

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO



T E S I S

EL PROGRAMA DE ATENCION PERSONALIZADA
PARA LOS ESTUDIANTES DE LA PREPARATORIA
15 (MADERO) DE LA UANL, UNA OPCION PARA
ELEVAREL RENDIMIENTO ESCOLAR.

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

PRESENTA

MARTHA ALICIA CALVILLO GARCIA

CD. UNIVERSITARIA DE N. L., AGOSTO DE 2002

IM
Z7125
FFL
2002
.C3



1020148604

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO



T E S I S

EL PROGRAMA DE ATENCION PERSONALIZADA
PARA LOS ESTUDIANTES DE LA PREPARATORIA
15 (MADERO) DE LA UANL, UNA OPCION PARA
ELEVAR EL RENDIMIENTO ESCOLAR.

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

PRESENTA

MARTHA ALICIA CALVILLO GARCIA

CD. UNIVERSITARIA DE N. L., AGOSTO DE 2002



21237

977529

TH

27105

FFL

2002

.03



FONDO
TESIS

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**



TESIS

**EL PROGRAMA DE ATENCIÓN PERSONALIZADA PARA LOS
ESTUDIANTES DE LA PREPARATORIA 15 (MADERO) DE LA
UANL, UNA OPCIÓN PARA ELEVAR EL RENDIMIENTO
ESCOLAR.**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR**

PRESENTA

MARTHA ALICIA CALVILLO GARCÍA

CD. UNIVERSITARIA DE N.L., AGOSTO DE 2002

APROBACIÓN DE MAESTRÍA

Director (a) de Tesis: _____

Sinodales

Firma

M. C. Guadalupe Chávez González

M. C. Rogelio Cantú Mendoza

M. C. Benigno Benavides Martínez

M. C. Rogelio Cantú Mendoza
Subdirector de Posgrado de Filosofía y Letras

*A mis padres Ubaldo y Martha,
vivo ejemplo de educación en el amor.*

*A todas las generaciones de alumnos de preparatoria,
quienes, en su incesante búsqueda por ser,
cada día van inventando su verdad.*

INDICE

Introducción	1
1. Planteamiento del problema	8
2. Hipótesis, objetivos y metodología	11
3. Marco contextual: La Educación Media Superior en México	17
3 1 Antecedentes históricos. Evolución del bachillerato en México.....	18
3 2 Situación actual del bachillerato en México.....	24
3 3 Deserción y rezago en el Nivel Medio Superior: Un problema nacional.....	30
3 4 Prospectiva: Escenarios para la EMS en México.....	37
3 5 La EMS en la UANL: Reforma Académica, sistema modular y eficiencia terminal.....	40
3 5 1 El proyecto de Reforma Académica en el Nivel Medio Superior.....	41
3.5.2 El sistema “Prepa 15”.....	46
4. Fundamentación teórica	51
4.1 Conociendo a la juventud.....	53
4.1.1 Adolescencia: Factores fisiológicos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos que inciden en el rendimiento académico.....	59
4.1.2 Los estudiantes adolescentes en México.....	75
4.1.3 El fracaso escolar durante la adolescencia.....	78
4.1.4 El estudiante de “alto riesgo”.....	82
4.1.5 La detección de estudiantes que requieren de tutoría.....	104
4.2 La tutoría: aspectos conceptuales.....	106
4 2.1 Antecedentes históricos de los sistemas tutoriales.....	111
4.2.2 Los sistemas tutoriales en la UANL.....	118
4.2.3 Enfoques conceptuales: Tutoría, asesoría, consejería.....	123
4.2.4 El perfil y las funciones del docente – tutor.....	131
4.2.5 El plan de acción tutorial.....	143

5. Propuesta para la organización de un Programa de Tutoría	
Institucional para la Preparatoria 15 de la UANL.....	150
5.1 Diagnóstico de Necesidades de Tutoría en la Preparatoria 15 (Madero).....	150
5.1.1 Presentación, análisis e interpretación de los resultados obtenidos.....	157
5.2 Diseño de la <i>Guía para el Establecimiento de un Plan de Acción Tutorial</i>	
para la Preparatoria 15.....	182
CONCLUSIONES.....	202
BIBLIOGRAFÍA.....	207

ANEXOS

- I. Cuestionario *Ficha de Identificación Personalizada (FIP)*
- II. Gráficas de datos de la *Ficha de Identificación Personalizada (FIP)* y de Trayectoria Escolar de la Cohorte Agosto 2000.
- III. Encuesta de Rendimiento Académico
- IV. Programa de Capacitación para Docentes – Tutores
- V. Formato *Programa Individual de Trabajo Tutorial*
- VI. Guión para realizar la Entrevista Inicial
- VII. Carpeta Electrónica de Tutorías
- VIII. Encuesta *Evaluación del Programa de Tutorías*

INTRODUCCIÓN

En diversas lecturas y discursos sobre educación, al estudiante se le considera el actor fundamental en la vida académica, sin embargo, los estudios acerca de este actor, de las condiciones y entornos en los que transcurre su vida en general, así como sobre su trayectoria académica durante su estancia en la institución escolar, son escasos. Pocas veces nos preguntamos quiénes son realmente nuestros estudiantes de preparatoria, ¿Por qué están aquí? ¿En qué condiciones ingresan? ¿Cómo permanecen?... La mayoría de las ocasiones, aunque la institución y sus académicos se han preocupado por darle respuesta a estas preguntas, las respuestas suelen estar cargadas de mitos, prejuicios y estereotipos. Además, hasta ahora, abundan los diagnósticos en las discusiones sobre los problemas de la educación superior en general y del bachillerato en particular, pero las propuestas de soluciones operativas en muchas ocasiones no aparecen. En el caso de la Universidad Autónoma de Nuevo León, podemos encontrar que en buena parte y sobre todo, a partir de la década de los noventa, sí se han concretado algunas propuestas, a través de programas y dependencias que de una forma u otra proporcionan atención directa a los estudiantes, como el Departamento de Orientación Vocacional, el Departamento de Asuntos Estudiantiles y el Departamento de Promoción a la Salud y Educación para la Vida, el Programa de Retención y Desarrollo Estudiantil, los Centros de Autoaprendizaje de Idiomas (CAADI), entre otros.

El tema del estudiante y su trayectoria debe ser entendido como un asunto que implica más certezas que supuestos, sobre todo porque a raíz de los grandes cambios

sociales que se están produciendo en los albores del siglo XXI, en el seno de una sociedad cuya dinámica se sustenta esencialmente en el conocimiento, la educación está viviendo una acelerada etapa de modernización. Frente a estos cambios, la cuestión estudiantil está en la mesa de la discusión pública a nivel mundial. Hay una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes, paradigma en el que se encuentran como elementos rectores el aprendizaje para la vida – la educación continua – el aprendizaje autodirigido y la formación integral. Ante este escenario se presenta la necesidad de promover la atención personalizada como uno de los recursos más valiosos para lograr la visualización del estudiante como actor central del proceso educativo. En el trabajo *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su Organización y Funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior* (2000), la investigadora Magdalena Fresán Orozco y un equipo de destacados especialistas en la materia, afirman que la atención personalizada permite propiciar la adaptación del alumno al ambiente escolar, fortalece sus habilidades de estudio y trabajo, contribuye a abatir los índices de reprobación y rezago escolar, así como a disminuir las tasas de abandono y con ello aumentar el nivel de eficiencia terminal, logrando de esta manera realizar los elementos rectores antes mencionados. Se trata de que la atención personalizada se lleve a cabo como una actividad conscientemente dirigida a centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumno y de que esta actividad no redunde sólo en un mayor aprovechamiento académico, sino también en el desarrollo integral de la personalidad del estudiante (Montanero, 1998).

Los datos a los que se recurre con frecuencia para analizar el tema del estudiante y su trayectoria son los de ingreso y egreso, de reprobación y aprobación, pero

sabemos que son insuficientes para determinar acciones concretas a ese respecto, quizá por ello tampoco existen parámetros que permitan establecer acciones que promuevan el mejoramiento del desempeño académico y la calidad de la educación en el nivel medio superior. Por lo tanto, surge la necesidad de construir dichos parámetros que orienten una evaluación reflexiva, que a la vez constituya un indicador para la determinación y reorientación de aspectos tales como los *currícula*, las políticas de retención, en suma, la planeación educativa en el nivel medio superior. En este sentido, la implantación de un **programa de atención personalizada** nos permitirá posibilitar transformaciones de tipo cualitativo en el proceso educativo del nivel medio superior, ya que aunque los aspectos que son susceptibles de cuantificación, como lo son por mencionar algunos ejemplos, el abatimiento de los índices de reprobación y deserción y el incremento en el porcentaje de eficiencia terminal, se han convertido en los parámetros que definen la calidad educativa de las IES, las transformaciones cualitativas ubicadas en las actitudes, conductas, formas de pensar y de sentir, así como en los valores, posibilitan un cambio más profundo en el proceso.

El presente trabajo presenta un modelo de programa de atención personalizada que pueda ser susceptible de llevarse a la práctica en una institución de educación media superior que posee características particulares, la Preparatoria 15 (Unidad Madero)¹ de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Para lograr esto, se desarrollarán los siguientes aspectos:

¹ La Preparatoria 15 de la UANL se encuentra conformada por dos edificios: La Unidad Florida, ubicada al sur de la ciudad y la Unidad Madero, al poniente. Dado que el presente trabajo fue realizado tomando en cuenta las características particulares de la Unidad Madero, en adelante nos referiremos a la Preparatoria 15 (M)

El planteamiento del problema: Que traduzca la necesidad de mejorar la calidad educativa del nivel medio superior, por medio de estrategias integradas en un programa de atención personalizada que permitan evitar la deserción y el fracaso escolar y elevar la eficiencia terminal de los estudiantes de preparatoria; asunto que se aborda y analiza considerando las condiciones sociales actuales que demandan una preparación de excelencia para ser competitivo, eficiente e integralmente preparado.

El establecimiento de los objetivos que el presente trabajo espera lograr, está en función del análisis que se realizará de los diversos elementos y actores que participan en el proceso de mejora de la calidad educativa, a través de la intervención tutorial, y del diseño que, una vez llevado a cabo dicho análisis se realizará, de un programa tutorial específico para un grupo poblacional del nivel medio superior.

Para ubicar el problema que nos ocupa, presentaremos un **marco contextual** que comprende un apartado descriptivo de la Educación Media Superior en nuestro país, sus antecedentes, desarrollo y características generales. También se incluye un análisis de la deserción y el rezago que se presenta en este nivel educativo y finalmente nos ubicamos en la situación particular que presenta el Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León, a partir de la Reforma Académica de 1993, que estableció el sistema modular curricular y su funcionamiento de manera especial en la Preparatoria 15.

Con la **fundamentación teórica** como siguiente apartado, pretendemos dar sustento formal a las aseveraciones que sobre el problema estudiado se emitan, puesto

que, aunque se habla mucho sobre la cuestión de la elevación de la calidad, el fenómeno de la deserción y el abandono, el perfil ideal del maestro tutor, los aspectos que deberá incluir un programa de atención personalizada o tutorías, etc., es necesario un marco teórico que desde la perspectiva de estudios e investigaciones efectuadas por psicólogos y pedagogos nos permita el establecimiento de hipótesis mejor sustentadas y estrategias adecuadas para la solución al problema planteado.

En la fundamentación teórica se abordarán los aspectos que permitan, por una parte, conocer mejor al personaje principal del programa de atención personalizada, que en este caso es el adolescente estudiante de preparatoria y por otra parte, se presentará el marco teórico que en materia de lo que es un proceso de tutorías se abordó a través de la investigación bibliográfica y documental, tomando en cuenta las aportaciones más recientes en torno al tema.

Se incluye además, la propuesta para la organización de un **Programa de Tutoría para la Preparatoria 15 (Unidad Madero) de la Universidad Autónoma de Nuevo León** que ha sido el resultado del trabajo efectuado tanto en el nivel de investigación bibliográfica y documental como de campo, para conocer las características del entorno y de la población estudiantil especialmente estudiada.

En el trabajo de campo recurrimos a la aplicación de un cuestionario, la *Ficha de Identificación Personalizada (FIP)* a 256 alumnos de los 876 que ingresaron a la

Preparatoria 15 en agosto del año 2000, a la que llamaremos la *Cohorte 2000*². Este instrumento aplicado nos permitió realizar una valoración de las necesidades que justifican el establecimiento de un programa institucional de tutorías en la Preparatoria 15 Madero, así como la jerarquización de las problemáticas específicas que requieran ser abordadas en un programa de esta naturaleza.

Asimismo se llevó a cabo un análisis cuantitativo e interpretativo de la trayectoria académica que la población estudiantil arriba mencionada (876 alumnos) ha tenido durante los tres primeros semestres. También se realizó un análisis de una muestra poblacional de esa misma cohorte (agosto 2000) que a la fecha se quedó rezagada, es decir, que estando ya en cuarto semestre tiene materias reprobadas de los semestres anteriores, elaborando para ello otro instrumento, la *Encuesta sobre Rendimiento Escolar*. Cabe señalar que el enfoque que predomina en la interpretación de los resultados que arrojan estos estudios es básicamente cualitativo, pues el objetivo que nos interesó en este caso es que los resultados cuantitativos del desempeño académico de los alumnos nos permitiera detectar puntos focales que requieran atención, misma que será centrada en los alumnos.

El análisis y la interpretación de los datos obtenidos mediante el diagnóstico de necesidades de tutoría, confirman y justifican el establecimiento de un programa institucional de tutorías en el nivel medio superior, y en este caso, particularmente en la Preparatoria 15 (Madero) de la UANL, ya que, aunque ésta mantiene un nivel aceptable

² La cohorte es el conjunto de alumnos que ingresan en un mismo período, a un mismo establecimiento escolar, con una misma finalidad: la obtención de un diploma, grado académico o título profesional. Se puede definir también como el conjunto de personas que habiendo obtenido el derecho de inscripción, se convierten en alumnos ordinarios en cualquier nivel o modalidad en una institución educativa, para recibir de manera sistemática, formación académica o

de eficiencia terminal – el 65%, de acuerdo a la información proporcionada por la Subdirección Académico-Administrativa - la discrepancia entre los resultados por módulo y semestre, el bajo índice de aprovechamiento en primera oportunidad, la cantidad de alumnos reprobados en los exámenes extraordinarios y la problemática que cada uno de ellos trae consigo, por mencionar algunas de las variables analizadas, en su conjunto, caben bajo el rubro de fracaso escolar.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A lo largo de los últimos 30 años, particularmente en la última década del siglo XX, los diversos organismos, foros, reuniones y conferencias internacionales sobre educación han venido reflexionando sobre los retos y las necesidades del nuevo milenio; así, aparecen una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes, cuyas premisas, planteadas por la Comisión Delors de la UNESCO (1996), son: *Aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.*

Estas premisas se han convertido en punto de partida para infinidad de estudios, análisis y propuestas que se orientan hacia el proceso educativo **centrado en el estudiante**. Sin embargo, los esfuerzos realizados se han enfocado más a la educación formativa en los niños y niñas de los niveles básicos de la educación, por una parte, y por otra, a los entornos educativos de los adultos – aún jóvenes – en el nivel superior de licenciatura o posgrado; ignorando de esta manera, a un vasto sector de la población educativa, que es el compuesto por los jóvenes, en su mayoría adolescentes, que se ubican en el nivel medio superior.

Existe poca información sistematizada acerca de los estudiantes de las escuelas preparatorias, ya que este nivel es difícil de ubicar en los sistemas educativos de otros países, en donde los adolescentes se encuentran académicamente localizados en lo que se conoce como educación básica, como el "high school" norteamericano. Entre la mayoría de los maestros del nivel medio superior, existe un desconocimiento acerca de quiénes son sus estudiantes como adolescentes, de qué estrato socio económico

proviene, cómo realizan sus trayectorias académicas, cuáles son sus expectativas reales personales a corto y largo plazo, cómo estudian cada materia, etcétera.

Esta cuestión es realmente preocupante y nos plantea entonces la necesidad de llenar este vacío, para conocer al estudiante de este nivel, así como sus problemas, por que, si bien el examen de selección de ingreso al nivel de preparatoria, según cifras oficiales, ha disminuido el abandono y aumentado la eficiencia terminal, el bajo rendimiento escolar y la irregularidad en las trayectorias estudiantiles sigue representando un problema serio que requiere atención.

La escasa información deriva en una serie de situaciones que se observan con mucha frecuencia en las escuelas preparatorias de la UANL: Desconocimiento de las causas que provocan mayor o menor grado de dificultad en las materias, altos índices de reprobación, actitudes y valores en los estudiantes que inhiben el aprovechamiento académico y la formación integral; además, la falta de estrategias adecuadas para la permanencia en la institución ... Todas estas cuestiones forman parte de la dinámica cotidiana que se vive en la escuela preparatoria y que para muchos es parte de la rutina, ya que la deserción y el rezago estudiantil aparecen como algo "natural" e inevitable, provocando con ello una actitud de inercia generalizada.

La identificación de las estrategias, métodos, actitudes y valores que pueden conducir al estudiante de bachillerato al éxito académico en este nivel y posibilitar el inicio satisfactorio de una vida académica en el nivel superior, en su caso, o incorporarse al sector productivo, es una tarea que requiere de importantes esfuerzos

individuales y colectivos. Aunque la Reforma Académica del Nivel Medio Superior de la UANL (1991) estableció el perfil del estudiante egresado de preparatoria, no existe una descripción sistematizada de los perfiles reales. Sí existen, en cambio, una serie de herramientas documentales, como registros y estadísticas, que han sido recabados por algunas dependencias universitarias, como la Secretaría de Planeación y el Departamento Escolar y de Archivo de la escuela, que nos ayudaron a identificar las trayectorias escolares que han seguido los estudiantes de la institución y que esperamos sirvan de punto de partida para implantar un programa de acción tutorial.

Con todo lo mencionado anteriormente, este trabajo pretende ser un primer acercamiento al estudio del alumno de preparatoria de la Universidad Autónoma de Nuevo León, para poder brindarle el asesoramiento adecuado, por lo que se plantea el problema siguiente:

Conociendo las trayectorias escolares de los estudiantes de bachillerato de la institución,

¿Es posible que mediante la implantación de un Programa de Atención Personalizada (Tutoría) para los estudiantes de Nivel Medio Superior en la Preparatoria 15 (Unidad Madero) de la UANL, se contribuya a elevar su rendimiento escolar y su desarrollo integral?

2. HIPÓTESIS, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Una vez planteado el problema, hemos elaborado como línea de interpretación una hipótesis rectora que parte del supuesto que:

La implantación de un programa de atención personalizada para los estudiantes de la Preparatoria 15 (Madero) de la UANL contribuirá a elevar su rendimiento escolar y su desarrollo integral, si parte del diagnóstico de necesidades y considera especialmente a los sujetos de la tutoría – alumnos y docente-tutor-, y si está fundamentado en estrategias específicas y operativas que cuenten en su aplicación con el apoyo de diversos niveles de la administración institucional.

La necesidad de elevar la calidad en la educación media superior fue el detonador del estudio que se realizó. El deterioro en la calidad se ha venido produciendo de manera paulatina, debido a diversas causas como: la masificación de la educación; crisis económicas severas, que devienen en problemáticas sociales y familiares; falta de preparación para la docencia de muchos profesores, lo que conlleva múltiples vicios y deficiencias en la práctica docente, como el desperdicio del tiempo fuera de clase, la docencia centrada en la clase magistral y el escaso contacto personal entre estudiantes y profesores, entre otras.

Latapí (1988) señala la posibilidad que existe de elevar la calidad de la educación superior a través del establecimiento de un sistema tutorial, generando un programa

que detecte de manera sistemática cuáles son las deficiencias y necesidades de los estudiantes –en este caso, del nivel medio superior-, propiciando los espacios adecuados para lograr llevar a cabo una relación pedagógica enriquecedora, aprovechando el recurso humano y material con el que cuenta la institución y motivando a los actores que intervienen en este proceso – administradores, maestros y alumnos- para que asuman el compromiso de elevar la calidad educativa de manera conjunta, sumando esfuerzos. Así, la hipótesis que se presenta supone una orientación en este sentido.

Por otra parte, las aportaciones que algunos organismos como la UNESCO y la CRESALC (Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe) han realizado respecto al tema de la tutoría o atención personalizada, las ideas e inquietudes que surgen actualmente en el pensamiento internacional, nacional y regional sobre la educación de los jóvenes así como las experiencias docentes que han sido motivo de análisis y reflexión teórica al respecto, nos han planteado la necesidad de estudiar en nuestro propio contexto la pertinencia de aplicar algún programa similar que coadyuve a la resolución de las problemáticas de los estudiantes de preparatoria, por ello, este trabajo espera lograr los objetivos siguientes:

- La realización de un estudio de carácter documental sobre una cohorte determinada – alumnos de nuevo ingreso en el semestre Agosto 2000- que permita conocer 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 (M) de la UANL.

- Con base en los datos obtenidos del diagnóstico, justificar adecuadamente la necesidad de apoyar la trayectoria de los estudiantes con un programa de atención personalizada o tutoría.
- Elaboración de una propuesta de programa de atención personalizada para los estudiantes de la Preparatoria 15 (M) 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.

En el paradigma llamado *tradicional* (experimental, cuantitativo, empirista), se ha tendido a igualar el fenómeno social con el natural y por ende a las ciencias sociales con las ciencias naturales, pretendiendo por muchos años dar categoría de ciencia a partir de la utilización del llamado "método científico", el cual desconoce la subjetividad y demerita el papel de la interpretación, entre otros. Sin embargo, actualmente se considera también otro paradigma, que puede ser llamado *interpretativo*, en el que las metodologías de investigación, para ser reconocidas como científicas, no deben necesariamente reducirse sólo a los modelos experimentales; este paradigma se ha venido aplicando en las ciencias sociales, ya que la realidad social es cambiante, heterogénea, compleja y multideterminada; el mismo hombre está en continua transformación; la realidad, entendida como objetiva - subjetiva, se va construyendo día a día, influyéndose mutuamente lo objetivo con lo subjetivo; lo social con lo individual; lo inconsciente con lo consciente; lo público con lo privado; lo particular con lo colectivo. Por lo cual, lo social no puede abordarse desde una sola disciplina ni desde un solo

enfoque metodológico; aparece la invitación abierta a la interdisciplinariedad y a la diversidad metodológica (Shulman, 1989).

Así, dentro del mismo paradigma conocido como interpretativo encontramos diversos enfoques particularizados desde cada disciplina, e incluso en una misma disciplina aparecen variantes. Tal es el caso de la investigación educativa, en donde hablar de métodos como el etnográfico, el ecológico, el interpretativo, o el cualitativo, alude a matices de la propia concreción metodológica, sin privilegiar alguno de ellos.

La propuesta metodológica interpretativa rescata los procesos, la voz de los sujetos participantes, tanto del investigador como de los investigados, y el apoyo de otras disciplinas para dar cuenta del fenómeno educativo de manera más inclusiva.

Por lo tanto, el rompimiento tajante que con frecuencia se intenta realizar entre lo cuantitativo y lo cualitativo para dar razón del surgimiento de una forma de investigación en educación es arbitrario, ya que en una misma investigación pueden confluir lo cuantitativo y lo cualitativo, dependiendo del objeto de estudio, del universo de investigación y de los niveles de análisis (Gómez, 2002). La práctica docente, la relación entre el maestro y el alumno, y el docente como tal, se estudian aludiendo a los procesos de comunicación; a las condiciones concretas en que sucede el fenómeno educativo; al rescate del papel activo del sujeto investigador e investigado.

Es por ello que la metodología del presente trabajo contempla los aspectos teóricos, prácticos y documentales como elementos de análisis a través de una

metodología de investigación de corte interpretativo – cualitativo.

Para el diagnóstico de las necesidades de tutoría de la Preparatoria 15 (M), se recurrió a la revisión de literatura especializada así como de documentos elaborados por instituciones y organismos nacionales, extranjeras y locales, aunque cabe señalar que la tendencia en investigación educativa muestra pocos estudios sobre el estudiante de bachillerato como unidad de análisis. Escaso es el número de publicaciones orientadas a conocer al alumno de preparatoria. La consulta que se realizó en los bancos de información *Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE)* y *Educational Resources and Information Center (ERIC)* sobre el tema de tutorías mostró 58 estudios al respecto; de los que estuvieron disponibles, la mayoría se refieren a investigaciones realizadas en el nivel de licenciatura.

Por otra parte, se efectuó un estudio analítico de cohorte de ingreso, de carácter observacional por el tipo de maniobra realizada y de carácter longitudinal por el tipo de seguimiento que se efectuó. La ubicación espacio – temporal de este trabajo es la Preparatoria 15 (M) de la UANL, con la cohorte de ingreso agosto 2000 – a la que consideramos nuestra unidad de observación- analizando los datos desde su ingreso hasta junio de 2002. El criterio de inclusión fue tomar en cuenta todos los estudiantes que ingresaron a primer semestre de preparatoria en agosto de 2000, sin importar edad, sexo, escuela de procedencia, etc.

Las fuentes de información sobre nuestra unidad observacional fueron los registros de la Secretaría de Planeación y del Centro de Evaluaciones de la UANL – en

lo que se refiere a información sobre el examen de selección – y los registros escolares (bitácoras de promedios), listas de inscritos, reasignaciones, bajas, alumnos suspendidos, fueron proporcionados por el Departamento de Estadística y el Departamento de Escolar y de Archivo de la propia escuela. De este modo, se aplicaron a los alumnos cuestionarios y encuestas con el fin de obtener información complementaria no consignada en los registros escolares. Los resultados se presentan en forma de cuadros y gráficas y, como ya se mencionó, la perspectiva de este estudio se ubica en el marco de un enfoque cualitativo.

3.- MARCO CONTEXTUAL: LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

Durante muchos años se había relegado del debate pedagógico un tema educativo de suma trascendencia: la educación media superior, y aunque en la década de los setenta la preocupación por el tema se incrementó, había mayor énfasis en el análisis de los contenidos, las modalidades del bachillerato, planes de estudio y políticas educativas, asuntos tales como la atención personalizada a los estudiantes no siempre se abordaron.

Sin embargo, hoy es un tema inevitable, ya que tanto los responsables de la enseñanza en este nivel, como los padres de los jóvenes y los jóvenes mismos saben que, en buena medida, el futuro del país depende de las acciones y decisiones que se tomen en cuanto a qué enseñar en preparatoria para formar ciudadanos capaces de afrontar estos tiempos vertiginosos, y cómo enseñarlo, para lograr despertar el interés y entusiasmo de muchos jóvenes desencantados con su entorno, qué horizontes plantear y qué escenarios elegir.

No sólo en México hay preocupación por la situación educativa de la juventud, existe toda una discusión internacional, ya que casi todos los países están reflexionando en estos momentos sobre el asunto y efectuando acciones para lograr un proceso de cambio que genere nuevos y mejores paradigmas, con lo que se puede vislumbrar un futuro más promisorio para los jóvenes en general y los estudiantes de preparatoria en particular.

3.1 Antecedentes históricos: Evolución del bachillerato en México.

El nivel de enseñanza de bachillerato aparece en la época de los griegos y los romanos, quienes establecieron las llamadas "escuelas intermedias" como enlace entre la educación básica y la educación superior. Tenían como objetivo preparar a los estudiantes para que lograran realizar especulaciones de tipo filosófico y científico con las que pudieran enfrentarse a la vida. La Universidad de París fue la primera en otorgar el grado de "bachiller" en la facultad de artes durante la Edad Media. (Ortiz, 1992)

En nuestro país, el origen de la enseñanza media superior se remonta al siglo XVI, época en la que por razones históricas recibió una influencia preponderante de la cultura española. Particularmente los jesuitas crearon los *Colegios*, instituciones educativas cuya metodología servía de vínculo entre los estudios universitarios y la educación elemental. De estos Colegios se podrían mencionar el de la Santa Cruz de Tlatelolco, los de San Pedro y San Pablo, el de San Gregorio Magno y el de San Ildefonso, antecedente de lo que hoy es la Escuela Nacional Preparatoria. En el siglo XVII, aumentó el número de Colegios y es cuando por vez primera se convierte en una exigencia el cubrir el ciclo de bachillerato para poder continuar los estudios de Teología. En el siglo XVIII, la ideología laicista y liberal de los pensadores franceses influyó de manera directa en la educación mexicana de la época y especialmente en la enseñanza del bachillerato. Cuando México obtiene su independencia, existen dos vertientes en las instituciones educativas, una conservadora y otra liberal.

En el siglo XIX se producen sucesos muy importantes y determinantes para este

nivel educativo: En 1833, después de clausurada la Real y Pontificia Universidad de México, se estableció la Dirección General de Instrucción Pública, reformando con esto la enseñanza superior y es cuando se formalizan los estudios de preparatoria. Años después, en 1856, aparece la primera Escuela de Artes y Oficios, y a partir de este modelo se van a organizar las escuelas que impartieron educación técnica o comercial. Luego, en 1867, Gabino Barreda funda la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), con ideología liberal y positivista, que cambia la estructura imperante hasta ese momento en el nivel medio superior; a partir de entonces se empieza a considerar este nivel académico como un ciclo en sí mismo, que ejercerá una influencia determinante en la formación del carácter de los jóvenes. De 1867 a 1938 se desarrolló únicamente dentro de los estudios universitarios, siendo el de bachiller el primer grado que se otorgaba. En 1880 surgen las escuelas técnicas de agricultura, que junto con las de Artes y Oficios, son los antecedentes del bachillerato tecnológico.

En los inicios del siglo XX encontramos múltiples vertientes de estudios en este nivel, lo que provoca que se perciba una marcada situación de diversificación y dispersión: En 1910, la ENP pasa a formar parte de la Universidad Nacional de México, Justo Sierra justificó su inclusión en la universidad por considerar que los estudios de bachillerato son también estudios universitarios, ya que los estudios superiores no podrían realizarse sin cursar los primeros y porque la primera noción del método científico se debe de adquirir en el ciclo de bachillerato; en 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP), que establece una estructura para sistematizar y organizar la labor educativa en el país.

En 1922, se llevó a cabo el Primer Congreso de Escuelas Preparatorias de la República Mexicana, en el que se formuló un reglamento de exámenes, así como la normatividad en relación a la revalidación de estudios de las preparatorias estatales, horas de clase, etc. En ese mismo año, se puso en marcha un nuevo plan de estudios en la ENP, que enfatizaba el carácter propedéutico del bachillerato, para ingresar a los estudios superiores.

En 1929, el movimiento estudiantil universitario culminó con el otorgamiento de la autonomía a la Universidad, concediendo el Consejo Universitario la aprobación del grado académico de bachiller.

En 1931 se creó la Preparatoria Técnica, que para su ingreso requería de la primaria y se cursaba en cuatro años, denominándose en general Institución Politécnica. Ese mismo año, el Consejo Universitario de la UNAM aprobó el bachillerato especializado como antecedente único para continuar con los estudios superiores, y en 1932 se realiza una modificación al plan para pasar de bachillerato especializado a general.

Durante el período de industrialización sustitutiva de nuestro país, que abarca las décadas del cuarenta al setenta, se impulsó fuertemente el desarrollo de la educación tecnológica y particularmente en el último decenio, ya que debido al crecimiento demográfico se incrementó la demanda de ingreso al nivel medio superior. Por ello, surgieron subsistemas que daban prioridad a la formación técnica terminal del nivel medio superior.

En 1971, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) recomendó que se le dieran características propias a la educación media superior, se ampliara la duración del bachillerato de dos a tres años y que cumpliera con las funciones propedéutica y terminal. Ese mismo año, la UNAM estableció un nuevo sistema de educación media: El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), cuyos programas ofrecen educación general y opciones técnicas terminales, lo que dio origen al concepto de *bachillerato bivalente*.

De 1974 a 1976 se realizaron reuniones de directores de enseñanza media superior en las que surgió la idea de crear un tronco común para el bachillerato y de ordenarlo por áreas de conocimiento que pudieran ser equivalentes. La idea de *tronco común*, es decir, del "conjunto de asignaturas que deben de cursar todos los alumnos de un determinado ciclo escolar, los cuales, posteriormente, podrán cursar otras no comunes" (Bazán, 1992:5), se estableció en base a la idea de que el bachillerato forma parte de los estudios generales, por tanto había que evitar caer en la mera iniciación a carreras particulares, haciendo repetitivos temas o programas (Bazán, 1992).

En 1977 se fundó la Comisión Interinstitucional, dependiente de la Coordinación Nacional de Educación Superior e Investigación Científica (luego Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica) y ese mismo año nace el CEMPAE, Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados para la Educación, que formuló propuestas para establecer estudios abiertos de bachillerato propedéutico como alternativa a los estudios presenciales. En 1978 es creado el CONALEP, Colegio

Nacional de Educación Técnica y Profesional, organismo público descentralizado que ofrece formación para el trabajo y capacitación en el trabajo, con el objetivo de vincular la educación terminal con el sector productivo de bienes y servicios.

En 1982 se llevó a cabo el Congreso Nacional de Bachillerato, en el cual se externó la preocupación por la diversidad de planes de estudios en este nivel, ya que había por lo menos 187 diferentes, por lo que se propuso la bivalencia de este ciclo educativo y el establecimiento de un "tronco común", que permitiera al estudiante desarrollar una cultura integral con base en los conocimientos y herramientas metodológicas necesarias, además de constituirse en una estructura flexible de cuatro áreas: lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias naturales e histórico-sociales. Las escuelas dependientes de la SEP lo adoptaron con carácter de obligatorio y se recomendó a las instituciones autónomas que hicieran lo mismo. También en ésta década, en 1984, se estableció el bachillerato como requisito de ingreso para la Educación Normal.

El Programa de Modernización Educativa 1989 – 1994, propuesto por el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, estableció dentro de sus objetivos para la educación media superior: mejorar la eficiencia terminal y elevar la oferta de servicios; concertar nuevos modelos educativos y las transformaciones requeridas para lograr que los estudios de este nivel cubran las expectativas de los demandantes y los requerimientos del desarrollo nacional y regional; que los planes y programas de estudio deberían proporcionar la formación humanística, científica y tecnológica necesaria para que el estudiante se incorporara a una sociedad en desarrollo, reforzar su identificación con

los valores nacionales y su comprensión de los problemas del país, todo esto a través de una metodología que le permita desarrollar su capacidad de aprender por sí mismo, de manera crítica y sistemática.

Durante el sexenio del presidente Ernesto Zedillo, quien fuera uno de los Secretarios de Educación en el período presidencial anterior, el *Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000* plantea que el desarrollo de la educación media superior estaría caracterizado por una demanda creciente de servicios y que éstos deberían ser de mayor calidad y pertinencia; asimismo que se buscaría consolidar el sistema de este nivel de estudios, con el propósito de lograr mayor cobertura y alcance geográfico de la oferta, así como mejor distribución de la demanda estudiantil. Como parte de los efectos producidos por este programa está la aplicación, por primera vez en 1996, del examen único de ingreso en la zona metropolitana de la Ciudad de México.

En los albores del siglo XXI y bajo un nuevo régimen presidencial, el del presidente Vicente Fox, una de las estrategias en el Área de Desarrollo Social y Humano del *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*, plantea "Proporcionar una educación de calidad, adecuada a las necesidades de todos los mexicanos" (p. 81); señalando que para ello habrá que ampliar la atención educativa en aspectos formales y no formales hacia los grupos que han quedado excluidos, pero no se refiere al nivel medio superior en particular.

3.2 Situación actual del bachillerato en México

El crecimiento vertiginoso y la expansión que ha tenido la Educación Media Superior en los últimos años es producto no sólo del crecimiento demográfico, sino de una evolución de las necesidades culturales, lo que ha generado una serie de situaciones y problemas que en la actualidad resulta de primer orden atender. Roberto Castañón y Rosa María Seco, en su libro *La Educación Media Superior en México, una invitación a la reflexión* (2000) señalan los siguientes:

Estructura poblacional: De acuerdo con el Censo de Población del INEGI en 1995, en México había una población total de 91 158 290 habitantes, de los cuales 19 539 495 tenían una edad entre 15 y 24 años, lo que corresponde al 21.44% de la población mexicana. En este rango de edad (15 – 24) el 29.39 %, es decir, 5 742 657 asistía a la escuela y el resto, 13 753 850 de jóvenes que representaban el 70.56% de ese segmento poblacional, no asistían a ningún plantel escolar. Esto significa que en la edad más productiva, desde el punto de vista de la capacidad de aprendizaje, la mayoría de los jóvenes ya no continúa sus estudios. Por otra parte, la distribución espacial de la población, que en un buen porcentaje vive en localidades de menos de cinco mil habitantes, dificulta el establecimiento de escuelas de educación media superior y superior. Sin embargo, no es garantía de acceso a la educación superior el vivir en las ciudades en las que la oferta de servicios educativos es mayor. Las estadísticas muestran que los jóvenes en edad de ingresar o de formar parte de este nivel no lo hacen o no están en él. En cuanto a los aspectos demográficos también podríamos agregar que las condiciones del hábitat de muchas de las familias

mexicanas no son las más convenientes para desarrollar en ellas el proceso educativo. Un estudio nacional que correlacionara las condiciones del hogar con el desempeño de los jóvenes en la educación media superior podría aportar muchas explicaciones a los fenómenos de deserción y reprobación.

Atención educativa: Los programas que se ofrecen en el nivel medio superior pueden agruparse en tres categorías

- 1) El bachillerato general, cuya principal función es contribuir a la formación general en conocimientos y habilidades de quienes se preparan para continuar estudios superiores
- 2) La educación profesional técnica de nivel medio superior, que forma técnicos medios especializados y se destina directamente al mercado de trabajo.
- 3) El bachillerato bivalente, que es la combinación de los anteriores, ya que ofrece estudios propedéuticos para ingresar al nivel superior y además expide un título de técnico medio para poder incorporarse al mercado de trabajo.

La matrícula en el nivel medio superior en nuestro país ha pasado de 10,109 estudiantes en 1940 a 2.8 millones en 1998, según datos de la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto (DGPPP) de la SEP, y se estima que para el período 2005-2006 se estará atendiendo a 3.5 millones de estudiantes en este nivel, siendo el bachillerato general el más demandado, seguido por la modalidad bivalente y en tercer lugar por la educación profesional técnica. El incremento en la matrícula se atribuye, por un lado, al interés de los organismos gubernamentales por ampliar la oferta de opciones educativas a los egresados de la secundaria y por el otro, a que se

ha incrementado el número de estudiantes que egresan de la secundaria y que continúan sus estudios, demandando espacio en el nivel medio superior.

Normatividad: La Ley General de Educación, entre otras, regula los aspectos generales de la educación media superior pública y privada, con excepción de la que ofrecen las universidades autónomas y sus instituciones incorporadas, las cuales se rigen por sus propias leyes, estatutos y reglamentos, demostrando que, a nivel normativo, la educación media superior es regida por un amplio espectro de conceptos e instrumentos normativos, que varían según la naturaleza de la institución, lo que provoca que se genere un sistema educativo cerrado, altamente burocratizado, cuya diversidad provoca la limitación de oportunidades de colaboración y coordinación entre las opciones educativas y sus respectivas instituciones.

Planeación y evaluación: Si bien la planeación nacional de la educación media superior se formalizó al mismo tiempo que se vienen realizando esfuerzos para planear la educación superior, no ha logrado los mismos resultados. Se reproducen los mismos esquemas, procedimientos y características de planeación, pero no ha tenido los mismos alcances, los problemas generales que en este nivel se presentan siguen presentes y la solución que algunas instituciones han propuesto es la eliminación de los estudios de bachillerato de las universidades e instituciones de educación superior, para conformar un sistema único de educación media superior que dependería directamente de la SEP. Esta posibilidad sin embargo no ha sido del todo aceptada pues conlleva una serie de problemas políticos, además del hecho que la SEP no ha podido ofrecer las garantías necesarias para que los planteles mantengan sus objetivos y nivel de

calidad educativos. Recientemente la Dirección General de Bachillerato de la SEP, a través de su director el Ingeniero Ricardo Oziel Flores Salinas anunció la creación de una Coordinación General de Educación Media Superior, organismo que establecerá los lineamientos generales para lograr un trabajo de mayor calidad en este nivel educativo.

En cuanto a la evaluación de los estudios de bachillerato, esta es aún incipiente. No ha sido posible evaluar a nivel nacional la calidad de planes de estudios y de aspectos curriculares, condiciones de operación de las escuelas, que dependen de los recursos de que dispone cada institución. Los escasos criterios de evaluación en este nivel son el rendimiento de los alumnos en los exámenes de ingreso, aplicados por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), creado en 1994, y el rendimiento posterior en las carreras universitarias, que deja de lado la evaluación de quienes no continuaron con sus estudios.

Recursos humanos: Aunque se ha registrado un aumento de la planta académica en el nivel medio superior, los cocientes de alumno por profesor y grupos por profesor varían entre las diferentes opciones e instituciones, lo que dificulta llegar a conclusiones generales en este sentido. Asimismo, las diferencias entre opciones, normatividad, planteles, planes de estudio, etc., no permiten determinar de manera general las características comunes y perfil académico de los docentes en el Nivel Medio Superior. Uno de los requisitos básicos es que sus profesores hayan obtenido el título de licenciatura, aunque no podría afirmarse que esto suceda en todos los planteles. La ausencia de un perfil básico definido de los conocimientos y competencias

profesionales que debe satisfacer el personal académico del NMS, independientemente de la opción educativa es uno de los grandes obstáculos que enfrenta una reforma de fondo en este nivel.

Planes y programas de estudio: En este nivel educativo es posible encontrar más de 300 planes de estudio vigentes en todo el país. Estos y su variedad muestran la carencia de un perfil que caracterice el NMS. Además, la diversidad de planes no significa en este caso diversidad educativa. La educación media superior sigue respondiendo a las demandas de la educación superior, a los posibles escenarios laborales de un mercado de trabajo no conocido a profundidad y a las políticas gubernamentales en materia educativa.

Eficiencia terminal y abandono: La Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional de 1998 muestra que en la educación media superior una proporción considerable de alumnos inscritos en el primer grado, el 50% en promedio, no consiguen continuar los estudios, siendo por opción educativa mayor la eficiencia terminal en el bachillerato general, al que corresponde un 62%, que en el bivalente (46%) y el profesional medio (43%). Uno de los factores que podría explicar esta situación es el hecho de que los estudiantes del bachillerato general probablemente tienen en promedio condiciones socio económicas más favorables que los estudiantes de las otras opciones educativas.

Se puede observar a lo largo del estudio realizado por Castañón y Seco (2000), que la preocupación en este nivel educativo gira en torno a sus modalidades, planes y

programas, orientación de la matrícula y sistemas de evaluación y acreditación, pero no encontramos políticas o normativas en las que se perciba una preocupación por apoyar a los actores centrales en este proceso, los estudiantes, como personas, que además se encuentran en la mayoría de los casos en una etapa de su desarrollo que requiere de una atención personalizada. Lo que sí podemos destacar es que ha habido esfuerzos a nivel nacional de orientación educativa y concretamente podemos mencionar la creación del Sistema Nacional de Orientación Educativa en la década de los ochenta, actualmente convertido en el Sistema de Orientación Educativa. Este sistema ha impulsado la realización de un gran número de actividades de orientación en el nivel medio superior, pero a pesar de su importancia, no ha logrado del todo incorporar gran parte de las tendencias actuales del proceso de asesoría; en muchas ocasiones las actividades en este rubro se reducen a la aplicación de exámenes psicométricos para detectar aptitudes en el proceso de elección de una carrera o servir de fuente de información sobre las opciones educativas superiores, incluso su acción lleva también a reorientar la demanda de ingreso a la educación superior. Pero aún falta por hacer en cuanto a las problemáticas abordadas en este sentido: La orientación por lo general busca resolver problemas a corto plazo, no se orienta al futuro; los estudiantes no reciben el apoyo requerido en el tránsito de un nivel educativo a otro, ya sea de secundaria a preparatoria o de preparatoria a otro nivel o de la educación al empleo y lo más importante, no se han desarrollado programas que se desarrollen en y de acuerdo con la problemática que plantea la educación no para la vida, sino *durante toda la vida*.

3.3 Deserción y rezago en el Nivel Medio Superior: Un problema nacional.

Aunque cada vez existe más bibliografía con respecto al problema de la deserción y la retención estudiantil aun se ignora mucho acerca del proceso y de los factores que lo originan, y es frecuente que mucho de lo que suponemos saber sobre este asunto esté lleno de estereotipos acerca de la naturaleza y causas de la deserción. Por ejemplo, se considera con frecuencia que los alumnos desertores poseen un cierto perfil de personalidad o que carecen de alguna característica importante para ser capaces de terminar con éxito sus estudios. Estos estereotipos además se ven reforzados por el lenguaje, por el modo especial de referirse a la deserción, que etiqueta como "fracasados" a aquellos alumnos que no lograron terminar su carrera o en el caso que nos ocupa, la preparatoria. El término *desertor* es utilizado para describir el comportamiento de todos los alumnos que abandonan los estudios, sin tomar en cuenta las razones o circunstancias que determinan ese abandono. No obstante, muchos desertores no se ubican en la categoría de fracasados. Hay investigaciones que muestran que a menudo muchos de ellos interpretan su decisión como un paso positivo para alcanzar otra meta y ven al abandono como una parte importante del proceso de descubrimientos que señala la maduración social e intelectual del individuo (Tinto, 1987). Sin embargo, lo anterior es observado con mayor frecuencia en los casos de deserción y abandono de los estudios superiores, ya que cuando se estudia la deserción y el abandono de los estudios en el nivel medio superior, existen una serie de situaciones que van más ligadas al manejo del proceso de desarrollo del adolescente, tales como los compromisos individuales, como motivación, impulso o esfuerzo y el ajuste tanto social como intelectual, situaciones que sólo se abordan tangencialmente o

de manera superficial.

Al describir la magnitud y los patrones de la deserción debemos tomar en cuenta que hay variaciones que están en función del sexo, la raza, la capacidad individual, el tipo de institución y las condiciones socio económicas, este último aspecto es a nivel nacional uno de los factores determinantes del abandono de los estudios de bachillerato, pues se reporta que entre un 40% y 50% del alumnado de universidades públicas deja los estudios por razones principalmente económicas (Todd y Gago, 1990). Sin embargo, hay que distinguir entre el abandono de una determinada institución y el que se refiere a todo el sistema de educación media superior, ya que muchas de las deserciones institucionales son en realidad movimientos migratorios de alumnos hacia otras instituciones del sistema educativo. También hay que señalar que en un buen número de casos hay deserciones que sólo son interrupciones temporales de los estudios formales (Tinto, 1987).

Los diversos organismos que durante la última década han analizado el sistema de educación superior mexicano (CIDE, OCDE, SEP, ANUIES), señalan como sus principales problemas una baja eficiencia, determinada a través de sus altos índices de deserción (50%); un importante rezago en los estudios, resultado de altos índices de reprobación y bajos índices de titulación (50%), citando como factores a los que se atribuye esta situación, la rigidez y especialización excesiva de los planes de estudio; el empleo de métodos de enseñanza obsoletos, con una escasa vinculación entre la teoría y la práctica; la inexistencia de programas integrales de apoyo a los alumnos; el rol inadecuado del profesor frente a las necesidades actuales del aprendizaje; una

evaluación centrada exclusivamente en el alumno y no en los procesos, y una inadecuada orientación vocacional.

En nuestro país, estudios realizados sobre el nivel medio superior, muestran los siguientes aspectos relevantes sobre los estudiantes que acceden a este nivel:

- En 1990, de los casi 24 millones de mexicanos entre los 15 y 29 años sólo 3.4 millones (14%) tenía estudios de bachillerato o normal básica y 2.16 millones (9%) de instrucción superior.
- Uno de los logros más importantes ha sido la disminución de la brecha educativa que había entre jóvenes de uno y otro sexo, ya que actualmente los niveles de escolaridad por sexo son muy similares y, entre la población de 15 a 19 años que asiste a la escuela en el 2000 -correspondiente al 46.68% de la población en ese rango de edad- el 47.71% son hombres y el 45.68% mujeres. (Martínez Peláez, 2001:156)
- Desafortunadamente aun existen grandes desigualdades en las oportunidades que tienen los jóvenes de las distintas zonas del país para recibir educación escolarizada, por lo que el rezago educativo persiste en las áreas rurales, donde uno de cada cinco jóvenes no ha terminado ni la educación primaria. Este rezago en el nivel escolar básico tiende a llegar a los 36.8 millones de personas para el año 2010.

- A una edad en la que se esperaría que la mayor parte de los jóvenes canalizaran sus energías en el estudio y la preparación para lograr un desempeño adecuado en la vida adulta, sólo uno de cada tres jóvenes de 15 a 19 años (34.8%) tiene al estudio como única actividad, el 34.5 % sólo trabaja, el 7.5% realiza ambas actividades simultáneamente y el 23.3% restante no estudia ni trabaja.
- De manera general existe una tendencia a la disminución de la matrícula al pasar del primero al segundo grado de bachillerato y nuevamente, al pasar del segundo al tercero (en los bachilleratos de tres años).
- En el bachillerato general la eficiencia terminal es mayor (62% promedio) que en el bachillerato tecnológico (46%) y en el profesional medio (43%).
- En el seno de las familias mexicanas, el papel de la madre en relación con la escolaridad es definitivo. Diversos estudios han concluido que el nivel de escolaridad de la madre está íntimamente relacionado con el abandono y aprovechamiento escolar.
- Uno de los sucesos que mayor efecto negativo produce en los jóvenes durante toda su vida es el fracaso escolar que se da en todas las clases sociales, aunque las más desfavorecidas son las más expuestas. En el bachillerato, el fracaso escolar va relacionado con la falta de motivación para el estudio y la falta de competencias y calificación para el trabajo.

- La deserción escolar en el nivel de bachillerato se convierte en una problemática que se refleja en empleos de menor calificación y en baja capacidad cultural (Castañón y Seco, 2000 y Martínez Peláez, 2001).

Ante la problemática que la deserción y el abandono representan para las instituciones educativas, particularmente para las de educación media superior, éstas habrán de diseñar programas de mejora de retención estudiantil acordes a sus necesidades, planteándose una serie de cuestiones acerca de cuáles formas de abandono o deserción serán objeto de intervención institucional, sin dejar de lado que el objetivo de los esfuerzos para mejorar la retención no es solamente mantener a los estudiantes en la institución (lo que convertiría a las preparatorias en meras guarderías de adolescentes), sino que deben ser retenidos para incrementar su educación, su desarrollo social e intelectual, en suma, su formación integral.

Al respecto, Vincent Tinto (1987) propone seis principios que pueden establecerse como criterios para fundamentar un adecuado programa de retención estudiantil:

- a) Las instituciones deben asegurarse que los estudiantes de primer ingreso posean o tengan la oportunidad de adquirir las habilidades necesarias para afrontar con éxito las exigencias académicas:* Esto no significa que los programas de retención exitosos se logren exclusivamente mediante la eliminación de los alumnos con deficiente rendimiento educativo, sino más bien significa que dichos programas se distinguen por el propósito de proporcionar a los estudiantes ese tipo de

habilidades y por cierto grado de éxito en conseguirlo.

b) *Las instituciones deben promover los contactos personales con los estudiantes fuera de los ambientes formales de la vida académica, es decir, deben favorecer la interacción de los alumnos con las comunidades sociales e intelectuales que operan fuera de las aulas, como fraternidades, clubs, asociaciones, etc.*

c) *Las operaciones para mejorar la retención deben tener carácter sistemático:* Las intervenciones institucionales para fomentar la retención deben reconocer las múltiples formas en que las experiencias efectuadas en un sector de la institución (formal o informal) afectan las experiencias realizadas en otros sectores de la misma.

d) *Las instituciones deben comenzar tan tempranamente como sea posible sus programas de retención estudiantil:* Esto significa que la intervención institucional deberá iniciarse desde el ingreso inicial del estudiante a la institución, para evitar que problemas latentes en el estudiante se conviertan en problemas concretos.

e) *El principal compromiso de las instituciones debe ser con sus alumnos,* deben centrarse en el estudiante, satisfacer sus necesidades e intereses, aun cuando estas necesidades e intereses parezcan contraponerse a los de la institución, y esto es así porque el compromiso de la universidad con sus alumnos es a su vez la fuente en que se desarrolla el compromiso del estudiante con la institución.

f) *La educación, en lugar de la permanencia, debe ser la meta de los programas institucionales de retención:* Como ya se había mencionado, al proporcionar a los estudiantes los recursos para adquirir las habilidades adecuadas

destinadas a afrontar las exigencias académicas y las oportunidades de establecer interacciones que conduzcan a integrar las comunidades universitarias, las escuelas también deben asegurarse de que esas habilidades y comunidades permitan promover la formación integral de sus miembros.

Cabe señalar que aunque estos principios fueron establecidos en función de las investigaciones que sobre deserción, abandono y retención escolar se realizaron en instituciones de educación superior (básicamente en "colleges" estadounidenses), pueden ser adoptados también por las instituciones de educación media superior de manera general, realizando un diseño acorde a las características y necesidades de cada escuela y según el perfil de sus estudiantes. De hecho, en la Universidad Autónoma de Nuevo León se estableció en 1999 un Programa de Retención Estudiantil, el cual está coordinado por el Departamento de Orientación Vocacional. Este programa ha realizado importantes esfuerzos para evitar la deserción, aunque se ha enfocado básicamente en el nivel superior. En el nivel medio superior, las coordinaciones académicas de Orientación Vocacional aplican algunas estrategias para evitar la deserción – como cursos o actividades para desarrollar habilidades de estudio, por ejemplo - pero no de manera sistemática. A la fecha no existe alguna estrategia de seguimiento y evaluación de la acción, que permita conocer los resultados obtenidos con el programa.

Los aspectos mencionados se encuentran estrechamente ligados a los programas de atención personalizada, ya que al brindar a los alumnos desde su ingreso una serie de actividades y estrategias establecidas en tales programas, la institución estará

logrando el acercamiento y el compromiso con y para el alumno.

En atención a los problemas relacionados con la trayectoria escolar de los alumnos, la **tutoría**, entendida como el apoyo y acompañamiento docente, ofrecido a los estudiantes como una actividad adicional en su *currículum* formativo, puede ser la palanca que sirva para una transformación cualitativa del proceso educativo en el nivel medio superior. La atención personalizada del estudiante favorece una mejor comprensión, por parte del profesor tutor, de los problemas a los que se enfrenta, en lo que se refiere a su adaptación al ambiente universitario, a las condiciones individuales para un desempeño aceptable durante su formación y para el logro de los objetivos académicos que le permitirán enfrentar los compromisos de su futuro universitario, ya sea apoyando mediante una metodología de estudio o trabajo acorde a las exigencias académicas de la preparatoria, ya sea creando un clima de confianza entre él y el alumno o ya sea sugiriendo actividades extracurriculares que favorezcan su desarrollo integral.

3.4 Prospectiva: Escenarios para la EMS en México.

El sistema de EMS mexicano es tan heterogéneo y complejo que para entenderlo hay que enfocarlo desde diversos ángulos de análisis: el académico, pedagógico, administrativo, cultural, sociológico, científico, institucional y político, por mencionar algunos asuntos relacionados de un modo u otro con la vasta noción que se tiene en nuestro país de la EMS. Es por ello que habrán de plantearse diversos escenarios en relación con el futuro de la educación media superior en México. Los escenarios no son

formas de "predecir" el futuro de una manera simplista, sino que su formulación responde a explorar las posibilidades que se presentan, a partir de lo que se conoce del pasado y del presente y también responde al uso de la imaginación para poder encontrar en el pasado, en el presente y en los elementos que ya conocemos como portadores de futuro, los escenarios posibles, probables y deseables.

Es innegable que este nivel educativo deberá hacer uso de toda su capacidad de cambio frente a la demanda de una población que requiere ser formada bajo nuevos paradigmas educativos que vayan de acuerdo con los cambios en cuanto a habilidades, destrezas y capacidad de pensamiento crítico que se van requiriendo cada vez más en este siglo XXI.

Por la velocidad con la que el conocimiento se renueva es un hecho que las habilidades que adquiera el estudiante de preparatoria serán obsoletas al término de su educación superior. El proceso de globalización ha provocado que actualmente se viva en una sociedad altamente competitiva y plural, en la que el quehacer cotidiano es sinónimo de aprendizaje, por lo que la función del maestro tiene que transformarse de transmisor del conocimiento en instructor cuya competencia principal será el enseñar a los estudiantes a pensar, a apropiarse del conocimiento.

¿Cuáles son los temas centrales de la agenda para la discusión sobre el futuro de la educación media superior en México?

En julio del año 2000 es electo presidente de México el licenciado Vicente Fox

Quesada, convirtiéndose en el primer mandatario de nuestro país surgido de un partido de oposición y terminando con 71 años de un régimen presidencial encabezado por el partido oficial. Las repercusiones que este proceso tiene y tendrá en todas las estructuras económicas y sociales de nuestro país no están aún definidas y particularmente en el ámbito de la educación mexicana en el nivel medio superior y superior, los lineamientos y líneas estratégicas de acción quedaron estructuradas en un primer documento base, titulado *Bases para el Programa 2001-2006 del Sector Educativo*, elaborado por la Coordinación del Área Educativa del Equipo de Transición del Presidente Electo - el cual estuvo conformado por Rafael Rangel Sostmann y otros destacados investigadores- en el mes de noviembre de 2000. El Objetivo 12 de este documento señala, en relación con la EMS:

"Redefinir la misión y la estructura de la educación media superior, ampliar su cobertura y asegurar su pertinencia para el desarrollo individual y social. Para lo cual se proponen las siguientes líneas estratégicas:

- Promover la reorientación de los programas académicos vigentes para que permitan alcanzar, de manera flexible para el o la estudiante, los siguientes objetivos: una formación académica básica: científica, humanística y tecnológica; una formación laboral; una formación para la vida.
- Promover la acreditación de programas e instituciones por parte de organismos externos especializados.
- Incrementar la oferta con programas pertinentes.
- Definir el perfil del personal docente de educación media superior, establecer programas de formación e instituir un programa de certificación independiente.
- Dotar al sistema de la infraestructura básica necesaria.
- Crear la Subsecretaría de Educación Media Superior para coordinar el sistema nacional y fomentar su articulación en las entidades federativas." (*La Jornada*, 27 de noviembre de 2000: 27).

En el 2001, el Secretario de Educación Pública Dr. Reyes S. Tamez Guerra (*Ex rector de la UANL*), dio a conocer el *Programa Nacional de Educación 2001 – 2006*, donde encontramos que para el Nivel Medio Superior uno de sus Objetivos Estratégicos es la "Ampliación de la cobertura con equidad" ; asimismo plantea como un objetivo particular "propiciar la equidad en el acceso, la permanencia y la terminación de sus

estudios" y como una de las metas "lograr que el índice promedio de eficiencia terminal aumente del 56.5% en 2000, a 65.3% en 2006".

3.5 La EMS en la UANL: Reforma Académica, sistema modular y eficiencia terminal

Antes de 1983, los planes y programas de estudio de las 24 preparatorias y tres escuelas de la UANL (de las cuales trece se encuentran en el Área Metropolitana de Monterrey y catorce en el resto del estado) eran tantos y tan diversos que en muchas de las escuelas variaban de maestro a maestro.

A partir del año mencionado, la universidad realiza una importante reforma curricular e implanta el modelo de *Bachillerato Único*, eliminando las asignaturas optativas y homologando la cantidad de asignaturas (por áreas) y el tiempo destinado a cada una de ellas. Asimismo, el programa semestral se ajustó a catorce semanas efectivas de clase, se asignó un solo examen de medio curso con un valor del 33% del promedio final, examen final ajustado al calendario escolar con valor del 67% del promedio total, se uniformó la hora-clase en todas las preparatorias a 40 minutos y se estableció el tope máximo de tres turnos al día en las escuelas (UANL. *Plan y Programas de estudio de preparatoria*, 1983).

Bajo este programa la EMS funcionó por diez años, durante una época en la que además de las crisis económicas, las preparatorias se vieron afectadas por problemas de diversa índole: continuaba la masificación; escasa formación docente, lo que a su

vez provoca una falta de rigor académico y el desarrollo de vicios y deficiencias en la práctica docente; también era evidente la ausencia de seguimiento y evaluación curricular, así como la falta de atención personalizada al estudiante bajo un esquema formal, pues aunque en algunas de las preparatorias se manejaban estrategias de tutoría de manera aislada y esporádica en algunos casos, ningún programa tutorial había sido establecido.

3.5.1. El proyecto de Reforma Académica en el Nivel Medio Superior.

Este proyecto se sustentó en el Programa de Mejoramiento Académico (PMA) aprobado por el H. Consejo Universitario en diciembre de 1991, y promueve una serie de cambios en los planes, programas de estudio y contenidos educativos, así como en la estructura académica, la cual propone:

"El aprender a aprender, el aprender a ser, el aprender haciendo y el énfasis en la experimentación, la enseñanza modular, la hora-clase de cincuenta minutos y el incremento del tiempo diario de instrucción a cinco horas:...privilegia asimismo la formación de maestros que son la pieza fundamental de este Proyecto, dando especial énfasis a la formación integral del alumno a fin de lograr enlazar exitosamente los procesos pedagógicos con los avances científicos - tecnológicos actuales y futuros" (*Proyecto de Reforma Académica en el Nivel Medio Superior*, Secretaría Académica, UANL, Monterrey, 1993:7)

El proyecto tiene como principio rector la Ley Orgánica de la UANL, que sobre su naturaleza y fines señala:

"La Universidad Autónoma de Nuevo León es una Institución de Cultura Superior, al servicio de la sociedad, descentralizada del estado, con plena capacidad y personalidad jurídica que tiene como fin, crear, preservar y difundir la cultura en beneficio de la sociedad. Para realizar sus fines, la Universidad se funda en los principios de Libertad de Cátedra y de Investigación, acogiendo todas las corrientes del pensamiento y las tendencias de carácter científico y social" (*Leyes / reglamentos y lineamientos generales*. Octava edición, 1993:1)

Tabla 1. Perfil del egresado de Nivel Medio Superior

Ámbito científico – tecnológico	Ámbito socio – económico	Ámbito cultural	Ámbito personal
Manejar diferentes lenguajes, métodos y técnicas para posibilitar la comunicación necesaria en el desarrollo de relaciones interpersonales y para la solución de problemas.	Ser consciente de la sociedad plural en que vive, respetando las diferentes ideologías, creencias y actividades de los individuos y de las naciones.	Adquirir suficiencia en el manejo del idioma español que le permita inter-relacionarse mediante la comunicación oral y escrita.	Tener interés por el desarrollo físico y mental armónico.
Aumentar la capacidad de aprender por sí mismo, ser autodidacta en fuentes de información científica, tecnológica y social.	Conocer sus derechos y obligaciones cívicos y actuar en congruencia con su entorno social.	Reconocer la importancia de preservar y rescatar el patrimonio cultural de la región, el país y la humanidad.	Cuidar su salud y estar consciente del daño físico y mental que causa el uso de drogas, alcohol, tabaco y deficientes hábitos alimenticios.
Comprender los fenómenos naturales apoyándose en los principios básicos de la ciencia y la tecnología	Participar en actividades de interés colectivo, promover actividades democráticas y proponer soluciones a problemas comunes.	Manejar una lengua extranjera, que le permita el acceso al conocimiento de otras culturas.	Poseer buenos hábitos de conducta disciplina y administración del tiempo libre.
Conocer la interdependencia entre la ciencia y la tecnología, concibiéndolas como actividades propias del ser humano y reconociendo sus alcances .	Analizar información económica, política y social para entender y participar en los cambios y transformaciones nacionales e internacionales.		Utilizar métodos de autoaprendizaje y crear sus propios procedimientos para aprender y afrontar nuevas situaciones.
Poseer los conocimientos, habilidades y destrezas que le permitan proseguir con éxito estudios superiores	Poseer conocimientos para incorporarse a las actividades productivas con eficiencia y calidad.		Conocer información sexual mínima que le permita actuar con respeto hacia sí mismo y hacia los demás.
Reconocer la unidad y diversidad del mundo en que vive, para desarrollarse armónicamente como individuo y como miembro de una sociedad plural.	Reconocer la importancia de los recursos naturales del país y del mundo, recomendando acciones para su uso racional.		Manejar los conceptos de la filosofía de la calidad, en las actividades que realiza.
	Tener aprecio por: la dignidad de la persona, los derechos humanos, la integridad de la familia, el interés general de la sociedad y la solidaridad internacional.		

Fuente: *Proyecto de Reforma Académica en el Nivel Medio Superior*, Secretaría Académica, UANL, Monterrey, 1993: 10-13)

El Proyecto de Reforma Académica en el Nivel Medio Superior pretende cumplir con lo señalado en estos fines, mediante una filosofía que

"busca permanentemente la excelencia en el desarrollo integral del individuo como persona" y cuyo

objetivo espera "Lograr una educación de excelencia en el nivel medio superior, que conduzca a la formación de egresados altamente preparados, a quienes les corresponderá ser los líderes del progreso social, cultural, humanístico y económico, que enfrenten con éxito los retos presentes y futuros" (1993:10).

Por primera vez un proyecto de esta naturaleza plantea perfiles claros para los actores principales del proceso educativo: alumnos (Tabla 1) y profesores (Tabla 2), lo cual es destacable porque de ahí se derivan estrategias y acciones concretas para alcanzar dichos perfiles.

De igual forma, plantea un perfil para el director y administrador de las preparatorias que va en el mismo tenor que el perfil del docente, incluyendo el aspecto de la administración institucional.

Tabla 2. Perfil del maestro

Ámbito de enseñanza – aprendizaje	Ámbito de administración y organización escolar	Ámbito escuela – comunidad
1) Dominar ampliamente la materia que imparte, tanto en su contenido como en su metodología.	1) Conocer, interpretar y aplicar directrices que rigen la vida escolar, para mejorar las condiciones de aprendizaje.	1) Colaborar en acciones educativas entre la escuela y la comunidad.
2) Emplear las técnicas de manejo de grupo.	2) Formar parte activa en la discusión y solución de las tareas de superación académica, administrativa y de organización del plantel.	2) Identificar con maestros y estudiantes problemas comunitarios en cuya solución se pueda colaborar.
3) Conocer objetivos y lineamientos generales establecidos en el nuevo plan y programa de estudio.		
4) Seleccionar y aplicar métodos, procedimientos y materiales didácticos que apoyen el proceso E-A y desarrollen la capacidad de los estudiantes.		
5) Participar activamente con los demás miembros de la Academia en la elaboración de criterios e instrumentos de evaluación.		
6) Tener amplia disposición para participar en cursos y talleres.		

Fuente: Proyecto de Reforma Académica en el Nivel Medio Superior, Secretaría Académica, UANL, Monterrey, 1993:7

En lo que respecta a la estructura académica, el proyecto estableció las siguientes características:

Sistema de enseñanza por módulos, cuya duración es de nueve semanas cada uno, incluyendo la aplicación de exámenes ordinarios. El ciclo completo de instrucción está integrado por ocho módulos, dos para cada semestre, en las preparatorias generales. Morán Oviedo define la enseñanza modular como:

".....una organización curricular que pretende romper el aislamiento de la institución escolar respecto de la comunidad social y se sustenta en una concepción que considera al conocimiento como un proceso de acercamiento progresivo a la verdad. En esta concepción, la teoría y la práctica se vinculan a través de un proceso dialéctico que permite integrar el conocimiento; por tanto, el aprendizaje es concebido aquí como un proceso de transformación de estructuras simples en otras complejas, consecuencia de la interacción del sujeto y el objeto del conocimiento. Este enfoque curricular replantea, por un lado, el rol del profesor y del alumno, rompiendo el vínculo de dependencia, y, por otro, imprime un carácter interdisciplinario tanto a la organización del conocimiento como a la estrategia pedagógica con que se aborda." (1996:150)

Estos módulos se llevan alternadamente, dos por cada semestre, y abarcan once áreas de conocimiento: Biología, Matemáticas, Español, Artes y Humanidades, Inglés, Química, Física, Ciencias Sociales, Computación, Educación Física y Orientación.

Hora - clase de cincuenta minutos, para dar mayor continuidad a los temas tratados, lo que eficientará el proceso de E-A.

Tiempo diario de instrucción escolar de cinco horas, para permitir al maestro eficiencia en su quehacer y una mayor convivencia con los alumnos en el aula.

Nuevo enfoque en los contenidos programáticos, a través de una serie de

cambios curriculares de forma y contenido.

No obstante las buenas intenciones que el proyecto parece mostrar en su contenido, en la realidad se ha topado con una serie de obstáculos que impiden su plena realización. Dichos obstáculos responden generalmente a intereses políticos y grupos dominantes, por una parte, y a resistencias por parte de los maestros para adaptarse al mismo, por otra. Tal y como sucedió con el Programa de Mejoramiento Académico, este proyecto también es implantado verticalmente, en la realidad no hubo consulta previa a los actores del proceso (maestros y alumnos) y aunque efectivamente se ha buscado mejorar la eficiencia a través de programas de formación y actualización docente, la falta de motivación tanto extrínseca (estímulos económicos) como intrínseca (reconocimientos al desempeño, etc.), incide en la reducida asistencia y casi nula participación de los maestros en estos programas, provocando en muchas ocasiones que toda esta problemática se vea reflejada en el nivel áulico, como es fácil observar en todas las preparatorias.

3.5.2 El sistema “Prepa 15”

Fines institucionales

A partir de 1993, La Reforma Académica en el Nivel Medio Superior estableció un plan de estudios único para todas las preparatorias de la UANL, y de acuerdo a lo establecido por la Ley Orgánica, Estatuto General y disposiciones del H. Consejo Universitario, éstas tienen como finalidad:

- (.....) crear, preservar y difundir la cultura en beneficio de la sociedad, para lo cual deben:
- Fomentar en el estudiante el cultivo de su personalidad, la formación del carácter, la creación y fortalecimiento de los buenos hábitos, especialmente el estudio, el espíritu de investigación y el servicio social.

- Describir y orientar convenientemente las actividades, inclinaciones y habilidades de los estudiantes.
- Servir como antecedente a los estudios técnicos y profesionales, preparando convenientemente a los alumnos para que puedan estudiar con provecho en las diversas facultades y escuelas de la Universidad.
- Capacitar a los alumnos para la interpretación de los fenómenos sociales contemporáneos que interesan a la comunidad, para que puedan intervenir como elementos activos en el medio social en que viven." (DIEA. *Políticas generales*. Preparatoria # 15 de la UANL, 2000:17)

Los objetivos de la Preparatoria # 15

El objetivo general que la Preparatoria 15 señala en su documento *Políticas Generales*, es el que establece la UANL para todas sus escuelas de bachillerato:

" Lograr una educación de excelencia en el nivel medio superior que conduzca a la formación de egresados altamente preparados, a quienes les corresponderá ser los líderes del progreso social, cultural, humanístico y económico, que enfrenten con éxito los retos presentes y futuros.",

pero los objetivos específicos son diferentes a los de otras escuelas, dadas las características particulares del sistema que se implantó desde 1974 en la misma. Los objetivos consignados en el documento antes citado son:

- 1. Optimizar el aprendizaje en los alumnos, en el sentido de que todos adquieran a final del curso, los conocimientos a (sic) nivel de aceptación fijado por el programa.
- 2. Que el alumno aprenda a aprender.
- 3. Crear en el alumno el hábito de estudio.
- 4. Hacer que el alumno se responsabilice de la distribución de su tiempo." (2000:18)

Modelo de organización curricular

Al igual que en el resto de las preparatorias de la UANL, el modelo de organización curricular de la preparatoria 15, es el sistema modular, adoptado de acuerdo a los lineamientos que la Reforma Académica en el Nivel Medio Superior señala y que vimos anteriormente.

Evaluación

En la Preparatoria 15 existe un sistema institucionalizado de acreditación **semanal**

de cada una de las unidades didácticas en todas las áreas de estudio. Este equivale al tipo de evaluación formativa, ya que posibilita una mejor observación del avance del proceso de E-A, al tener un control mayor de los resultados parciales, lo que permite tanto al maestro como al alumno una regulación más óptima del proceso y una mejor planeación de su programa, entre otras cosas. (Antinori, Dora, 1995). Asimismo, se efectúa una evaluación sumaria, los exámenes indicativos, que se aplican simultáneamente en todas las preparatorias al finalizar cada módulo.

Análisis de la práctica docente

Si bien los contenidos curriculares de las asignaturas y el tiempo de instrucción fueron modificados, no así el manejo de los mismos, no obstante que a partir de la Reforma Académica los maestros tuvieron la oportunidad de asistir a cursos de didáctica y actualización de sus respectivas materias. Aunque ahora los alumnos reciben en todas las preparatorias los mismos textos y guías didácticas para cada asignatura, y en dichos materiales encontramos una serie de actividades que permiten desarrollar habilidades para el aprendizaje de cada materia, en la práctica docente predomina el modelo de la Didáctica Tradicional con técnicas de enseñanza como la conferencia, el dictado, la repetición mecánica, etc.; sin embargo, también encontramos algunos elementos del modelo *Tecnocrático*, como la programación por objetivos conductuales, la atomización de contenidos y actividades educativas, la aplicación de reforzadores y la utilización de los instrumentos tecnológicos como un fin y no como un medio para aprender, sobre todo a partir del equipamiento de la preparatoria con videocassetas, retroproyectors, carrusel de diapositivas y del material didáctico respectivo (Videos y películas, acetatos para que el maestro elabore sus esquemas,

diapositivas, etc.), lo que propicia que, desafortunadamente, muchos maestros encuentren los apoyos tecnológicos solo como una forma de "entretener" a los alumnos y para cubrir el tiempo "que sobra" en el desarrollo de la Unidad, perdiendo así una valiosa oportunidad de hacer del aprendizaje de la asignatura un proceso verdaderamente significativo.

En la práctica docente no se observa la emergencia de un modelo didáctico alternativo, diferente al tradicional o tecnocrático, salvo en casos aislados, en donde de *motu proprio* y no por acuerdo de Academia, el maestro decide llevar a la práctica un modelo didáctico alternativo que le permita una mayor participación grupal y dirige sus esfuerzos hacia el trabajo creativo, el análisis y la reflexión crítica y a la integración del conocimiento.

¿A qué atribuir la falta de un modelo didáctico innovador en el aula? ¿Por qué modelos como el de la Didáctica Crítica, no logran muchos adeptos?

Ciertamente, esto responde en primer lugar a una serie de incongruencias institucionales, ya que por una lado, tanto el modelo que propone el proyecto de Reforma Académica, como los cursos de formación impartidos a los maestros (concretamente el Curso de Inducción que se impartió masivamente durante tres semanas para todos los maestros de planta y por horas de las preparatorias, en el verano de 1993) hicieron énfasis en un modelo didáctico participativo, pero paradójicamente, la misma institución desarrolla mecanismos que no corresponden y/o se contraponen al mismo. Los exámenes Indicativos son en cierta medida un ejemplo

de esta contraposición, ya que al aplicar un examen de opción múltiple no permite llevar a cabo una evaluación adecuada de las habilidades cognitivas desarrolladas en los alumnos.

En segundo lugar, al no haber sido consensada suficientemente la implantación de este modelo, el programa se enfrenta con resistencias personales por parte de los maestros, resistencias que les impiden en muchas ocasiones, analizarlo, criticarlo y llevarlo a la práctica en el aula con ánimo comprensivo.

Eficiencia terminal

En el documento *Visión UANL 2006* (Febrero de 2001) se establece alcanzar un 85% de eficiencia terminal en el nivel medio superior, precisamente en el 2006; esa misma meta es sostenida por el documento *Educación para la vida*, emitido por el actual rector de la Universidad, el Dr. Luis J. Galán Wong. En la Preparatoria 15 (Madero), el índice de eficiencia terminal en el año 2000 fue del 65%, de acuerdo a la información proporcionada por el Departamento de Escolar de la misma, lo que nos indica que la preparatoria mantiene un índice de eficiencia terminal muy por arriba del índice promedio nacional, que en el 2000 era del 56.5% (*Plan Nacional de Educación 2001-2006*).

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El sustento teórico para este trabajo está constituido en primer lugar por algunos estudios que nos permiten conocer mejor al estudiante adolescente, actor central en el escenario educativo y en el proceso de tutoría. Aunque no es el objetivo de este trabajo realizar un tratado al respecto, es necesario reconocer las características biológicas y psicológicas que se presentan en los adolescentes, así como los aspectos relativos al desarrollo cognoscitivo, moral, social, cultural y de género, en ánimo a sustentar mejor cualquier tipo de estudio. Del mismo modo, se concederá particular importancia al estudiante que por sus características académicas se denomina de "alto riesgo".

Enseguida, se precisa teóricamente el concepto de tutoría y se analizan una serie de estudios al respecto, que si bien han sido realizados fuera de nuestro país, tienen una innegable utilidad en la ubicación teórica, uso y significado del término, y nos ofrecen una idea general sobre cómo se asume la tutoría para estudiantes jóvenes en otros países.

Cabe señalar que los estudios que se revisaron tienen como fundamento filosófico una orientación humanística, centrada en la persona. Entre los autores que han servido como referencia obligada para dar fundamento a la acción tutorial se encuentra Carl Rogers, eminente psicólogo quien en principio orientó su trabajo básicamente al desarrollo de la persona, vía la psicoterapia breve; posteriormente sus estudios abarcaron otros campos como el laboral y el educativo. En este mismo enfoque están los trabajos que sobre abandono y retención estudiantil desarrolló Vincent Tinto en la

Universidad de Siracusa, EUA (1992). Se han considerado también las orientaciones de los organismos internacionales como la UNESCO y la CRESALC, así como las que en nuestro país instituciones nacionales como la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior) han traducido en Programas Institucionales de Tutoría –aunque estos programas han sido diseñados para su aplicación en el nivel de licenciatura y posgrado- cuya revisión ha sido de mucha utilidad para la formulación de un programa de atención personalizada en la preparatoria. También forman parte de este apartado los lineamientos que la *Visión UANL 2006* plantea, puesto que éstos orientan el trabajo en la preparatoria para la que se ha diseñado la propuesta de tutoría.

En el ámbito nacional, los estudios y propuestas que diversas universidades como la UNAM, la Universidad de Guadalajara y la Universidad de Colima, entre otras, han desarrollado sobre la tutoría en el Nivel Superior, serán de gran utilidad para lograr una mayor comprensión del tema que nos ocupa.

Otro de los protagonistas centrales en este proceso es el maestro que será habilitado como tutor. Es preciso conocerlo realizando un abordaje teórico del docente, sus características y las formas de relación en las que se inserta dentro del entorno universitario. Particularmente se hará énfasis en el docente de educación media superior y se señalarán los aspectos que deberá reunir el perfil del maestro tutor, así como sus objetivos y sus funciones como tutor en este nivel.

4.1 Conociendo a la juventud

Ninguna generación en la historia de la humanidad como la nuestra ha tenido que hacer frente a tantas transformaciones en tan poco tiempo, transformaciones que afectan principalmente la forma de vida de niños y jóvenes. Al preguntarnos sobre el futuro de nuestro planeta, de nuestras sociedades, de la humanidad, las respuestas han de provenir de los jóvenes.

En los albores del presente siglo, más del 50% de la población de los países en desarrollo estará constituida por niños y jóvenes. Los estudiosos de las sociedades coinciden en que el siglo XX y gran parte del presente siglo son los siglos de la juventud (Feixa, 1998). El predominio de los jóvenes se ha manifestado de muy diversas maneras: han implantado patrones de vida, se han adaptado a las nuevas tecnologías, han introducido nuevos términos y diferentes significados al lenguaje, han adoptado una actitud más flexible, han propiciado cambios en los esquemas de valores y son más internacionales que las generaciones anteriores. Sin embargo, antes de proseguir con el tema, es importante hacer una diferenciación: ¿De qué jóvenes hablamos?...

Si partimos de la concepción en la que tradicionalmente se identifica a la juventud como el grupo de edad entre los 15 y los 24 años (Gómez de León y Hernández, 1996), los estudiantes universitarios, incluidos los de bachillerato, por lo general se ubican entre dicho intervalo y por ello pueden considerarse un subgrupo juvenil. Es importante señalar entonces que el concepto de *juventud*, como construcción social, presenta ciertas limitaciones y una de ellas es considerar como elemento diferenciador la edad

de los individuos, pero el mayor riesgo al manejar este concepto es el suponer que los jóvenes conforman una unidad social homogénea, que la condición juvenil es la misma en cualquier parte y que se comparten los mismos intereses. Es más común que existan marcadas diferencias entre los jóvenes que estudian, trabajan o los que están desempleados, que entre jóvenes y adultos de una misma clase social. Y los estudiantes, como subgrupo juvenil, también está compuesto por un conjunto heterogéneo, que si bien comparte la misma actividad central, el estudio, puede diferir en edad, condiciones materiales, trayectoria académica, búsquedas, aspiraciones, valores, actitudes, pues "la identidad de la práctica universitaria no supone la uniformidad de las condiciones de existencia" (Guzmán, 1996:173).

Los jóvenes estudiantes entre 15 y 19 años entonces serán la población que nos ocupará en el presente tema, pues sus edades son las más comunes entre quienes cursan o deberían cursar la enseñanza media superior en cualquiera de sus modalidades, y es en esta etapa en donde aparecen las más profundas interrogantes de los jóvenes: acerca de qué hacer en esta etapa, en los años en que terminan la educación básica y comienzan su preparación para la vida profesional o ingresan a la universidad. Es en esta transición donde surgen los problemas de manifestación, de saturación de áreas, de conflicto vocacional, de angustia ante la disyuntiva del porvenir, del temor ante la incertidumbre del ingreso al trabajo o a la educación superior, que se vuelve a veces una obsesión frente a la crisis económica, al desempleo, las plazas educativas limitadas y la carencia de un futuro cierto, que se incrementó todavía más a raíz de los acontecimientos que nos ha tocado vivir - el atentado terrorista contra los Estados Unidos, la guerra emprendida contra Afganistán y la ola de terror mediático y

psicológico que se ha desatado a partir de estos hechos desde septiembre de 2001.

¿En dónde radican las diversas maneras de ser o sentirse estudiante?...¿Es la juventud una condición natural?...¿Pueden generalizarse a otras culturas los rasgos de la juventud occidental contemporánea?

En una **perspectiva antropológica**, la juventud aparece como una *construcción cultural* , relativa en el tiempo y en el espacio; es decir, cada sociedad organiza la transición de la infancia a la vida adulta, aunque las formas y contenidos de esta transición son muy variables. Aunque este proceso tiene una base biológica, lo importante es la percepción social de esos cambios y sus repercusiones para la comunidad. También los contenidos que se atribuyen a la juventud dependen de los valores asociados a este grupo de edad y de los ritos que marcan sus límites, lo que explica que no todas las sociedades reconozcan un estadio nítidamente diferenciado entre la dependencia infantil y la autonomía adulta. Para que exista la juventud, deben darse, por una parte, una serie de condiciones sociales como normas, comportamientos e instituciones que distinguen a los jóvenes de otros grupos de edad y, por otra parte, una serie de imágenes culturales, es decir, valores, atributos y ritos específicamente asociados a los jóvenes. Tanto unas como otras dependen de la estructura social en su conjunto, es decir, de las formas de subsistencia, las instituciones políticas y la cosmovisión ideológica que predominan en cada tipo de sociedad. (Feixa, 1998).

La gran diversidad de situaciones pudiera ser agrupada en cinco modelos diferenciados de juventud, que corresponderían respectivamente a cinco tipos

diferentes de sociedad:

- Los *púberes* de las sociedades primitivas sin estado: En la amplia gama de sociedades primitivas no va a encontrarse un modelo único de ciclo vital, pero si se encuentra un punto en común, ya sea que se hable de las adolescentes samoanas, pigmeos africanos o tribu masai: Todas otorgan un importante valor a la pubertad como momento fundamental en el curso de la vida, básico para la reproducción de la sociedad.

- Los *efebos* de las culturas antiguas: El término *efebo* etimológicamente significa "el que ha llegado a la pubertad", pero además de referirse al fenómeno fisiológico, en las culturas griega y romana tenía un sentido jurídico, que implicaba el ingreso a la instrucción militar, aunque con el tiempo también se aplicó al aspecto educativo, refiriéndose entonces a la etapa de la vida en la que el joven debía prepararse. Sin embargo, aun en la misma cultura griega había distinciones y no aplicaban estas características a las jóvenes ni a los plebeyos ni esclavos.

- Los *mozos* de las sociedades campesinas preindustriales: En este período no es fácil identificar una fase de la vida correspondiente a lo que hoy se denomina juventud y debido a la precocidad de la inserción en la vida adulta (trabajar en oficios desde pequeños) y a la concepción de los niños como "adultos en miniatura", no existe una imagen específica para los jóvenes. No se produce la segregación por grupos de edad. Por ejemplo, a nivel religioso los menores son considerados adultos capaces de "distinguir la fe auténtica" y los inquisidores llegaban a condenar a la

hoguera a muchachos de 12 años, por herejes.

- Los *muchachos* de la primera revolución industrial: Es en esta época donde aparece el término juventud en la sociedad occidental, donde se generaliza un período de la vida comprendido entre la dependencia infantil y la autonomía adulta y en donde empiezan a difundirse las imágenes culturales con las que hoy asociamos a la juventud. No obstante, como condición social difundida entre las diferentes clases sociales y como imagen cultural más nitidamente diferenciada, la juventud aparece hasta los inicios del siglo XX, debido más que nada a las transformaciones que se producen en el seno de las instituciones familiares, escolares, militares y laborales.

- Los jóvenes contemporáneos de las sociedades posindustriales: En ésta época la juventud se ha convertido en un actor protagonista de la escena pública. Después de la II Guerra Mundial aparece un modelo de adolescencia como un período libre de responsabilidades, políticamente pasivo y aparentemente dócil, como resultado de las secuelas de la guerra y el desencanto que ésta produjo. En los sesenta empieza a aparecer lo que se ha dado en llamar la "cultura juvenil", la "edad de la moda" (Aranguren, 1973). También aparece la imagen del "rebelde sin causa" muy influenciada por los estereotipos que el cine hollywoodense estaba creando. Los agentes de cambio a los que se atribuye esta emergencia de lo juvenil son: el surgimiento del "estado de bienestar" en los países desarrollados, la crisis de la autoridad patriarcal, el nacimiento de un mercado de consumo dirigido especialmente a los jóvenes, la emergencia de los *mass media* y el proceso de

modernización que se da en el plano de los usos y costumbres (por ejemplo, la revolución sexual). A partir de la década de los sesenta los jóvenes tomarán la palabra y ocuparan los espacios públicos a través del activismo político, de los movimientos estudiantiles, y del compromiso social. No obstante, el proceso de reestructuración socioeconómica iniciado en las sociedades occidentales desde mediados de los setenta vuelve de manera brusca a la dependencia económica, escolar y familiar, iniciando con esto un proceso de postergamiento de la juventud.

- En los años noventa se han presentado una serie de tendencias contradictorias que en conjunto se han dado en llamar la *Generación X*, cuya característica principal es la influencia de las nuevas tecnologías de la comunicación: video, informática, internet, que está recluyendo a los jóvenes en un individualismo, pero a la vez en una interacción (que es "virtual" en muchos casos) con otros jóvenes del planeta, lo que les provoca la sensación de pertenecer a una comunidad universal.

Todos los tipos anteriormente mencionados no son unívocos y requieren además de tomar en cuenta otras variables de tipo geográfico, histórico, étnico, social y de género (Feixa, 1998).

4.1.1 Adolescencia: Factores fisiológicos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos que inciden en el desempeño académico.

El conocimiento de la adolescencia surge como una respuesta a una seria preocupación por el estudio del ser humano y su evolución. A partir del siglo XX, el

problema de la adolescencia resulta una de las grandes preocupaciones sociales y políticas. En el ámbito social, la cultura cada vez está más dominada por la participación activa de las generaciones jóvenes en esferas que anteriormente sólo correspondían a los adultos, lo que representa una participación preponderante del adolescente en la vida social. (González Núñez, 2001).

El concepto de *adolescencia*, está revestido de una enorme plasticidad en el espacio y en el tiempo. Entendida como la fase de la vida individual comprendida entre la pubertad fisiológica (una condición "natural") y el reconocimiento del estatus adulto (una condición "cultural"), la adolescencia ha sido vista como una condición universal, una fase del desarrollo humano que se encontraría en todas las sociedades y momentos históricos. Según esta perspectiva, la necesidad de un período de preparación comprendido entre la dependencia infantil y la plena inserción social, así como la crisis y conflictos que caracterizarían a este grupo de edad, estarían determinados por la naturaleza de la especie humana.

Las teorías que estudian a la adolescencia desde esta perspectiva, dominantes hoy en el sentido común, fueron formuladas por primera vez en 1904 por Stanley G. Hall, un psicólogo norteamericano, en su obra *Adolescence.- Its Psychology and its Realations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education* (Citado por Feixa, 1998:17). Se trata del primer compendio académico sobre la cuestión, que da legitimidad y carácter científico a esta realidad social. Hall caracterizaba a la adolescencia como una etapa de "tempestad y estímulo". Esta turbulencia emocional, al tener una base fisiológica, convertía la adolescencia en un

estadio inevitable del desarrollo humano.

La teoría desarrollada por Hall, de bases darwinistas, fue denominada *Teoría de la Recapitulación*, según la cual la estructura genética de la personalidad lleva incorporada la historia del género humano. La adolescencia, que se extiende desde los 12 a los 22 años, correspondería a una etapa de turbulencia y transición, marcada por migraciones en masa, guerras y culto a los héroes. Esta fase estaría dominada por las fuerzas del instinto que, para calmarse, reclaman un período largo durante el cual los jóvenes no han de ser obligados a comportarse como adultos, porque se hallan en un estado intermedio entre el "salvajismo" y la "civilización".

Lo que Hall hizo en su momento fue racionalizar la emergencia de la juventud en los países occidentales como etapa de semidependencia, pues entonces se estaba viviendo el impacto de la segunda revolución industrial y con ello la expulsión de los jóvenes del mercado de trabajo.

Por otra parte, la antropóloga Margaret Mead quiso refutar las ideas de Hall y para ello realizó un trabajo de campo en una comunidad primitiva, en Samoa, en 1925. En su trabajo mostraba que no en todas las culturas la adolescencia debía verse como una fase de crisis, pues según Mead, entre las adolescentes samoanas "la adolescencia no representaba un período de crisis o tensión sino, por el contrario, el desenvolvimiento armónico de un conjunto de intereses y actividades que maduraban lentamente" (citado en Feixa, 1998:18). Sin embargo, otros autores consideran que la visión de la antropóloga fue un tanto romántica e idealista.

Como etapa del desarrollo humano, la adolescencia es una de las que se vive más intensa y dramáticamente. Destacados investigadores y psicólogos clínicos de la *American Counseling Association*, especializados en *counseling* con adolescentes, señalan algunas de las características más sobresalientes de este período, haciendo una distinción entre la **adolescencia temprana o pubertad** y la **adolescencia propiamente dicha** (Brigham, 1989; Forgatch & Patterson, 1989; Selekman, 1993; Wexler, 1991, citados en Murphy, 1998:1). Esta distinción nos servirá como una guía para entender y atender estudiantes adolescentes, no para realizar predicciones o prescripciones de tipo individual, pues hay una considerable variación – dependiente de factores sociales y culturales– de estas características:

Adolescencia temprana o pubertad

Se refiere principalmente a la etapa comprendida entre los 11 y los 14 años, aunque en las mujeres puede presentarse más tempranamente que en los varones y académicamente en nuestro país corresponde al período en que se llevan a cabo regularmente los estudios de secundaria (de primero a tercero). La transición de la infancia a la adolescencia es caracterizada por notables cambios en el plano físico, social y psicológico, que se encuentran altamente interrelacionados, pues las alteraciones en una de estas áreas influyen notoriamente en las otras, por ejemplo, los notorios cambios corporales (plano físico) pueden alterar significativamente la autoimagen del adolescente (plano psicológico).

En el **plano físico**, la adolescencia temprana se caracteriza por un aumento y

control de la fuerza muscular, desarrollo repentino de mayor peso y/o altura, así como un aumento en la producción de hormonas sexuales, que provoca la aparición de los caracteres sexuales secundarios. Muchos de los estudiantes que atraviesan por esta etapa están "dolorosamente conscientes" de ser más o menos maduros sexualmente que sus compañeros. (En *high schools* estadounidenses provoca lo que se conoce como el "locker room phobia", o síndrome del vestidor, que es el miedo a que sus pares, es decir, sus compañeros de la misma edad, observen sus cuerpos). El rápido desarrollo de las extremidades (brazos y piernas) y los cambios hormonales inciden en la coordinación física del estudiante y en su apariencia, por lo que hay que tomar estos aspectos en cuenta cuando se realiza un trabajo tutorial en esta etapa.

En el **plano social**, durante este período puede observarse típicamente lo siguiente: separación y marcación de límites de interrelación con los adultos, adquisición de "nuevos héroes" o figuras de autoridad y fuerte afiliación con sus pares.

Estos cambios tienen una relevante importancia para el manejo tutorial en esta etapa. Por ejemplo, si el tutor conoce cuál es el héroe o principal personaje del estudiante, puede utilizar esta información para diseñar intervenciones que sean compatibles con los intereses del joven y así entablar una relación más cooperativa. Asimismo, el tutor puede ayudar a resolver problemáticas compartiendo la información acerca del desarrollo social del joven con sus padres y el resto de sus maestros, pues muchas veces éstos pudieran sentirse agredidos y enojados cuando el hijo o estudiante cuestiona su autoridad y la explicación empática del tutor sobre esta transición puede ayudarlos a entender y cooperar en esta etapa.

En el **plano psicológico**, la adolescencia temprana incluye: el incremento del pensamiento hipotético – deductivo, de la abstracción y de la habilidad para detectar inconsistencias lógicas, así como una mayor sensibilidad para percibir el estado de ánimo de los otros, el reconocimiento de la distinción entre “lo real” y “lo ideal” y el incremento en las alteraciones repentinas del estado de ánimo (euforia, depresión, apatía, culpabilidad, etc.); en esta etapa los estudiantes que cursan la secundaria empiezan a criticar las discrepancias percibidas en los padres, maestros, políticos y figuras de autoridad en general, acerca de lo que dicen con respecto a lo que hacen, lo que provoca que muchos de los jóvenes reaccionen con actitudes de cinismo o de desilusión, ya que empiezan a ser conscientes de que su mundo real no coincide del todo con su imagen de mundo ideal. Por otra parte, los cambios repentinos en los estados de ánimo del adolescente, de los que en la mayoría de los casos está consciente, provocan muchas veces en ellos la sensación de estar “volviéndose locos”. Todos estos cambios impactan la intervención tutorial, que debe dedicarse entre otras cosas a dar respuestas que tranquilicen las inquietudes de los estudiantes que atraviesan por esta etapa (Newman & Newman 1991, citados en Murphy, 1998:7)

Asimismo, en los inicios de la adolescencia se produce un fenómeno llamado **crisis de temporalidad**; el adolescente tiene las nociones de lo infinito espacial y de la temporalidad del existir mezcladas y confusas; el futuro a veces le parece muy cercano y luego muy distante. En los jóvenes de esta edad podemos ver una contradicción entre la inmediatez o la relegación infinita, frente a cualquier tipo de posibilidad de realización a lo que pudieran seguir sentimientos de impotencia absoluta. Frecuentemente esto le

provoca un estado caótico, que, llevado al plano de lo académico, se torna en gran desconcierto, pues, por mencionar un par de ejemplos, a veces se refiere a la imposibilidad de posponer, la inmediatez, (" Si no lo hago ahorita mismo, ya no lo voy a poder hacer"), y en otras ocasiones, por el contrario, se produce la relegación infinita, el estudiante piensa que "falta mucho tiempo" para un examen o para que termine el curso y pospone su estudio o actividades escolares hasta el límite, produciéndole esto consecuencias nada agradables.

Con el tiempo esto se irá regularizando a medida que el joven va avanzando en los procesos psicológicos. La aceptación del cambio corporal, la nueva relación con los padres, permiten desarrollar la capacidad de reconocer un pasado y formular proyectos con capacidad de espera y elaboración en el presente.

Adolescencia propiamente dicha

Esta etapa generalmente corresponde a las edades comprendidas entre los 15 y los 18 años, edades en las que regularmente el estudiante está cursando el nivel de bachillerato en nuestro país. Muchos de los cambios que se presentaron durante la adolescencia temprana se extienden y refinan durante la adolescencia propiamente dicha, pero además se producen nuevos cambios.

En el **plano físico**, continúa y se completa el desarrollo corporal que inició en la pubertad. En las mujeres, hay una distribución más homogénea de la grasa corporal y en los varones se hace más notorio el vello facial y los cambios en la voz, que adquiere mayor gravedad. Al igual que en la pubertad, estos cambios pueden afectar los planos

social y psicológico del estudiante, por lo que el tutor en el bachillerato debe tomarlos en consideración mediante su observación detallada.

En el **plano social**, los pares continúan tomando progresivamente mayor importancia. Mientras en la adolescencia temprana los amigos comparten actividades de índole más concreta, por ejemplo deportes, en la adolescencia propiamente dicha la amistad se basa en factores más abstractos, de mayor nivel, como compartir ideas y creencias, lo que trae como resultado amistades más estables y duraderas. Las citas formales, así como las relaciones sexuales suelen iniciarse en este período. Como los adolescentes son más conscientes de sus sentimientos sexuales, suelen desarrollar fuertes identificaciones de género y es en esta etapa en donde se inicia la definición del rol sexual. Este es uno de los aspectos que puede convertirse para el estudiante en una situación extremadamente difícil e influir específicamente en el rendimiento escolar del mismo.

En el **plano psicológico**, la inestabilidad que se presentaba en la pubertad es gradualmente reemplazada por patrones de estabilidad de pensamientos, sentimientos y acciones. No obstante, este proceso gradual puede estar marcado por variados grados de experimentación con diferentes roles y conductas que el adolescente "prueba" (por ello es que se incrementa en esta etapa el consumo de drogas, o hay cambios de pareja sexual, por mencionar algunos ejemplos). En la escuela, el adolescente tiene que enfrentarse con asuntos que requieren de toma de decisiones cruciales para su vida, como su escolaridad posterior, futuro profesional, escenarios laborales, etc. Todo esto provoca en la mayoría de los estudiantes sentimientos

encontrados de excitación y tensión. El ofrecimiento de mayores libertades y oportunidades en este período va acompañado regularmente de una sensación de desolación y vulnerabilidad, de dudar acerca de si se está tomando la decisión correcta. Se incrementan los "privilegios", como conducir un auto o ser quien decide qué hacer con su tiempo, lo que también aumenta el grado de responsabilidades. Libertad y responsabilidad representan las dos caras de la moneda que serán, en muchos casos, la mayor fuente de conflictos entre los adolescentes de bachillerato y de quienes están a cargo de ellos.

De todas las características que se van presentando en la pubertad y adolescencia, el establecimiento de la autonomía (independencia) y de la identidad son quizá las más importantes, características que el docente tutor deberá tener en mente cuando realice su trabajo de intervención con estudiantes de nivel secundaria y bachillerato.

La cuestión de la autonomía en la adolescencia implica la formación de una identidad, la individuación. En el proceso de desarrollar una identidad separada de la de los padres u otros, los adolescentes van a tratar de formar y mantener una serie de creencias y valores particulares. Son muy conscientes y suspicaces para percibir cuando se trata de coartar su libertad para pensar por ellos mismos. Los esfuerzos para persuadir directamente o ser coercitivos cuando existen puntos de vista opuestos a los de ellos, suelen ser contraproducentes y como generalmente el estudiante llega con el consejero escolar u orientador referido por sus maestros o sus padres, no cree que él sea realmente quien tenga el problema, cualesquiera que éste sea; por lo tanto una

alternativa efectiva para entablar una relación con los adolescentes es aceptar trabajar bajo su esquema de creencias, tratando de entender la naturaleza y razón de las mismas, en lugar de utilizar aquellas fórmulas establecidas que por lo general provienen de "boca de otros" ("Debes madurar, ser responsable", etc). Muchas investigaciones indican que cambios exitosos son logrados por los consejeros con adolescentes si entienden y aceptan sus creencias y opiniones, pues uno de los conflictos más comunes deriva precisamente del sentimiento que el adolescente tiene de no ser comprendido. Para lograr lo anterior con estudiantes de secundaria y bachillerato, el consejero deberá estar provisto de la habilidad para empatizar con las actitudes de los jóvenes y para ello habrá de tener un amplio conocimiento acerca del desarrollo durante esta etapa.

Los investigadores de la Dirección General de Orientación Vocacional de la UNAM, en su *Manual de Orientación Educativa* (2000), señalan como algunos de los aspectos significativos de la adolescencia propiamente dicha los siguientes:

- Confusión en ideas y sentimientos
- Búsqueda de lo que se quiere ser
- Momento para encontrarse a sí mismo
- Cambios biológicos, psicológicos y sociales
- Cambios en las formas de amar, demostrar afectos.
- No sentirse entendido
- No querer ser tratado como un niño, pero tampoco como un adulto.
- Necesidad de pertenecer a un grupo
- Etapa de dolor y crisis.

Sin embargo, la adolescencia no se presenta de la misma forma en todos los contextos sociales, aun y estemos hablando del mismo país. La Dirección de Orientación Vocacional de la UNAM realizó un estudio de las características de los

adolescentes mexicanos cuyos resultados se muestran a continuación en la Tabla 3.

Tabla 3. Características principales de los adolescentes mexicanos

ADOLESCENTE URBANO CLASE MEDIA	ADOLESCENTE RURAL	ADOLESCENTE URBANO MARGINAL
- Estudia secundaria como mínimo	- El nivel de escolaridad es bajo	- Generalmente emigró del campo a la ciudad
- Vive en casa de sus padres y depende de ellos	- Cursa en promedio de 2 a 3 años de primaria	- Tiene pocos años o a veces ningún año de estudio, por lo que no cuenta con una preparación suficiente que le facilite su inserción al mercado productivo.
- Sus posibilidades de recreación son: cine, juegos electrónicos, bailes, etc.	- A temprana edad se incorpora al trabajo del campo o desempeña un oficio	- Presenta severas carencias económicas, por lo que vive insatisfacciones al no encontrar un trabajo mejor remunerado.
- Comparte con su grupo de amigos en su casa y en la calle	- Rápidamente se compromete con una pareja y tiene hijos	- Se reúne con grupos de amigos en la calle para beber, fumar o en muchos casos, drogarse.
- Aspira a una profesión y un trabajo que le permita ganarse la vida	- No entra en crisis de identidad, pues el ingreso temprano tanto al mercado laboral como los compromisos que asume contribuyen a consolidar la identidad.	- Experimenta un alto nivel de conductas de riesgo.
- En apariencia tiene varias opciones: permanece en calidad de estudiante varios años, que significan dependencia y sometimiento a los padres, poca oportunidad de tener un trabajo y de iniciar una vida en pareja. Esta moratoria social hace que se prolongue la definición de la identidad.		

Fuente: Dirección General de Orientación Vocacional / UNAM. 2000

Actualmente, los medios de comunicación han ejercido una influencia decisiva en la creación de estereotipos de lo que debe ser un joven actual, sin embargo, estos modelos no siempre se corresponden con la realidad, provocando en ocasiones ansiedad y frustración, ya que los modelos ofrecidos son muchas veces inalcanzables. También es frecuente que esos mensajes sean elaborados con doble moral, es decir, le hacen creer al joven que hace una elección personal y generalmente tienden a incrementar el estímulo sexual, en contraste con una sociedad llena de tabúes y prohibiciones. (DGOV / UNAM, 2000)

Para comprender algunas características de la adolescencia propiamente dicha como proceso psicológico, es importante tomar en cuenta las manifestaciones que éstas tienen en su **conducta social**. Cada adolescente es multifacético, posee una personalidad polarizada y además el problema se incrementa cuando se trata de fijar normas o tipologías que sirvan para caracterizar con precisión los conocimientos de esta etapa. La diferenciación sexual constituye un factor decisivo que impide esta generalización, así como diversas formas de conducta, caracteres orgánicos (de crecimiento), medio económico, estilo de vida, ambiente familiar, tipo de localidad en la que reside, clase social, entre otros.

En las sociedades de mayor desarrollo económico se presenta una prolongación del período, producida en gran parte por la permanencia en la escuela. En grupos humanos con actividades económicas sencillas, la adolescencia abarca un corto período; sin embargo, en nuestros días, la prolongación de esta etapa se ha convertido en una experiencia normal para jóvenes de todas las clases sociales.

El fin biológico de la adolescencia es poseer la capacidad de procrear, pero ello requiere para su satisfacción una serie de prerequisites que deben cumplirse, paralelamente, en el mundo interno y externo. Existen ahora imperativos de tipo biológico, como acabar de crecer; emocional, como el evolucionar; social, como el adaptarse; familiar, como el independizarse; económico, como el ser autosuficiente; vocacional, como el realizarse en una ocupación; existencial, como el adquirir una identidad y axiológico, como sería el poseer una escala de valores organizada y jerarquizada, misma que se vuelve sólida e irreversible (González Núñez, 2001).

Todas las conductas que los adolescentes presentan y que a la mayoría de los adultos les pueden parecer extrañas o extravagantes tienen un sentido práctico y operativo, ya que le permiten al joven expresar estados confusionales de una carga emocional enorme; sin estas conductas posiblemente no podrían desahogar dicha sobrecarga (Fernández Mouján, 1986).

Estas conductas diferentes, ese fácil sometimiento a las modas, no es otra cosa que un esfuerzo del adolescente por romper con los estereotipos grupales que se le han ido presentando, le facilitan desligarse de lo que la familia ha impuesto en cuanto a comportamiento y de lo que el grupo de amigos le pide para ser aceptado.

La maleabilidad del adolescente para comportarse de formas tan distintas en períodos tan cortos de tiempo no es otra cosa que una tremenda capacidad para responder a situaciones de confusión afectiva en ese período para lograr la identidad.

Esas conductas diferentes son las manifestaciones de la lucha por construir una identidad propia, diferenciándose de los adultos y separándose de su propia niñez, y esfuerzo por definirse sexual y grupalmente.

El uso de drogas, la sobrevaloración de la sexualidad, la violencia y la participación en actividades sociales, la mayor parte de las veces sin conocimiento de causa, son ejemplos de formas de responder al medio y éstas adoptan un carácter individual que está caracterizado por la experiencia de la vivencia familiar y por el

entorno social donde se ha desarrollado cada individuo.

Además de esas características individuales en cada proceso adolescente, también se debe reconocer que en todos los fenómenos se presentan **cambios que generarán diferentes niveles de ansiedad** según cada caso (González Núñez, 2001).

Primeramente, algo que es evidente es el cambio que se da a nivel **corporal**. El adolescente se ve repentinamente en un proceso de transformación interna y externa de su cuerpo. Esos cambios corporales no siempre son simétricos, ni se dan al mismo tiempo, por lo cual se convierten en muchos casos en fuertes generadores de ansiedad. Tanto en el hombre como en la mujer, el surgimiento de caracteres sexuales primarios y secundarios obliga a enfrentarse con el "abandono" del cuerpo infantil y a aceptar como propio un cuerpo que, cada vez más, se parece al de un adulto.

Otra área de cambio para todo adolescente es la que corresponde a los **roles sociales** que debe desempeñar. Dentro del ámbito familiar, el individuo ha jugado un rol específico para la dinámica interna del grupo; ese rol está definido por el lugar que guarda respecto al resto de los hermanos y al tipo de relación que ha establecido con cada uno de sus padres.

Al llegar a la adolescencia ese rol familiar se ve cuestionado. La relación que ha establecido con el grupo familiar resulta trastocada por las nuevas relaciones y roles que tiene que jugar en grupos externos a la familia. De esto último, se deduce la importancia de dichos grupos externos para el desarrollo del adolescente. La escuela es

un lugar de formación alternativo para el adolescente. Los grupos en que participa y los roles que tiene que jugar, tanto en aspectos académicos como extraacadémicos, son fundamentales para su desarrollo.

El área de cambio de mayor problema, o al menos la de mayor peligro por su importancia para la formación de la personalidad de los adolescentes, es la **estructuración de la identidad**. El primer impacto que debe afrontar el adolescente en este aspecto se presenta cuando dejan de coincidir la identidad infantil y las nuevas identificaciones que tiene que realizar, obligadas éstas últimas por los cambios que se están produciendo en el cuerpo y por los roles que tiene que jugar.

Aparece en este momento un concepto que se utiliza con frecuencia: crisis de identidad. En el caso particular del adolescente, esta crisis se sostiene en tres aspectos básicos: el adolescente percibe a su cuerpo como extraño, cambiado y con nuevos impulsos y sensaciones; se percibe a sí mismo como diferente a lo que fue, nota cambiadas sus ideas, metas y sensaciones; percibe que los demás no lo ven como antes, y necesita hacer un esfuerzo más activo y diferente para obtener respuestas que lo orienten (González Núñez, 2001).

Estos aspectos tienen efectos inevitables en el desempeño académico del adolescente. De hecho, no debe parecer extraño que en muchas ocasiones busque al docente para que lo ayude a definir su identidad.

Otra área de cambio de la adolescencia con una relación más formal hacia el

ambiente escolar corresponde al cambio de pensamiento. En la adolescencia se alcanza el desarrollo intelectual maduro. A partir de aquí podrán haber aumentado los conocimientos adquiridos, se han enriquecido las experiencias, desarrollado hábitos y habilidades intelectuales, pero la capacidad intelectual no cambia. Se desarrolla el pensamiento abstracto, lo que propicia una mayor tendencia a los juegos mentales, disfrutar de las discusiones, proyectar hacia el futuro, tener crisis religiosas y apasionamientos por ideologías de muy diversa índole.

En el adolescente, el pensamiento filosófico está dirigido a reflexionar respecto al mundo actual y la posibilidad de cambio. De pronto adquiere gran interés por cuestiones éticas, filosóficas y sociales que implican un plan de vida distinto al que hasta este momento tenía; teoriza sobre grandes reformas para el mundo exterior y en muchas ocasiones siente la necesidad de escribir versos, novelas, cuentos de pintar o de buscar alguna manifestación para sus emociones. (González Nuñez, 2001)

La adolescencia también conlleva la **elaboración de duelos**: por el cuerpo infantil, por la identidad y el rol infantil y por los padres de la infancia. También implica un proceso de desidealización, rompimiento y confrontación. Asimismo presenta lo que se denomina actuaciones del impulso, *acting out*, y omnipotencia del pensamiento, características que pueden convertirse en factores de riesgo, pues implican una disminución de la capacidad reflexiva. (DGOV / UNAM, 2000)

Todos los cambios ocurridos en el plano físico y psicológico, las nuevas experiencias y habilidades, la ambivalencia, la contradicción, la desidealización, la

desconfianza al mundo adulto, la diferente concepción del tiempo, la omnipotencia del pensamiento, etc., da como resultado que las relaciones de los adolescentes con los adultos se vuelvan conflictivas y vulnerables; en la familia, los temas de fricción más frecuentes son: los permisos, los horarios, las responsabilidades del hogar y la escuela, los medios de coacción, la libertad y el dinero; el grupo de amigos es una importante fuente de apoyo tanto en lo individual como en lo colectivo. En él se encuentra la posibilidad de identificación con otros jóvenes que también se encuentran en el mismo proceso de búsqueda de identificación. A veces los jóvenes se identifican tanto entre sí, que parecería que han perdido su individualidad y adoptan una identidad grupal. Con el grupo de amigos, el adolescente refrenda su punto de vista, comparte las vivencias de esta etapa, la emoción del descubrimiento, la diversión, la travesura, el logro de la autonomía, el ensayo de diversos roles (líder, seguidor, etc), el desarrollo de habilidades y la compañía.

Todo esto puede convertirse en el medio positivo o negativo, pues así como los fines grupales pueden estar encaminados a actividades provechosas (deportivas, religiosas, de sano esparcimiento), a veces pueden ser perjudiciales para el desarrollo académico, social y personal del adolescente (sabotear el estudio, impedir la asistencia a clases, propiciar el jugueteo en el aula), llegando en ocasiones hasta las conductas delictivas grupales, por lo que como padres y maestros hay que estar muy atentos a las características del grupo con el que el estudiante mantiene relaciones.

Las características estudiadas en este apartado nos permiten tener un acercamiento a las innumerables y diversas problemáticas que podremos encontrar

cuando trabajamos con adolescentes y que seguramente si hemos estado inmersos en la labor docente en el nivel medio superior ya habremos detectado por las conductas manifiestas; no obstante, como docentes tutores hay que avanzar más adelante y no sólo percibir y detectar estas conductas, sino entender también por qué se presentan, qué relación tienen con el desempeño académico y la trayectoria escolar del alumno y si hay en el estudiante tutorado alguna característica significativa o que parece salirse de la "normalidad" en función de las características que se presentan como comunes en los jóvenes, canalizarlo a la instancia correspondiente.

4.1.2 Los estudiantes adolescentes en México

En nuestro país, 2.6 millones de jóvenes mexicanos y mexicanas están en el año 2001 estudiando la preparatoria y se prevé que para el 2025 esta cantidad se habrá duplicado. Son adolescentes en su mayoría entre casi 15 y poco más de 18 años, egresaron de secundaria, superaron un examen de ingreso a este nivel y también superaron múltiples obstáculos sociales y económicos, pues sólo el 47% de los jóvenes en este rango de edad ingresan a este nivel (Seco y Castañón, 2000).

En su proyecto escolar, además de los aspectos personales por los que están pasando, pesan las representaciones sociales, que sus padres suelen compartir, con su escala incluida de estimas y menosprecios frente a las posibilidades de la EMS y sus futuros imaginados.

Estos alumnos no carecen de curiosidad ni de interés, por poco que alguien se haya ocupado de despertarlos, ni son menguados en creatividad ni inteligencia.

Seguramente, con todo, se interesarán más por los exámenes, que por el aprendizaje en sí, y más que por la etapa escolar de bachillerato, se moverán por la licenciatura, el trabajo o la combinación de ambos. Todos estos jóvenes saben que requieren saber y que el saber no admite otro camino que los empeños del aprendizaje y esta condición y la conciencia que la acompaña, definen sus necesidades en su más amplia generalidad. (Bazán Levy, 2001)

Diversos estudios señalan que uno de los rasgos característicos de la juventud mexicana de los años noventa es su tardío abandono del hogar, inclusive cuando forman otro núcleo familiar, fenómeno condicionado por la crisis económica, la ausencia de empleos y la falta de oportunidades que también han propiciado una alta actividad migratoria, dentro del país o hacia el exterior. La disminución de los horizontes sociales ha hecho de la casa familiar un espacio de refugio vital para los jóvenes, particularmente de sectores de las clases medias urbanas (Castañón, 2000; Cordera, 1996; Feixa, 1998; Puiggrós, 1999).

En un estudio realizado en Argentina con jóvenes del último año de enseñanza media, cuyas edades oscilan entre los 17 y los 22 años y pertenecientes a estratos medios, se enfocaron desde el decir de los jóvenes las siguientes cuestiones, que me permito incluir en este apartado sobre la juventud estudiantil mexicana por las similitudes encontradas:

- Nuevas configuraciones espaciales: Los jóvenes argentinos perciben que el manejo de las territorialidades existentes se encuentra especialmente dirigido a la

obtención de un lugar en el mercado de trabajo. Su decir y su hacer muestra la producción de una nueva geografía, donde sus coordenadas espacio – temporales se inscriben dentro del universo simbólico del capital y sienten que la escuela refleja el debilitamiento generalizado de los espacios públicos.

- Un lugar en el mercado: La competencia organiza los escenarios y las acciones posibles de los actores sociales, particularmente de los jóvenes. No hay movimiento existencial que no sea pensado en términos de mercado, de dinero, de vivir para el *make money*, el hacer dinero como prioridad vital.

- Para la mayoría de los chicos, el futuro ocupacional del país y el de ellos mismos se despliega en un terreno plagado de problemas e incertidumbres, que refleja la crisis institucional, material y simbólica que padece el país en el fin de siglo XX. Así, surgen en el decir y en el hacer de los jóvenes un uso particular del lenguaje y del cuerpo; la reapropiación creativa de la calle y de lo privado como espacios a ser activamente utilizados; la pertenencia a experiencias grupales (intermitentes y sin ninguna dirección fija), donde además de sentirse sostenidos por sus pares se convierten en actores esenciales del cambio; la solidaridad con los iguales; las preocupaciones por la ecología y las apariciones de imaginarios de cooperativas y movilizaciones para provocar el cambio, asentados en exigencias concretas y autodirigidos por los usuarios. (Puigrós, Adriana, 1999). En nuestro país, los jóvenes estudiantes mexicanos, particularmente los que se ubican en las grandes zonas urbanas, como Monterrey, también configuran sus propios espacios, buscan un lugar en el mercado, viven en función del capital y particularmente, son víctimas de la incertidumbre social, laboral, personal.

4.1.3 El fracaso escolar durante la adolescencia

Frecuentemente los maestros se enfrentan con la experiencia de que sus esfuerzos no obtienen el deseado rendimiento escolar. La realidad del fracaso escolar es una cuestión que se percibe como amenazante por parte de los docentes, los padres de familia y los mismos educandos, convirtiéndose en muchas ocasiones en motivo de tensiones personales. Sin embargo, las causas de este fracaso no son visibles bajo una observación superficial, por lo que es necesario conocer más a fondo el ó los motivos que desencadenan esta situación en un buen número de estudiantes.

El psicopedagogo español Juan Antonio Mora (1995), hace una distinción entre retraso escolar, abandono pedagógico, escaso rendimiento y fracaso escolar:

- El retraso escolar supone una situación de paralización en la adquisición de conocimientos, pero puede darse simultáneamente a una buena inteligencia y a un éxito escolar relativo, es una falta transitoria del ritmo necesario en el proceso de maduración para la adquisición del conocimiento;
- El abandono pedagógico o "baches" en determinadas asignaturas son consecuencia de una escasa documentación de nociones básicas debidas a diversas causas, como las frecuentes faltas a clase, escasez de aulas, personal docente reducido o poco preparado, etc.;
- Por otra parte, cuando se habla de "adecuado" o "escaso" rendimiento se suele hacer referencia al resultado final obtenido en las calificaciones de un examen, lo cual es relativo, porque este criterio depende del juicio del profesor; el mismo

examen puede obtener calificaciones diferentes según el criterio del profesor que lo juzgue, y puede darse el caso de que un estudiante "fracasado", juzgado así por una mala calificación, no sea verdaderamente fracasado porque su adquisición de conocimiento es más alta de lo que expresa esa nota concreta.

- El fracaso se da cuando, teniendo los medios pedagógicos, no se alcanza el objetivo final: es aquella situación en la que el estudiante no consigue alcanzar metas normales para su inteligencia, de tal modo que toda su inteligencia queda comprometida y alterada, repercutiendo en su rendimiento global como persona y en su adaptación sana y eficaz en la vida que le rodea. Por consiguiente, el fracaso afecta toda la vida del estudiante (Mora, 1995).

Otra definición del fracaso escolar lo considera:

"como la alteración o divergencias del desempeño escolar respecto a jerarquías de excelencia que actúan como normas y que pueden expresarse en desigualdades reales de capital cultural" (Pruzzo de Di Pego, 1997:26).

Por otra parte, Fernández Pérez, señala que el fracaso escolar es el "efecto privilegiado de la desintegración didáctica de la evaluación" y que, por lo tanto, un cambio en la forma de evaluación posibilitaría una corrección del fracaso escolar (1999:326).

La tabla 4 muestra algunos factores que sistemáticamente se presentan con cierta regularidad en las situaciones consideradas como de fracaso escolar, y para su diagnóstico deberán analizarse a fondo tres aspectos: La inteligencia, la personalidad y los hábitos de trabajo.

El diagnóstico de la inteligencia es una cuestión básica y debe realizarse utilizando algunas de las diversas técnicas o test diagnósticos, que deberán ser aplicados por profesionales especializados.

Los tutores pueden hacer una estimación aproximada de la capacidad intelectual de sus alumnos, comprobando los datos siguientes: extensión de vocabulario, rendimiento por asignatura, capacidad para resolver problemas, conocimientos adquiridos fuera de la escuela y uso de experiencias personales en las conversaciones escolares.

En relación a la personalidad, muchos de los estudiantes que fracasan en la escuela, lo hacen por problemas relacionados con la formación de su personalidad y para abordar estos problemas en la escuela habrán de investigarse las causas de las deficiencias que pueden ubicarse en el seno familiar. El docente tutor tratará de reforzar en la escuela los elementos conductuales positivos para contrarrestar hasta donde sea posible las deficiencias familiares que inciden en la estructura de la personalidad del adolescente.

Con respecto a los hábitos de trabajo, en un clima escolar adecuado, las tareas estarán de acuerdo con la evolución de las aptitudes y necesidades de los estudiantes, los cuales gozarán de pleno éxito si después de realizar el esfuerzo, ven logradas las metas. Esto requiere de criterios de flexibilidad para adaptarse a las diferencias individuales de los alumnos y que las relaciones sociales sean de tal forma que

Tabla 4. Causas del fracaso escolar

Debidas a características individuales	Debidas a cuestiones ambientales
<p>Causas físicas y sensoriales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Edad: La adolescencia parece ser la época crítica, en la que se presenta mayor incidencia de fracaso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de método, desproporción de los deberes impuestos, horario excesivo.
<ul style="list-style-type: none"> - Sexo: Las mujeres parecen aventajar a los hombres adolescentes en materias que requieren aptitud verbal, memoria e intuición. Los hombres destacan mayormente en ciencias, materias de información y descripción. 	<ul style="list-style-type: none"> - Agotamiento físico y psíquico producido por estar sometido al estrés de la ciudad.
<ul style="list-style-type: none"> - Salud: Existe un alto nivel de correlación entre salud deficiente y fracaso escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades propiciadas por el ambiente socio – económico: tipo de vivienda, carencias familiares.
<ul style="list-style-type: none"> - Temperamento: La inestabilidad emocional, excitación, aturdimiento, timidez, pesimismo, falta de energía vital e inseguridad, provocan pobre rendimiento y fracaso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actitudes familiares no orientadas hacia el estudio
<ul style="list-style-type: none"> - Integridad sensorial: Las deficiencias en la percepción (miopía y sordera, por ejemplo), inciden en el fracaso escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actitudes del docente.
<p>Causas intelectuales y neurológicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La deficiente capacidad intelectual - Baja capacidad de atención, de concentración - Poca retención, memoria 	
<p>Causas afectivas y emocionales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de constancia - Bajo nivel de aspiraciones - Baja autoestima y autoconfianza - Falta de motivación intrínseca 	

Fuente: Dirección General de Orientación Vocacional / UNAM. 2000

fomenten la plenitud personal y el respeto entre todos los integrantes del grupo. Establecidas las condiciones anteriores, en el desarrollo del trabajo escolar deben destacarse los problemas derivados de la ansiedad, el temor ante la amenaza de no alcanzar un valor estimado como esencial por el sujeto. El maestro debe poseer un conocimiento adecuado de las diferencias de los individuos para adoptar un nivel que

no origine inhibiciones y frustraciones. El estudiante necesita del éxito como estímulo para su vida académica y por lo tanto deben ponerse a su alcance los niveles escolares. Aquellos alumnos cuya necesidad de éxito se ve frustrada en la escuela ante un fracaso pueden padecer desajustes emocionales (Mora, 1995).

4.1.4 El estudiante de “alto riesgo”

Las conductas de riesgo son comportamientos que propician trastornos. En apariencia no requieren un tratamiento propiamente dicho, pero desafortunadamente, hasta que la sintomatología se vuelve evidente es cuando se inicia la intervención terapéutica, lo que provoca que el tratamiento sea más costoso y prolongado. La prevención de riesgos implica un modelo que consiste en concientizar y prever el trastorno, siendo la intervención más breve y mucho más efectiva. En este punto, la intervención tutorial es una excelente oportunidad para la realización de actividades preventivas, ya que a través de las actividades de tutoría se va creando mayor conciencia acerca de las conductas de riesgo y cómo evitarlas.

Toda conducta que expone al adolescente a un trastorno es conducta de riesgo. Estas conductas pueden ser algo que comúnmente se realiza, pero se vuelven riesgosas en el momento en que se rebasa el promedio de realización ó las condiciones en las que se realizan no son las comunes. Aunque las condiciones de riesgo no son privativas de la condición de adolescente, éste es más sensible al riesgo por el momento que está viviendo, es decir, su crisis vital, cuya característica radica en la búsqueda de identidad en donde aun no están consolidados los valores y la conducta irreflexiva es muy probable, sobre todo en grupos donde la necesidad de aprobación es

muy intensa (González Núñez, 2001).

La prevención del riesgo consiste en tener conciencia del encadenamiento de sucesos que podrían desatarse. No toda la conducta de riesgo sigue la secuencia a lo fatal, pero todo trastorno si tuvo un antecedente que pudo ser evitado. Pensar en los factores de riesgo es reflexionar en estilos de vida y de combinaciones de conductas, las cuales propician el trastorno. (DGOV / UNAM, 2000)

En los últimos años el porcentaje de crímenes cometidos por adolescentes y menores parece ir en aumento. El trastorno antisocial se presenta cada vez más en México, incrementándose así el número de delitos cometidos por niños y jóvenes; por lo general, estos adolescentes se relacionan grupalmente, constituyéndose en pandillas o bandas, donde buscan superar sus frustraciones, aprenden a conocer y respetar las reglas del juego para convivir y aceptar una ética que les permita adaptarse a las relaciones nuevas, a fin de estar en condiciones de fortalecer su Yo y brindarse autoconfianza. Originalmente, estos grupos mantenían un espíritu de unión, identidad y socialización, pero con el paso del tiempo, los intereses de la sociedad se han visto amenazados por las conductas negativas que tienen lugar en algunos de estos grupos de niños y jóvenes, tales como drogadicción, promiscuidad sexual, prostitución, delincuencia, rebelión y conflicto generacional. Estos grupos son más comunes en las grandes ciudades donde las condiciones de vida para mucha gente son realmente conflictivas.

La *American Psychiatric Association* (APA, 1995) tipifica estas conductas bajo el

rubro de **trastorno antisocial** y lo subdivide en dos grupos específicos: el de inicio infantil y el de inicio adolescente. Las personas con este trastorno presentan incapacidad para establecer y mantener relaciones interpersonales, puesto que se trata de individuos que sólo buscan su beneficio inmediato sin importarles que para obtenerlo afecten intereses de los demás; buscan satisfacer sus motivaciones y necesidades sin importarles las reglas sociales o morales; su conducta se orienta a evitar el displacer o la frustración que ocasionaría no satisfacer alguna de sus necesidades. Las expectativas de la vida del adolescente antisocial o sociópata no están de acuerdo con lo socialmente aceptado. Tienen fallas notables en el control de sus impulsos, tanto sexuales como agresivos, buscan el placer de manera inmediata y no toleran esperar por alguna recompensa. Como consecuencia de la baja tolerancia a la frustración, frecuentemente tienen explosiones de enojo y agresión que no pueden controlar, o bien, adoptan una postura pasivo – agresiva. Son crueles, obstinados, poco amistosos, impulsivos, desafiantes y violentos. En algunos momentos pudiera ser confundido con un trastorno psicótico, pero la diferencia estriba en que el sociópata considera su conducta como satisfactoria y placentera, mientras que los psicóticos dan respuestas alteradas.

Los adolescente con este tipo de trastornos se adaptan con facilidad a los cambios que implica el desarrollo, pues a diferencia del resto de los adolescentes, no enfrentan conflictos de lealtad, la identidad que adquieren no les hace sentir culpa, aunque estén en contra de lo establecido por su familia. Se desenvuelven con naturalidad ante sus compañeros, presumen de desafío a la autoridad y se sienten orgullosos de que sus padres y sus maestros no puedan marcarles límites. Se convierten en personas

admiradas por sus compañeros pero no son considerados buenos amigos. (González Núñez, 2001).

Las drogas y su relación con el estudiante de alto riesgo: En nuestro país, el grupo de edad más afectado por el consumo de drogas es el de los adolescentes, independientemente del tipo de droga que se trate y de las variables que se consideren: psicológicas, familiares, medioambientales, biomédicas, sociodemográficas e incluso, genéticas.

Como sabemos, una de las tareas básicas al trabajar con adolescentes es resolver la crisis de identidad mediante la consolidación de la misma; este logro implica el ser capaz de incorporar la identidad grupal y es en este contexto donde el uso de drogas entre adolescentes es un mecanismo defensivo que no otorga la identidad buscada. Al respecto, este autor señala que el proceso de consolidación de la propia identidad puede ser manifestado en un joven que se ha encontrado a sí mismo, en la medida en que ha encontrado su dimensión comunitaria, es decir, su asimilación de la sociedad en que vive y la identificación con las normas y valores que la rigen. Las drogas dificultan la obtención de tal identidad y este encuentro de su dimensión comunitaria.

La adolescencia es la etapa del desarrollo psicológico donde la persona es más sensible a las influencias del grupo social. Este proceso inconsciente de confusión de identidad ante lo nuevo, lo desconocido, situaciones percibidas como amenazantes ó la pérdida del significado espiritual, ocurre en el adolescente. Ante tales situaciones, el

adolescente que usa y abusa de las drogas encuentra en el consumo de éstas un instrumento con muy diversos significados, entre ellos el ser un vehículo de identificación con otros adolescentes que, al igual que él, están en un proceso de búsqueda de una identidad. Asimismo, el abuso de drogas es una maniobra de evasión ante un orden de cosas en el mundo que percibe caótico; ante los sentimientos amenazantes de tener que enfrentarse al mundo adulto que le espera; es un instrumento para sentir fortaleza ante esa realidad que siente amenazante; es un puente, en la fantasía, que le sirve de conexión con ámbitos sobrenaturales – religiosos – mágicos; es también una manera de rebelarse ante las figuras de autoridad y el orden establecido (González Núñez, 2001).

El suicidio en la adolescencia: Es importante en este caso hablar de las características que manifiestan tendencias suicidas en los adolescentes, para poder detectarlas oportunamente.

Por lo general los jóvenes con estas tendencias viven en un hogar desorganizado, están expuestos a conductas suicidas, tienen padres con problemas emocionales que están separados o no están en el hogar y en algunos casos, han sufrido de abusos sexuales.

Debido a que la intencionalidad es difícil de identificar en los adolescentes es necesario considerar todo acto autodestructivo en ellos como suicida. Quizá la principal característica que distingue la verdadera intención suicida de las amenazas de suicidio es el aislamiento social. Mientras haya alguien a quien el joven pueda recurrir en busca

de ayuda o en quien pueda volcar su agresión el suicidio es evitable; por el contrario, se convierte en una posibilidad cierta cuando el adolescente cree que no hay nadie a quien le importe si vive o muere. Un verdadero suicidio es el resultado final de un plan meticuloso que no ofrece oportunidad de sobrevivir, mientras que muchas de las amenazas son intentos desesperados por comunicarse con los demás.

Algunos de los motivos que incitan al joven con tendencia suicida son: la pérdida de un objeto de amor, el convencimiento de la propia maldad, encono y deseos de venganza, desórdenes psicóticos, entre otros (González Núñez, 2001).

Problemas relacionados con hábitos de estudio y trabajo escolar: ¿Cuál es la naturaleza del pensamiento adolescente? Según Hernández y Sancho (1996), existen una serie de supuestos que condicionan y que actúan como implícitos en las investigaciones sobre la relación enseñanza – aprendizaje, y que están presentes en muchas de las concepciones que rigen la forma de actuar de los maestros que trabajan con adolescentes:

- Que el estudiante tiene la "cabeza hueca", es una "caja negra" carente de conocimientos a quien hay que enseñarle todo de nuevo: La realidad es que el alumnado posee un conocimiento parcial sobre muchos de los temas que se enseñan en la escuela. La dificultad estriba en cómo contribuir a su organización, ya que ésta contiene saltos, concepciones equivocadas y muchas estrategias no desaparecen cuando se reciben nuevos conocimientos. Lo ideal sería que el profesor realice un diagnóstico de los conocimientos previos, las hipótesis erróneas o ambiguas y las estrategias inadecuadas del alumnado, a fin de que las situaciones

nuevas hagan desaparecer los aprendizajes inadecuados.

- Los estudiantes son intercambiables, lo que hace ignorar las diferencias individuales: Cuando una maestro señala que él sólo enseña su materia y que los estudiantes deben aprender por igual en cualquier lugar y que "no es su problema" si el alumno aprende o no, se olvida de la individualidad del estudiante, de su idiosincrasia. Hay que tener en cuenta que los procesos cognitivos y las motivaciones de los estudiantes interaccionan con los métodos de enseñanza que se emplean en clase, lo que implica que el maestro debe hallar procedimientos para adaptar la enseñanza a las distintas aptitudes diagnosticadas en los estudiantes con los que va a trabajar. (Hernández y Sancho, 1996)

Asimismo, muchos adolescentes tienen la impresión de que, aunque el maestro sepa su materia, llega a la clase "suelta su rollo" y no se preocupa de cómo está el alumnado, qué le pasa y si se le entiende o no. Asimismo, al estudiante adolescente le disgustan las posturas paternalistas y/o poco exigentes, porque sienten que los profesores creen que no son capaces de aprender. La posición frente a la que parecen encontrarse mejor es la que es a la vez exigente y razonada.

Por otra parte, muchas de las expectativas depositadas en los alumnos que ingresan al nivel medio superior, se basan en el supuesto de que con la adolescencia, han alcanzado un nivel de pensamiento caracterizado por nuevas y más potentes capacidades intelectuales, mayor autonomía y rigor en su razonamiento.

Bajo el enfoque piagetiano, el pensamiento adolescente es presumiblemente un

pensamiento formal, que enfatiza el estudio sistemático de la inducción de diversas nociones físicas.

Las cualidades peculiares del pensamiento del adolescente conducen a un pensamiento del tipo reflexivo, hipotético – deductivo, flexible y objetivo. Si el adolescente ha logrado esta disposición evolutiva, con el arribo al pensamiento formal podrá, en potencia, generar *metaconocimiento* acerca de las suposiciones, las hipótesis y las reglas, contrastando las dimensiones de lo real y lo posible a la par que abandonando los juicios morales extremistas (Díaz Barriga,1993:69).

Pero el modelo anteriormente mencionado ha sido recientemente objeto de importantes revisiones críticas, ya que, en realidad son muy pocos los estudiantes, al menos en nuestro país, que demuestran habilidades de pensamiento como las antes descritas y no todas las manifestaciones del pensamiento adolescente pueden caracterizarse como lógicas y racionales. Hoy se considera que la emergencia y consolidación de las estructuras intelectuales propias de la adolescencia están condicionadas por múltiples aspectos, no reductibles sólo a la actividad cognoscitiva, por lo que se consideran igualmente importantes las demandas que impone la tarea a solucionar, el contenido de ésta, las características personales del sujeto cognoscente y del objeto de conocimiento y, en particular, el contexto y la cultura en los que ocurre la actividad cognoscitiva (Díaz Barriga, 1993).

Las consideraciones arriba descritas permiten sugerir la conveniencia de establecer en el nivel medio superior un metacurrículo, es decir, "...aquellas acciones educativas deliberadas y sistemáticamente planeadas encaminadas a dotar a los alumnos de habilidades y estrategias que les permitan aprender a aprender significativamente.." (Díaz Barriga, 1993:20); lo anterior como alternativa a la formación de los estudiantes en habilidades de estudio y pensamiento, que tendría como

propósitos centrales promover el desarrollo intelectual del alumno, propiciar la adquisición de actitudes científicas y de actitudes favorables hacia el conocimiento, y al mismo tiempo, dotar a los estudiantes –particularmente a aquellos que muestran problemas de hábitos de estudio y trabajo- de una amplia gama de estrategias de aprendizaje que les permitan enfrentar exitosamente sus actividades y tareas académicas.

Para los adolescentes con problemas relacionados con el estudio, será más fructífero limitar las formas de trabajo escolar que implican primordialmente la elaboración de resúmenes, notas de libros, aprendizaje memorístico de definiciones y conceptos no asimilados, y fomentar particularmente la elaboración de ensayos que conduzcan a considerar un tema desde perspectivas alternativas. Del mismo modo, impartir cursos extracurriculares sobre hábitos de estudio, creatividad, expresión oral y redacción permiten promover un pensamiento abstracto, reflexivo, crítico, creativo y autónomo. El proyecto *Destrezas Académicas*, desarrollado para estudiantes del nivel medio superior en la UNAM, creado por la maestra Frida Díaz Barriga y colaboradores, enumera una serie de habilidades cognitivas requeridas en el aprendizaje escolar en este nivel:

- a) Habilidades cognoscitivas generales: razonamiento, solución de problemas, memoria y creatividad.
- b) Habilidades básicas de pensamiento: pensamiento crítico, hipotético – deductivo, analógico, lógico, científico, etc.
- c) Aprendizaje estratégico: estrategias primarias para la comprensión y producción de textos académicos de diversos campos conceptuales.
- d) Estrategias afectivas y motivacionales de apoyo al aprendizaje.
- e) Repertorios autorregulatorios: planeación, ejecución, monitoreo, evaluación, de los propios procesos y productos del aprendizaje.
- f) Habilidades personales e interpersonales; trabajo individual y en equipos cooperativos.
- g) Habilidades instrumentales: búsqueda y análisis de información automatizada; informática; manejo de segundo idioma; redacción, etc. (Díaz Barriga, 1993).

Volviendo a las formas de trabajo escolar, como son la memoria eficaz, lectura adecuada, toma de apuntes en clase, redacción de trabajos, planificación, técnicas de debate, etc., éstas deben de tomar en cuenta a los dos personajes principales que intervienen en esta actividad: el maestro y el alumno. Ambos han de procurar que su actividad sea económica en fuerzas y medios para conseguir el fin propuesto. Debe ser una actividad realmente organizada y premeditada. Al alumno le corresponde la actividad más importante y decisiva y al maestro, la tarea de orientar y preparar racional y adecuadamente el aprendizaje del alumno, a través de su propia actividad.

Sería idóneo que las asignaturas que se cursan en la preparatoria se iniciaran luego de haber mostrado algún método específico para su estudio y con respecto a éste, el estudio, su eficacia depende de tres aspectos:

1. Que se pueda estudiar, es decir, que el alumno tenga las capacidades para hacerlo.
2. Que se quiera estudiar, o sea, que el estudiante tenga la suficiente motivación e interés para dedicarse al estudio.
3. Que se sepa estudiar, que el estudiante haya adquirido las herramientas metodológicas para llevar a cabo esta actividad. (Díaz Barriga, 1993)

Desde el año 2000, la UANL cuenta con la *Guía Académica del Estudiante Universitario* (Maggi, R., 2000, Grupo Patria Cultural, México), la cual va dirigida a los estudiantes de nuevo ingreso a las facultades, con el fin de proporcionar inducción al nivel superior, de dar a conocer la filosofía y visión de la UANL, de estimular el interés del alumno por desarrollarse humana y profesionalmente y de ofrecer herramientas

metodológicas para mejorar el aprovechamiento académico y con ello prevenir problemáticas de esta índole en el nivel superior.

Por su parte, los maestros de preparatorias han realizado importantes esfuerzos por abordar el problema del estudio en los alumnos. Aunque la Secretaría Académica de la universidad se ha preocupado constantemente por actualizar a los docentes en prácticas psicopedagógicas, en metodología y desarrollo de habilidades de estudio, en la práctica docente muchos de estos esfuerzos se han dado de manera intuitiva, sin alguna forma de seguimiento para comprobar su efectividad. De ahí que un sistema tutorial en la preparatoria deberá contemplar este aspecto, para incluirlo de manera formal en sus planes de acción. A este respecto, se muestran una serie de actividades de intervención tutorial en la **Tabla 5**.

En las aptitudes de los alumnos difícilmente podremos influir. En cuanto a la motivación es una cuestión personal, aunque se puede estimular y así facilitar el deseo de aprender, pero enseñar a aprender es un asunto en donde la labor del docente puede rendir valiosos frutos (Mora, 1995).

Debe ser tarea preponderante de la educación para el trabajo, proporcionar al estudiante la vivencia de la propia capacidad y enseñarle a aceptar los propios límites. Para lograrlo, hay que acostumbrarle tempranamente a la actividad responsable. Para nuestros efectos, el primer año de estudios en la preparatoria es crucial, por ello, debe reforzarse toda clase de tareas, en coordinación con todas las áreas académicas y administrativas. Del mismo modo, al estudiante hay que enseñarle los métodos y

técnicas de trabajo intelectual para que realice con eficacia su tarea. De ahí la doble actividad del docente: enseñar la asignatura y enseñar a estudiarla.

Problemas de adaptación, autoestima y discapacidad: Dado que la adolescencia es un período en el que se está reafirmando la identidad, la búsqueda de la misma representa para el joven estudiante una situación que aunque en la mayoría de los casos transcurre como un proceso inconsciente en cuanto a tal, las manifestaciones externas de esa búsqueda lo llevan, literalmente, a "mirarse al espejo", hecho que en la mayoría de los casos provoca una fuerte angustia, pues el Yo real, físico, que la imagen refleja no siempre corresponde al Yo ideal que el adolescente pretende ser, que además en la actualidad se ve en gran parte influido por las imágenes que los medios presentan como "el chico o chica ideal", al que todos deben parecerse.

Así, podemos encontrar en las preparatorias a muchas *Britney's* y muchos *Back Street Boys*; cuando la imagen reflejada no ayuda al joven a reafirmar su identidad, pueden presentarse diversos trastornos psicósomáticos, los cuales además pueden tener un origen fisiológico real, así como falta de adaptación y disminución de la autoestima.

Entre los trastornos psicósomáticos que se presentan con mayor frecuencia en los estudiantes adolescentes se encuentran:

Trastornos cutáneos: A pesar de que por lo general los trastornos de la piel provocan menos perturbaciones de funciones físicas, resultan ser visiblemente más evidentes, lo que suele afectar la imagen corporal y la autoestima de quien los

Tabla 5
PROPUESTA DE TUTORIA PARA ENFRENTAR Y DISMINUIR PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

	PREVENTIVO	INTERVENCIÓN	REMEDIAL
¿Cuáles actividades?	1.- Curso Inducción 2.- Cursos Propedéuticos (Matemáticas, Técnicas de aprendizaje) 3.- Entrevista individual de Nuevo Ingreso 4.- Actividades de integración grupal 5.- Junta(s) con padres de familia 6.- Juntas de docentes tutores con el resto de los maestros de asignatura.	1.- Cursos Técnicas de Aprendizaje (uno por semestre, abierto a los alumnos de reingreso) 2.- Entrevistas con alumnos 3.- Cursos de Desarrollo Personal y de Desarrollo Académico (Motivación, mejora de la autoestima, inglés avanzado, computación, etc.) 4.- Cursos de Pensamiento Creativo 5.- Nutrición 6.- Prevención de Adicciones 7.- Cursos para alumnos de "alto rendimiento" 8.- Jornadas de Orientación Profesional	1.- Entrevistas subsiguientes con alumnos de "alto riesgo" 2.- Entrevistas con padres de familia de alumnos de "alto riesgo" 3.- Cursos remediales por asignatura 4.- Cursos remediales (Mejora de la capacidad de comunicación, autoestima, hábitos de estudio) 5.- Canalización a instancias adecuadas según la problemática
Para disminuir qué problema(s)?	Falta de información (De alumnos, padres de familia y/o maestros): Uso adecuado de los servicios y apoyos institucionales Realización de trámites y procedimientos acordes a su propia situación escolar. Detección de problemas económicos Detección de problemas de salud o discapacidades Detección de estudiantes que trabajan Detección de perfiles de ingreso inadecuados	Detección de necesidades y/o problemáticas de los alumnos tutorados: Dificultades en el aprendizaje, en las relaciones escolares (maestro-alumno, alumno-alumno), familiares. Falta de hábitos de estudio Mejora del proceso educativo Toma de decisiones académicas y/o vocacionales Deficiencias en el uso de otro idioma Dificultades en el uso de nuevas tecnologías	Bajo rendimiento académico Problemas de relaciones interpersonales (inadaptación, indisciplina, etc.) Problemáticas familiares Problemas de salud o adicciones
¿A quién van dirigidas?	Básicamente alumnos y padres de familia de nuevo ingreso	Alumnos tutorados en general	Alumnos de "alto riesgo" académico o con necesidades especiales
¿Cómo?	Sesiones grupales programadas y calendarizadas, con los alumnos (1, 2, 4), maestros (6) y padres de familia (5) Sesiones individuales programadas (3)	Intervenciones grupales programadas y calendarizadas (1, 3, 4, 5, 6, 7, 8) e individuales, que pueden estar programadas o no (2 y 7)	Sesiones individuales programadas (1, 2 y 5) y cursos grupales programados (3, 4)
¿Quién lo va a realizar?	Maestros tutores y Coordinación de Tutorías	Maestros tutores (1 y 2) Departamento de Orientación (3, 4, 7) Departamento de Deportes (3) Academias de asignatura (3) Coordinación de preparatorias (8) CAADI (3) Departamento Médico (5, 6)	Maestros tutores (1 y 2) Academias de asignatura (3 y 4) Instancias de apoyo a la tutoría (5)

Fuente: UANL. Diplomado Desarrollo de habilidades básicas del tutor. Equipo de trabajo # 5 Consuelo Flores, Elva Salinas, Martha Calvillo (2001)

padece. Existe al respecto mayor sensibilidad a revivir sentimientos infantiles de rechazo así como sensaciones de no aceptación de personas significativas en épocas pasadas.

En los adolescentes estos trastornos son muy frecuentes debido al incremento en la producción hormonal. Los trastornos cutáneos más frecuentes en ellos son: el acné, las neurodermatitis, alopecia, prurito, en ocasiones herpes simple o genital, entre otros.

- Trastornos respiratorios: Los estados emocionales intensos modifican la regulación de la respiración pulmonar. Las amenazas de separación, pérdida y las probables situaciones de vergüenza y culpa que producen angustia en el adolescente y que se encuentran fuera del control de los mecanismos yoicos, tienen una repercusión psicosomática que puede ser manifestada como asma bronquial, rinitis alérgica y sensaciones de asfixia transitoria.

- Trastornos ginecológicos: En la adolescencia se inicia la función sexual en ambos sexos y en la mujer las manifestaciones psicosomáticas del aparato genital suelen ser frecuentes debido a que el surgimiento de la sexualidad provoca la reactivación de conflictos vividos en la infancia a nivel consciente o inconsciente. Algunos de los trastornos más comunes son: amenorrea psicógena, leucorrea, dolor pélvico, dismenorrea y síndrome premenstrual.

- **Obesidad:** El adolescente obeso desarrolla una distorsión de su imagen corporal, en la cual frecuentemente se vive como rechazado, situación que lo lleva a manifestarse inseguro y temeroso, con baja autoestima y sentimientos autodevaluatorios. Todos estos síntomas se exageran en el adolescente obeso en especial cuando persiste una relación conflictiva con la madre. En algunos jóvenes, el peso representa una protección y un enemigo contra el que hay que luchar, puede actuar también como protección contra la sexualidad, ya que la obesidad los torna menos atractivos.

La obesidad suele acompañarse de abulia, por lo que predomina en estos adolescentes la pasividad e inhibición de la agresividad. Por lo general presentan sentimientos de soledad y vacío que tienden a llenar con el alimento, el cual les provee el afecto que necesitan. Debido a su temor a ser rechazados por quienes los rodean, entablan relaciones sociales superficiales y esporádicas y éstas tienden a ser aun más superficiales con las parejas sexuales.

- **Anorexia nerviosa:** Es un trastorno de la alimentación, un desorden que afecta con mayor frecuencia a las mujeres adolescentes que a los hombres. Es caracterizada por una notable pérdida de peso inducida, trastornos psicológicos y anomalías fisiológicas secundarias. La combinación de factores biológicos, psicológicos y sociales puede causar anorexia. Los adolescentes anoréxicos tienen una inteligencia normal o superior al término medio, poseen una baja autoestima, depresión, ansiedad, pensamientos obsesivos y sobreprotección. La familia de adolescentes anoréxicos por lo general disfruta de triunfos académicos, sociales y

económicos, relacionados con la apariencia exterior, pero pierde interés por los problemas obvios, demostrando con ello una falta de interés familiar por la situación emocional del adolescente.

- **Bulimia:** Es un trastorno de la alimentación estrechamente asociado al padecimiento anoréxico, en el cual el adolescente alterna un período de ingesta excesiva de alimento con vómito autoinducido y a veces se intercalan períodos de anorexia.

- **Trastornos gastrointestinales:** La gastritis, colitis, estreñimiento crónico, son problemas que frecuentemente se encuentran en los adolescentes, sobre todo en los últimos años en los que han incrementado el consumo de los llamados alimentos "chatarra", lo que les produce una irritación física que se traduce también en una irritabilidad emocional.

Con respecto a la **autoestima**, el proceso de su reafirmación está asociado a tres dimensiones del autoconcepto: la dimensión *cognitiva*, constituida por los múltiples esquemas en los cuales la persona organiza toda la información que se refiere a sí misma; la dimensión *afectiva* o evaluativa es la que corresponde a la autoestima psicológica propiamente dicha y finalmente la dimensión *conductual*, que implica aquellas conductas dirigidas a la autoafirmación ó a la búsqueda de reconocimiento por uno mismo o por los demás (Cava y Musitu, 2000).

El espacio escolar constituye un contexto de especial relevancia en el desarrollo

del autoconcepto y la autoestima del estudiante. La imagen que de sí mismo ha comenzado a crear el joven en el seno familiar desde su infancia, continuará desarrollándose en la escuela a través de la interacción con los maestros, el clima de las relaciones con los iguales y las experiencias de éxito y/o fracaso académico. Las investigaciones que se han realizado parecen asumir que la relación entre autoestima y logros académicos es recíproca y no unidireccional, es decir, que ambas variables se afectan mutuamente, no sólo una a la otra, y que un cambio positivo en una de ellas facilitará un cambio positivo en la otra. De este modo, el éxito académico mantiene o mejora la autoestima académica y la autoestima académica influye en el rendimiento académico gracias a las expectativas y la motivación (Cava y Musitu, 2000).

En el grupo de iguales que constituye el salón de clases surge una estructura, la cual incluye los agrupamientos formales impuestos por la institución (la formación de grupos es a veces impuesta por orden de inscripción, alfabético, al azar y en ocasiones se jerarquizan por promedios obtenidos en grados anteriores) y los agrupamientos informales regulados por sus propias normas. Dentro de este contexto, surgirán diferencias de estatus entre los alumnos. Así, podemos observar la existencia de algunos alumnos que permanecen al margen del grupo, los alumnos aislados y de otros que son activamente rechazados. Las percepciones que los alumnos tienen de sus propios compañeros de clase les lleva a diferenciar entre alumnos preferidos y alumnos rechazados. En general, muestran preferencia por los alumnos que cooperan, que se implican en las actividades del grupo y que cumplen las reglas; por el contrario, no se sienten atraídos por compañeros que muestran comportamientos disruptivos, que violan reglas, que interrumpen las rutinas sociales y que instigan o provocan peleas.

En sociogramas aplicados a niños y jóvenes de 10 a 18 años los investigadores norteamericanos Coie, Dodge, Maag y Torrey (1995), establecieron los siguientes tipos sociométricos:

- **Alumnos populares:** son aquellos que reciben altas puntuaciones positivas en aprecio, valoración y preferencia de sus iguales. Son percibidos como alumnos que cooperan con sus compañeros, son atentos, considerados y se comportan conforme a las reglas, involucrándose en actividades prosociales e interacciones positivas.

- **Alumnos rechazados:** tienen altas puntuaciones negativas y son percibidos por sus iguales como alumnos agresivos, hiperactivos, peleoneros, que violan las reglas, desorganizan al grupo y a menudo entran en conflicto con los profesores.

- **Alumnos ignorados:** se caracterizan por alcanzar bajas puntuaciones tanto positivas como negativas. Reciben poca atención e interés por parte de sus iguales y se caracterizan por su timidez. Tienden a ser menos interactivos, pacíficos, reservados, respetan las reglas y se involucran en actividades socialmente aceptables, aunque de forma aislada, permaneciendo al margen.

- **Alumnos controvertidos:** son los que reciben puntuaciones extremas, tanto positivas como negativas. Son el grupo más reducido en cada clase, pues son los alumnos que pueden agrandar mucho a algunos de sus compañeros y disgustan a otros tantos.

De estos grupos de alumnos el que mayormente es considerado como grupo de

riesgo es el de los alumnos **rechazados**, entre los que se encuentran una serie de variables a observadas en varios estudios:

a) En este grupo se pueden distinguir los alumnos rechazados agresivos y rechazados sumisos.

b) En los alumnos rechazados parece haber más dificultad para desarrollar habilidades cognitivas. Parece que procesan la información de manera diferente, generan más soluciones ineficaces y desviadas a los problemas, evalúan las consecuencias de manera inapropiada y son menos hábiles en conductas ejecutorias.

c) Frecuentemente intervienen las características externas del alumno, como su apariencia poco atractiva, discapacidades físicas, diferencia étnica, etc.

d) La propia dinámica grupal de la clase es otra de las variables que se relaciona con el rechazo, sobre todo cuando se produce el ingreso de alumnos nuevos al grupo ya establecido (Cava y Musitu, 2000).

Las expectativas del maestro también contribuyen a la formación del autoconcepto y autoestima de sus alumnos. Se ha hablado mucho del *efecto Pigmalión* o *efecto Rosenthal* de la "profecía autocumplida", que parte de la hipótesis de que las personas, con frecuencia, se comportan tal y como se espera que lo hagan. En este sentido, cuando se espera encontrar una persona agradable, nuestra manera de tratarla desde un principio puede, de hecho, volverla más agradable. Esto, en el aula, puede pasar por diferentes fases: a) Fase de adecuación a los estereotipos, b) construcción de tipos de categorías de alumnos; c) comparaciones entre alumnos dentro de una misma categoría; d) desarrollo del concepto de "alumno ideal"; e) tipificación de los alumnos, f)

impresiones y expectativas plenamente formadas. (Hargreaves,1978). Bajo este esquema, el profesor puede ser un "Pígalión positivo" para sus alumnos, al comunicar que espera un buen rendimiento de ellos, o un "Pígalión negativo" al transmitir a determinados niños que espera muy poco de ellos. Por tanto, es importante evitar los posibles efectos negativos de las expectativas del profesor en sus alumnos y un primer paso para ello es el conocimiento por parte de los maestros de que, efectivamente, poseen dichas expectativas diferenciales y que, en consecuencia, su trato no es igual con todos sus alumnos. Además de ser conscientes de esto, es aconsejable flexibilizar las expectativas y pensar más en términos de estimular la mente de los estudiantes, animándolos a lograr todo lo que puedan, en lugar de pensar en términos de protegerlos del fracaso.

La utilización de técnicas de aprendizaje cooperativo parecen también estar relacionadas con la autoestima de los alumnos, pues resultan favorecedoras de los siguientes aspectos:

1. Desarrollo de un mayor número de conductas de cooperación y altruistas, lo que también permite a los alumnos recibir retroalimentación acerca de sus conductas sociales.

2. Incremento del interés por sus compañeros, facilitando así la integración social. Mejora, especialmente, las relaciones interpersonales y la integración de alumnos con bajo rendimiento, con dificultades de aprendizaje y conductuales y de diferentes culturas.

3. Desarrollo de actitudes más favorables hacia la escuela, el maestro y el aprendizaje.

4. Mejoras en el ajuste personal y social, en la salud psicológica.

5. Mejora de la autoestima, al aceptar más a los demás, los alumnos se empiezan a aceptar más a ellos mismos.

6. Incremento en el rendimiento académico, particularmente en las áreas de conocimiento que impliquen adquisición de conceptos, solución de problemas verbales y espaciales, categorización, retención y memoria, ejecución motora y elaboración de juicios.

Las técnicas de aprendizaje cooperativo resultan especialmente útiles para la integración de alumnos aislados o rechazados sociométricamente, así como para la integración en las aulas de niños con dificultades conductuales, discapacitados o de diferentes culturas, aunque esto también implica cambios curriculares.

Numerosas investigaciones que confirman el hecho que una pobre autoestima en los estudiantes se relaciona significativamente con un bajo rendimiento académico, con problemas de integración social en el aula y con graves problemas de disciplina. Afortunadamente, existen un buen número de procedimientos concretos a través de los cuales profesores, maestros, psicólogos y pedagogos pueden contribuir a potenciar la autoestima de los alumnos y un ejemplo de ello es el trabajo realizado por los psicólogos españoles de la Universidad de Valencia, España, María de Jesús Cava Caballero y Gonzalo Musitu Ochoa (2000), quienes diseñaron un programa de intervención para el incremento de la autoestima en estudiantes de ambos sexos de 10 a 18 años de edad, que se sustenta fundamentalmente en actividades basadas en el aprendizaje cooperativo y en las relaciones entre iguales, al que denominaron

Programa Galatea.

Este programa está diseñado para trabajarse en siete módulos, a través de los cuales se va avanzando en un progresivo conocimiento del alumno acerca de sí mismo y sus relaciones con los demás.

Con el fin de proporcionar un apoyo adecuado a aquellos alumnos de la preparatoria que presentan problemas para potenciar su autoestima y que hayan sido detectados durante la intervención tutorial, quien esto escribe ha diseñado una propuesta estratégica denominada *RECUPERA*. Este programa es básicamente una adaptación de la versión española a las necesidades de la población estudiantil a la que se dirige – estudiantes adolescentes- de tal forma que puede ser incluido en las actividades de intervención tutorial que se proponen para llevarse a cabo en la Preparatoria 15, como veremos más adelante.

4.1.5 La detección de estudiantes que requieren de tutoría

En la adolescencia, cada una de las áreas de cambio revisadas en el material presentado, pueden convertirse para el adolescente en una posible fuente de ansiedad. Si bien no tienen por que ser difíciles todas las áreas, la combinación de algunas incrementan de manera considerable su dificultad para ser superadas satisfactoriamente.

Los maestros de bachillerato, al trabajar cotidianamente con adolescentes, tenemos la oportunidad de conocer y percibir en cada momento de interacción con

ellos, que cada una de las áreas de cambio se puede asociar a las dificultades en el desempeño académico, y a la necesidad de intervención tutorial en algunos casos.

Además de todas las áreas de cambio descritas, existe para el adolescente que se desarrolla en el ambiente educativo un problema más, la toma de decisión vocacional. En nuestra cultura, el joven se ve obligado a pensar y a tomar una decisión vocacional a una edad temprana y en este proceso, el adolescente se ve influido por diversos factores. Por una parte, está la influencia consciente o inconsciente del grupo familiar, que de por sí es fuente de conflicto por el esfuerzo de separación que está ocurriendo con el adolescente, por su intento de adquirir su propia identidad. Por otra, la influencia del grupo de amigos, que en muchos casos, es la que tiene un mayor peso específico, dada la fuerza que este grupo tiene en este período.

El docente tutor, por ser un referente externo al grupo familiar y al grupo de amigos, puede convertirse en un agente positivo al que el alumno acuda por su propia voluntad, para la demanda de consejo sobre lo que es conveniente estudiar, no obstante, es necesario señalar que, como en cualquiera de los otros aspectos que se han revisado como detonantes para que el alumno reciba atención tutorial individual, el docente tutor debe limitarse a entrevistar y escuchar al estudiante, remitiéndolo posteriormente al Departamento de Orientación Vocacional, que será la instancia más adecuada para brindar la atención profesional al problema de la elección profesional.

Hay que recordar siempre que la tutoría es una tarea que implica un alto grado de intercambio afectivo, lo cual conlleva riesgos tales como perder de vista el objetivo

que como docentes tutores establecimos: atender al estudiante de una manera personal, para ayudarlo a mejorar su desempeño académico, a evitar la deserción y el abandono, auxiliándolo para que resuelva los problemas causales de lo anterior pero por sí mismo o bien, canalizándolo a aquella dependencia que puede brindarle la ayuda específica. De ninguna manera se trata de recomponer la vida de los estudiantes del modo que a nosotros, como docentes tutores nos parezca "lo más conveniente" para ellos, ni tampoco de asumir que existe alguna problemática en donde realmente no la hay. Es por eso que este trabajo pretende también suscitar en los docentes que se dedican a la tutoría **una reflexión sobre su propia práctica, desde la perspectiva de la interacción humana**, dado que ésta influye significativamente en la forma de ser y en el aprendizaje del alumno.

4.2 La tutoría: aspectos conceptuales

Desde que el proceso educativo existe como un hecho formal, los buenos maestros siempre han orientado y apoyado a sus estudiantes. Muchos maestros tienen un conocimiento fundamentalmente intuitivo del alumno y le ayudan a superar las dificultades por las que en ocasiones atraviesa y a desarrollarse como persona. De alguna manera u otra, quienes nos dedicamos a la docencia hemos tenido alguna experiencia al respecto, pero, en la mayoría de los casos, esta actividad no era coordinada institucionalmente. En la relación que se establece con el profesor tanto en la clase grupal como en forma individual, los alumnos depositan en él la responsabilidad de asesorarlos en aspectos tanto académicos como personales. Ultimamente se pretende que la figura del docente tutor sea una de las formas de

institucionalizar la actividad orientadora y de apoyo al alumno, si se le proporciona al maestro la preparación específica para ello.

De manera sencilla, podríamos decir que cualquier programa de tutoría en el nivel de bachillerato, debe tratar de responder a las necesidades que tienen los estudiantes de contar con un adulto en el ámbito escolar que los escuche, los atienda y les brinde un poco de su tiempo, en el que a través de sus consejos, experiencias, conocimientos y sobre todo, su ejemplo, se sientan alentados a lograr unas bases sólidas que le permitan el desarrollo armónico en su vida.

El programa también debe aspirar a sembrar en los jóvenes el deseo de estudiar, de ser mejores día con día, de inducirlos a asumir una actitud positiva y responsable, así como a motivarlos para que busquen su superación personal.

Es innegable que para el incremento de posibilidades de éxito y la realización plena de los estudiantes, intervienen una serie de agentes formadores: maestros, orientadores, padres de familia, entre otros, quienes, en la medida de sus posibilidades y el reconocimiento de sus ámbitos de intervención, deben contribuir al auxilio de las problemáticas que viven los adolescentes, considerando que éstos se encuentran en un proceso de formación, en el que un mensaje, una recomendación, la expresión de un punto de vista y la transmisión de conocimientos, pueden infundir en ellos curiosidad, interés y buena disposición para aprender.

Uno de los grandes retos de un programa institucional de tutorías, es vincular de

manera participativa y coordinada a los profesores de las diferentes áreas académicas, para que contribuyan con su esfuerzo a elevar la calidad y la excelencia académica.

Las acciones articuladas y sistemáticas del programa estarán encaminadas al mejoramiento de los conocimientos, valores y desarrollo emocional del estudiantado, destacando la importancia de la comunicación, las relaciones interpersonales y el respeto, como aspectos primordiales para brindar el debido apoyo.

La educación es un proceso que ayuda a la persona a elegir lo que le conviene para sentirse pleno y satisfecho. El hombre es considerado un ser en constante formación, que va realizándose mediante el ejercicio pleno de su libertad a través de llevar a cabo elecciones permanentes. Durante este proceso, se considera que el ser humano va incrementando su sentido de responsabilidad hacia la construcción de sí mismo, con la capacidad de autodirigirse, ante la toma de decisiones y la elección de su propio esquema axiológico.

La corriente Humanista destaca la necesidad que tiene todo ser humano del apoyo de otras personas ante los conflictos y problemas que va enfrentando a lo largo de su vida, y que, justamente las experiencias de contacto con otras personas nos nutren o nos dañan emocionalmente (Rogers, 1979).

El programa de tutorías busca entonces que los estudiantes logren satisfacer sus necesidades emocionales de seguridad, compañía y afectividad, pero al mismo tiempo impulsar el desarrollo de sus potencialidades, mismas que deberán convertirse en

fortalezas y lo más importante, ayudar a los jóvenes a encontrar el sentido de sus vidas.

En la perspectiva de los organismos internacionales, la tutoría es una alternativa para mejorar la calidad y eficiencia de las instituciones de educación superior. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en el Informe *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996), de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, propone la

"(...)búsqueda de una educación capaz de revalorizar los aspectos éticos y culturales de la existencia,(...)capaz de intensificar el conocimiento de sí mismo(...)capaz de hacer crecer a cada persona su potencialidad de actuar como miembro de una familia, como ciudadano o como productor(...)",

y sin negar la importancia de los aprendizajes escolares, este informe señala que la educación del siglo XXI tiene como misión y como reto lograr la "humanización" de todo el sistema de relaciones de las personas y sus instituciones, afirmando que:

"Una educación de este tipo sólo puede sustentarse en pilares sólidos, lo cual es factible si se genera un movimiento social que promueva *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser* (...) y si la educación se ubica en el centro mismo de la sociedad".

De igual manera, la UNESCO, en la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción* (1998), establece la necesidad de modificar el proceso de aprendizaje: "En un mundo de rápida mutación, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que deberá estar centrado en el estudiante....", y señala también en la misma Declaración, entre las responsabilidades que deberá tener el profesor, la de

"Proporcionar, cuando proceda, orientación y consejo, cursos de recuperación, formación para el estudio y otras formas de apoyo a los estudiantes, comprendidas las medidas para mejorar sus condiciones de vida".

Por su parte, el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC), en su *Documento Base Reflexión sobre los Nuevos Roles de la Educación Superior a Nivel Mundial. El caso de América Latina y el Caribe*, presentado en Caracas, Venezuela en 1991, establece como eje rector para el mejoramiento de la educación superior:

"Construir la calidad de la docencia fundamentalmente sobre la base de la superación pedagógica del profesorado y de la concepción de una formación integrada en el diseño y desarrollo de los currículos, con la finalidad que puedan egresar graduados creativos, reflexivos, polifuncionales y emprendedores, en el marco de sistemas de formación avanzada, continua, abierta y crítica, en donde el alumno asuma su calidad de sujeto activo, protagonista de su propio aprendizaje y gestor de su proyecto de vida"

En nuestro país, la legislación mexicana expresa una preocupación esencial por la educación integral del ser humano. El Artículo 3° Constitucional establece en su fracción VII que las universidades e instituciones de educación superior realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios que establece el mismo artículo en su segundo párrafo, donde textualmente afirma:

"La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia".

Por su parte, la *Ley General de Educación* establece que la educación deberá **"Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus facultades humanas"**.

Y actualmente, una de las estrategias en el Área de Desarrollo Social y Humano del *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*, plantea **"Proporcionar una educación de calidad, adecuada a las necesidades de todos los mexicanos"**.

La Secretaría General Ejecutiva de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), a fin de dar cumplimiento a lo acordado por el Consejo Nacional en su sesión 1/99 y coadyuvar a que sus instituciones afiliadas respondan a los compromisos establecidos en el marco del Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), ha construido una propuesta para la organización e implantación de programas de atención personalizada de los estudiantes de licenciatura, titulada *Programas Institucionales de Tutoría. Una Propuesta de ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior*, (2000) la cual es congruente con los lineamientos de los documentos arriba mencionados.

4.2.1 Antecedentes históricos de los sistemas tutoriales

En las universidades anglosajonas existe toda una tradición con respecto a los modelos de educación personalizada, procurando la profundidad y no tanto la amplitud de los conocimientos. En estas instituciones la práctica docente se distribuye entre las horas de docencia frente a grupo, la participación en seminarios con un número reducido de estudiantes que trabajan en profundidad un tema común y en sesiones de atención personalizada, individuales, a las que se denomina *tutoring* o *supervising* en Inglaterra y *academic advising*, *mentoring*, *monitoring* o *counseling*, según su carácter, en Estados Unidos. El tutor es un profesor que informa a los estudiantes universitarios y mantiene los estándares de disciplina.

En Estados Unidos, Canadá y algunos países europeos, los centros de orientación (*Counseling Centers* o *Academic Advising Centers*) en las universidades

constituyen instancias de gran importancia en la actualidad. Existentes muchos de ellos desde la década de los treinta, agrupan a especialistas en Pedagogía y Psicopedagogía, en estrecha relación con el profesorado ordinario. Tienen un lugar definido dentro de la estructura institucional y combinan las actividades de asesoramiento académico con la atención especializada a ciertas necesidades personales y sociales, así como con necesidades académicas especiales que van más allá de la preparación, el tiempo y las finalidades de atención formativa propias de la docencia universitaria. Experiencias conocidas en el campo de los programas de tutoría se encuentran en la historia de las universidades de Minnessota, Chicago, Illinois, Missouri, Michigan y Dakota del Norte.

En respuesta a la presión que actualmente soporta el sistema educativo de enseñanza media en Holanda, debida a los cambios en los patrones familiares, por una parte y por otra, a los cambios en la política y estructura del sistema educativo, se propuso en aquel país un modelo de tutoría que contiene tres rasgos básicos: continuidad entre la tutoría y la asistencia social; cohesión entre los objetivos de la enseñanza, de la asistencia social, de la atención sanitaria juvenil y de las instituciones similares; y superación de la fragmentación y la descoordinación en la oferta de ayuda al joven en las instituciones. Para lograrlo, señalan que las estrategias escolares que se pueden utilizar en el marco de una "tutoría intensiva", deben considerar los siguientes elementos:

- Las medidas de innovación tienen que ser incorporadas normalmente en un sistema de tutoría ya existente en la escuela, debiéndose evitar que sean acciones independientes o fragmentadas, que frecuentemente posibilitan fenómenos secundarios indeseables.
- Las grandes diferencias entre escuelas, tanto en la acción tutorial, como entre los cursos de bachillerato, hacen necesario trazar una diferencia gradual y cualitativa entre una tutoría tradicional y una integrada. Medidas iniciadas como temporales pueden convertirse luego en una parte fija de la estructura de la tutoría en una cierta escuela.

- Los problemas didácticos y de desarrollo en la enseñanza en contextos urbanos son de carácter diferente y necesitan de un enfoque distinto al de estos problemas en escuelas rurales.
- Existen estrategias escolares de gran variabilidad en el marco de una tutoría intensiva. Dichas estrategias pueden orientarse al individuo, al grupo, a la organización o al ambiente. Desde otro nivel, las estrategias pueden orientarse directamente o indirectamente al grupo de riesgo y tener relación con diferentes fases de desarrollo de la problemática.
- La elección de método de intervención – por ejemplo, impartir cursos, ofrecer información, editar publicaciones, diseñar redes de contacto, etc- permite una gran diversidad de acciones. La propuesta de estrategias debe de ser flexible y adaptada a la problemática. (Van Veen, Martínez y Sauleda, 1996)

En la actual reforma educativa de **España**, se considera a la tutoría y orientación del alumno como un factor indispensable para mejorar la calidad educativa. La publicación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), aprobada por el Parlamento español en 1990, significó un importante cambio en todo el panorama de la acción tutorial y en el sistema educativo español, por la gran importancia que concedió a la misma al considerarla como el eje orientador que va a tener todo el centro educativo en su conjunto (Mora, 1995). En la Universidad de Navarra y en la Universidad Complutense de Madrid, el “asesoramiento entre iguales” (*Peer tutoring* o tutoría entre pares) cuenta con una larga tradición, dada su eficacia comprobada y el enriquecimiento personal que supone para ambas partes, lo que exige al profesor que forma a los estudiantes un tiempo generoso pero con efecto multiplicador.

Actualmente se tiene la experiencia de la **tutoría asistida por computadora**. Seymour Papert, investigador del Massachusetts Institut of Technology (MIT), es uno de los principales exponentes de la teoría del aprendizaje en el campo de la computación. Esta tecnología puede constituir un apoyo fundamental para las actividades de aprendizaje en general y para objetivos relacionados con la tutoría en

particular. Se pueden elaborar tutoriales para múltiples objetivos educativos, con el propósito de que el alumno pueda "aprender a aprender", así como para motivarlo a mejorar sus habilidades de comunicación, de trabajo y de estudio.

En el sistema educativo mexicano, los modelos tutoriales se han venido practicando institucionalmente desde los inicios de la década de los cuarenta, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en el nivel de posgrado de la Facultad de Química. De entonces a la fecha, el sistema tutorial consiste en responsabilizar al estudiante y al tutor del desarrollo de un conjunto de actividades académicas y de la realización de proyectos de investigación de interés común, alcanzando la tutoría rango legal y quedando establecida dentro de los planes de estudio desde la década de los setenta en la misma facultad y de ahí difundiéndose su potencialidad a otras dependencias de la misma universidad, como la Facultad de Ciencias Políticas y los Colegios de Ciencias y Humanidades.

En la licenciatura, el enfoque tutorial es de reciente aparición y surge con la finalidad de resolver problemas relacionados con la deserción, el abandono de los estudios, la el rezago y la baja eficiencia terminal, principalmente. También es la UNAM la pionera del sistema tutorial en el nivel de licenciatura, dentro del Sistema de Universidad Abierta (SUA), en dos modalidades distintas: individual y grupal. Asimismo, algunas facultades y escuelas de la UNAM han introducido programas especiales de apoyo al estudiante para conducirlo desde su ingreso a la Universidad hasta su egreso, como es el caso de las Facultades de Psicología y Medicina, cuyos programas tienen como finalidad fortalecer la relación maestro – alumno, asignando al estudiante un tutor

por etapas, que supervisa la formación profesional abarcando aspectos científicos, humanísticos y éticos.

En la **Universidad de Guadalajara** la función de tutoría se inició en este nivel en 1992, estableciéndose estatutariamente como una obligación de todo miembro del personal académico el desempeñarse como tutor de los alumnos para procurar su formación integral. Asimismo, se acordó que los planes de estudio que apruebe el Consejo General Universitario deberán contener las condiciones y propuestas para la asignación de tutores académicos y en 1994 inició un programa de capacitación en tutoría académica para sus profesores como estrategia para garantizar la calidad de esta actividad.

También la **Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo** ofrece asistencia al estudiante a lo largo de su trayectoria escolar, operando el programa de tutoría como sustento en aspectos académicos, económicos, sociales y personales.

En nuestra ciudad, el **Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)** proporciona un servicio de tutoría personal en el nivel de licenciatura, como apoyo integral al alumno, orientado a enfrentar dificultades en el aprendizaje y en el rendimiento académico, adaptar e integrar al alumno a la Universidad y al ambiente escolar y evaluar al alumno y canalizarlo adecuadamente. De igual modo, la **Universidad Regiomontana (UR)** desde la década de los ochenta, bajo el rectorado del Dr. Agustín Basave Fernández del Valle, implantó el llamado modelo de *Universidad Vocacional*, que tenía como finalidad ayudar al alumno a encontrar su

misión como persona, estableciendo para ello una serie de actividades que eran coordinadas por el maestro orientador, un profesional en pedagogía o psicología, asignado a cada escuela, quien llevaba a cabo los programas de inducción en cada inicio de trimestre, las entrevistas a los alumnos de nuevo ingreso, seguimiento de casos referidos por los maestros, entrevistas con padres de familia, etc.

En el nivel de **bachillerato**, el material *Programa Maestro Tutor* (2002) de la Secretaría Académica, Dirección de Asuntos Estudiantiles, División de Orientación Juvenil de la escuela preparatoria 7 del **Instituto Politécnico Nacional**, establece una serie de actividades de intervención tutorial en el bachillerato. Esta escuela sugiere las siguientes acciones, entre otras:

- Conocer la situación académica de los estudiantes
- Reconocer sus intereses, actitudes y aptitudes ante la escuela
- Identificar y analizar los problemas del adolescente
- Desarrollar actitudes de responsabilidad y autorrealización
- Contribuir a la mejora de condiciones para el aprendizaje, sugiriendo estrategias y métodos de estudio, bibliografía, etc., en especial de la materia que el docente imparte.
- Fomentar actitudes positivas hacia el estudio, promoviendo la revisión de técnicas de estudio, organización del tiempo libre, desarrollo de habilidades del pensamiento, etc.
- Efectuar estudios de seguimiento académico, de trayectorias escolares, gráficas comparativas, etc.
- Colaborar en el cambio de conductas no deseables.
- Dar sugerencias para el mejor funcionamiento de las clases, atendiendo los aspectos de puntualidad, toma de apuntes, elaboración de material, apoyo interdisciplinario, etc.
- Auxiliar en el planteamiento de las actividades de recuperación, definición de contenidos, formas de evaluación, etc.
- Canalizar al departamento pertinente a los alumnos con alguna problemática específica.
- Introducir al alumno en el mundo laboral, llevando a cabo en la escuela pláticas con profesionales del área, visitando empresas, etc.
- Cooperar con el orientador y demás profesores a resolver problemas como violencia, drogadicción, desintegración familiar, etc.
- Motivar la participación de los alumnos en eventos que coadyuven a su desarrollo integral, como Talleres para Jóvenes, Café Literario, Expo profesiográfica, Premio Nacional, Interpolitécnicos, Cachi Cachi Porra, etc.
- Ser enlace entre padres y la escuela, en coordinación con el equipo de Orientación.
- Participar en reuniones de trabajo con el equipo de Orientación.
- Identificar y promover los servicios que la institución ofrece a los alumnos para su desarrollo integral, como becas, seguro de vida y accidentes, bolsa de trabajo, actividades deportivas, actividades culturales, etc. (2002: s/p)

En la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango, en términos generales, se propone implantar desde 1996 un modelo de enseñanza tutorial a través de talleres de tutoría, con tres modalidades, a saber:

- Taller de Apoyo Académico, orientado al repaso de cursos regulares, esclarecimiento de dudas, ejercicios, preparación de tareas, etc.
- Taller de Desarrollo de Habilidades Básicas, orientado al aprendizaje de cómo estudiar, lectura de comprensión, hábitos y métodos de estudio individual, disciplina intelectual, redacción, etc.
- Taller de Desarrollo de la Personalidad, para la orientación humana y profesional de los estudiantes.

La intervención tutorial en el nivel medio superior de la **Universidad de Guadalajara,** a través de la Coordinación de Apoyos Académicos y de la Unidad de Orientación Educativa del Sistema de Educación Media Superior (SEMS), se ha dado a la tarea de implantar y sistematizar un programa de Intervención Tutorial, en todas las escuelas preparatorias. Los avances logrados hasta este momento en lo referente al programa señalan que fue necesario buscar espacios de diálogo que permitieran compartir experiencias y a partir de ellas, determinar las estrategias y líneas de acción encaminadas a diseñar e implantar un programa de capacitación acorde a las necesidades del Tutor en el Nivel Medio Superior. Paralelamente a estas actividades, el SEMS realizaba otras, en respuesta a necesidades del proceso educativo, siendo una de ellas la instalación del Colegio de Orientadores Educativos (CORED), quienes mostraron interés por la tutoría como alternativa de apoyo en el proceso educativo de los alumnos.

Este Colegio está dividido en cinco áreas de intervención: Orientación Vocacional, Orientación Académica, Orientación Familiar, Desarrollo Humano y Tutorías.

Un equipo de trabajo del área de Tutorías del Colegio de Orientadores Educativos del Sistema, diseñaron un Pre – proyecto de intervención Tutorial utilizando como material de apoyo una guía y una compilación de lecturas, mismas que se dan a conocer en un taller dirigido a los profesores tutores que tenían interés en realizar actividades como responsables del programa de Tutoría de cada escuela. Hasta la fecha, el 75% de las escuelas preparatorias de la U. de G. cuentan ya con programas de intervención tutorial.

En la **Universidad de Colima**, al igual que en otras instituciones del país, se puso en marcha el Programa *Formación Pertinente en el Bachillerato*. Dicho programa entró en vigor hace dos años y medio aproximadamente. Dentro de este programa, se adoptó el sistema de Tutorías.

También el *Programa Institucional de Desarrollo de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí 1997-2007 (PIDE/ UASLP)* señala, en el programa institucional para el desarrollo integral del estudiante y de la mejora de la eficiencia terminal, como uno de sus subprogramas la tutoría académica, siendo su objetivo "*el ofrecer a los alumnos tutoría personalizada sobre su desempeño académico*".

Como hemos visto, cada vez son más las instituciones de educación superior y del

NMS de nuestro país que están interesadas en establecer un programa institucional de tutorías que apoye al mejoramiento académico, la formación integral y la atención de todos los estudiantes de licenciatura y bachillerato que forman parte de su comunidad académica.

4.2.2 Los sistemas tutoriales en la UANL

En nuestra institución, la Universidad Autónoma de Nuevo León, el objetivo en materia de servicios tutoriales de acuerdo a la *Visión UANL 2006 (2001)*, es lograr la meta de que mínimo el 65% de los estudiantes terminen estudios profesionales en el 2006 y en cuanto al nivel medio superior, que se logre el 85% de eficiencia terminal para el mismo año.

Esto significa que hay que trabajar procesos de selección, procesos psicopedagógicos y didácticos, entre otros, y un programa que permita atender de manera individual a los estudiantes de la UANL. Para ello se han desarrollado acciones importantes desde hace dos años, tendientes a proporcionar la atención adecuada a sus alumnos.

Es por ello que como parte de las acciones del Programa Institucional de Retención y Desarrollo Estudiantil se instrumenta el **Programa Institucional para la Organización y Desarrollo de la Tutoría Académica en la UANL**, que permitirá a los estudiantes contar con una asesoría más personalizada. En el año 2000 se trabajó con 70 profesores de diferentes escuelas y facultades, con un doble fin: apoyar su propia formación como tutores, y capacitarlos para que puedan ser multiplicadores de su saber

con otros académicos de la Universidad.

Así, a partir del año 2000, algunas facultades iniciaron de manera formal e institucional el programa de tutorías, apoyado operativamente por el Centro de Apoyo y Servicios Académicos de la UANL (CASA), dependencia que se encargó de organizar las reuniones previas de asesoramiento, así como los cursos de capacitación para el desarrollo de habilidades de tutoría, invitando para ello a maestros especializados de la UNAM y la Universidad de Guadalajara, quienes primeramente trabajaron con un reducido grupo de maestros de facultades, mismos que se dieron a la tarea de presentar un proyecto para su escuela respectiva.

En el 2001 se efectuó el *Diplomado en desarrollo de habilidades básicas del tutor*, en el que participaron maestros de facultades y de preparatorias. Producto de estos primeros esfuerzos ha sido la implantación progresiva de programas de tutoría en diversas facultades y preparatorias. Tal es el caso de la **Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (FIME)**, que inició su programa de tutorías en el año 2000 y a la fecha han desarrollado una importante infraestructura de apoyo a esta labor, pues además del recurso humano con que cuentan, implantaron una importante base de datos, así como una carpeta electrónica de tutorías para dar mayor eficiencia al trabajo tutorial.

La Facultad de Contaduría Pública y Administración (FACPYA), inició su programa hace un año y trabajaron formando a 35 maestros tutores, iniciando entonces con un proceso de detección y atención a los alumnos que presentan el mayor índice de

reprobación de materias, realizando juntas semanales con el subdirector y secretario académico y efectuando un programa de capacitación y actualización con los maestros. En una segunda fase, se pretende trabajar con mayor cobertura de alumnos y con la infraestructura adecuada.

De manera similar, casi todas las facultades de la UANL (Artes Visuales, Ciencias Biológicas, Comunicación, Filosofía y Letras, entre otras), se encuentran a la fecha implantando su propio sistema tutorial progresivamente.

En algunas preparatorias, la tutoría se desarrolló desde años atrás de manera informal, pero a partir del 2002 los programas se han ido formalizando. Ejemplo de ello son las preparatorias 2, 9 y 15, que se encuentran en la etapa de diseño del programa y capacitación de maestros tutores. Estos procesos son destacables, ya que si bien todos los estudiantes deben ser sujetos de estos programas, los adolescentes estudiantes de las preparatorias lo necesitan casi con urgencia.

Por su parte, la Dirección de Orientación Vocacional y Educativa de la UANL lleva a cabo desde el año 2000 el llamado *Programa de Retención y Desarrollo Estudiantil*, destinado a disminuir el rezago y la reprobación y han proporcionado un fuerte apoyo a los programas tutoriales de las escuelas.

Asimismo, existe el proyecto de crear una instancia central para apoyar a los diversos programas de tutorías en las escuelas preparatorias y facultades, nos referimos a la **Coordinación General de Tutorías**, dependencia que se encargará de

ser el enlace entre la Rectoría y las escuelas, tanto para señalar los lineamientos generales para la implantación de estos programas en donde todavía no se han iniciado, como para dar seguimiento y evaluación a los programas ya establecidos.

También en la UANL podemos señalar que se encuentran en actividad – en las facultades que ya establecieron un sistema tutorial - cuatro tipos de tutores, a saber ³:

1) **Docentes - Tutores:** Conjunto de maestros que reciben estudiantes de primer ingreso, para diagnosticar sus problemas y ayudarlos a incorporarse a la universidad; para enseñarle caminos y formas para volverse autónomo. Sus función serán: Saber identificar problemas de todo tipo (Económicos, aprendizaje, motivacionales, etc.), con el objeto de asegurarnos que estos estudiantes tengan elementos individuales para tener igualdad de oportunidades que el resto. Aseguramos que todo estudiante aceptado tenga las mismas oportunidades de éxito académico. A través de programas para apoyar distintas necesidades. Nos va a dar una imagen muy clara de nuestra sociedad estudiantil, nos damos cuenta que los desconocemos, los veíamos como número, no como personas que ahora si conoceremos.

2) **Tutor-asesor (o simplemente, asesor):** Experto en una materia y en la enseñanza de la misma, cuya función es aclarar dudas que no pudieron resolver en clase.

3) En el caso de las carreras con curriculum flexible, **Tutor de carrera:** Ayuda a construir la carrera del estudiante, no puede ser ninguno de los dos anteriores. Debe

de conocer tendencias de disciplinas que constituyen el perfil del egresado de los campos profesionales y cómo está el campo afuera. Debe conocer la secuencia de asignaturas, combinación de asignaturas. Debe estar muy actualizado profesionalmente.

- 4) **Tutor principal:** Sigue los últimos pasos del estudiante para insertarlo en su vida profesional (Exámenes globales finales, tesis, prácticas profesionales en lugares idóneos, etc.). Este tutor trabaja con los estudiantes que cursan los últimos semestres en la facultad y también debe ser un profesionista actualizado y relacionado con las actividades de su ramo profesional.

4.2.3 Enfoques conceptuales: Tutoría, asesoría, consejería

El concepto y la necesidad de tutoría no es un término nuevo si se hace un análisis de las últimas décadas. Durante este tiempo se han manejado diferentes conceptos referidos a formas de intervención no académica, encaminadas a ayudar al alumno en su proceso educativo y de toma de decisiones: asesoramiento, ayuda, orientación, seguimiento, las cuales se pueden asociar con la tutoría.

Cabe señalar que, previamente al concepto de tutoría se había manejado el concepto de **orientación**, entendido como:

"la ayuda que se debía dar al sujeto y, en algunos casos, al equipo docente, llevada a cabo por el orientador, con el objetivo de dar respuesta a todas aquellas necesidades que, siendo más o menos específicas, podían escapar de las competencias del profesor" (Comellas,1999:113).

³Información proporcionada por el Dr. Eleuterio Zamanillo Noriega, asesor externo de la UANL, durante la conferencia impartida el 27 de abril de 2001, en el marco del Diplomado Desarrollo de Habilidades Básicas del Tutor.

Se trataba de responder a unas necesidades generales derivadas de las características diferenciales de los individuos afectando a los procesos de maduración, aprendizaje, formación personal y relacional. Para realizar una orientación adecuada en todos estos campos, a menudo se disponía de unos recursos, más o menos estructurados, para poder recoger y sistematizar la información. Dicha orientación, según el momento que se planteaba y las circunstancias, podía tener un carácter preventivo y/o resolutivo, siendo el orientador quien daba pautas de intervención que ejecutaban los propios profesores tutores. En algunos casos, si las circunstancias lo requerían, además de intervenir el profesor intervenía un profesor especializado. El orientador entonces, relacionado con el cuadro pedagógico de la institución, podía ofrecer alternativas de intervención individual y grupal aportando técnicas y recursos propios de su formación y de su vinculación con otros especialistas (el caso de la Universidad Regiomontana, es un ejemplo de este tipo de intervención). Con los cambios sociales que se experimentan hoy día, en el sistema educativo se plantean una serie de retos encaminados no sólo a conseguir un proceso formativo diferencial, sino, especialmente, a lograr una mejora en la calidad de la educación, la consecución de esta calidad, en el nivel medio superior, plantea una serie de campos de actuación que, de no estar bien orientados, podrían generar disfunciones altamente determinantes para la población juvenil. Entre estos campos se destacan:

- La necesidad de adquirir unos aprendizajes competenciales que vayan más allá de la mera acumulación de información: En un momento en que la información está al alcance de una gran mayoría, con las nuevas tecnologías y recursos mediáticos es preciso enseñar cómo estructurarla, relacionarla y

sistematizarla.

- La necesidad de centrar la acción educativa en los procesos de pensamiento como forma de garantizar la flexibilidad mental y por lo tanto, la capacidad de aprendizaje presente y futura a la que se deberán enfrentar las actuales y nuevas generaciones.

- La necesidad de potenciar las actitudes positivas ante la formación tanto de los alumnos como de cuantos con ellos se relacionen, ya que será preciso mantener un estado de espíritu ante los cambios y nuevas necesidades de formarse como base para lograr competencias tanto personales como profesionales.

En base a estas actitudes es importante llevar al alumnado no sólo a responder a unos intereses inmediatos más o menos realistas, sino, especialmente, a potenciar el sentido de la realidad y la capacidad de análisis de las situaciones presentes y posibles para favorecer el despertar de nuevos intereses que deberán guiar la formación continua, considerando que, además, estos intereses estarán determinados por una posible escala de valores.

Por todo lo anterior se pone en evidencia la necesidad de institucionalizar un proceso: La tutoría, que es definida según Alvarez-Bisquerra como:

*una acción sistemática, específica, concretada en un tiempo y un espacio en la que el alumno recibe una especial atención, ya sea individual o grupalmente, considerándose como una atención personalizada porque:

a) Contribuye a la educación integral, favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona: la propia identidad, sistema de valores, personalidad, sociabilidad.

b) Ajusta la respuesta educativa a las necesidades particulares previniendo y orientando las posibles dificultades.

c) Orienta el proceso de toma de decisiones ante los diferentes itinerarios de formación y las diferentes opciones profesionales.

d) Favorece las relaciones en el seno del grupo como elemento fundamental del aprendizaje cooperativo, de la socialización.

e) Contribuye a la adecuada relación e interacción de los integrantes de la comunidad

educativa por ser todos ellos agentes y elementos fundamentales de este entorno.” (citado por Comellas, 1996:115).

Según el Diccionario de la Lengua Española (1992), el tutor es la persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o de una asignatura. Asimismo señala que la acción de la tutoría es un método de enseñanza por medio del cual un estudiante o un grupo pequeño de estudiantes reciben educación personalizada e individualizada de parte de un profesor.

La tutoría también es definida como una forma de atención educativa donde el profesor apoya a un estudiante o a un grupo pequeño de estudiantes de una manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas e integración de grupos conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control, entre otros (Alcántara Santuario, 1990).

La tutoría debe ofrecerse a lo largo de los diferentes niveles de la universidad; vincular a las diversas instancias y personas que participan en el proceso educativo; atender a las características particulares de cada alumno; darse en términos de elevada confidencialidad y respeto; y buscar que el alumno se responsabilice de su propio proceso de aprendizaje mediante la toma de conciencia de su libertad y de su compromiso con él y con los demás. (Fresán y otros, 2000).

La tutoría propicia una relación pedagógica diferente a la propuesta por la docencia cuando se ejerce ante grupos numerosos. En este caso el profesor asume el papel de un consejero, el ambiente es mucho más relajado y amigable y las condiciones

del espacio físico en donde tiene lugar la relación pedagógica deben ser más acogedoras (Latapí, 1988).

La tutoría se considera una faceta muy importante de la actividad docente, que comprende un conjunto sistematizado de acciones educativas centradas en el estudiante. Como parte de la práctica docente tiene una especificidad clara; es distinta y a la vez complementaria a la docencia frente a grupo, pero no la sustituye. Implica diversos niveles y modelos de intervención; se ofrece en espacios y tiempos diferentes a los de los programas de estudios. La tutoría pretende orientar y dar seguimiento al desarrollo de los alumnos, lo mismo que apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje. Busca fomentar su capacidad crítica y creadora y su rendimiento académico, así como perfeccionar su evolución social y personal. Ya sea como medida emergente o complementaria, tiene efectos positivos en el logro institucional de elevar la calidad y la eficiencia terminal de los estudiantes.

Para apoyar la actividad tutorial y el desarrollo de los alumnos se requiere, además de la tutoría, de la interacción con otras entidades académicas y administrativas, como los profesores, las unidades de atención médica, programas de educación continua y extensión universitaria, departamentos de orientación vocacional y programas de apoyo económico, que constituyen lo que se denomina en su conjunto Programas para la Mejora de la Calidad del Proceso Educativo. (Fresán y otros, 2000)

La **asesoría académica** es una actividad distinta a la de tutoría y consiste en una actividad de apoyo a las unidades de enseñanza – aprendizaje que imparte el personal

académico. Está conformada por consultas que brinda un profesor (asesor) fuera de lo que se considera el tiempo docente, para resolver dudas a un alumno o grupo de alumnos sobre temas específicos que domina. Suele ser una actividad poco estructurada, es decir, tiene lugar a solicitud del estudiante cuando éste la considera necesaria.

La tarea del asesor consiste básicamente en que el estudiante o grupo de estudiantes logren aprendizajes significativos a partir de una serie de estrategias que el asesor aplica, tales como la reafirmación temática, resolución de dudas, realización de ejercicios, aplicación de casos prácticos, intercambio de experiencias, entre otras. Algunas de las modalidades de la asesoría son: la dirección de tesis, la asesoría de proyectos de investigación, la asesoría de prácticas profesionales y, en el caso específico de bachillerato, las asesorías sobre asignaturas específicas (Ayala, 2000).

Desde la década de los cuarenta, en los Estados Unidos, se empezó a utilizar en psicología el concepto de *counseling* o *consejería*, para referirse a un estilo psicoterapéutico que centra su atención en el cliente o paciente, de tal manera que él mismo logre encontrar la solución a sus conflictos. El iniciador de esta corriente en psicoterapia fue el doctor Carl Rogers, quien llevó su técnica a otros ámbitos, incluyendo el educativo, en el cual se pretende que los estudiantes puedan enfrentarse con sus propios sentimientos y explorarlos sin miedo, aprendan a arreglárselas más eficazmente en cuanto a la toma de decisiones y a examinar sus valores y objetivos sin sentirse mal por ello. El proceso de consejería está relacionado con el cambio y el desarrollo, pero no significa que el consejero intente cambiar al alumno, sino que

"es el sujeto quien busca el cambio y el desarrollo en su interior y el papel del consejero es ayudar a dicho cambio sin quitarle la dirección al sujeto, sino haciendo que pueda aclarar metas y sentimientos hasta que sea capaz de tomar con seguridad y confianza la autodirección" (Counseling Approaches, In *allaboutcounseling.com* , 2001).

Por otro lado, diversos estudios (Dinkmeyer, 1969; Gazda y Col, 1967; Lee y Pulvino, 1973; Benson y Bloclter, 1967; Varenhorst, 1974; y Ryan, 1966), afirman que la **consejería grupal** es apropiada en el ambiente escolar, debido tanto a la naturaleza de esta situación como a la de los estudiantes, ya que los jóvenes son seres esencialmente sociales, crecen y se desarrollan en grupo. La consejería en grupo es un proceso interpersonal dinámico, donde los miembros del grupo pueden utilizar la interacción con sus compañeros para aumentar el entendimiento y aceptación de valores y metas y aprenden a eliminar ciertas actitudes y conductas, logrando cambios en el rendimiento académico, cambios en el comportamiento de competencia social y cambios en el sentimiento personal de adecuación en la competencia de los roles sociales. Asimismo, la utilización de consejeros estudiantes, que actúen como consejeros académicos -lo que Alan Bandruit (1999) llama *Peer tutoring* - cuidadosamente escogidos, preparados y supervisados para brindar ayuda en el ajuste personal y social de los alumnos tiene una gran ventaja, ya que permite una situación en la cual los mismos compañeros son agentes de influencia más afectivos que el consejero, dado que comparten intereses muy similares, aunque el que parece ser el medio efectivo para aumentar las conductas de estudio apropiadas era la combinación de consejería de refuerzo con maestro, con la del modelo alto de estudiante-consejero.

En un sistema no presencial, de educación a distancia, no existe un acuerdo entre los autores e instituciones, en la denominación del docente al servicio del alumno. Se le

ha llamado indistintamente **tutor, asesor, facilitador, consejero, orientador, etc.**, caracterizándolo en relación con las funciones que desempeña. Estas funciones no tienen por qué considerarse necesariamente negativas. Muy al contrario, y como exigencia de las necesidades del alumno al que debe atender, se dibuja una imagen poliédrica y polifacética, con los retos y las limitaciones que ello supone. Por tanto, no es de extrañar la variada riqueza de nombres con que se conceptualiza, porque en realidad todos responden a aspectos o momentos de su ejecutoria asistencial hacia el alumno. Así, el Profesor-tutor es con respecto al alumno:

- **Profesor**, cuando le enseña y le explica la materia.
- **Tutor**, cuando le ayuda y tutela en las necesidades y carencias durante el desarrollo de su aprendizaje.
- **Asesor**, cuando le aconseja y le sugiere soluciones ante las dificultades que pueda ir encontrando.
- **Orientador**, cuando le guía y le indica lo que más le conviene en cada circunstancia.
- **Facilitador**, cuando le aclara dudas y le hace más asequibles los contenidos de aprendizaje.

Dado que la actividad tutorial debe de asumirse como una actividad de atención individualizada, la modalidad de **tutoría grupal** es una alternativa que puede utilizarse pero con restricciones, por ejemplo, para tratar problemáticas que afectan al grupo o a una parte del mismo, en donde el encuentro con el grupo constituye una forma de aproximación para identificar los casos problema y dar a éstos una atención de carácter individual.

Existe, como se ha visto, toda una gama de acepciones y modalidades en torno a las formas de atención personalizada que pueden ser ofrecidas a los estudiantes en el ambiente escolar. Todas ellas deben proporcionar de alguna u otra manera a los alumnos los recursos que le permitirán un óptimo desempeño en su vida académica, en el ámbito profesional y primordialmente contribuyen a la formación del estudiante como persona, en su totalidad.

Para el nivel académico que nos ocupa en el presente trabajo, el bachillerato, elegimos el término **tutoría** para referirnos a la forma de relación pedagógica que se establecerá de manera institucional, sistemática y personalizada, mediante diversas actividades de intervención, en sus modalidades individual y grupal, entre un maestro al que llamaremos **docente – tutor**, y los alumnos que se le asignen para llevar a cabo la realización de esta labor.

4.2.4 El perfil y las funciones del docente - tutor

Cada vez es más evidente la necesidad de dar respuesta a las diferentes situaciones que afectan a toda la población, y en particular a la población que nos ocupa, la de los adolescentes estudiantes de bachillerato, por lo que es imprescindible la actuación directa de una persona que, estando estrechamente vinculada con el grupo, pueda hacer un seguimiento adecuado: Esta persona es el **docente - tutor**; el psicopedagogo podrá complementar su acción tutorial con un análisis más exhaustivo tanto de variables como de implicaciones, recursos y alternativas, pero en ningún caso sustituirle.

La actividad tutorial permite a los alumnos **sentirse acompañados** en su proceso educativo y no sólo recibir atención si hay dificultades, problemas o ante una situación puntual de toma de decisión sobre opciones profesionales. El responsable de realizar esta labor será el docente – tutor.

Desde el momento en que un profesor es tutor de un grupo deberá plantearse, al margen de los objetivos académicos que llevan al alumno a asistir a la preparatoria, todas las circunstancias, necesidades y situaciones que, dándose en el marco escolar, deben recibir una respuesta óptima, positiva y educativa para todos los alumnos. En ningún momento deberá darse un análisis determinista, sin fundamento, banal o distorsionado sino que el alumno deberá encontrar una persona que, de forma consciente y madura, con autoridad y afecto, pueda ayudarlo en su análisis de la realidad, para poder orientar su conducta, sus acciones, sus decisiones y su formación (Mora, 1995).

Se trata, como señala Comellas, "de llevar a cabo una labor educativa de la que es responsable todo el profesorado, con una diversidad de implicaciones por la propia estructura del sistema educativo y que deberá estar coordinada por el tutor" (1999: 116).

El tutor orienta, asesora y acompaña al alumno durante su proceso de enseñanza – aprendizaje, desde la perspectiva de conducirlo hacia su formación integral, lo que significa estimular en él la capacidad de hacerse responsable de su aprendizaje y de su

formación.

Un docente – tutor ejerce una importante función de mediación entre el alumno y el conocimiento, y dicha mediación puede caracterizarse de la siguiente forma, de acuerdo a Pérez Gómez y Gimeno Sacristán:

"El profesor es el mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al curriculum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo. La tamización del curriculum por los profesores no es un mero problema de interpretaciones pedagógicas diversas, sino también de sesgos en esos significados que, desde un punto de vista social, no son equivalentes ni neutros. Entender cómo los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares, es un factor necesario para que se comprenda mejor por qué los estudiantes difieren en lo que aprenden, las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social de lo que se aprende." (citado por Díaz Barriga y Saad, 1996: 148).

En función de lo anterior, **las características deseables del tutor son las siguientes:**

- **Poseer un equilibrio entre la relación afectiva y cognoscitiva, para una delimitación del proceso de tutoría**
- **Tener capacidad y dominio del proceso de la tutoría.**
- **Tener capacidad para reconocer el esfuerzo en el trabajo realizado por el tutorado**
- **Estar en disposición de mantenerse actualizado en el campo donde ejerce la tutoría**
- **Contar con capacidad para propiciar un ambiente de trabajo que favorezca la empatía tutor – tutorados.**
- **Poseer experiencia docente y de investigación, con conocimiento del proceso de aprendizaje**
- **Estar contratado por tiempo completo o medio tiempo, o al menos con carácter definitivo**
- **Contar con habilidades y actitudes tales como: habilidades para la comunicación, ya que intervendrá en una relación humana; creatividad para aumentar el interés del tutorado; capacidad para la planeación y el seguimiento del estudiante, como para el proceso de tutoría; actitudes empáticas en su relación con el alumno. (Fresán y otros, 2000)**

Con respecto a las **funciones del docente - tutor**, la ANUIES (2000), ha propuesto, en el marco de la implantación de un programa institucional de tutorías en

las instituciones de educación superior de nuestro país, una serie de lineamientos, aunque cabe señalar que esta propuesta de la función tutorial transita desde un plano descriptivo – analítico de lo que ha sido la experiencia real compartida, es decir, lo que es, lo que sucede en realidad en muchas instituciones que han adoptado modelos tutoriales, hasta un plano de abstracción idealizada, es decir, de lo que debe ser, pues si bien es cierto que muchas de las instituciones de educación superior no han implantado este programa de manera institucionalizada, en algunas se han llevado a cabo diversas acciones que corresponden a actividades de intervención tutorial, aunque también sucede que algunas instituciones tienen programas institucionales que desafortunadamente sólo se desarrollan en el plano de la abstracción, se plasman en un proyecto, se elabora un documento, pero no se concretizan en la práctica.

La función tutorial propuesta por ANUIES (2000) se distribuye en cuatro tipos de acciones para el docente - tutor:

- **Establecer un contacto positivo con el alumno:** El establecimiento del primer contacto con el tutorado o grupo de tutorados es determinante en la creación del clima de confianza adecuado para el mejor funcionamiento de un programa de tutoría. Hay que estar construyendo continuamente una situación de interacción apropiada y satisfactoria para las partes.

- **Identificación de problemas:** El tutor debe indagar, además de las condiciones académicas previas y actuales de cada alumno, sus condiciones de salud, socioeconómicas, psicológicas, socio – familiares y fundamentalmente, sobre sus problemáticas personales, ya que en la vida cotidiana de los estudiantes ocurren problemas de diverso orden, que tienen influencia directa y en diferentes grados

sobre su actividad académica. El tutor deberá estar preparado para detectarlos, pero sobre todo, para orientar al estudiante hacia el o las áreas en donde pueda recibir una atención oportuna.

- **Toma de decisiones:** El tutor tendrá una clara responsabilidad, ya que deberá tomar posición frente a determinados problemas y necesidades que él mismo habrá detectado, frente a dónde canalizar a los alumnos con problemas específicos, frente al seguimiento a las acciones emprendidas y a la promoción de nuevas opciones para la atención de los alumnos.

- **Comunicación:** Cabe señalar que no se trata de difundir la información generada en el proceso tutorial, sino de brindar un servicio útil a los diferentes actores, para apoyar su trabajo: Para los alumnos, será importante conocer los resultados parciales del seguimiento personal de su actividad; los profesores, deberán tener información sobre las alternativas de solución a problemas específicos de un alumno o grupo de alumnos; las autoridades están obligadas a conocer los pormenores del programa de tutorías que les permitirán reforzar dicho proceso en relación tanto con los programas académicos, como con la atención a los estudiantes; los especialistas en diversas áreas deberán disponer de la mejor información acerca de las causas por las que los alumnos son canalizados a las áreas de su especialización; y los padres de familia deberán poseer alguna información sobre el programa y además ellos podrán comunicar al tutor información relevante acerca de problemas concretos del alumno. Por todo ello es importante contar con mecanismos de información objetiva y directa que garanticen una adecuada operación del proceso.

Por su parte, y de manera más específica, García Nieto (1996) propone una serie de tareas concretas para el tutor (Tabla 6), que nos permiten percibir estas actividades más operativamente.

TABLA 6. CONTENIDOS DE LA INTERVENCIÓN TUTORIAL

Características de los contenidos	<ul style="list-style-type: none">● Relevantes e importantes● Congruentes con el currículum● Motivantes● Conectados con las necesidades actuales de los alumnos● Implicadores de los diferentes actores educativos● Correctamente programados y articulados● Evaluables
Tipos de contenidos tutoriales	<ul style="list-style-type: none">● Funcionales y organizativos: inducción, conocimiento de la escuela, pólizas, calendario escolar, reglamentos, programa tutorial, modalidades de evaluación, actividades extraescolares, recreativas, deportivas, recopilación de información individual.● Informativos: información académica, profesional, del entorno social● Formativos u orientadores: actitudes, valores, normas.● Técnico – metodológicos: Procedimientos, formas y modos de hacer para lograr el mejor rendimiento escolar.

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

Ante los retos y problemas a los que cotidianamente se enfrenta el profesor, Fullan y Hargreaves (2000) presentan una serie de prescripciones generales que se

complementan y dependen unas de otras y que pueden ser de gran utilidad para el desarrollo tanto de la labor docente en general, como de la actividad tutorial en particular:

- Localizar, escuchar y expresar su voz interior
 - Practicar la reflexión en la acción, sobre la acción y para la acción
 - Desarrollar la mentalidad de asumir riesgos
 - Confiar en los procesos tanto como en la gente
 - Apreciar a la persona total en el trabajo con otros
 - Comprometerse a trabajar en equipo con sus colegas
 - Procurar la variedad y evitar la balcanización (segmentación)
 - Redefinir su rol para extenderlo más allá del aula
 - Equilibrar el trabajo y la vida
 - Estimular y apoyar a los directivos y administradores en el desarrollo de un profesionalismo interactivo
 - Comprometerse con la mejora sostenida y con el aprendizaje permanente
 - Supervisar y fortalecer la conexión entre su desarrollo y el desarrollo de los alumnos.
- (2000: 119)

Como hemos visto, desde la tutoría el profesor puede ayudar al alumno a partir de su situación como docente. De hecho, desde el momento en que se es profesor, se es al mismo tiempo orientador, pues como maestro se orienta el proceso de aprendizaje del alumno, y como en ese proceso hay muchas circunstancias que pueden potenciarlo u obstaculizarlo, el maestro debe conocerlas, a fin de contribuir positivamente en el proceso. Los alumnos identifican en el docente una figura alternativa para la solución de sus problemas y observan en él una personalidad investida de autoridad y sabiduría, además de una posible neutralidad, ya que no es una figura paterna, ni tampoco un amigo en el amplio sentido del término. En muchos casos, el profesor representa para el alumno una oportunidad de ser escuchado sin ser juzgado, es buscado para obtener un consejo, para pedirte sugerencias o para ser ayudado a formar planes de acción, que tienen que ver con cuestiones que van desde el comportamiento personal y familiar, hasta la toma de decisiones vocacionales.

El profesor tutor asume, por tanto, **dos roles: el de docente y el de tutor**, roles que están recibiendo una influencia recíproca y que se condicionan por las implicaciones que ambos tienen en la imagen que en uno y otro caso el profesor muestra a sus alumnos. Por ello, la dificultad estriba en combinarlos y preguntarse si se puede ser buen tutor y mal docente o viceversa, y si se es coherente con la imagen que estamos presentando a los alumnos.

Cuando los alumnos solicitan tutoría, comúnmente esperan que se les preste atención y consejo. En ese momento el maestro enfrenta el gran problema de decidir hasta dónde puede avanzar, hasta donde puede comprometer su participación en la conducta que seguirá el alumno.

El docente debe contar con la posibilidad de establecer un juicio y determinar cómo debe asesorar al alumno en caso de tener realmente algo que asesorar al respecto. El profesor debe ser capaz de advertir si el alumno realmente necesita la tutoría. Por todo lo expuesto aquí, resulta evidente que un profesor además de ser un experto en su asignatura y poseer habilidades didácticas para motivar a los alumnos al aprendizaje, debe estar **sensibilizado y con una actitud dispuesta a las relaciones interpersonales** que se entablan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Qué beneficios tiene para la tutoría que el maestro se sensibilice a las relaciones interpersonales en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Un profesor que visualiza al alumno como un ser único e individual, que tiene derecho y que puede ser responsable de tomar decisiones y asumir sus consecuencias en la medida en que su desarrollo maduracional se lo permita, estará convencido de que el estudiante aumentará y enriquecerá su desarrollo académico y personal si recibe la oportunidad de establecer una relación cuya principal característica es la **aceptación**, en la que encontrará la posibilidad de comprenderse mejor a sí mismo y a su entorno.

Este maestro tiene la posibilidad de percibir a la institución educativa como una estructura compleja que, al estar orientada al aprendizaje grupal (masivo, en muchas escuelas), puede generar algunos conflictos para los alumnos en lo individual; por lo anterior, el maestro estará atento a la mediación y solución de tales conflictos, llevando a cabo la acción tutorial, aconsejando tanto en el ámbito académico como personal a sus alumnos (Ayala, 2000).

Un docente - tutor se debe considerar, en primer lugar, como un educador y no como una persona que atiende desde la perspectiva de la psicoterapia. Los docentes tutores son maestros que tratan de crear, mediante el ejercicio de sus habilidades, un ambiente en el que los alumnos puedan enfrentarse a sus propios sentimientos y explorarlos sin miedo, aprendiendo a arreglárselas más eficazmente en cuanto a la toma de decisiones, examinar sus valores y objetivos sin temor a ser juzgados.

Es una persona que tiene **confianza** en las posibilidades de desarrollo de su alumno y posee la creencia de que el ser humano básicamente va hacia adelante,

socializado y racional.

El docente - tutor precisa de ciertas **cualidades personales**, o al menos de la disposición y la capacidad de desarrollar tales cualidades: **Cordialidad, accesibilidad y flexibilidad**. No tener miedo a la experiencia tutorial y ser espontáneo y sincero. Debe afrontar esta tarea como persona, no sólo como profesional que cumple una de sus tantas tareas. Debe tener una actitud abierta y capacidad de empatía, o sea, capacidad de sentir y comprender el mundo privado del otro como si fuera el propio, pero sin ser arrollado por dicho mundo y ha de saber comunicar esta comprensión con un lenguaje que sea significativo para el alumno. Por lo tanto, resulta claro que **para ser maestro tutor se requiere primero que el docente tenga un adecuado conocimiento de sí mismo, si quiere realmente ayudar a los alumnos.**

Un docente en el papel de tutor influye sobre cierta modificación del comportamiento que el alumno, de manera voluntaria, desea cambiar y para la cual ha buscado asesoría.

El propósito de la tutoría en el ámbito educativo se centra en propiciar en la relación maestro-alumno las condiciones para un cambio positivo y por propia voluntad en el alumno. Estas condiciones se asocian con reconocer en el alumno su derecho a realizar elecciones, a ser independiente con responsabilidad y autónomo, con la conciencia de asumir todas las implicaciones que esto tiene.

Es importante subrayar que la participación del docente en el proceso de

tutoría tiene sus límites, los cuales no son del todo objetivos ni tangibles, pero cabe señalar que el maestro no debe sobrepasar la frontera del marco institucional, involucrándose de manera personal en la problemática del estudiante. Esta delimitación de la participación del profesor en la ayuda a su alumno debe quedar clara para ambos desde el principio.

Un tutor también debe poner en práctica su **capacidad de empatía** constantemente. En la empatía está la capacidad de captar las emociones de la otra persona sin ponerse totalmente en su lugar y sentir lo que la otra está sintiendo. En la empatía el tutor puede sentir *con* el otro y no sentir *por* el otro. No se trata de relevar al alumno en sus emociones.

Otra de las habilidades requeridas por el profesor tutor radica en el **establecimiento del *rapport***, término utilizado en psicología que se refiere a la relación armónica que debe existir para que las personas que interaccionan en una relación puedan seguir comunicándose. (Ayala, 2000).

Para el establecimiento del *rapport*, la actitud del profesor tiene un peso fundamental, pues implica que él tenga una actitud abierta y dispuesta a lo que el alumno desea plantearle. En dicha relación debe existir, además de la armonía comunicativa, la disposición al acuerdo y afinidad de posiciones, ya que de otro modo sería imposible el proceso de tutoría.

Dentro de las recomendaciones generales para establecer un buen *rapport* está la

necesidad de una actitud amistosa, atenta e interesada para disminuir la dificultad del alumno para acercarse a la tutoría. Es importante no llegar al extremo de la trivialidad. Por el contrario, un acercamiento franco y natural, con tacto y disposición, permitirá al alumno que busca tutoría acercarse al maestro y presentar su demanda de ayuda.

El *rapport* implica llegar a que el alumno se sienta cómodo y seguro en la relación de tutoría que se establece. Para cada nivel de interacción educativa, las formas de establecer y estimular el *rapport* serán diferentes: En etapas tempranas del desarrollo, el *rapport* se establecerá con mayor facilidad con figuras asociadas a la estructura familiar. Por otra parte, en etapas superiores al período de la pubertad, el *rapport* se asocia ya con relaciones de mayor grado de madurez, el maestro representa una figura externa al grupo familiar y también funciona como un referente de interacción social, que estimula el juego de roles diferente a los establecidos en el seno familiar (Ayala, 2000).

En relación con los valores que rigen el comportamiento del maestro tutor, es difícil establecer normas generales con respecto a su conducta particular; no obstante, podemos distinguir entre valores compartidos y los no compartidos o controvertidos, como podrían ser aquellos que se vinculan con convicciones muy profundas, como las religiosas. Generalmente el maestro deberá manifestar sus convicciones personales ante los alumnos, matizando en cada caso su importancia; pero en algunas ocasiones será más prudente que se comporte neutralmente, procurando que su comportamiento ayude a los estudiantes a comprender los términos e implicaciones de la controversia, para que puedan elaborar su propia postura, de acuerdo a su edad. (Latapí, 1999).

En la formación de profesores tutores deberá atenderse tanto a su desarrollo y esquemas valorativos como personas, como a la capacitación específica que se requiere para este tipo de actividad, ya que una especial complejidad reviste la conducta del maestro al tratar asuntos morales con los alumnos, cuestión que con toda seguridad se presentará frecuentemente al realizar las acciones tutoriales, porque el maestro deberá cubrir las expectativas en cuanto a valores se refiere, de tres lugares: el suyo propio, como persona, con sus propias convicciones éticas; el de los padres de familia, que depositan la confianza en él para la educación de sus hijos y el de la institución para la cual labora. Armonizar estos papeles es una tarea compleja, pero es posible a través del diálogo y la interacción con los miembros de la institución escolar y los padres de familia (Mora, 1995).

Podemos concluir sobre este punto que, un profesor que cumple funciones de tutoría es un profesor que ha asumido, además de su responsabilidad en el proceso educativo, un papel activo en la formación de sus alumnos, donde la relación humana es el eje de desarrollo y crecimiento que le permitirá relacionarse con el conocimiento y con los otros de una manera mucho más enriquecedora y productiva.

4.2.5 El plan de acción tutorial

Un adecuado sistema tutorial institucionalizado en las escuelas preparatorias, debe quedar insertado en un entorno que propicie una enseñanza individualizada; un currículum abierto, plural y diversificado; una educación para y durante toda la vida; y una orientación y asesoramiento del alumnado a la hora de elegir su profesión;

asimismo, el sistema debe ser capaz de llevar a cabo una serie de funciones generales como las que hemos sintetizado a continuación, derivadas de diferentes experiencias en ámbitos escolares de niveles similares, en otros países:

- **Adaptar la educación a cada alumno o grupo concreto**
- **Ayudar al estudiante a desarrollarse, no sólo como alumno, sino como persona total**
- **Cultivar y favorecer en el alumnado los aspectos motivacionales, formativos, actitudinales y de relación humana**
- **Asesorar y orientar al alumno cuando sea preciso hacer una elección académica o profesional**
- **Informar y abordar con los alumnos de todos aquellos problemas, hechos o situaciones que pueden ayudarles a una mejor comprensión de sí mismos y del mundo en que viven**
- **Contribuir a la adquisición de actitudes responsables, criterios coherentes, adopción de una escala de valores personales**
- **Mediar entre el alumno o grupo de alumnos en situaciones conflictivas que puedan generarse entre ellos**

El enfoque constructivista y socio-cultural de autores como Vigotski y J. Bruner también contribuye a la formación de un programa tutorial, destacando el papel activo que tiene el estudiante en la construcción de su propio aprendizaje de acuerdo a las bases formadas por las experiencias anteriores y la influencia del medio socio-cultural. En este sentido, el concepto de *andamiaje* en un programa de tutoría consiste en que el alumno cuente con una directividad o guía que brinde el contexto de apoyo, pero que, en la medida que aumentan las fortalezas en el alumno y su capacidad para resolver sus problemas, el docente-tutor irá reduciendo su intervención.

Entre los aspectos relevantes que se deben considerar, plantear y analizar en un plan de acción tutorial destacan:

- **La temática:** Esta será el núcleo focal de la acción tutorial, pues deberá responder a las demandas de los propios alumnos, quienes estarán interesados en tratar, hablar, contrastar opiniones sobre temas que les implican, les afectan y les inquietan y además, a los temas propuestos por el profesor tutor, teniendo presente el conocimiento que tiene de sus alumnos y la información que la misma institución le proporcione, la cual estará derivada de un diagnóstico de necesidades de tutoría previamente efectuado.

En cuanto a los bloques o núcleos de contenidos que deben abordarse en un adecuado plan de acción tutorial, hay que tomar en cuenta también que deben ser diferenciados según los distintos contextos, ciclos, niveles y edades de los alumnos que se encuentran dentro del sistema educativo, por lo que es difícil proponer una programación unánimemente válida para todos y cada uno de los contextos educativos. No obstante, los contenidos de la acción tutorial tienen sus características específicas y además pueden dividirse en cuatro grupos fundamentales, como puede observarse en la Tabla 6.

- **La dinámica:** Este será un elemento clave en la consecución de la eficacia de la tutoría. Toda situación que pretenda lograr un alto grado de comunicación debe establecer un tipo de relación entre los componentes del grupo que permita establecer múltiples relaciones, que puedan ser flexibles y que favorezcan el que se puedan llevar a cabo diferentes roles. Mediante la dinámica, el tutor podrá potenciar diferentes niveles de relación, buscando la empatía y las conductas prosociales. Se tratará de potenciar el tratamiento de la diversidad

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 de 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 y 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 suscitan 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 curriculum, 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 trato diario 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. Sria 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, habría 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 (CIIPIEMSNL) 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 ítems 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

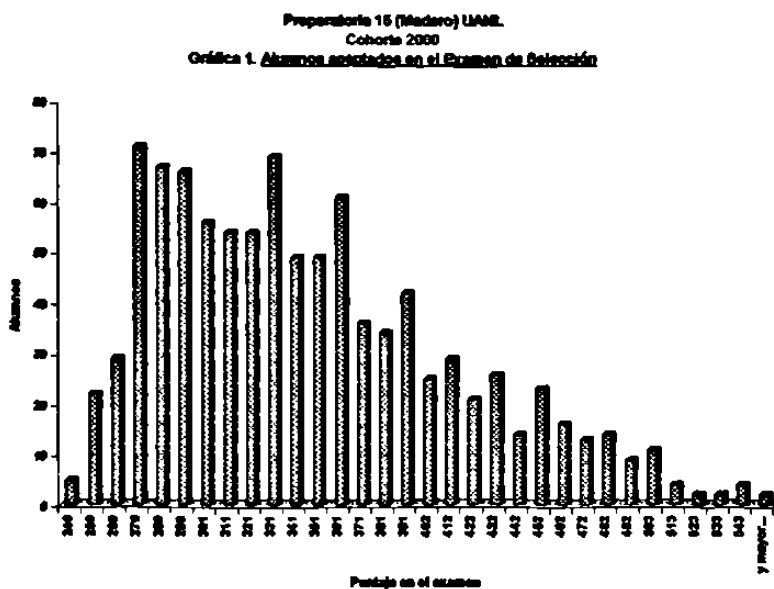
562 alumnos a tercer semestre y 139 más se recibieron por cambio de otras preparatorias o porque regularizaron su situación. Esto nos indica que más de 1,500 alumnos deambularon durante el semestre por los estrechos pasillos y el pequeño patio de la preparatoria, enfrentándose a una infraestructura física 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



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
Grupo 43	27	16	11
Grupo 44	26	15	11
Grupo 46	21	15	6
Grupo 50	21	12	9
Grupo 51	27	19	8
Grupo 52	31	16	15
Subtotal Vespertinos	153	93	60
Grupo 55	17	8	9
Grupo 57	17	10	7
Grupo 58	23	15	8
Grupo 59	14	9	5
Grupo 61	16	10	6
Grupo 64	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 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.

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

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, 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

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)

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 reprueban 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 rezago⁷ 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 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

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

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 "si" , 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:	Si: 95 Si: 103
156					
	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 necen 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 período 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 aún 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 rinden 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 involucren 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 período 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

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 calendarizadas 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 ofrezca.
- 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.

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.
- Conformer 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 apoyarán 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 cuenta 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 (bitácora) 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.

LATAPI Same, 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, París.

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>,
- 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 *Educar*, Número 12, en línea. [http //www jalisco gob mx/snas/educacion/consulta/educar/dirrseed html](http://www.jalisco.gob.mx/snas/educacion/consulta/educar/dirrseed.html)
- González Martínez, Adnana (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 basicos", 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*, núm. 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) DGOV/UNAM, s/p
- Merrill, D.C., Reiser, B.J., Merrill, S.K., & Landes, S. sff , "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 Paidós, Buenos Aires
- Naylor, Michele (1989), "Retaining At-Risk Students in Career and Vocational Education" ERIC Digest N° 87. [http //www ERIC edu/html](http://www.ERIC.edu/html)

- Notimex, "Los jóvenes, los más afectados por la globalización", (2002) en Yahoo Noticias. <http://www.yahoo.com>
- Oliveros Martín- 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, Gemika, México, pp.214
- (1996), *Operatividad de la Didáctica*, Tomo II, 6ª. Edición, Gemika, 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 Anel, 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.anuies.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

Anexo I

Cuestionario
Ficha de Identificación Personalizada (FIP)

Universidad Autónoma de Nuevo León.
Preparatoria 15 (Unidad Madero)



Grupo _____ Maestro tutor: _____ Fecha de hoy: _____

Ficha de identificación personalizada

INSTRUCCIONES: Por favor, llena los datos que se te solicitan de forma sincera y detallada. Toda la información que proporciones será manejada confidencialmente. Al terminar, entregala al maestro que la aplicó.

I.- Datos generales:

Fecha de ingreso a la preparatoria: _____ Matrícula _____

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: M F

Lugar y fecha de nacimiento _____ Nacionalidad _____

Domicilio. (calle, numero, colonia, municipio) _____

Teléfono: _____ E-mail: _____

Si eres estudiante foráneo, especifica si vives en: Casa de asistencia _____ Renta _____ Con familiares _____ Otro: _____

II.- Datos familiares

Nombre del padre: _____ ¿Vive? _____ Edad: _____

Ocupación (Lugar y puesto): _____

Estudios del padre: _____

¿Cómo consideras la relación con tu padre?: A) Excelente B) Muy buena C) Buena D) Regular E) Mala F) Pesima

Nombre de la madre: _____ ¿Vive? _____ Edad: _____

Ocupación (Lugar y puesto): _____

Estudios de la madre: _____

¿Cómo consideras la relación con tu madre?: A) Excelente B) Muy buena C) Buena D) Regular E) Mala F) Pesima

Relación de tus padres: A) Casados B) Separados C) Divorciados D) Unión Libre E) Otra: _____

Nombre de los hermanos	Vive (S / N)	Edad	Ocupación

En general, ¿Cómo consideras la relación con tus hermanos?

A) Excelente B) Muy buena C) Buena D) Regular E) Mala F) Pésima

¿Vives con tu familia? Si _____ No _____ Si tu respuesta es No, ¿Por qué? _____

III.- Datos personales:

¿Trabajas? Si _____ No _____ . Si tu respuesta es SI , contesta: ¿Percibes un salario fijo? _____

Puesto: _____ Horario: _____

¿Practicas algún deporte? (Especifica cuál, en dónde y con qué frecuencia)

¿Practicas alguna actividad artística como danza, teatro, música, pintura, etc.?(Especifica cuál, en donde y con qué frecuencia)

Perteneces a alguna asociación social (religiosa, política, estudiantil)? Especifica cuál y con qué frecuencia participas en ella:

¿Lees el periódico? Si ___ No ___ ¿Qué sección(es)? _____ ¿Con qué frecuencia? _____

¿Qué tipo de música prefieres? (Especifica género, grupo, artista, etc.) _____

¿Cuál es la última revista que has leído? _____ ¿Hace cuánto tiempo? _____

¿Cuál es el último libro (no de texto) que has leído? _____ ¿Hace cuánto tiempo? _____

Describe tres actividades a las que dedicas tu tiempo libre:

1.- _____

2.- _____

3.- _____

IV.- Relaciones sociales

Persona adulta con la que más te agrada convivir: _____

¿Por qué? _____

Persona de tu edad con la que más te agrada convivir: _____

¿Por qué? _____

Compañero(a) de tu grupo con el que más te relacionas: _____

Compañero(a) de tu grupo con el que menos te relacionas: _____

V.- Datos académicos anteriores

Secundaria de donde egresaste: _____ Ciudad: _____

Promedio obtenido: _____ ¿Has reprobado algún año escolar en primaria y / o secundaria? _____

VI.- Proyecto de vida

Señala qué estudios y/o actividad continuarás realizando una vez que termines la preparatoria:

¿Qué piensas estar haciendo dentro de 10 años?

¡GRACIAS POR TU VALIOSA COLABORACIÓN!

Elaboró: Lic. Martha Alicia Calvillo Garcia
15 de julio 2002.

Anexo II

Gráficas de datos de la *Ficha de Identificación Personalizada (FIP)* y de Trayectoria Escolar de la Cohorte Agosto 2000

CUADRO 5.1
FICHA DE IDENTIFICACIÓN PERSONALIZADA (FIP)
DATOS GENERALES DE LA MUESTRA. COHORTE AGOSTO 2000

Matutinos	Cuestionarios aplicados	Lugar de Nacimiento						E-mail		Foráneo		Vivienda de los foráneos				
		N L	Tam	Coah	S L P	D F	Otros	Si	No	Si	No	Renta	Asistencia	Familiares	Otra	
Grupo 43	27	26			1			19	8	1	26				1	1
Grupo 44	26	25			1			15	11	1	25				1	1
Grupo 46	21	19			1		1	10	11	1	20				1	1
Grupo 50	21	18			1			2	14	7	19				2	2
Grupo 51	27	26	1					15	12		27					
Grupo 52	31	25	2	1	1		2	9	22	2	29	1			1	2
Vespertinos	153	139	3	2	4		5	82	71	7	146	1			6	7
Grupo 55	17	14	1		1		1	4	13	4	13	1			3	
Grupo 57	17	15	1					4	13	1	16					1
Grupo 58	23	21	1			1		11	12	1	22				1	
Grupo 59	14	10			1		2	7	7		14					
Grupo 61	16	15						7	9	1	15		1			
Grupo 64	16	9	3	2		2		11	5	6	10	3			3	
	103	84	6	3	1	5	2	44	59	13	90	4	1		7	1
Total	256	223	9	5	5	5	7	126	130	20	236	5	1		13	1
		87%	4%	2%	2%	2%	3%	49%	51%	8%	92%	2%	0%		5%	3%

CUADRO 5.2
FIP. DATOS DEL PADRE

Grupos Matutinos	Cuestionarios aplicados	Vive Papá		Edad Papá					Ocupación Papá		Ultimo grado estudios Papá						Relación con Papá						
		Si	No	30 s	40 s	50's	60 s	NC	Profesional	No Profesional	Pos grado	Profes	Pre pa / Tec	Sec	Prima na	NC	E	M B	B	R	M	P	
43	27	26	1	1	19	2		4	2	12	2	15	3	4	1	1	13	8	2	2	1		
44	26	26		1	14	5	1	5	7	19		8	5	3		10	5	8	6	3	1	3	
46	21	20	1	2	12	6			9	11	2	8	4	4	2		7	7	5		1		
50	21	19	2	3	10	5		1	9	12	2	7	3	2	1	4	11	4	3			1	
51	27	26	1	4	16	4		2	12	14	1	14	5	3	1	2	9	10	3	2		2	
52	31	30	1	4	16	11			14	16	1	18	5	1	1	4	17	7	5	1			
Subtotal	153	147	6	15	87	33	1	12	53	84	8	70	25	17	6	21	62	44	24	8	3	6	
Grupos Vespertinos																							
55	17	17			7	7	2	1	6	11		9	4	1	3		6	7	3			1	
57	17	16	1	4	6	5		1	6	10		6	4	4	2		9	5	2				
58	23	22	1	3	8	4		8	5	17		9	2	4	2	5	6	8	4	3	1	1	
59	14	14			1	11	1		5	8	1	6	2	2	2		2	3	6	3			
61	16	16			5	7	3	1	7	9	3	5	5	1	1	1	7	4	4	1			
64	16	15	1	4	7	3	1		9	6		8	5				6	4	2	2	1		
Subtotal	103	100	3	24	46	18	3	10	38	61	4	43	22	10	10	6	36	31	21	9	3	1	
Total	256	247	9	39	133	51	4	22	91	145	12	113	47	16	16	27	98	75	45	17	6	7	
		96%	4%	15%	52%	20%	2%	9%	36%	57%	5%	44%	18%	12%	6%	11%	38%	29%	18%	7%	2%	3%	

**CUADRO 5.3
FIP. DATOS DE LA MADRE**

Grupos matutinos	Cuestionarios	Vive Mamá		Edad Mamá					Ocupación Mamá				Ultimo grado estudios Mamá					Relación con Mamá							
		Si	No	30's	40's	50's	60's	NC	Prof	No Prof	Hogar	NC	Posgrado	Prof	Prepa / Tec	Sec	Primaria	NC	E	MB	B	R	M	P	
43	27	27		6	17			4	8	5	13	1	2	10	9	4		2	16	8	1	2			
44	26	26		4	16	2		4	4	6	14	2		5	7	5		9	12	6	5	2		1	
46	21	21		7	11	3			2	6	13			6	9	2	2	2	14	4	3				
50	21	21		6	13	1		1	4	3	12	2	2	5	2	3		9	15	3	2	1			
51	27	27		6	15	3		3	6	4	16	1	1	8	5	6	4	3	13	11	3				
52	31	27		7	14	7		3	7	7	16	1	1	8	11	2	2	7	20	9	2				
Subtotal	153	149		36	86	16		15	31	31	84	7	6	42	43	22	8	32	90	41	16	5		1	
Grupos Vespertino																									
55	17	17		7	6	3		1	1	8	8			2	9	2	3	1	11	3	3				
57	17	17		5	8	3		1	1	3	13			1	4	6	6		12	2	3				
58	23	22	1	4	10			9	2	5	13	2		2	10	3	3	4	14	7	2				
59	14	13	1	1	12			2	4	8				2	7	1	3	1	5	2	5	1			
61	16	16		6	9	1			3	3	10			4	8	1	2	1	7	6	3				
64	16	16		7	6	3			3	3	10			2	7	5	2		8	4	3	1			
Subtotal	103	101	2	30	51	10		11	12	26	62	2		13	45	18	19	7	57	24	19	2			
Total	256	250	2	66	137	26		26	43	57	146	9	6	55	88	40	27	39	147	65	35	7		1	
		98%	1%	26%	54%	10%	0%	10%	17%	22%	57%	4%	2%	21%	34%	16%	11%	15%	57%	25%	14%	3%	0%	0%	

**CUADRO 5.4
FIP. RELACIÓN ENTRE PADRES Y HERMANOS.**

Grupos Matutinos	Cuestionarios	Relación de los padres				Número de hermanos						Relación con hermanos							
		Casados	Separados	Divorcedos	Otros	0	1	2	3	4	5 ó +	E	MB	B	R	M	P		
43	27	26				1	2	5	12	7		1	10	11	2	2			
44	26	20	1	5			1	8	11	4	2		9	9	4	2	1	1	
46	21	19	1	1			1	8	10	1	1		6	9	5	1			
50	21	18		2	1	1	1	3	13	3	1		15	3	1	1			
51	27	23	2	1	1	2	4	16	3	2			8	9	5	3			
52	31	28		1	2	1	4	15	8	3			15	8	6	1			
Subtotal	153	134	4	10	5	8	32	77	26	9	1		63	49	23	10	1	1	
Grupos Vespertino																			
55	17	15		1	1		2	6	5	4			7	4	5	1			
57	17	13	1		3		1	4	5	2	1		9	7	1				
58	23	21	1	1			4	9	7	3			9	7	4	3			
59	14	10	1	2	1	1	2	6	2	3			2	3	7	1			
61	16	12	2	1	1		4	7	5				7	6	2	1			
64	16	16					1	7	3	4	1		6	6	1	2			
Subtotal	103	87	5	5	6	2	20	35	28	13	1		40	33	20	8	1	1	
Total	256	221	9	15	11	10	52	112	54	22	2		103	82	43	18	1	1	
		86%	4%	6%	4%	4%	20%	44%	21%	9%	1%		40%	32%	17%	7%	2%	2%	

**CUADRO 5.5
FIP. INTERESES Y ACTIVIDADES**

Grupos Matutino	Cuestionarios	Trabajo		Deportes						Actividades Artísticas					Participa en actividades sociales					
		No	Si	Sociedad	Americano	Marciales	Basket	Natación	Otros	Danza	Teatro	Música	Pintura	Otra	No	Religiosa	Política	Estudiantil	Otra	No
43	27	25	2	5		1			4	3	1	1		22	3				24	
44	26	24	2	2					1		3	2		21	3		1		22	
46	21	21		2	2		3		3		1	1		19	5				16	
50	21	18	3	4	1				8	2		1	1	17					21	
51	27	24	3	3	1		1	1	9	1		4	1	21	4				23	
52	31	30	1	6	1		3		4	3		3	4	23		9			22	
Subtotal	153	142	11	22	5	1	7	1	29	9	5	12	6	21	102	15	9	1	128	
Grupos Vespertino																				
55	17	16	1	2			1		1	1		3	1	12	5				12	
57	17	2	15	6			4							17	3	2			12	
58	23	23		4			2		5	2			1	20	3		1		19	
59	14	13	1	3					2			1		13	2				12	
61	16	15	1	4			4		4			3		13	5				11	
64	16	13	3	4			2	1		4		1	2	9	2			1	13	
Subtotal	103	82	21	23			13	1	12	7		8	4	84	20	2	1	1	79	
Total	256	224	32	45	5	1	20	2	41	16	5	20	10	21	186	35	11	2	207	
		88%	13%	18%	2%	0%	8%	1%	16%	6%	2%	8%	4%	6%	73%	14%	4%	1%	0%	81%

**CUADRO 5.6
FIP. HÁBITOS DE LECTURA**

Grupos Matutino	Cuestionarios	Lee Periódico			Secciones				Lee Revistas					Lee Libros					
		1 a 3 v/s	Día no	No	Espec-táculos	Tecno-logía	Depor-tes	Todo	Juve-niles/Músic	Cien-cia/Tec	Depor-tivas	Políti-ca/Econ	Otras	No	Novela/Cuento	C. Fic-ción	Motivacio-nales	Otros	No
43	27	13	7	7	8	2		10	13	9			1	4	10		9		8
44	26	16	5	5	9	1	4	7	15	3		1	2	5	11	1	6		8
46	21	12	6	3	14		5	2	13	2	5			1	11		8	1	1
50	21	9	8	4	10		5	2	12	2				7	6		6	4	5
51	27	18	4	5	13	1	4	4	15	2	1		5	4	9		7	3	8
52	31	16	10	5	13		8	5	18	4	3		2	4	7		5	6	13
Subtotal	153	84	40	29	67	4	26	30	86	22	9	1	10	25	54	1	41	14	43
Grupos Vesp																			
55	17	10	5	2	16			1	9	1	1		4	2	7		5	1	4
57	17	1	15	1	8		8	1	13	2	1		1		5		3	6	3
58	23	1	19	3	20		2	1	14	5			4		6	1	7	2	7
59	14		13	1	2	12			8	2	1		1	2	7		3		4
61	16		14	2	13		2	1	11		2		2	1	4		6		6
64	16	12		4	6		4	6	11	1	2		2	4		4	4	4	4
Subtotal	103	24	66	13	65	12	16	10	66	11	7		12	7	33	1	28	13	28
Total	256	108	106	42	132	16	42	40	152	33	16	1	22	32	87	2	69	27	71
		42%	41%	16%	52%	6%	16%	16%	59%	13%	6%	0%	9%	13%	34%	1%	27%	11%	28%

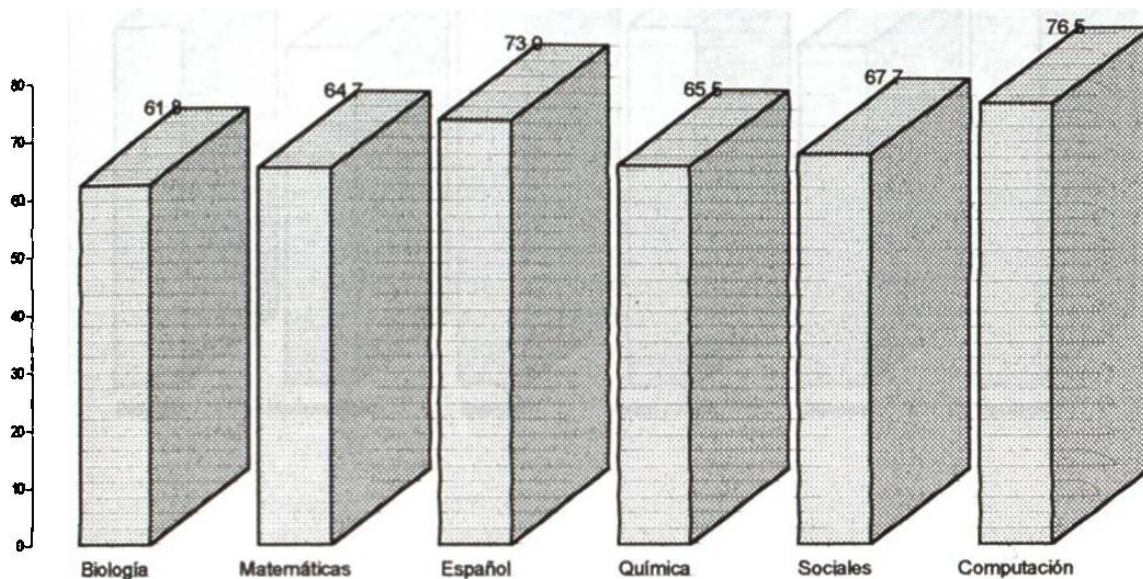
CUADRO 5.7
FIP. PROYECTO DE VIDA

Expectativas profesionales			Expectativas personales		
Posgrado/Esp	Carrera prof	Otras no prof	No sabe	Definidas	No definidas
	22	3	2	24	3
1	16	4	4	21	5
	16	5		20	1
1	18		2	20	1
1	23		3	26	1
2	25	2	2	28	3
5	120	14	13	139	14
	17			17	
1	15	1		17	
3	19	1		23	
1	13			14	
1	15			15	
2	13	1		14	2
8	92	3		100	2
13	212	17	13	239	16
5%	83%	7%	5%	93%	6%

CUADRO 6
TRAYECTORIAS ESCOLARES. COHORTE AGOSTO 2000

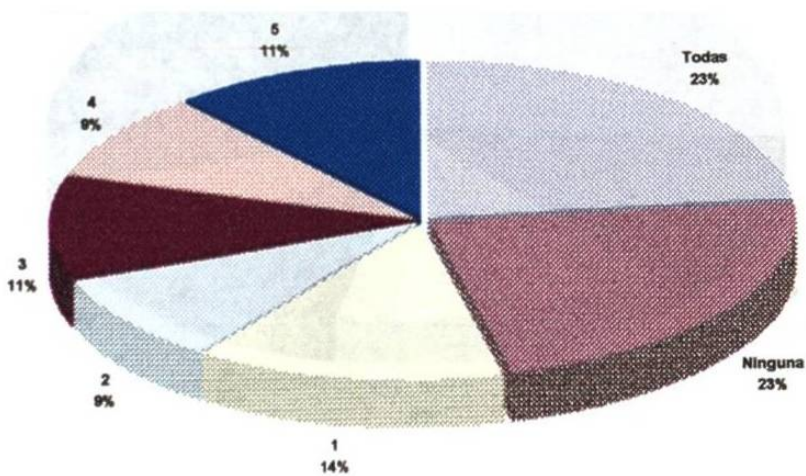
	PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE
Población Total / Género	876: H/396 M/480	806: H/356 M/450	560: H/250 M/310
Número de Grupos	24	24	16
Materias aprobadas (género/ alumnos)	6 de 6: 201 H/ 88 M/ 113	6 de 6: 209 H/ 95 M/ 114	8 de 8: 142 H/ 67 M/ 75
	5 de 6: 96 H/ 44 M/ 52	5 de 6: 104 H/ 23 M/81	7 de 8: 51 H/ 23 M/28
	4 de 6: 80 H/ 36 M/ 44	4 de 6: 57 H/ 23 M/34	6 de 8: 52 H/ 17 M/35
	3 de 6: 97 H/ 36 M/ 61	3 de 6: 63 H/23 M/40	5 de 8: 47 H/ 12 M/35
	2 de 6: 78 H/26 M/ 52	2 de 6: 63 H/23 M/40	4 de 8: 51 H/23 M/28
	1 de 6: 123 H/ 62 M/ 61	1 de 6: 75 H/41 M/34	3 de 8: 40 H/17 M/23
	0 de 6: 201 H/105 M/ 96	0 de 6: 235 H/128 M/107	2 de 8: 45 H/17 M/28
			1 de 8: 51 H/ 28 M/23
			0 de 8: 81 H/ 46 M/35

Preparatoria 15 (Madero) UANL
Cohorte 2000
Primer semestre (Agosto 2000 - Enero 2001)
Gráfica 2. Promedios globales por asignatura
Promedio global: 68.2

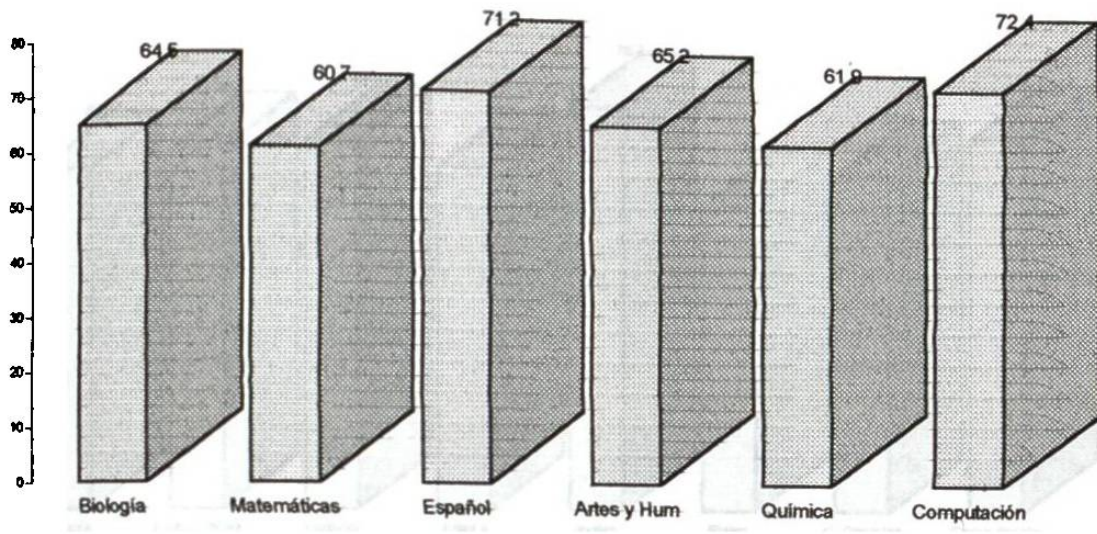


Gráfica 3. Rendimiento escolar.
Cohorte 2000. Primer Semestre (Agosto 2000 - Enero 2001)

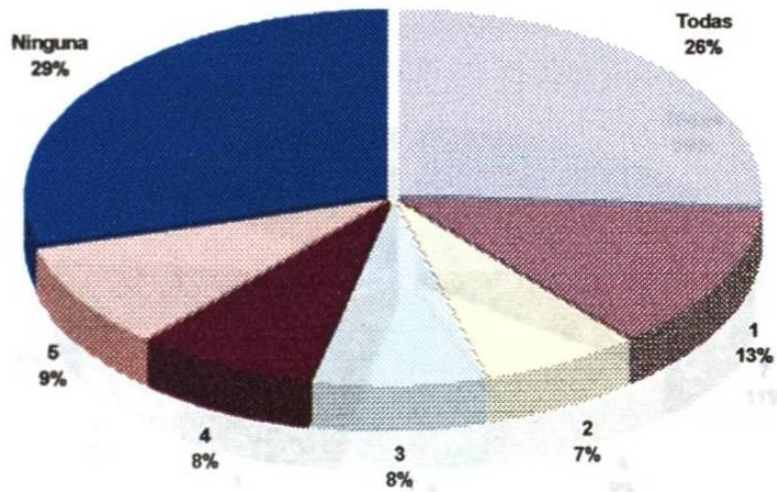
Materias aprobadas



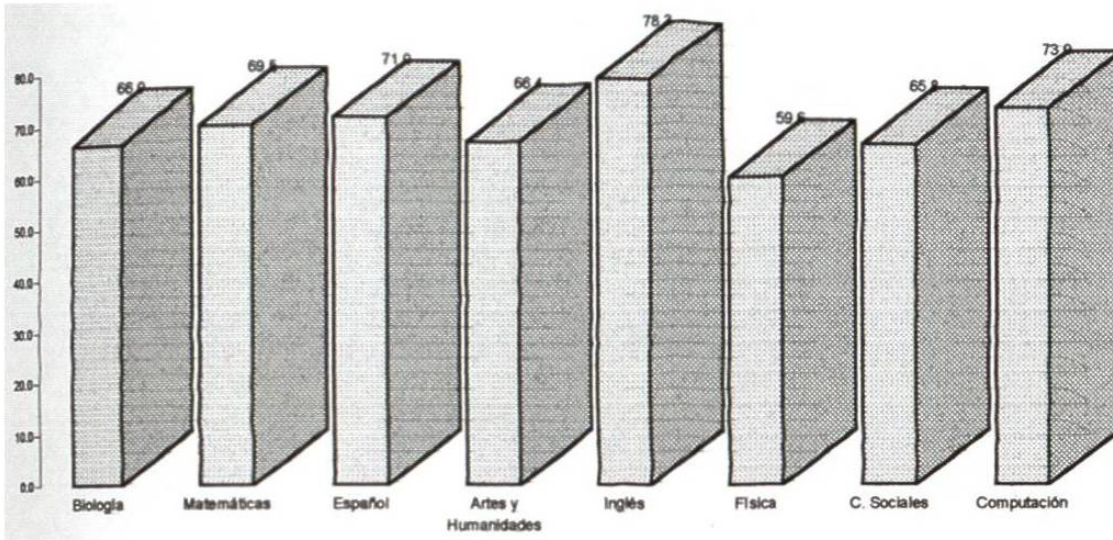
Gráfica 4. Cohorte 2000
Segundo semestre (Febrero 2001 - Junio 2001)
Promedios globales por asignatura
Promedio global total: 66.0



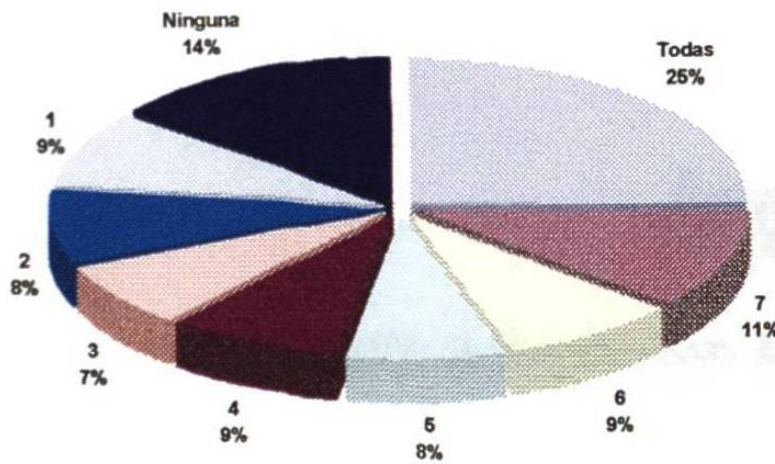
Gráfica 5. Cohorte 2000 Segundo semestre (Febrero 2001 - Junio 2001)
Aprovechamiento escolar. Materias aprobadas



Gráfica 6 Cohorte 2000
Tercer semestre (Agosto 2001 - Enero 2002)
Promedios globales por asignatura
Promedio global total. 68.7%



Gráfica 7 Cohorte 2000
Tercer semestre (Agosto 2001 - Enero 2002)
Aprovechamiento escolar
Materias aprobadas



Anexo III

Encuesta de Rendimiento Académico

ENCUESTA SOBRE RENDIMIENTO ESCOLAR. COHORTE AGOSTO 2000

Grupo _____ Semestre _____ Sexo _____ Edad _____

INSTRUCCIONES: Por favor contesta de manera clara y sincera lo que se te pide. Tu colaboración nos será de gran ayuda.

I. Señala la o las Materia(s) que tienes pendientes en 4°. Oportunidad:

- Biología III _____
- Matemáticas III _____
- Español III _____
- Física I _____
- C. Sociales II _____
- Computación III _____
- O. Vocacional III _____
- Ed. Física III _____
- Inglés I _____
- Artes y Humanidades II _____

II. De la lista enumerada a continuación, señala cuáles son las causas generales por las que reprobaste, en orden de importancia, escribiendo el número 1 frente a la primera, el 2 frente a la segunda y así sucesivamente.

- Falta de material (libro) _____
- Inasistencia a clase _____
- No estudiar (en casa) _____
- Influencia de los amigos _____
- Practicar deporte _____
- Quedarse dormido _____
- El maestro no explica _____
- El trabajo _____
- Problemas familiares _____
- Falta de ganas _____
- Problemas personales _____
- No entender la materia _____
- Ver la TV _____
- Estar con la PC _____
- Practicar música _____
- Tomar alcohol _____
- Falta de sueño _____
- Nervios en el examen _____
- Otras (especificar) _____

II. ¿A qué atribuyes el haber reprobado cada materia? Describe brevemente la causa (por materia)

1. _____

2. _____

3. _____

III. Describe qué sientes en lo personal con respecto a tu situación académica:

IV. ¿Has puesto en práctica alguna estrategia para obtener mejores resultados? Si _____ No _____

V. Si tu respuesta es afirmativa, menciona cuál o cuáles estrategias estás realizando:

VI. ¿Están enterados tus padres sobre tu situación académica? Si _____ No _____

VII. Si tu respuesta es afirmativa, ¿Qué tipo de ayuda has recibido de ellos?

Anexo IV

Programa de Capacitación para Docentes – Tutores

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
PREPARATORIA 15

Programa de Capacitación y Actualización para los Docentes – Tutores

PRESENTACIÓN

Como parte de las estrategias que posibiliten mejorar la calidad de la educación superior y de acuerdo a la *Visión UANL 2006*, la Preparatoria 15 de la UANL está trabajando en el desarrollo del *Plan de Acción Tutorial*, con el que se pretende que la tutoría se convierta en una actividad formal e institucional, estableciendo un sistema que permita atender de manera personalizada a los estudiantes de la institución.

La Secretaría Académica de la escuela, así como la Coordinación de Tutorías y la Coordinación de Orientación ponen a su consideración esta propuesta de formación docente de una manera definida y estructurada, propiciando las condiciones para promover la reflexión del profesorado sobre su propia práctica.

Para lograr el desarrollo óptimo del Plan, este programa pretende realizar una serie de actividades de formación dirigidas al profesorado de esta preparatoria, partiendo de su situación real, de los logros que ya ha alcanzado a través de su experiencia docente y de sus necesidades concretas de formación y apoyo.

OBJETIVO GENERAL DEL PROGRAMA

Formar personal académico con las habilidades básicas para el desempeño de la actividad tutorial en la Preparatoria 15.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Recuperar la percepción de los maestros sobre los estudiantes, sus problemáticas y formas de ayudarlos.
- Sensibilizar al docente para lograr la detección de las necesidades de sus alumnos.
- Iniciar la formación de un equipo de docentes tutores que respondan a las necesidades específicas de la institución, mediante la impartición de un curso introductorio de 25 horas de duración. (Ver Anexo)
- Actualizar al equipo de docentes tutores de manera permanente, a través de charlas y talleres específicos.
- Dar seguimiento al programa por medio de reuniones de trabajo y reportes que consignen las experiencias obtenidas.

DIRIGIDO A

Profesores que conformarán el equipo de docentes-tutores en la preparatoria.

LUGAR

Biblioteca de la Preparatoria 15 (Unidad Madero) de la UANL

ACREDITACIÓN DEL CURSO

Para la entrega del documento de reconocimiento como docente – tutor, deberá entregarse a la Coordinación de Tutorías el Programa Individual de Trabajo Tutorial, así como haber cubierto una asistencia mínima del 80% al curso.

ANEXO
CURSO PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES TUTORES DE LA
PREPARATORIA 15

TEMAS	DURACIÓN PROPUESTA	IMPARTIDO POR
I.- Panorámica global de la función tutorial: <ul style="list-style-type: none"> - Recuperación e intercambio de experiencias docentes en materia de tutoría. - Calidad educativa y formación integral - Características del adolescente Problemáticas - Estilos de aprendizaje / Habilidades cognitivas y metacognitivas - Modelos de intervención tutorial 	5 Horas	Integrante(s) de la Coordinación de Tutorías
II.- Desarrollo de la Acción Tutorial: <ul style="list-style-type: none"> - Características y normatividad institucionales - Programación de la Tutoría - Tutoría con el grupo-clase - Tutoría individual - Trabajo con padres de familia 	5 Horas	Integrante(s) de la Coordinación de Tutorías
III.- Manejo de herramientas para la Acción Tutorial: <ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de cuestionarios - Técnicas de entrevista - Técnicas de trabajo grupal (PROGRAMA <i>RLCUPURA</i>) 	5 Horas	Integrante(s) de la Coordinación de Tutorías y Coordinador (o maestro de Orientación)
IV.- Programas de mejora del proceso educativo, la complementariedad a la Acción Tutorial: <ul style="list-style-type: none"> - Oferta institucional de servicios a los alumnos (UANL/Prepa 15) - Relación de las funciones tutoriales con el Departamento de Orientación - Programas de apoyo a la función tutorial: Asesorías académicas, Cursos (Desarrollo de Habilidades de Pensamiento, Desarrollo Personal, Temas Contemporáneos, Inglés, Computación, Redacción, etc) 	5 Horas	Subdirector de la preparatoria, Secretario Académico, Coordinador de Orientación, Integrante(s) de la Coordinación de Tutorías
V.- Seguimiento y evaluación del Plan de Acción Tutorial: <ul style="list-style-type: none"> - Técnicas y Formatos de Evaluación - Elaboración del Programa Individual de Trabajo Tutorial. - Juntas de Tutores. 	5 Horas	Integrante(s) de la Coordinación de Tutorías

Anexo V

Formato
Programa Individual de Trabajo Tutorial

P A N A R T A

D

ENTREVISTAS INICIALES

Fecha de inicio:

Fecha de término:

Total de entrevistas:

ENTREVISTAS INDIVIDUALES

(Alumnos de alto riesgo y/o que lo solicitan)

Horario de entrevistas:

Cantidad de entrevistas por semana:

INTERVENCIÓN TUTORIAL GRUPAL

Descripción de actividades extraescolares a realizar durante el semestre:

CURSOS Y SEMINARIOS

Nombre y fecha de cursos a impartir durante el semestre:

PADRES DE FAMILIA

Junta inicial con padres de familia:

Citas programadas con padres de familia (por semana):

JUNTAS CON LA COORDINACIÓN

Fechas de reuniones programadas por semestre:

OTRAS ACTIVIDADES

Anexo VI

Guión para realizar la Entrevista Inicial

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Preparatoria 15 (Madero)

GUIÓN PARA LA REALIZACIÓN DE UNA ENTREVISTA INICIAL

Elaborado por: Lic. Martha Alicia Calvillo García.

I. Objetivo

- a) Entrevista Diagnóstica (*Para conocer al alumno de nuevo ingreso*)

II. Guión

a) **Rapport:**

- Saludo cordial
- Explicación del motivo de la entrevista, para bajar la ansiedad
- Propiciar clima de libertad para responder

b) **Preguntas abiertas**

(Realizarlas en un tono pausado, mirando a los ojos y manteniendo una actitud de autenticidad. Herramientas adicionales a tomar en cuenta: Cuestionario previamente aplicado, calificaciones del nivel académico inmediato anterior, resultados de examen de selección, observaciones remitidas al tutor).

- Relacionadas con sus **datos generales**, tomando en cuenta lo más relevante (*foráneo, trabaja, vive muy lejos, algún problema de salud, etc*)
- **Familiares** (*relación con padres, si están separados, relación con hermanos o con otras personas con las que vive, nivel de convivencia familiar, etc*)
- **Académicos** (*autoconcepto sobre su desarrollo académico previo y actual, condiciones de estudio, hábitos, opinión sobre la institución, maestros, materiales, expectativas académicas, etc*)
- **Intereses, valores, socialización, expectativas** (*Preguntas acerca de lo que hace en su tiempo libre, actividades sociales, deportivas y culturales en las que participa, amistades que mantiene, novio (a), religión o creencias, música, libros, hobbies, etc*)

III. Tomar notas y observaciones de las respuestas, así como de las actitudes del alumno durante la misma.

IV. Autoevaluación por parte del entrevistador.

Anexo VII

Carpeta Electrónica de Tutorías

CARPETA ELECTRÓNICA DE TUTORÍAS

Esta herramienta para la acción tutorial tiene como objetivo el acopio de datos necesarios para llevar a cabo el plan de acción tutorial de una manera más rápida y eficiente.

La carpeta estará configurada en un CD-ROM que será entregado al coordinador de tutorías y a cada uno de los docentes tutores, y consignará los siguientes datos:

CARPETA ELECTRÓNICA PARA EL COORDINADOR DE TUTORÍAS:

Menú

Nombre, semestre, estadísticas básicas de la cohorte proporcionadas por el Centro de Evaluación de la UANL.

- a) Reglamento de tutorías
- b) Conceptos básicos (principios básicos), estructura organizacional del sistema tutorial.
- c) Plan de estudios de la preparatoria
- d) Oferta educativa por periodo (asignaturas nuevas y cursos especiales)
- e) Oferta de profesores tutores
- f) Concentrado del total de alumnos tutorados
- g) Evaluación y seguimiento de la actividad tutorial.

CARPETA ELECTRONICA PARA EL DOCENTE TUTOR

Nombre, área académica, semestre.

Menú

- a) Reglamento de tutorías (material de consulta)
- b) Conceptos básicos (principios básicos), estructura organizacional de la red tutorial
- c) Plan de estudios de la preparatoria
- d) Oferta educativa por periodo (asignaturas nuevas y cursos especiales)
- e) Registro de tutorados (Incluye el formato electrónico de la *Ficha de Identificación Personalizada FIP*, datos académicos del nivel escolar anterior, resultados individuales en el Examen de Selección y trayectoria académica en la preparatoria)

- f) Registro de actividades de tutoría individual.
- g) Registro de actividades de tutoría grupal.
- h) Evaluación y seguimiento de las actividades de tutoría.
- i) Guión para realizar la entrevista.

Con respecto a los incisos a) al d), los datos serán proporcionados por la Coordinación de Tutorías, la Secretaría Académica de la Preparatoria y el Departamento Escolar, como material de consulta general.

Para el inciso e), en el caso de la Carpeta del Coordinador de Tutorías, se proporciona el registro de datos generales de cada docente tutor, nombre, profesión, grupo asignado, horario de clase, horario asignado para llevar a cabo las actividades de tutoría, y teléfonos para su localización. En la Carpeta del docente tutor, el CD incluirá el listado de resultados del examen de selección de alumnos tutorados para cada docente tutor, información que será proporcionada a cada maestro por la Coordinación de Tutorías, quien a su vez la recibirá del Departamento Escolar de la preparatoria, así como la Bitácora de Avance de cada alumno tutorado, la que será actualizada de manera permanente por el Departamento de Estadística de la escuela. En cuanto al formato que corresponde a la *Ficha de Identificación Personalizada (FIP)*, cada tutor se encargará de cargar la información recabada de las respuestas que proporcionó cada alumno al llenar esta ficha en la primera sesión del curso de inducción.

En relación al inciso f), la carpeta del coordinador contendrá el concentrado de alumnos de Primer Ingreso, con los datos generales básicos, tales como nombre, matrícula, grupo y resultado en el examen de selección. En la carpeta del docente se incluirá un formato de registro, que el maestro tutor irá llenando con la información que se menciona a continuación:

- Desempeño individual durante el curso de Inducción: asistencia, participación, tareas, resultado del examen de evaluación del curso.
- Entrevista inicial: fecha, comentarios, observaciones.
- Entrevistas posteriores: Señalar si fueron programadas por el maestro o a petición del alumno, fecha, motivo de las mismas, comentarios, observaciones.

- Desempeño individual en actividades grupales de tutoría: Asistencia, participación, disponibilidad, comentarios y observaciones.
- Observaciones generales individuales, de cada alumno tutorado.

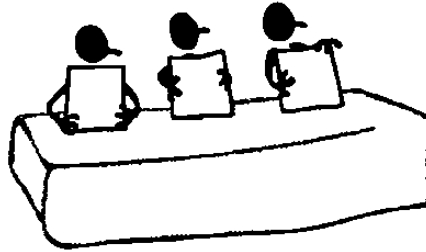
El inciso g) incluirá en la carpeta del coordinador el formato para dar seguimiento a las actividades de tutoría de manera general, a través del acopio de datos que se realizará en cada junta con los docentes tutores, así como el concentrado de resultados de las encuestas sobre el desempeño del tutor aplicadas a todos los grupos y las observaciones que se deriven tanto de las mismas, como de los comentarios surgidos en cada junta. En la carpeta del docente se incluirá un formato para registrar las actividades de tutoría que se lleven a cabo de manera grupal, tales como: Curso de Inducción y Propedéutico para los Alumnos de Nuevo Ingreso, Programa *RECUPERA*, Cursos de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento, Asesorías Académicas, Cursos sobre Hábitos de Estudio, etc. Deberá registrarse la fecha de cada uno, lugar, duración, alumnos que asistieron, maestro que lo impartió, objetivo, observaciones y comentarios con respecto a la dinámica grupal.

Se incluye también un formato de *Seguimiento y Evaluación de la Actividad Tutorial*, en el que se registrarán los resultados de la encuesta sobre desempeño del tutor aplicada a cada alumno tutorado. La carpeta del tutor concentrará los resultados de cada docente y la carpeta del tutor registrará los resultados de manera individual.

Finalmente, en la carpeta del docente tutor se consigna el *Guión para la Entrevista Inicial*, a manera de prontuario para realizar de manera eficaz esta labor.

Anexo VIII

Encuesta
Evaluación del Programa de Tutorías



ENCUESTA DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA TUTORIAL

Contesta las siguientes preguntas eligiendo la respuesta que consideres más apropiada en cada caso, llenando el alveolo correspondiente en tu hoja de respuestas. Sólo marca una respuesta por pregunta. No rayes esta hoja. Si tienes comentarios o sugerencias, contesta la parte desprendible.

Gracias por tu colaboración.

Semestre _____

Grupo _____

1. La disposición del tutor para atender a los alumnos fue:

A) EXCELENTE B) MUY BUENA C) BUENA D)REGULAR E) DEFICIENTE

2. La confianza que inspiró el tutor en su trato a los alumnos fue:

A) EXCELENTE B) MUY BUENA C) BUENA D)REGULAR E) DEFICIENTE

3. El respeto que brindó el tutor a los alumnos fue:

A) EXCELENTE B) MUY BUENO C) BUENO D)REGULAR E) DEFICIENTE

4. El interés que mostró el tutor por los problemas académicos y personales de los alumnos fue:

A) EXCELENTE B) MUY BUENO C) BUENO D)REGULAR E) DEFICIENTE

5. La capacidad del tutor para escuchar a los alumnos fue:

A) EXCELENTE B) MUY BUENA C) BUENA D)REGULAR E) DEFICIENTE

6. La comunicación que el tutor mantuvo durante el semestre con los alumnos fue:

A) EXCELENTE B) MUY BUENA C) BUENA D)REGULAR E) DEFICIENTE

7. La eficiencia del tutor para resolver dudas académicas fue:

A) EXCELENTE B) MUY BUENA C) BUENA D)REGULAR E) DEFICIENTE

8. La eficiencia del tutor para orientar en métodos de estudio fue:

A) EXCELENTE B) MUY BUENA C) BUENA D)REGULAR E) DEFICIENTE

9. La capacidad del tutor para detectar dificultades en los alumnos fue:

A) EXCELENTE B) MUY BUENA C) BUENA D)REGULAR E) DEFICIENTE

10. La capacidad del tutor para motivar a los alumnos al estudio fue:

A) EXCELENTE B) MUY BUENA C) BUENA D)REGULAR E) DEFICIENTE

11. El conocimiento del tutor sobre el reglamento y políticas de la preparatoria es:
A) EXCELENTE B) MUY BUENO C) BUENO D)REGULAR E) DEFICIENTE
12. La puntualidad del tutor durante las entrevistas fue:
A) EXCELENTE B) MUY BUENA C) BUENA D)REGULAR E) DEFICIENTE
13. Durante el semestre, ¿a cuántas entrevistas acudiste con tu tutor?
A) UNA B) DOS C) TRES D) CUATRO O MÁS E) NINGUNA
14. Recibiste información del tutor sobre los diferentes programas que apoyan las actividades en la tutoría:
A) SI B) NO
15. ¿Es fácil localizar al tutor que tienes asignado?
A) SI B) NO
16. ¿Consideras que el programa de tutoría ha influido para mejorar tu desempeño académico?
A) SI B) NO
17. ¿Consideras que el programa de tutoría ha influido en la resolución de tus problemas personales?
A) SI B) NO
18. ¿Consideras que el tutor asignado es el apropiado para realizar este tipo de actividad?
A) SI B) NO
19. El lugar donde se realizaron las entrevistas con el tutor te pareció:
A) EXCELENTE B) MUY BUENO C) BUENO D)REGULAR E) DEFICIENTE
20. En general ¿Cómo calificarías al programa de tutoría de la Preparatoria?
A) EXCELENTE B) MUY BUENO C) BUENO D)REGULAR E) DEFICIENTE

.....

ANOTA AQUÍ TUS COMENTARIOS Y/O SUGERENCIAS PARA MEJORAR EL PROGRAMA DE TUTORÍA

Por favor, no desprendas esta parte.
