



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE HUMANIDADES
CAMPUS, VI**

TESIS

**IDENTIFICACIÓN DE
LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE TUTOR DE
LA UNACH DESDE EL ENFOQUE POR
COMPETENCIAS INTEGRALES.**

**PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN**

PRESENTA: MARÍA HONORATA LÓPEZ MORALES

**DIRECTORA DE TESIS:
DRA. LILIA GONZÁLEZ VELÁZQUEZ**

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS. OCTUBRE DE 2012



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

**FACULTAD DE HUMANIDADES
CAMPUS VI**



COORDINACION DE INVESTIGACION Y POSGRADO

Oficio No. CIP/0593/2012
Septiembre 04 de 2012.

**C. MARIA HONORATA LOPEZ MORALES
EGRESADO (A) DE LA MAESTRIA EN EDUCACION.
5ª PROMOCIÓN
MATRÍCULA: 07161029
TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS.
P R E S E N T E.**

Con base en el Reglamento General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas, le informo que una vez recibido los votos aprobatorios de sus revisores titulares y suplentes de su tesis denominada: **"IDENTIFICACION DE LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE TUTOR DE LA UNACH DESDE EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS INTEGRALES"**, se le autoriza la impresión de seis ejemplares impresos de su tesis y uno electrónico (disco compacto), de los cuales deberá entregar uno impreso y el disco compacto a la Dirección de desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas, y (un disco compacto) a la biblioteca de la Facultad de Humanidades Campus VI, y cinco ejemplares a la Coordinación para ser entregados a los sinodales titulares y suplentes.

ATENTAMENTE

"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"

**MTRA. ROSARIO GUADALUPE CHÁVEZ MOGUEL
PRESIDENTE DEL COMITÉ DE
INVESTIGACIÓN Y POSGRADO.**

**VO. BO.
DRA. LETICIA PONS BONALS
COORDINADORA.**

C.c.p.-Expediente/minutario.
RGCM/JC/mcmd*





DEDICATORIAS

A Honorato Morales Henestrosa
El padre de mi corazón
A Nancy Morales Ferra
Mi madre, el ser que más me ha querido

A Raúl Méndez Zarate
Mi compañero incondicional

A Pablo y Nancy Méndez López
En reconocimiento a las satisfacciones que me han dado y en
espera de las que vendrán

A Enrique y Cliseria López Morales
Mis hermanos queridos

A Lilia González Velázquez
Mi tutora incansable con la esperanza de que algún día su
esfuerzo rinda los frutos que merece

A Elsa Velasco Espinosa con gratitud infinita
A Karla Estrada Alcanzar, con mi admiración por la firmeza de
sus convicciones

A Alondra Nangullasmú y Daniel Ocaña entrañables e incansables
colaboradores, como expresión de mi amistad incondicional





INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I	
El profesor universitario en el siglo XXI	11
1.1 Los antecedentes del cambio del rol del profesor universitario	11
1.1.1.El cambio en la política educativa y su impacto en el profesor universitario	18
1.1.2 La Docencia centrada en el aprendizaje	25
1.2 La formación por competencias: Desafío para el docente universitario	33
1.2.1 Competencia laboral	33
1.2.2 Competencia profesional	38
1.2.3 Competencia profesional integral	43
1.3 Resignificación del perfil docente	48
1.3.1 El perfil docente en la Universidad Autónoma de Chipas	53
	63
CAPÍTULO II	
El docente universitario ante la práctica tutorial	
	64
2.1 Componentes de la formación integral del estudiante	
	68
2.2 La docencia universitaria y la tutoría: una relación indisoluble	
2.2.1 El docente, sus retos en el escenario educativo del siglo XXI	71
2.2.2 La tutoría. Antecedentes en la educación universitaria	72
2.3 La ANUIES y la tutoría en las instituciones de educación superior	75
2.3.1 Conceptualización de la tutoría, desde el modelo de la ANUIES	76
2.3.2 El binomio tutor-tutorado, sus características y funciones	79
2.3.2.1 Las realidades contextuales del tutorado y la práctica tutorial	84
2.3.2.2 Compromisos del tutorado	87





2.3.3 Implementar la tutoría en la educación superior	89
2.3.3.1 Propuesta de ANUIES para la formación del docente tutor	91
2.4 Institucionalización de la tutoría en la UNACH	94
2.4.1 Antecedentes	94
2.4.2 Implementación de la tutoría en la UNACH	102
2.4.2.2 La formación en competencias del tutor	106
2.4.2.3 Logros y desafíos de la práctica tutorial	112
2.4.2.4 Desafíos de la tutoría en la UNACH	116
	124
	125
	128
	128
	129
	130
	130
	130
	131
	132
	132
	133
	134
	135
	135
	139
CAPÍTULO III	
Estudio empírico, metodología para la identificación de las competencias del docente tutor de la UNACH	
3.1 Planteamiento del problema	
3.1.1 Problemática	
3.1.2 Justificación	
3.1.3 Objeto de estudio	
3.1.4 Objetivo general de la investigación	
3.1.5 Objetivos específicos	
3.2 Método	
3.2.1 Tipo de estudio	
3.2.2 Participantes	
3.2.3 Instrumentos	
3.2.3.1 Cuestionario: El quehacer tutorial, sus necesidades y posibilidades de intervención	
3.2.3.2 Entrevista semiestructurada	
3.2.3.3 Taller de diseño curricular	
3.2.4 Procedimiento	
3.2.4.1 Diseño y organización de instrumentos	
3.2.4.2 Aplicación de los instrumentos	





3.2.4.3 Procesamiento de datos obtenidos	142
3.3 Resultados	143
3.3.1 Cuestionario exploratorio	144
3.3.2 Entrevistas	156
3.4 Discusión de resultados	162
Consideraciones finales	166
Referencias	170

ANEXOS

182	Anexo 1: Tablas de necesidades que determinan la existencia de programas: Tutoría, mejora del proceso educativo y asesoría académica
188	Anexo 2: Cuestionario exploratorio
192	Anexo 3: Guión de entrevista
196	Anexo 4: Entrevista semiestructurada
204	Anexo 5: Proceso metodológico para la identificación de competencias profesionales
209	Anexo 6: Matriz de recorrido metodológico
211	Anexo 7: Matriz de desglose de competencias
213	Anexo 8: Matriz de parámetros de evaluación.





La educación universitaria en el siglo XXI afronta escenarios diversos en la construcción y socialización del conocimiento, incluyendo la incorporación de nuevas perspectivas en la práctica educativa universitaria. Una de estas perspectivas, sin duda, es el enfoque por competencias que pondera centrar el hecho educativo en el aprendizaje de los estudiantes y su formación integral; concretar estos planteamientos conlleva la implementación de nuevos modelos educativos; propuestas curriculares innovadoras y cambios sustantivos en el perfil y funciones del docente universitario.

Estas nuevas circunstancias resignifican el rol del estudiante y del profesor universitario y les imponen una relación de corresponsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta nueva relación, los estudiantes son corresponsables de su proceso de aprendizaje y los profesores universitarios son acompañantes expertos encargados de facilitar experiencias de aprendizaje.

Para concretar estos planteamientos, la tutoría, es entendida como el acompañamiento del estudiante durante su ingreso, permanencia y egreso de la universidad, es una estrategia de gran potencial que coadyuva a su formación integral.

La práctica tutorial requiere no sólo entusiasmo y compromiso, es indispensable la disposición del docente de conocimientos, actitudes, habilidades y valores para establecer la relación tutor-tutorado hacia la progresiva autonomía del estudiante durante su vida universitaria, para ello la formación del docente tiene un papel fundamental.

La formación del docente para la tutoría en sintonía con los nuevos planteamientos de la educación universitaria, centrados en el desarrollo de competencias que permitan intervenir de manera pertinente y proponer alternativas de solución a problemáticas concretas y contextualizadas.



Estas realidades de orden nacional se reflejan en la Universidad Autónoma de Chiapas y deben ser atendidas considerando las características y particularidades de la institución. Con el propósito de contribuir en este sentido, la presente investigación de carácter descriptivo y exploratorio pretende identificar las competencias del docente tutor de la Universidad como referente para la construcción del estándar de competencia de la función tutorial.

Este trabajo se organizo en tres capítulos:

Capítulo I: el Profesor Universitario en el Siglo XXI, en el se abordan las perspectivas teóricas y de política educativa que impulsan la re-significación del rol del docente universitario desde los planteamientos de la educación por competencias.

Capítulo II: El docente universitario ante el ejercicio tutorial, este apartado plantea la importancia de la formación integral, la tutoría como estrategia para asegurar el ingreso, permanencia y egreso del estudiante, y el rol del profesor universitario en la práctica tutorial.

Capítulo III: Estudio empírico. Metodología para la identificación de las competencias del docente tutor de la UNACH. El tercer capítulo describe el estudio empírico realizado para lograr el objetivo general y específicos propuestos por esta investigación.

Los resultados de este trabajo identifico las condiciones actuales de la práctica tutorial en la Universidad. Estas condiciones permiten establecer nuevas metas para la formación del docente tutor orientadas a la certificación de los tutores en la función tutorial, considerando para ello parámetros claros, alcanzables y objetivos, toda vez que certificar al docente tutor de la UNACH, permitirá mejorar la calidad y pertinencia de la tutoría, profesionalizar al profesor en la función tutorial que involucra competencias de orden laboral y profesional, y con ello contribuir a la formación integral de los estudiantes.



Para el desarrollo de esta investigación, fue valioso el apoyo recibido por parte de la Coordinación General de Formación e Investigación Educativa de la UNACH que mostro interés y dio seguimiento a la investigación a través del personal adscrito a esta Coordinación General, especialmente en la Coordinación del Programa Institucional de Tutoría, Programa Institucional de Formación y Evaluación Docente y la Coordinación de Desarrollo Curricular.



CAPITULO I





La sociedad del siglo XXI, ha impuesto a sus integrantes condiciones inéditas para la convivencia social, la generación y socialización de la información y el conocimiento, que indiscutiblemente signan las pautas que orientan la educación del ciudadano de este siglo.

La Universidad, como institución educativa del siglo actual, debe responde a las exigencias y expectativas sociales, para hacerlo se apoya de manera fundamental en su profesorado.

El docente universitario, está rodeado de posibilidades y retos que le impone la sociedad y especialmente su institución, este abanico de expectativas que se generan alrededor del ejercicio de la docencia, no surgen de manera espontanea o trivial, por el contrario tienen un desarrollo histórico que es necesario abordar para clarificar las razones que han colocado al docente ante la reconceptualización de su rol en la práctica educativa. Con el afán de aportar en este sentido se desarrolla el siguiente apartado

1.1.Los antecedentes del cambio del rol del profesor universitario

La docencia es desde siempre un ejercicio social cotidiano, que ha permitido históricamente la preservación de la civilización humana, sin embargo la aspiración de su profesionalización, es resultado del surgimiento del sistema de educación pública a mediados del siglo XIX (Díaz, 2005).

Desde ese momento la formación del profesorado es una necesidad satisfecha de muy distintas maneras según cada momento histórico y social, ha tenido ejes orientadores las políticas educativas, los avances científicos y tecnológicos, así como las teorías, concepciones y planteamientos que respecto a la enseñanza y al aprendizaje se van construyendo.

Estas orientaciones son parecidas y repercuten en todos los niveles educativos, para los intereses de este trabajo, el analisis se referirá al rol del docente universitario, de matices interesantes en esta



primera década del siglo XXI, como resultado en parte, de la complejidad, los cambios vertiginosos, las difíciles realidades económicas, ambientales, así como las intrincadas y convulsas relaciones sociales, tanto entre individuos como entre naciones que han signado este siglo.

El siglo XXI, no significa de ninguna manera el punto de arranque de una nueva forma de entender la educación superior en su conjunto y el rol del profesor en particular, más bien es el momento en el cual se concretan una larga historia de consideraciones políticas, científicas, tecnológicas, culturales, económicas y sociales que han colocado al ámbito educativo en la necesidad apremiante de repensarse y sobre todo replantear la intencionalidad de la educación y la manera de concretarla, es decir sus fines y sus métodos, que en buena medida son responsabilidad del profesor y en ese sentido, su papel como agente activo de estas nuevas realidades es relevante.

La última década del siglo XX, es un momento nodal para la educación, se concretan iniciativas internacionales que marcan rumbo, tendencias y se concretan en políticas en muchos países, para la educación en general y especialmente para la del nivel superior, entre las que sobresale el informe de la Comisión Faure, publicado en 1972 con el título *Aprender a ser*, pondera la necesidad de la *educación permanente* y sienta el precedente para la *educación a lo largo de la vida*, principio retomado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI establecida a principios de 1993, por la UNESCO, presidida por Jacques Delors, cuyo propósito central es reflexionar sobre la educación y el aprendizaje en el siglo XXI, propone la necesidad de una “sociedad educativa” que proporcione diversas posibilidades de aprender y distintos escenarios en el marco escolar y social.



El informe Delors (1997), en sus recomendaciones propone incluir como tema transversal en la educación las tecnologías de la educación como parte de la dimensión internacional de la enseñanza. Internacionalizar significa pues necesariamente la diversificación y el mejoramiento de la enseñanza a distancia diversificación y el mejoramiento de la enseñanza a distancia mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Otro punto importante, del Informe, es que los sistemas educativos deben responder a las exigencias de la sociedad de la información, procurando el enriquecimiento constante de los conocimientos y el ejercicio de una ciudadanía que responda a las características del siglo XXI.

Supone también que las funciones de la universidad son esencialmente:

1. La preparación para la investigación y para la enseñanza;
2. La oferta de formación muy especializada y adaptada a las necesidades de la vida económica y social;
3. La apertura a todos para responder a los múltiples aspectos de lo que llamamos educación permanente en el sentido lato del término;
4. La cooperación internacional" (Delors, 1997:38).

El docente como corresponsable de las funciones de investigación, docencia y extensión de la cultura y los servicios es un agente decisivo en la respuesta que la universidad pueda dar a estas exigencias, son precisamente estas últimas las que aportan rasgos fundamentales al rol docente del siglo XXI.



La Declaración de París (1998), producto de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior realizada en la ciudad de París Francia en Octubre de 1998, cuya finalidad era tomar acuerdos respecto a la educación superior deseable para el siglo XXI, propone que ésta debe propiciar el aprendizaje a lo largo de toda la vida, contribuir a formar ciudadanos responsables y velar porque prevalezcan los valores e ideales de la cultura de paz.

Explicita la Declaración de París la necesidad de una nueva visión y un modelo distinto de educación centrado en el estudiante, para ello es necesario reformular los planes de estudio para trascender el plano de lo cognoscitivo de las disciplinas adquiriendo conocimientos prácticos, competencias, aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo.

Es decir, la educación superior debe contribuir a la formación de ciudadanos bien informados y profundamente motivados, capaces de analizar los problemas, buscar soluciones, aplicarlas y hacerse cargo de su responsabilidad como sujetos sociales. Para contribuir con estos planteamientos considera determinar claramente la necesidad de los profesores universitarios de actualizar y mejorar sus competencias docentes, para que se ocupen de enseñar a sus estudiantes a aprender y a tomar iniciativas.

En esta Declaración se hace énfasis en la necesidad de una reforma profunda de la educación superior, para, además de sus funciones tradicionales de enseñanza, formación, investigación y estudio, favorezca el desarrollo integral de la persona y se vincule más plenamente con el mundo del trabajo. Estos posicionamientos internacionales marcaron una tendencia en la educación superior y se convirtieron en políticas y recomendaciones de distintos organismos internacionales y nacionales.



Otra iniciativa internacional que genera tendencias en la educación superior e impacta significativamente el rol docente, es la propuesta de la Comisión Europea para la Educación, en el sentido de impulsar la educación general y el desarrollo de la empleabilidad (Comisión Europea, 1995). La primera implica la cultura general como instrumento para entender el mundo mediante tres capacidades: aprehender el significado de las cosas, comprender, crear y tomar decisiones; respecto a la segunda consideración, se pondera el conocimiento de base (el saber), conocimiento técnico (el saber hacer) y aptitudes (el saber ser).

En este mismo marco para la convergencia europea, en la década de los años noventa, se consolida la llamada gestión del talento humano con base en competencias, marcando el inicio del proyecto de convergencia europea conocido como Tuning (sintonía), dirigido a una base de comparabilidad para la formación profesional con base en competencias, a través de la integración del crédito académico (Vargas, 2008).

El Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE, que en colaboración con académicos, expertos e instituciones educativas, identifica un grupo de competencias a las que denomina “Competencias Clave” y que “...representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deben haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y actuar como la base para los aprendizajes posteriores como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida” (OCDE, 1997:7).

Aprender a lo largo de la vida es una constante en la educación superior del siglo XXI, implica para el profesor no sólo acompañar a su estudiante en la construcción de esta actitud, sino asumirla como un rasgo inherente de su propio perfil docente. En consonancia



a esta idea, la OCDE propone el aprendizaje a lo largo de la vida como rasgo característico de la educación porque contribuye a entender las demandas de la sociedad actual en una amplia variedad de contextos.

Aprender a lo largo de la vida es una constante en la educación superior del siglo XXI, implica para el profesor no sólo acompañar a su estudiante en la construcción de esta actitud, sino asumirla como un rasgo inherente de su propio perfil docente. En consonancia a esta idea, la OCDE propone el aprendizaje a lo largo de la vida como rasgo característico de la educación porque contribuye a entender las demandas de la sociedad actual en una amplia variedad de contextos.

Este organismo impulsa el establecimiento del marco de competencias claves, integrada por ocho: Comunicación en la lengua materna, comunicación en una lengua extranjera, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias interpersonales y cívicas, espíritu emprendedor y expresión cultural. Las competencias clave son necesarias en diversos contextos educativos entre los que sobresale el de educación y formación de adultos, desde la educación compensatoria hasta los estudios de nivel superior y la continuación del desarrollo profesional.

Esta tendencia de la educación, que puede considerarse generalizada, global y con amplia repercusión local, sigue siendo en todo momento tema de análisis y debate, producto de ello, son los distintos foros nacionales e internacionales que sobre la misma Declaración de París

se han hecho en América Latina, como la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, con sede en Cartagena de Indias, Colombia en Junio del 2008, cuyo corolario fue la “Declaración de Cartagena”, donde uno de los postulados son:



Reivindicar el carácter humanista de la educación superior para orientarse a la formación integral de las personas, ciudadanos y profesionales capaces de abordar con responsabilidad social, ética y ambiental los distintos retos implicados en el desarrollo endógeno y la integración de los países latinoamericanos y caribeños (Tunnerman, 2009). En otras latitudes también se realizaron esfuerzos traducidos en conferencias regionales Macao, Dakar, Nueva Deli, Bucarest y el Cairo (UNESCO, 2009).

Estos debates y planteamientos, realizados en 2009, tuvieron su gran reencuentro en la Conferencia Mundial de Educación Superior 2009 realizada del 05 al 08 de julio del 2009 en la Central de UNESCO de París.

En esta Declaración se abordan temas importantes como la responsabilidad social de la educación superior, como un bien público, responsabilidad de todos los que en ella actúan, especialmente los gobiernos.

La educación en estos términos, tiene el compromiso de formar para comprender y actuar en los temas y desafíos globales caracterizados por ser multifacéticos, para lograr este compromiso debe recurrir a la educación abierta y a distancia y al uso de las tecnologías de la información y comunicación, procurando el desarrollo de estas últimas para facilitar la provisión y el adiestramiento para el uso adecuado aun en los países menos favorecidos. Reconoce además una sociedad del conocimiento que propone y exige un aprendizaje continuo (UNESCO, 2009).

La Declaración de Paris retoma los postulados de aprendizaje continuo, formar para comprender y actuar, propuesta a finales del siglo XX y se mantiene y reafirma en la primera década del



siglo XXI, esto significa la formación del docente universitario para ser ese facilitador que la educación centrada en el aprendizaje requiere con el propósito de lograr la formación integral del estudiante. Todos estos planteamientos se reflejan en la política educativa nacional y por supuesto en la del gobierno del Estado de Chiapas, para explicitar estas repercusiones en el ámbito nacional y estatal se desarrolla el siguiente apartado.

1.1.1 El cambio en la política educativa y su impacto en el profesor universitario

Estos posicionamientos respecto a la educación superior son referencia fundamental de las políticas educativas internacionales y nacionales; en el caso de México en planes sectoriales de educación especialmente en las dos últimas administraciones, la de Lic. Vicente Fox Quezada (2000-2006) y la del gobierno actual presidido por el Lic. Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012).

En la administración de Fox Quezada, el Programa Nacional de Educación 2001-2006, formula tres desafíos fundamentales para la educación superior mexicana: cobertura con equidad; calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje e integración y funcionamiento del sistema educativo. Para encarar estos retos establece tres principios: educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia.

Reconoce además esta administración, que existe una nueva sociedad del conocimiento sustentada en un cambio acelerado y sin precedentes de las tecnologías de la formación y la comunicación, así como en la acumulación y diversificación del conocimiento; supone además que en este escenario es indispensable iniciar un amplio debate sobre el papel de las nuevas tecnologías, y en especial de los medios de comunicación, tendiente a la definición de una política nacional, que permita orientar las potencialidades de las nuevas tecnologías para provecho de la educación.



Plantea que el nuevo entorno de la sociedad del conocimiento proporciona oportunidades para la innovación respecto a nuevas modalidades educativas; una **concepción de educación integral** que abarque la formación de la afectividad, la expresión artística, la interacción social y el ejercicio de los diferentes tipos de inteligencia.

Tomó también posición respecto al aprendizaje, al postular que no se limita a la formación inicial, por el contrario se convierte en una necesidad que se extiende a lo largo de la vida; la capacidad de aprender a aprender es fundamental; enfatiza la importancia de transformar la información en conocimientos críticos y significativos, de utilidad concreta.

También se declara en este plan de educación fundamental entender tanto la forma en la que se aprende, como la manera en la cual se generan nuevos conocimientos; además de la adquisición de habilidades para conocer lo que se necesita saber en función de aspiraciones, necesidades y problemas específicos. En este sentido reconoce indispensable una reorientación fundamental tanto de la enseñanza como del aprendizaje y, en consecuencia, distinta manera de abordar la formación y capacitación de los educadores, como facilitadores del aprendizaje de los estudiantes, en consecuencia el docente presenta las siguientes características deseables:

- Dominio de procesos que determinan la generación, apropiación y uso del conocimiento;
- Capacidad para trabajar en ambientes de tecnologías de información y comunicación;
- Deseos de propiciar y facilitar el aprendizaje;
- Capacidad para despertar el interés, la motivación y el gusto por aprender;
- Disponibilidad para aprender por cuenta propia y a través de la interacción con otros;



- Habilidad para estimular la curiosidad, la creatividad y el análisis;
- Aptitudes para fomentar la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo;
- Imaginación para identificar y aprovechar oportunidades diversas de aprendizaje;
- Autoridad moral para transmitir valores a través del ejemplo.

El Plan también plantea entender al aula como un espacio más de aprendizaje y no el único, reconoce la importancia de otros espacios de formación como las mediadas por tecnologías de la información y la comunicación; el trabajo en los cuerpos académicos que permite a los estudiantes de pregrado y posgrado incorporarse a procesos de investigación, que representan nichos de oportunidad significativos para la construcción de conocimiento para los participantes.

Además, abre la posibilidad para que prácticas de acompañamiento como tutoría, sean valoradas como espacio de construcción de conocimientos, actitudes, valores y habilidades.

En el sexenio dirigido por Felipe Calderón, se propone el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, estableciendo objetivos para atender la educación nacional, los de interés para este trabajo sobresalen:

- Objetivo 3: precisa la necesidad de estimular el desarrollo y uso de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y facilitar su inclusión en la sociedad del conocimiento.
- Objetivo 4: plantea la educación integral, en el sentido de equilibrar la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias así como la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.



- Objetivo 5: propone ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen productiva y competitivamente en el mercado laboral.

Entre las estrategias y líneas de acción para operar el Programa Sectorial, destacan:

- Fomentar la operación de programas de apoyo y atención diferenciada a los estudiantes para favorecer su formación integral y mejorar su permanencia, egreso y titulación oportuna.
- Contribuir al impulso de programas de tutoría y acompañamiento académico de los estudiantes a lo largo de la trayectoria escolar para mejorar con oportunidad su aprendizaje y rendimiento académico.
- Apoyar la incorporación de enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje y la generación del conocimiento.
- Lograr equilibrio entre el aprendizaje guiado, el independiente y en equipo.
- Promover el balance adecuado en la interacción maestro-alumno, en el mejor aprovechamiento de los recursos que ofrece la tecnología y en el establecimiento de planes de estudios menos recargados en horas-clase y más en la autonomía de los estudiantes para su aprendizaje.
- Fomentar el desarrollo de programas flexibles, con salidas profesionales laterales o intermedias, que permitan combinar el estudio y el trabajo, y faciliten el acceso de los diversos grupos de población, simplificando los trámites y la organización de las clases
- Alentar la multiplicación de programas de educación continua para atender las necesidades de actualización de los profesionistas en activo y estimular la formación a lo largo de toda la vida.
- Promover y diseñar programas educativos que incorporen enfoques con normas de competencia profesional.



- Desarrollar las normas técnicas de competencia laboral que demande el aparato productivo.
- Realizar campañas permanentes de difusión nacional sobre la importancia de la normalización y la certificación.

Estas políticas nacionales se hacen presentes en el estado de Chiapas principalmente en los últimos dos gobiernos, el dirigido por Pablo Salazar Mendiguchia y el actual presidido por Juan Sabines Guerrero.

En el estado de Chiapas, durante el gobierno de Pablo Salazar el Programa Estatal 2001-2006 *Visión de la Educación para el 2024*, declara que "...la educación deberá responder al reto de desarrollar las habilidades, destrezas y competencias necesarias para seleccionar la información y utilizarla adecuadamente en los diferentes ámbitos de la vida y durante toda la vida" (Secretaría de Educación Chiapas, 2001:7), asumiendo que la educación en el siglo XXI debe facilitar el proceso de desarrollo integral en el ser humano.

Propone este Plan un modelo educativo centrado en el estudiante, con tareas de profesores centradas en el aprendizaje y precisa que los criterios orientadores de las políticas educativas están enfocados a una educación en la vida, para la vida y durante toda la vida.

Plantea objetivos estratégicos generales para mejorar la calidad de la educación:

- Diseñar la formación deseable de las nuevas generaciones, desde la educación preescolar hasta la universitaria, considerando la adquisición de habilidades, capacidades, destrezas y actitudes científicas y tecnológicas.
- Promover que los profesores, desde la educación primaria hasta la superior, centren su quehacer docente en el aprendizaje.



- Actualizar planes y programas de estudios flexibles y orientados al desarrollo de conocimientos, destrezas, habilidades, capacidades y valores, que faciliten la movilidad de los estudiantes y profesores mediante el reconocimiento y homologación de créditos.

Para el caso particular de la educación superior formula lineamientos generales y objetivos estratégicos, entre los que destacan:

- Fomentar el uso de los sistemas tecnológicos modernos de información y comunicación a favor de la equidad de la educación superior, estableciendo propuestas innovadoras para el desarrollo de estos recursos cognitivos con pleno respeto a las expresiones culturales locales y regionales.
- Actualizar planes y programas orientados al desarrollo de conocimientos, destrezas, habilidades, capacidades y valores, fortaleciendo las propuestas de articulación con los niveles educativos de preescolar, educación básica, educación media superior y superior.

Durante el actual gobierno estatal presidido por Juan Sabines Guerrero (2007-2012), plantea para la educación de los chiapanecos el *Programa Chiapas Solidario con la Educación*, en el cual la prioridad es mejorar la calidad de la educación orientando la pertinencia de los programas de estudio, ampliando la cobertura de los servicios, y brindando capacitación y actualización al personal docente.

Para operar este planteamiento central se han sectorizado los esfuerzos en programas como: *Chiapas Solidario por la Alfabetización, Todos a la Escuela, Educación Básica Formal, Educación Básica Indígena, Educación Media, Educación Superior, Infraestructura Física Educativa, Cultura y Regionalismo, además de Ciencia, Tecnología e Innovación.*

En el ámbito de la educación superior, el Programa para la Educación del gobierno estatal propone:



- La vinculación de los sectores público, social y privado.
- Fortalecer la planeación de la educación superior a través de la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES).
- Impulsar la educación abierta y a distancia para ampliar la oferta educativa.
- Fomentar y fortalecer el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Vincular la educación superior con el nivel educativo precedente.

También toma posición respecto resignificar el concepto de aula como espacio único de educación, para dar paso a espacios y formas distintas de formar a los seres humanos. Así como el reconocimiento pleno y reiterado de una sociedad del conocimiento que impone a la educación y a sus actores principales, el docente y el estudiante, nuevas características y funciones en sus respectivas prácticas.

Las políticas educativas, emanadas de estos documentos rectores han trazado líneas generales de acción en los distintos niveles educativos, repercutiendo en nuevas formas para emprender la función y la formación de los profesores y por supuesto han delineado un perfil docente centrado en facilitar el aprendizaje; promover el desarrollo de competencias; gestionar la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación al trabajo escolar; acompañar al estudiante a lo largo de su trayectoria escolar; es decir, la política educativa nacional y estatal recupera y se orienta en el marco de las tendencias internacionales que signan la educación actual.



1.1.2. La docencia centrada en el aprendizaje

Enseñar y lograr aprendizajes ha sido históricamente el quehacer de la educación, y como todo proceso es dinámico y ha cambiado desde el enfoque que supone que aprender es una capacidad innata del ser humano hasta aquellos que reconocen la influencia ejercida por el contexto social y natural en los aprendizajes de los individuos.

De los replanteamientos más trascendentes, en la educación en general y en la superior en particular, es centrar la atención en el aprendizaje y no en la enseñanza, lo cual recupera el sentido y propósito de la enseñanza formal, enunciada desde los planteamientos de la Didáctica Magna de Comenio (Comenio, 2004).

Si bien es cierto, educar para la vida no es un planteamiento novedoso, si ha tomado un nuevo impulso debido al contexto social del siglo XXI, caracterizado por las innovaciones en política educativa de los distintos gobiernos del mundo; los avances en pedagogía, psicología educativa, didáctica y psicopedagogía; nuevos hallazgos sobre el conocimiento de los procesos de pensamiento, la integralidad de la personalidad, la multiplicidad de la inteligencia, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como la certeza generalizada del conocimiento como construcción permanente, dinámica y de carácter social.

En consecuencia se propone que la educación no sólo se construye en el plano formal o institucional, también se enmarca en contextos no formales, ante esta certeza es indispensable desarrollar planteamientos centrados en el aprendizaje del estudiante que permitan vincular tanto espacios formales como no formales de educación, en el entendido que ambos deben privilegiar el aprendizaje en la vida, para la vida y a lo largo de ésta.



El nuevo escenario de la educación, representa para el docente universitario, ejercer su quehacer desde la perspectiva de una docencia centrada en el estudiante, donde se hace necesaria la formación integral del propio docente, que implica el reconocimiento pleno de los aportes de los distintos campos científicos y profesionales que dan sustento teórico a la perspectiva de integralidad formativa.

La psicopedagogía es la concreción de una larga historia de aportes del campo de la psicología a la educación y en especial en la construcción de una pedagogía científica. El antecedente fundamental es la psicología de la educación que se consolida durante las primeras décadas del siglo XX, sus temas iniciales de estudio fueron el aprendizaje, instrumentos de medida, test, psicología del niño y los problemas escolares (Bisquerra, 1996).

Estos posicionamientos generan tendencias en la educación formal, postulan el proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el aprendizaje, por lo que es necesario debatir y avanzar en ese sentido.

El paradigma centrado en el aprendizaje, se enmarca en las teorías que abordan planteamientos sociocognitivos del aprendizaje como: cognición situada, aprendizaje significativo, autorregulación, cambio conceptual, pensamiento crítico, entre otros; implican una manera distinta de concebir el aprendizaje y el desarrollo de las potencialidades del ser humano.

La teoría psicogenética en sus antecedentes piagetianos, plantea el origen del conocimiento en la acción del sujeto a partir de la asimilación de la experiencia y a través de procesos cognitivos como la memoria, la percepción, la pericia, la automatización, entre otros.

La perspectiva centrada en el enfoque sociocultural de los aprendizajes, reconoce que los individuos construyen sus conocimientos en comunidad, es decir, los sujetos mediante un proceso de apropiación y reconstrucción personal interiorizan los patrones culturales a través de la interacción social.



Piaget y Vigostky son antecedentes de la teoría constructivista, cuya idea central es entender al conocimiento como una construcción del sujeto, que involucra la competencia para responder a las situaciones concretas y transformar el propio conocimiento en la interacción con los otros. El conocimiento es una construcción social que implica la transformación de un individuo o un grupo social como resultado de la interacción entre individuos y otras realidades sociales (Beltrán y Bueno, 1995)

El enfoque constructivista, se ha significado como una fuerte influencia en los procesos educativos en general y particularmente en la manera en la que se entienden los roles del estudiante y del docente. Desde esa perspectiva el rol del docente y el estudiante se reconstruyen, para que este último tome el control de su propio aprendizaje, lo que podrá conseguir más fácilmente con el acompañamiento del docente facilitador de actividades, ambientes y experiencias que propicien el aprendizaje y la autonomía.

Desde el enfoque constructivista es necesario aprender para trascender la coyuntura de un examen escolar, la apuesta es el aprendizaje para la vida, por lo tanto debe ser situado, significativo, colaborativo, autónomo metacognitivo y autorregulado, por supuesto, tiene soporte fundamental en la memoria conceptual propia de las distintas disciplinas, que facilita la organización de las ideas y la interpretación de la realidad al recuperar los saberes previos, tanto individuales como sociales.

Estos enfoques del aprendizaje guardan relación indisoluble entre ellos, de tal manera, que uno sin el otro no se entendería, pero en un afán de explicitación se abordarán uno a uno, sin perder la naturaleza íntima de su relación.

Entre los fundamentos psicopedagógicos más importantes está el aprendizaje experiencial, entiende a la experiencia como el eje articulador del acto educativo, es decir, supone que se aprende mejor al establecer relación directa con el objeto de aprendizaje,



la premisa es: se aprende al hacer y reflexionar sobre el mismo “hacer” (Dewey, 1938). Hacer y reflexionar coloca al sujeto ante situaciones complejas, dinámicas, inciertas que le generan la necesidad de recuperar los saberes previos e incorporar nuevos, para hacer un análisis concreto de una realidad igualmente concreta y situada, lo que representa en términos psicopedagógicos el “conflicto cognitivo”, es decir se da cuenta de lo que sabe y de su necesidad de aprender lo que no sabe.

Todo ello da paso a otro aspecto del aprendizaje, la cognición situada que entiende al conocimiento como resultado de la actividad del sujeto en un marco social y cultural en particular. En ese sentido, expresa Greeno (citado en Schunk, 1997) que la cognición se da en contextos físicos y sociales, no únicamente como una actividad mental e intangible. La cognición situada permite al estudiante construir conocimiento en relación con su entorno cercano y facilita la construcción significativa del mismo.

Los conocimientos significativos y profundos se logran, sólo en los casos en que el conocimiento nuevo se presenta relacionado con saberes existentes en la estructura cognitiva del estudiante (Ausubel, 1983). Este aprendizaje necesita tres condiciones fundamentales:

- Despertar el interés en el estudiante por la tarea
- Establecer con el estudiante un acuerdo claro acerca de lo importante de la tarea
- Explicarle qué se pretende con dicha tarea

Para lograrlas, se requiere por una parte la participación activa de los estudiantes y la acción mediadora del docente, este último se constituye en agente cultural que media entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los estudiantes.

La mediación docente encuentra un referente teórico en el concepto de andamiaje de Burnner (1997) entendido como el apoyo que el docente presta al estudiante para que realice una tarea o actividad.



de la manera adecuada, esto mediante un proceso de acompañamiento que inicialmente orienta y controla el docente, posteriormente y en forma paulatina el estudiante toma el control de la tarea porque va desarrollando la competencia para realizarla de forma autónoma.

Para que la mediación docente sea una realidad en el evento didáctico y logre la autonomía en el aprendiz es necesario plantea Coll (1999) que el profesor facilite la participación del estudiante en actividades con cierta responsabilidad dentro del aula; preste ayuda adecuada y oportuna buscando siempre ceder control y responsabilidades de forma progresiva al estudiante; retirar gradualmente el apoyo a fin de que el estudiante ejerza sus aprendizajes, sometiendo estos últimos a prueba para descubrir nuevas dudas, intereses y conocimientos, más propios de cada estudiante o grupo de aprendizaje. Si se logra, es el inicio del aprendizaje autónomo y autorregulado. Este tipo de aprendizaje consideran Justicia, (1996); Pintrich y Groot, (1990), Vermunt, (1995) hace referencia, a que el estudiante “se hace cargo” de organizar, planificar, seguir y evaluar sus actividades de aprendizaje, mediante la identificación de necesidades, la motivación hacia el logro y la autoevaluación de sus resultados escolares.

Por tanto la mediación docente es un acompañamiento, un tutelaje que facilita herramientas al aprendiz, recursos para la autonomía, por ello debe ser planificada, orquestada por el docente de forma cuidadosa para asegurar la recreación de un ambiente educativo que facilite el aprendizaje colaborativo que se presenta cuando los integrantes de un grupo de individuos que comparten metas, establecen un diálogo, un intercambio de saberes que genera conocimiento nuevo (Delgado y Cárdenas, 2004). Son los estudiantes quienes diseñan las interacciones y controlan las decisiones de su aprendizaje, a diferencia del aprendizaje cooperativo el docente es quien estructura y mantiene el control en la mayor parte del proceso.



Estos posicionamientos respecto al aprendizaje permiten fundamentar y concretar la intencionalidad educativa de la formación integral mediante la acción activa del estudiante y la mediación docente, ambas se complementan para centrar el aprendizaje en el estudiante, educar en y para la vida, así como contribuir a que el estudiante aprenda a conocer, hacer, ser y convivir con los demás (Delors, 1997).

Esta vertiente psicopedagógica ha determinado una relación diferente entre el profesorado y sus estudiantes; es necesario para ambos entender distinto su papel y sus responsabilidades ante el proceso dinámico de la educación. Para los estudiantes es una posibilidad de independencia, de construcción personal mediada por lo social, que implica una responsabilidad consigo mismo y con su entorno.

El estudiante del siglo XXI, construye las estructuras de sus interrelaciones para el aprendizaje en un entorno signado por la complejidad y la incertidumbre, donde prevalece la preocupación permanente por la edificación de una sociedad próspera, justa, solidaria, que privilegia un modelo de desarrollo humano integral sustentable (UNESCO, 2009). Esta inquietud es significativamente vigente en una sociedad cuya realidad cotidiana son altos índices de violencia, tanto en las relaciones sociales como en aquellas que se establecen con el entorno ambiental, problemas individuales tan diversos como adicciones, trastornos alimenticios, proyectos de vida poco estructurados o ausencia de ellos entre la población joven e incluso en personas de mayor edad.

Aunada a estas incertidumbres es indiscutible que el conocimiento ha “invadido” a la sociedad a través de su socialización masiva mediante las tecnologías de la información y la comunicación, como consecuencia de esta “popularización” se han perdido las fronteras entre las disciplinas y las certidumbres conceptuales construidas, para dar paso a una sociedad informada que puede



tener acceso con gran celeridad y facilidad.

En consecuencia, el docente universitario como agente que coadyuva a la formación de profesionales y sobre todo de ciudadanos, debe considerar este escenario para encontrar los cauces necesarios que contribuyan a la construcción de una sociedad deseable y digna de ser transitada por todos las que la conforman.

La educación universitaria de estas características y aspiraciones, supone para la docencia el acompañamiento del proceso escolar del estudiante, de manera que gradualmente se logre el aprendizaje autónomo y autorregulado, así como la conciencia del compromiso por parte del estudiante de participar en el ámbito académico, profesional y social de manera propositiva y pertinente, porque cuenta con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para hacerlo. El acompañamiento docente en estos términos exige al profesor la actualización, fortalecimiento y evaluación permanente de sus competencias docentes.

La sociedad del siglo XXI, vista desde el paradigma de la complejidad, esbozado por Edgar Morín (2001) principal exponente del Paradigma de la Complejidad, postula la necesidad de organizar el conocimiento científico desde la perspectiva de la transdisciplinariedad, la cual supone un sistema complejo de interacciones y retroacciones, constituyendo complejos que se organizan por sí mismos, en esta tarea las universidades como productoras y socializadores del conocimiento han complejizado sus funciones y relaciones con la sociedad, para la construcción del nuevo conocimiento científico y humanístico

Por lo tanto la universidad y los gestores esenciales del proceso de aprendizaje, docentes y estudiantes, en estos nuevos escenarios requieren reformular los valores epistémicos de su quehacer, desde la perspectiva del pensamiento complejo, Romero (2003) identifica fundamentalmente las siguientes premisas:



- Conocer para hacer; es decir, combinar los conocimientos teóricos con los prácticos o de acción.
- Conocer para innovar; conocer para crear nuevos conocimientos, más allá del mero saber técnico-aplicacionista.
- Conocer para repensar lo conocido o pensado, para poner a prueba las categorías conceptuales con las que el científico o el tecnólogo trabajan para hacer inteligible o manipulable la realidad que se desea estudiar o sobre la que se desea intervenir.

En estas circunstancias, es necesario que el docente contribuya a formar estudiantes que además de manejar grandes cantidades de datos, conceptos y teorías, puedan continuamente modificar y adaptar a múltiples y complejas circunstancias la forma en la cual abordan la realidad y la información a que tienen acceso libre y masivo.

En consecuencia la universidad debe trascender la transmisión y resguardo del conocimiento, para encaminar sus esfuerzos a generar una cultura docente, la actualización de su profesorado para que contribuya a la formación de personas que puedan vivir y desarrollarse adecuadamente en una realidad que contempla como signos constantes la incertidumbre y el caos. Los docentes y estudiantes del siglo XXI, no pueden tener una actitud contemplativa sino constituirse en gestores propositivos de relaciones sociales, avances científicos y tecnológicos que contribuyan a la consecución de una cultura de paz.

Estas realidades y exigencias aunadas al cuestionamiento social del que ha sido objeto la docencia universitaria, sobre todo en los últimos 20 años, son retos que no pueden soslayarse. Un paso definitivo de las universidades para enfrentarlos es enfocar sus modelos educativos a la construcción de competencias y centrarlos en el estudiante, así como impulsar, fortalecer y consolidar programas institucionales de formación del profesorado orientados a la construcción de un perfil docente que considere la enseñanza como recurso



para el aprendizaje, la construcción de competencias y la formación integral de los estudiantes.

1.2 La formación por competencias: desafío para el docente universitario

La última década del siglo XX y la primera del XXI, se han significado por un fuerte debate sobre lo que se ha denominado la educación por competencias, las discrepancias entre los actores de la educación, contempla el concepto mismo de competencia, la repercusión en la formación de los docentes, las razones de su incursión en el ámbito de la educación formal, entre otras.

En el caso particular de la educación universitaria se observa clara tendencia para elaborar propuestas curriculares centradas en el estudiante y la construcción de competencias profesionales, así como la generación de un perfil docente orientado a privilegiar una enseñanza para el aprendizaje y la formación integral del estudiante. En la educación del siglo XXI, los docentes universitarios deben abordar el enfoque de competencias, sin embargo para los profesores es un reto y un desafío dado que representa un cambio de cultura pedagógica que requiere conocimientos, habilidades, actitudes y valores diferentes a aquellos con las que fueron formados e iniciaron su trabajo docente.

Para abordar el origen y los retos de la educación basada en competencias se consideran la experiencia y aportaciones de distintos países, este abordaje histórico geográfico permite caracterizar el enfoque por competencias y su evolución.

1.2.1 Competencia laboral

En el ámbito internacional, destacan los aportes y trabajos realizados en el Reino Unido, respecto a la normalización y certificación de competencias laborales y profesionales con un modelo que pondera la capacitación como estrategia para el desarrollo de competencias laborales, definidas en relación a las funciones de un determinado puesto de trabajo y las normas que representan el referente para



evaluarlo, es decir, el trabajador es competente cuando sabe hacer, pero también puede transferir sus habilidades a situaciones distintas a las que fueron aprendidas. Para reglamentar estos planteamientos el Modelo Inglés creó el Sistema Nacional de Competencias Laborales (NVQ), por sus siglas en inglés *National Vocational Qualification*. El modelo de competencias laborales se basa en normas explícitas que persiguen el logro de resultados, con la capacitación se espera lograr el desarrollo de las competencias.

El NVQ tiene como función la implementación de la formación por competencias en la capacitación laboral, así como evaluar la coherencia y pertinencia de ésta en el campo laboral y por supuesto su certificación. El modelo de competencias de normalización y certificación inglés en México fue determinante para la estructura del Sistema Nacional de Normalización y Certificación (CONOCER) encargado de normalizar y certificar las competencias laborales.

Otro país fundamental en el impulso y desarrollo de las competencias laborales es Canadá donde el Gobierno Federal en 1970 pone en marcha el Programa de Mejoramiento de las Habilidades de la Fuerza Laboral, para aumentar el número de personas calificadas para el mundo del trabajo. Para la formación laboral y profesional instrumentan el Método DACUM, que por sus siglas en inglés significa *Developing a Currículo*. El DACUM está orientado al análisis ocupacional y la construcción de competencias, sus fases son: detección de necesidades establecimiento de normas de desempeño, planificación de recursos, instrumentación de programas de formación y comunicación de los resultados; (Crawford, D. G., Glendenning, D., Wilson, W. citados por Argüelles, 2007).

Mertens, (1997), plantea que las premisas teóricas del método DACUM son tres:



- Trabajadores expertos pueden describir y definir su trabajo de manera más precisa que cualquier otra persona de la organización;
- Una manera efectiva de definir una función es describir en forma precisa las tareas que los trabajadores expertos realizan;
- Todas las tareas requieren para su ejecución adecuada el uso de determinados conocimientos, habilidades, destrezas, herramientas y actitudes positivas de la persona. Si bien esos no son tareas, sí son el medio o los elementos facilitadores que permiten un desempeño exitoso.

En cuanto a la certificación de competencias, el gobierno Canadiense organiza a partir de 1970 los Consejos Sectoriales formados por gerentes de empresas, representantes sindicales, funcionarios de gobierno y educadores. Estos consejos ofrecen a las empresas fondos para la capacitación y permiten acuerdos entre la empresa y los sindicatos para la capacitación de los trabajadores.

Estados Unidos, tiene como antecedente fundamental de las competencias las reformas en el área de capacitación de 1990, derivadas del informe de la Comisión de la Secretaría de Trabajo para la Realización de las Habilidades Necesarias (SCANS) con el nombre de “lo que el trabajo requiere de la escuela” evidenciando las necesidades y problemas del sector laboral generadas por la falta de personal calificado (Faris, 1994). En 1992 se hace un llamado al sector educativo a reestructurar la enseñanza, con un currículo basado en competencias que demanda el ámbito laboral.

En 1993 el Consejo Nacional de Investigación difunde el informe “Cómo prepararse para el lugar de trabajo: creación de un curso para la capacitación federal postsecundaria”, en este documento se señala la ruptura entre las políticas educativas y las necesidades del mundo laboral. Como solución propone un Sistema Nacional de Exámenes y Certificación para la regulación de las competencias laborales en Estados Unidos, cuya concreción se da en la legislación



federal con el documento “Objetivos 2000: Ley Educar a Norteamérica”, de 1994, donde se especifican las normas nacionales de competencias que fundamentan la creación del Consejo Nacional de Normas de Competencia (*National Skills Standard Borrad*, NSSB).

Estas circunstancias y transformaciones también repercuten en América Latina y el Caribe, se inicia el debate de la relación entre las demandas del mercado laboral, los procesos de capacitación y la educación tecnológica.

De las organizaciones que se ocupan de la competencia laboral, en América Latina, destaca el Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (Cinterfor), impulsado por la Comisión Técnica de la Oficina Internacional del Trabajo (OIT), organismo que integran representantes de países de América Latina y el Caribe. El *Cinterfor* inició un proyecto para medir y certificar las calificaciones ocupacionales alcanzada por los trabajadores a través de cursos de formación sistemática, experiencia laboral o por la combinación de ambos (Mertens, 1996).

Las competencias laborales en México, igual que en otros países, surge para vincular los requerimientos del sector productivo, las necesidades de capacitación laboral y los intereses de los trabajadores; para impulsar esta necesidad se instrumentaron varias estrategias, entre ellas la incorporación de esta demanda social a la Ley General de Educación en 1993, estableciendo un régimen de certificación, aplicable en toda la República, referido a la formación para el trabajo, acreditando conocimientos, habilidades o destrezas, independientemente de la manera en que hayan sido contruidos.

Con este fundamento legal y la influencia y experiencia de otros países como Canadá y Reino Unido, se gesta en México para la normalización y certificación laboral la creación de un Consejo Nacional para el Trabajo.



El sustento legal del Consejo de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) es la Ley Federal del Trabajo de 1992, artículo 539 que suscribe el apartado sobre el registro de habilidades laborales, donde se establece la necesidad de promover el registro de constancias de capacitación y adiestramiento en las distintas ramas y actividades industriales.

CONOCER se crea el 02 de agosto de 1995, como organismo auxiliar del Poder Ejecutivo Federal para cumplir la Ley General de Educación, creando y promoviendo espacios de formación para el trabajo de acuerdo a los requerimientos del mercado laboral; CONOCER realiza las siguientes actividades (SEP, 2007):

- Proyectar, organizar y promover en el país el desarrollo del Sistema Normalizado de Competencia Laboral (SNCL), mediante la definición de normas técnicas de competencia laboral.
- Proyectar, organizar y promover en el país el desarrollo del Sistema de Certificación de Competencia Laboral (SCCL), que permita acreditar, conforme al régimen de certificación el cumplimiento de las Normas Técnicas de Competencia Laboral (SNCL).

CONOCER retoma las experiencias del modelo inglés en su estructura orgánica y metodológica para la construcción de la norma y los niveles de calificación para la competencia laboral.

Estos planteamientos en distintas partes del mundo tienen una fuerte repercusión en el ámbito educativo, especialmente en la educación superior, toda vez que históricamente ha sido la etapa escolar que prepara para la incursión al campo laboral. En el siguiente apartado se aborda la incursión del enfoque de formación en competencia que si bien es cierto, como señala Mertens (2000), tiene su origen en los requerimientos de las empresas, la competencia y movilidad laboral, en la primera década del siglo XXI, es la constante de la educación superior.



1.2.2 Competencia profesional

El panorama más reciente de las competencias, marca su inicio a principios de los años setenta cuando Gerhard Bunk , propone el término competencia en el mundo laboral y educativo, como alternativa a la evaluación tradicional basada en las pruebas de aptitud e inteligencia y define el término competencia como una “característica subyacente de una persona que le permite demostrar un desempeño superior en un determinado puesto, rol o situación, haciendo la diferencia entre personas con desempeño excelente versus personas con desempeño promedio” (Vargas, 2008:6). Supone para las universidades retos, pero también orientaciones para la construcción del currículo de educación superior considerando que los estudiantes del siglo XXI deberán:

- Adaptarse a las demandas del empleo
- Situar en un contexto de gran competitividad donde se exige calidad y capacidad de cambio
- Mejorar la gestión, en un contexto de reducción de recursos públicos
- Incorporar las nuevas tecnologías tanto en gestión como en docencia
- Constituirse en motor de desarrollo local, tanto en lo cultural como en lo social y económico.
- Reubicarse en un escenario globalizado, que implica potenciar la interdisciplina, el dominio de lenguas extranjeras, la movilidad de docentes y estudiantes y los sistemas de acreditación compartidos

Un movimiento fundamental en el impulso al enfoque de competencias profesionales lo realiza la Unión Europea (UE), conformada en noviembre de 1993 mediante el Tratado de la Unión Europea (TUE). Permite el libre tránsito de trabajadores entre países miembros y la generación de estándares de calidad comunes para la calificación de competencias laborales y profesionales.



En este marco se impulsa el Espacio Europeo de la Educación Superior con el propósito de dar respuesta propositiva e innovadora a las exigencias de formación del siglo XXI. Entre las exigencias fundamentales están: contribuir a mejorar la calidad de la educación; propiciar la movilidad; reducir los tiempos de formación; responder a las necesidades del sector productivo de la sociedad, además de crear un sistema de créditos que facilite la movilidad estudiantil y favorezca la internacionalización de la educación superior.

El enfoque de competencia profesional europeo se fundamenta en los planteamientos del Libro Blanco de Delors (1993) y el Libro Verde de la Dimensión Europea de la Educación. El primero propone priorizar la educación y la formación a lo largo de la vida, considera necesario cambiar los sistemas de educación y la formación profesional. El segundo establece el ideal de la educación en los siguientes términos:

“un proyecto (...) en fase de construcción y será uno de los factores más importantes (...) en el cambio del siglo (...) es una nueva experiencia, (...) estimula la apertura de nuevas direcciones y nuevos métodos y planteamientos docentes. Reconoce los argumentos de la enseñanza activa, de la pedagogía alternativa y no directiva, de la investigación sobre psicología social, de la epistemología constructivista, de la antropología de la ciencia de la comunicación.” (Birzea, 1999:113)

El libro Blanco de Delors propone la reflexión y el reconocimiento que una nueva sociedad del conocimiento, plantea dos respuestas complementarias entre sí para la educación: el fomento de la educación general y el desarrollo de la empleabilidad (aptitud para el empleo). La primera asume la idea de la cultura general como instrumento de comprensión del mundo a través de tres capacidades:

- Para aprehender el significado de las cosas
- Para comprender y crear
- Para tener criterio y tomar decisiones



La segunda respuesta, referida a la empleabilidad, surge del sentido del conocimiento en las sociedades modernas, definido como una acumulación de saberes fundamentales, de saberes técnicos.

Estos planteamientos derivan en la creación del Centro Europeo para el Desarrollo de Capacitación Profesional (CEDEFOP) que tiene como propósito desarrollar la capacitación técnica y continua en Europa, con las siguientes líneas de acción:

- Definir las nuevas competencias básicas
- Permitir el acceso universal a las competencias informáticas
- Observar y prever las nuevas competencias necesarias para la educación del siglo XXI
- Aumentar la inversión en recursos humanos, crear incentivos, eliminar barreras, fomentar la inversión individual y empresarial
- Desarrollar fórmulas de trabajo flexibles que dejen tiempo para el aprendizaje
- Identificar los beneficios económicos y sociales del aprendizaje a lo largo de la vida.

El Espacio Europeo de Enseñanza Superior establece que las universidades a través de la práctica educativa y la labor de sus docentes han de coadyuvar en la formación de ciudadanos competentes para enfrentar los retos del futuro para lograrlo es indispensable construir un espacio de educación superior que facilite la movilidad de los ciudadanos, el empleo y el desarrollo global de Europa, cuyos objetivos son:

- Adoptar un sistema de títulos de sencilla legibilidad y comparabilidad.
- Estructurar un sistema educativo basado en dos ciclos o niveles. El primer ciclo tiene una duración mínima de tres años y al final se adquiere un título con reconocimiento europeo. El segundo ciclo es para obtener el título de máster o doctorado.
- Establecer un sistema de créditos como elemento de movilidad de los estudiantes de una escuela a otra.



- Promover la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal técnico-administrativo.
- Estimular la cooperación de europea en la garantía de la calidad con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables.
- Promover los espacios europeos necesarias en la enseñanza superior, en el desarrollo curricular, colaboración interinstitucional, planes de movilidad y programas integrados de estudio, formación e investigación.

En el 2000 se crea el proyecto que pretende *Afinar las Estructuras Educativas en Europa (Tuning Educational Structures in Europe)* con el propósito fundamental de lograr que las universidades encuentren puntos de convergencia entre sí, con pleno respeto a sus particularidades y autonomía.

La convergencia es trabajada mediante planes y programas de estudios comparables y compatibles en cuanto a resultados de aprendizaje y competencias. (Beneitone. P., Esquetini. C., González. J., Maleta. M. M., Siufi. G. y Wagannaar, R., 2007). La concreción curricular de estos planteamientos supone un rol distinto del profesor y del estudiante, cambios sustantivos en los métodos de enseñanza, de aprendizaje y en los procesos de evaluación.

En América Latina, el Proyecto *Tuning*, tiene su réplica, en el *Tuning-América Latina*, concebido como espacio de convergencia, diálogo y aprendizaje mutuo de los actores de la educación superior para lograr el desarrollo de titulaciones comparables y compatibles. En el Proyecto participan 18 países representados por 182 universidades (Beneitone. P., Esquetini. C., González. J., Maleta. M. M., Siufi. G. y Wagannaar, R; 2007).

Se implementa en 2004, con los siguientes propósitos (Zarur, 2006):

- Promover el debate en América Latina respecto a la importancia de encontrar vías que permitan “afinar” las estructuras educativas.



- Facilitar la reflexión conjunta sobre la educación superior entre América Latina y Europa
- Incentivar la cooperación intra e inter-regional a través de compartir instrumentos para el desarrollo de la calidad de la educación superior
- Mejorar la transparencia de las estructuras educativas
- Impulsar y socializar los procesos de innovación a través de la comunicación de experiencias e identificación de buenas prácticas educativas
- Impulsar el desarrollo del currículo en las áreas seleccionadas y generar referentes de estructura curricular en ellas, promoviendo el reconocimiento y la integración latinoamericana de titulaciones.
- Promover el trabajo en redes colaborativas para impulsar y fortalecer prácticas eficaces, la innovación y la calidad.
- Procurar la convergencia en las áreas de las disciplinas seleccionadas, mediante la cooperación e intercambio de las universidades participantes
- Construir una metodología de análisis para encontrar elementos comunes respecto a estructura del currículo, duración, competencias profesionales entre otros para alcanzar consensos que faciliten la convergencia latinoamericana en educación superior

El *Proyecto Tuning América Latina*, socializa los trabajos realizados en el periodo 2004-2007 en el documento “*Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina*”, entre los resultados destacan el logro de consensos y propuestas innovadoras mediante los Centros Nacionales Tuning; el incremento en el número de instituciones que adoptan un currículo basado en competencias y la definición de los perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y específicas; acuerdos y mecanismos que permiten identificar y analizar aspectos comunes y diversos de las titulaciones universitarias. Con base en estos resultados se declara la necesidad de nuevas formas de entender el aprendizaje y su evaluación.



En México para la implementación de un currículo basado en competencias, que promueva el aprendizaje a lo largo de la vida, se han considerado los planteamientos internacionales al respecto, concretando en políticas educativas aplicadas a los distintos niveles del sistema educativo nacional en los siguientes procesos: la enseñanza, el aprendizaje, la formación y actualización de los docentes, así como el diseño, seguimiento y evaluación del currículo formal y real.

1.2.3 Competencia profesional integral

La educación por competencias, al incorporarse a la educación formal ha estado constantemente sometida a crítica y ha sido motivo de debate, promoviendo su resignificación constante. Una de las primeras y casi permanente crítica es que su única pretensión es preparar mano de obra calificada, exclusivamente atendiendo las necesidades del aparato productivo, es decir, la universidad como un servicio a la carta para los requerimientos de la empresa.

Como respuesta surge una postura de resistencia, el planteamiento de las competencias profesionales integrales que incorpora las capacidades científicas, creadoras y críticas, supone nuevos métodos de aprendizaje y de enseñanza y pone el acento de la formación universitaria en la explicitación no sólo de un modelo educativo, sino los principios sociales que le dan sentido.

Es casi un principio “la complejidad del siglo XXI” y ella impone a la educación, desde el planteamiento de la pedagogía de la integración algunas necesidades puntuales como (Roegiers, 2007):

- La necesidad de responder al aumento en la cantidad y en la accesibilidad de las informaciones;
- La necesidad de dar sentido a los aprendizajes;
- La necesidad de eficacia interna, de eficiencia y de equidad en los sistemas educativos



Para responder a estos principios la pedagogía de la integración las caracteriza y analiza su repercusión en el ámbito de lo educativo. En el caso del aumento en la cantidad y acceso informativo, esta perspectiva asume que la información de que dispone el ser humano son numerosas, complejas y construidas desde distintas disciplinas, con miradas diferentes del mismo objeto de estudio, esto como resultado de la necesidad de resolver problemas significativamente más complejos que exigen soluciones integrales, como su propia naturaleza. Este constante flujo de información es cada vez más accesible mediante los medios de comunicación y de la Internet.

En la educación, la consecuencia natural es el trastocamiento de la función transmisora del profesor, puesto que pierde sentido, por dos argumentos fundamentales: la información evoluciona permanentemente y a gran velocidad y es accesible a cualquier persona a través de múltiples medios.

Respecto a la necesidad del sentido de los aprendizajes, se refiere a la reflexión sobre la escuela, su razón de ser, objetivos, modos de funcionamiento, los llamados “fenómenos escolares” como la desmotivación, la violencia, la autoexclusión. El repensar la escuela con un sentido crítico remite por supuesto al cuestionamiento de la manera en la cual la institución escolar provee al estudiante de herramientas, recursos y estrategias para enfrentar situaciones reales, complejas y sobre todo de naturaleza rápidamente cambiante. Para abordar estas circunstancias, la escuela debe formar individuos con mayor especialización, pero los suficientemente polivalentes como para adaptarse a nuevos escenarios, es pues la paradoja del sentido de los aprendizajes.

En circunstancias inéditas del actual siglo XXI, no basta ser eficiente y eficaz, es imperativo que el estudiante desarrolle herramientas intelectuales y socioafectivas para reflexionar sobre la manera en la cual responde a las necesidades sociales o a los requerimientos laborales; en ello la escuela tiene un papel fundamental como institución formadora de ciudadanos para sociedades históricamente



situadas y determinadas, es decir, si el momento histórico es complejo la educación no puede quedarse a la zaga, ahí la importancia de la reflexión respecto a ¿Por qué se enseña lo que enseña? ¿Por qué se aprende lo que se aprende en la escuela? ¿Cómo y quién determina lo escible, lo digno de ser enseñado y aprendido?.

En cuanto a la eficiencia, eficacia y equidad, planteadas como necesidades de la educación, la pedagogía de la integración parte de argumentos tangibles como la escolarización, cada vez más costosa, supone una inversión que genera costos de oportunidad, es decir, en la educación la variable económica es determinante.

Los gobiernos por distintos motivos han reducido de manera importante el presupuesto en educación, incentivando la oferta escolar privada y cuestionado la calidad de los sistemas educativos nacionales (Noriega 2000). Esto da por consecuencia sistemas educativos con distintos niveles de eficacia, eficiencia y equidad y representa problemáticas sociales, al generar asimetrías irreconciliables, exclusión de gran número de estudiantes que no pueden acceder al nivel educativo inmediato superior aun cursando un ciclo formativo que lo “preparó” para ello. Desatender o abordar de manera poco propositiva la eficiencia, eficacia y equidad de los sistemas educativos nacionales, es un equívoco mayúsculo que la escuela, los gobiernos nacionales y los especialistas del campo no deberían permitirse.

En ese sentido la pedagogía de la integración sostiene que las propuestas unidimensionales, las decisiones unilaterales, la resistencia al cambio sólo suponen atrasos, por ello se debe optar por respuestas multidimensionales a situaciones con esa misma naturaleza. Ello implica ver y pensar lo educativo desde la pluridisciplinariedad. Con este encuadre como referencia el enfoque de la pedagogía plantea la integración de los conocimientos escolares y su vinculación con la vida cotidiana y significativa del estudiante y del docente.



Para concretar este planteamiento, es necesario la interacción de dos tipos de preocupaciones en el proceso de aprendizaje: el desarrollo de capacidades generales que se adquieren progresivamente, por ejemplo la búsqueda, organización, valoración de la información, la observación, la práctica de la autoevaluación como ejercicio cotidiano, la comunicación entre otras. Por otra parte el desarrollo de competencias metaespecíficas que se contextualizan y operan en circunstancias situadas, ejemplo “terminada una investigación se deben escribir los resultados para socializarlos”.

Esta precisión y diferenciación conceptual entre capacidades generales y competencias metaespecíficas da claridad en el sentido de los aprendizajes, puesto que el dominio de las capacidades aporta al estudiante herramientas de largo plazo que le permiten seguir aprendiendo, mientras que las competencias metaespecíficas le facilita afrontar situaciones reales, situadas y particulares de la vida cotidiana. Esta dicotomía es solo aparente, porque es indiscutible la relación que guarda la capacidad y la competencia; esta última da sentido a las capacidades y su desarrollo sólo es posible en situaciones concretas. Es decir lo específico da sentido a lo general y la generalidad sólo puede aprenderse en lo específico (Rogiers, 2007).

Además de la competencia y la capacidad, un eje nodal de la pedagogía de la integración es la naturaleza misma del concepto de integridad, que se presenta condicionada por tres componentes:

- La interdependencia de los elementos que se integrarán, es decir, se hacen redes de elementos, se construye con ellos un sistema, haciendo presente el principio básico del enfoque sistémico: el todo es superior a la suma de las partes.
- Sumada a la interdependencia va la coordinación de los elementos entre sí, la coordinación permite movimiento, dinamismo en la interdependencia, facilita pues la movilización conjunta de los elementos que se quieren integrar



- El tercer componente es la polarización, entendida como la puesta en movimiento con un propósito definido y preciso, producir el sentido del aprendizaje de los elementos de la integración

Para el acto educativo lo trascendente de la integración es por supuesto el aspecto pedagógico de la misma, es decir lo que se refiere a los aprendizajes, por tanto en jerga pedagógica, se integran los diferentes conocimientos escolares mediante la movilización conjunta, en una situación significativa para el estudiante, Xavier Rogiers lo denominó, integración de los conocimientos o integración situacional.

La integración es una acción individual, intransferible, el estudiante es pues el actor principal, el “integrador” de sus conocimientos, no puede ser sustituido por el docente, tampoco por otro alumno. Sin embargo es necesaria la precisión, en el sentido de que aprender no es una acción en solitario, por el contrario la integración requiere como prerequisites un conjunto de aprendizajes puntuales y el acompañamiento de los otros (docente, compañeros, familia, entre otras) que le proporcione las herramientas para el logro de esos aprendizajes.

Con este marco, la pedagogía de la integración incorpora al amplio abanico de la formación universitaria por competencias, el enfoque de la competencia profesional integral, como respuesta a la educación por competencias de utilitarismo, servicio acrítico al mundo del empleo y carencia de naturaleza transformadora.

Finalmente es indispensable señalar que en la educación formal, la concreción de este posicionamiento se inscribe en las aulas, laboratorios, talleres, prácticas, es decir, espacios diseñados para el evento didáctico, por consecuencia es un ambiente “artificial”, por ello para cuidar la naturaleza integrada del aprendizaje debe considerarse lo siguiente:

- Todo aprendizaje debe relacionarse con situaciones significativas, para el grupo en general y el estudiante en particular



- Debe procurarse una didáctica que privilegie métodos activos de aprendizaje, como el estudio de casos, proyectos, resolución de problemas, Unidades de Vinculación Docente (UVD).
- Estrategias didácticas que mediante la búsqueda y el aprendizaje de conocimientos que se ponen en juego ante una situación compleja, facilitan al estudiante el análisis e intervención de la situación misma, apoyándose de distintas perspectivas disciplinarias para reflexionar la realidad (Barkley, Cross y Howell, 2007) para favorecer el vínculo de los contenidos escolares con la vida.
- Promover como recurso de aprendizaje la investigación acción, entendida como la indagación autorreflexiva de situaciones sociales que mejoran la racionalidad y comprensión de sus prácticas sociales y educativas; además del análisis de las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (Kemmis, 1984) con la finalidad de dar sentido de responsabilidad social a los aprendizajes.
- La evaluación debe tener carácter formativo, para asegurar que el interés se centre en los procesos y aporte información sobre las actividades que se desarrollan, para retroalimentar el desempeño de lo que se evalúa en el transcurso mismo del trabajo (Rueda , 2001)

Para actuar en el espacio escolar con un enfoque integrador es necesaria la acción docente preparada y motivada a la modificación permanente de sus propias prácticas, esto coloca al profesorado a la generación de una nueva cultura docente donde la constante es el aprendizaje permanente y su rol fundamental el acompañamiento del estudiante, en su calidad de aprendiz experto.

1.3 Resignificación del perfil docente

En los apartados anteriores han quedado expuestos argumentos fundamentales de los cambios en la concepción de la educación concretados en el tránsito de un paradigma centrado en la enseñanza y por tanto en el “saber” docente a uno centrado en el aprendizaje



y cuya preocupación central es brindar al estudiante formación integral.

Esta perspectiva representa para el docente universitario la resignificación de su rol; para la institución escolar nuevas expectativas sobre su profesorado; para el estudiante el reto y la oportunidad de participar en su aprendizaje y para todos ellos, una visión distinta de su propio quehacer en la universidad

En este panorama el docente universitario, debe ser un “profesional reflexivo”, con una formación meticulosa, modos de enseñanza de alta habilidad, la indagación en clase como ejercicio permanente, esta imagen se relaciona con el concepto de “docente efectivo”, que se entiende como un profesional que revisa constantemente su práctica, trabaja en equipo y aprende constantemente (Lawn y Ozga, 2004).

En la sociedad altamente informada del siglo XXI el docente además de su tradicional labor de transmitir información, favorecen la construcción de conocimientos a partir de situaciones abiertas y tareas complejas, partiendo de los intereses y conocimientos previos de los estudiantes privilegiando que puedan transferir los contenidos escolares a nuevas situaciones (UNACH, 2010 a).

Por lo tanto se espera que el docente universitario sea competente para enseñar a pensar a sus estudiantes a través de promover el aprendizaje autónomo y autorregulado; asumir el papel de mediador en el proceso de aprendizaje; así como el de orquestador de ambientes adecuados para la construcción de aprendizajes significativos. Desarrollar la competencia clave de enseñar a pensar significa que el profesor universitario posee y moviliza los recursos necesarios para potenciar las habilidades cognitivas, de aprendizaje, de pensamiento, de investigación y comunicativas del estudiante, al tiempo que desarrolla su tarea tradicional de transmitir información (Hernández y García, 1997).



Éste marco de exigencias, retos y posibilidades, en el desempeño de la docencia supone tareas de planificación de la enseñanza, análisis de resultados y propuestas de mejoras. Además de participar en equipos de trabajo en la escuela con el propósito de gestionar actividades formativas, para ello es indispensable que los profesores cuenten con las capacidades que pretenden enseñar, en consecuencia las competencias docentes deben construirse en un proceso de formación continua, basado en la reflexión de la práctica y la resolución de problemas.

La profesionalización de la docencia, es una preocupación constante de las universidades y por supuesto piedra angular de cualquier proceso de mejora de la calidad de la educación formal, por ello es fundamental plantearla considerando la formación disciplinaria para el que forma a sus estudiantes, pero también el manejo conceptual de los aspectos psicopedagógicos, comunicativos, socio-afectivos, metacognitivos y axiológicos de la práctica docente (Perrenoud, 2004).

Díaz-Barriga, Padilla y Morán (2009), plantean respecto a los procesos de formación continua del profesorado considerar que un número significativo de profesores realizan buenas prácticas educativas, no siempre fundamentadas en las teorías o métodos reconocidos como exitosos, pero contribuyen a la formación integral de los estudiantes y dan sentido a los contenidos escolares, por lo tanto recuperar el acervo cultural y la experiencia del profesorado es un elemento central de cualquier iniciativa de formación.

Estos autores plantean que en la formación del profesorado, la innovación educativa propone ideas necesarias de considerar

- La formación docente debe partir de las situaciones y dilemas que el docente enfrenta en la práctica y conducir a la reconstrucción de saberes, creencias y formas de actuación en el aula.



- Es necesario el acompañamiento de mentores competentes: los profesores requieren recibir el suficiente modelado, guía y retroalimentación en el proceso formativo para desarrollar la enseñanza estratégica con base en las innovaciones.
- La formación no puede ser demasiado corta en tiempo, ni limitarse a la habilitación técnica, debe privilegiar ser continua y enfocarse a la construcción de competencias que respondan a distintos niveles de apropiación.
- No debe separarse la formación en la disciplina que se enseña de la didáctica específica.
- El proceso de formación debe ver al docente como parte de una comunidad de aprendizaje.
- Considerar que el uso de cualquier tipo de tecnología o modelo educativo en el aula no es neutral; se debe preparar al docente en la reflexión ética y política respecto a las innovaciones y desarrollar una mirada de su empleo desde un marco de educación para la diversidad, el cambio, el desarrollo humano sustentable y la equidad.

La formación del profesorado y la resignificación de su perfil, tiene como gran argumento ser elemento medular de la calidad académica, esta última no es una abstracción, sino un referente social e institucional y sus resultados tienen que ser analizados, no sólo en términos cognoscitivos y conductuales, sino en cuanto a la producción intelectual y científica, y cómo dan respuestas a las universidades, a las necesidades planteadas por el encargo social y respuestas a las necesidades de la sociedad, en este sentido el profesorado sólo puede incorporarse propositivamente a los procesos de mejora de la calidad educativa, mediante un compromiso personal, de grupo e institucional con los procesos de formación docente innovadores tanto en lo conceptual como en lo metodológico. Son estas características y exigencias las que delinean en el siglo XXI, el “nuevo” perfil del profesorado universitario.



El perfil del docente universitario, es una construcción social, históricamente determinada, por las circunstancias que prevalecen en el ámbito educativo. El docente universitario requiere conocimiento profesional fundado en la docencia que se construye sobre la práctica. La reflexión de la práctica genera teoría y la relación práctica- teoría - práctica, es lo que construye el perfil docente. Este perfil pensado en términos profesionales y en los escenarios de la educación del siglo XXI, debe ser delineado por competencias, como un constructo nodal que expresa conocimientos, habilidades, actitudes y valores con los cuales realiza el ejercicio profesional de la docencia en la universidad. Por tanto debe considerar:

- La dimensión disciplinaria** para ser competente en el reconocimiento del desarrollo teórico conceptual y metodológico; así como las prácticas predominantes y emergentes del campo profesional en el que forma a sus estudiantes.

- La dimensión psicopedagógica** que le permite al docente los recursos necesarios para su trabajo de planeación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.

- El acompañamiento del estudiante** mediante la tutoría para asegurar la plena incorporación del estudiante a la universidad; la permanencia y el buen desempeño académico y el egreso de un profesional preparado para afrontar el campo profesional y la vida ciudadana.

- La dimensión curricular**, recupera al docente competente para identificar y caracterizar el currículo formal y real en su organización, estructura, diacronía y sincronía de la trayectoria escolar, líneas de generación y aplicación del conocimiento, evaluación de los aprendizajes, entre otros.

Para la formación de este perfil, cada institución debe avanzar en su logro, con sus propios ritmos y particularidades, porque si bien es cierto las tendencias están marcadas y son homologables tanto



en el ámbito nacional como internacional, también es un principio fundamental del cambio, tener siempre presente la dimensión local, situada y contextualizada del proceso educativo.

1.3.1 El perfil docente en la Universidad Autónoma de Chiapas

La Universidad Autónoma de Chiapas desde su fundación, hace poco más de 35 años ha planteado en sus distintos proyectos académicos la necesidad de impulsar, fortalecer y consolidar la formación de sus docentes, esto es claramente apreciable en los distintos proyectos académicos editados.

El diagnóstico de la planta docente en el Proyecto Académico 1991-1994, explicita: la planta docente está constituida por 551 profesores de los cuales 489 tienen estudios de licenciatura, 32 de especialidad, 26 de maestría y 4 de doctorado, para avanzar en la profesionalización de los docentes, el Rector Dr. García Sánchez propone apoyar la formación permanente del profesorado mediante cursos disciplinarios y pedagógicos, apoyar las iniciativas de autoformación de los académicos y estudios de posgrado con la finalidad de contar con personal que pueda incidir en el desarrollo curricular, el fortalecimiento de la investigación, y la creación de nuevas especialidades, maestrías y servicios universitarios (UNACH, 1990).

Durante el periodo rectoral 1991-1994 presidido por el Lic. Jorge Arias Zebadúa, se implementa con apoyo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) la carrera docente en la UNACH, cuyo propósito era revalorar y estimular al personal de tiempo completo dedicado a la docencia, estableciendo un sistema de beneficios económicos compuestos por estímulos de carácter permanente (López, 1998).

Esto marca en el espacio institucional de la UNACH la entrada a la cultura de la evaluación a los docentes asociada a la



a la compensación salarial, que en el ámbito nacional es una política de Estado implementada desde la SEP y significó en la Universidad la preocupación tanto por parte de los docentes como por la institución de implementar cursos de actualización pedagógica y disciplinaria.

El Proyecto Académico 1995-1999: Una nueva relación con la sociedad señala como políticas de docencia el diseño e implementación de un programa para el desarrollo del personal docente para atender de modo equilibrado, la formación pedagógica y disciplinaria, además de permitir la creación de condiciones institucionales que hagan posible aumentar la productividad del docente, ofreciéndole alternativas para mejorar su nivel de estudios y establecer los mecanismos de evaluación y estímulos adecuados.

Con el fin de trabajar en estos propósitos se planearon cursos, talleres, seminarios que se programaron en relación a las necesidades expresadas por las distintas facultades (Cuellar, 1998). Este programa tenía como referentes centrales las necesidades inmediatas y espontáneas de las facultades, escuelas y centros, por lo cual no se estructuró un programa institucional de formación docente, que trazara una estrategia incluyente y de largo alcance para la Universidad.

Durante la rectoría del Lic. Mario Lescieur Talavera de 1998-2002, se determinan políticas institucionales de desarrollo, como la Consolidación de la docencia universitaria, para su implementación se reconoce que la formación de los docentes y las condiciones para su desarrollo son heterogéneas, por tanto es necesario incrementar y consolidar las prácticas y los programas de investigación educativa y de formación de los docentes como un requisito fundamental para promover la calidad educativa.

Se propone revisar el perfil docente para consolidar un programa de actualización y formación del profesorado, mejorar la gestoría



y distribución de becas para estudios de Posgrado, impulsar la actualización pedagógica de los profesores y el uso permanente de materiales audiovisuales y autodidácticos, (UNACH, 1998).

En el Proyecto Académico 2002 – 2006 se reconoce el papel trascendente del docente para tomar distancia de la docencia tradicional y situarse en un modelo centrado en el aprendizaje del estudiante; docentes con actitud abierta y de aprendizaje permanente en el campo disciplinario y pedagógico.

Para ello propone “Una universidad que cuenta con personal académico calificado que genera, transmite y divulga conocimientos, que participa en la reflexión sobre los problemas sociales y sobre su propia práctica, que diseña propuestas de solución a los mismos; está integrado en Cuerpos Académicos consolidados y vinculados en redes intra e interinstitucionales, regionales, nacionales e internacionales” (UNACH, 2002:32).

El proyecto Académico 2002 - 2006: Una nueva universidad establece un ideal docente que tiene características puntuales: la calificación del docente considerado como referente el conocimiento, la reflexión de la práctica docente, el compromiso social, la corresponsabilidad en los logros y tropiezos del estudiante, el trabajo productivo en equipo que consolide la presencia de la Universidad en espacios académicos relevantes, en el ámbito estatal, regional e internacional.

Esta etapa rectoral delinea el Programa de Formación y Capacitación Docente con un enfoque psicopedagógico-disciplinario que se concretó en dos diplomados permanentes: el primero “Docencia”, cuyo propósito principal era desarrollar aspectos generales de esta tarea; y el segundo “Modelos alternativos en la educación y su práctica en la actualidad”, que tenía como propósito que los docentes contaran con los elementos necesarios para la operación del modelo educativo propuesto por la administración. Además se instrumentaron cursos con temáticas como: “Estilos de aprendizaje y estrategias de enseñanza”, “Evaluación de aprendizajes”, “El proceso de evaluación para la selección de alumnos”



impartidos en distintas escuelas y facultades de la Universidad (UNACH, 2006).

El proyecto Académico Universidad para el Desarrollo (2006-2010), establece como objetivo fundamental “coadyuvar en la actualización continua de los docentes para asumir un nuevo rol que impulse al tipo de alumno que se desea” (UNACH, 2007a:49). Se incluye en el Proyecto el Programa de Desarrollo Académico que en el Subprograma Fortalecimiento de la Práctica Educativa, contempla como objetivo fundamental contribuir a la mejora de las capacidades del docente, retroalimentar su desempeño, reconocer sus logros, favorecer la movilidad y el intercambio académico, así como su formación y trabajo en redes, haciendo uso intensivo de las tecnologías de información y comunicación. (UNACH, 2007)

Esta administración rectoral, generó las condiciones académico administrativas necesarias para impulsar oferta de formación docente más articulada entre si y orientada a consolidar al perfil docente universitario acorde con las tendencias educativas del siglo XXI. A través de la Coordinación General del Modelo Educativo se diseñó, impulsó e implementó el Programa Institucional de Formación y Evaluación Docente (PIFED), que considera como horizonte un modelo de autogestión de la formación y evaluación del profesorado, basado en la integración de comunidades de aprendizaje, y trabajo en redes, de manera tal que la organización, interacción e intercambio de experiencias facilite la construcción colegiada de mejores prácticas docentes (UNACH, 2010f).

Desde estos planteamientos, la Coordinación General del Modelo Educativo a través del PIFED, ha desarrollado un modelo de formación docente que considera prioritario consolidar un modelo de docencia centrada en el que aprende; en los resultados del aprendizaje y no en las maneras de enseñar y en el dominio de competencias terminales procedimentales y actitudinales además de aquellas propiamente informativas o conceptuales como plantea Martínez, (citado en Madrid, 2005).



En consecuencia la formación del docente universitario se conforma por dos dimensiones: la primera es la social-institucional que implica la política educativa, así como los requerimientos del entorno social, histórico y político que impactan el marco institucional del trabajo docente; la segunda se refiere a los aspectos propios de las disciplinas que convergen en los campos profesionales y el aspecto pedagógico que facilita al docente ser el mediador del proceso de aprendizaje de los estudiantes (UNACH, 2010a).

La UNACH retomando los planteamientos de Valcárcel (2005), considera como competencia clave del docente la competencia de enseñar a pensar, que se integra por competencias genéricas y profesionales necesarias para el ejercicio docente. La primera facilita que el docente contribuya a la construcción de un ambiente educativo adecuado; acompañar el desarrollo cognitivo y metacognitivo del estudiante y de sí mismo; competencia comunicativa, comprensión lectora; creatividad e innovación. La segunda se refiere al dominio y desarrollo del proceso de aprendizaje; la planeación didáctica; regulación del aprendizaje y de su propia docencia así como generar espacios para la evaluación formativa; aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación; amplio conocimiento de las distintas disciplinas del campo profesional para el cual forma a sus estudiantes.

En este sentido, el PIFED está dirigido a la formación psicopedagógica, el fortalecimiento de las competencias profesionales y sociales de los docentes, así como a la evaluación formativa de la práctica docente. Además se enfoca a impulsar, fortalecer y consolidar en la percepción y ejercicio del profesorado el tránsito de un paradigma educativo tradicionalista, hacia un nuevo modelo centrado en el aprendizaje y la construcción de competencias como se explicita en el Modelo Educativo institucional.

El Proyecto Académico 2006-2010 Universidad para el Desarrollo, asumió el reto de impulsar un nuevo rol docente, iniciando el trabajo en este sentido, con las siguientes consideraciones:



- La necesidad de consolidar un modelo de autogestión para la formación y evaluación docente, signado por la organización de docentes que interactúan y comparten experiencias de manera personal y profesional en comunidades de práctica, aprendizaje e investigación.
- Generar colegiados docentes caracterizados por el trabajo colaborativo, el diálogo la reflexión y la problematización propositiva de la práctica educativa, esta última entendida como la interacción cotidiana que establecen docente y estudiante, mediada por el currículo, los modelos pedagógicos y las condiciones sociohistóricas que la enmarcan (Imbernón, 2007).
- Esta organización para el trabajo de formación docente, debe ser descentralizado y trasladar a las facultades, escuelas, centros e institutos de la Universidad la responsabilidad de gestionar la formación disciplinaria, pedagógica y de investigación de su comunidad docente.
- Las facultades, escuelas, centros e institutos contarán con la asesoría y el acompañamiento de las instancias centrales encargadas de esta tarea, por las responsables de establecer las políticas, lineamientos y estrategias institucionales al respecto, así como las metas a mediano y largo plazo.

El quehacer de esta gestión rectoral, avanzó en este trabajo, al proponer el PIFED a la comunidad docente como un programa institucional articulado en sus temáticas y fundamentado en las necesidades expresadas por los propios docentes, trazando un rumbo acorde con las tendencias educativas del siglo XXI y metas a corto, mediano y largo plazo que permiten vislumbrar claramente el horizonte de la plena autogestión en la formación y evaluación del profesorado en la UNACH.

Para fortalecer el quehacer docente en particular y la práctica educativa en lo general, la Rectoría 2006 – 2010 *Universidad para*



el Desarrollo, a través de la Coordinación General del Modelo Educativo propone el *Proyecto Crisálida. Programa para el fortalecimiento de la Calidad de la Práctica Educativa* (PROFOCAPE) que tiene como propósito fundamental:

“coadyuvar a la mejora continua de la calidad de la práctica educativa para el fortalecimiento de la relación pedagógica centrada en el estudiante, mediada por un currículo flexible e integrador que atiende a la formación científica, tecnológica y humanística de profesionales y ciudadanos responsables, capaces de responder a las demandas de su contexto; con el acompañamiento de profesores reflexivos y mediadores de aprendizajes significativos y situados, que incorporan a su práctica las tecnologías de la información y la comunicación, el conocimiento científico de vanguardia, la investigación y la vinculación comprometida con las necesidades más urgentes de la sociedad, mediante procesos dialógicos y participativos” (UNACH, 2010:7e).

La Crisálida en la UNACH, es un modelo para abordar, reflexionar e intervenir la complejidad de la práctica educativa, está concebida desde un enfoque sistémico, es decir, es un todo integrado por partes relacionadas y organizadas entres sí para lograr un fin común. El Sistema de la Práctica Educativa en la UNACH se integra por cuatro subsistemas: estudiante, docente, currículo y organización académico-administrativa.

En términos sistémicos, el estudiante al ingreso es un aprendiz novato que requiere el acompañamiento de los docentes durante su trayectoria formativa para asegurar su permanencia y el logro del ideal propuesto en el Modelo Educativo de la UNACH: una persona, ciudadano y profesional con competencias básicas, genéricas y profesionales, responsable y comprometido con el desarrollo social y ambiental de su entorno.

En el Proyecto Crisálida, el esfuerzo está centrado en lograr una cultura pedagógica e institucional enfocada a la mejora continua de la calidad de la práctica educativa, para ello se implementó como primera estrategia el PROFOCAPE, integrado por dos momentos continuos e interrelacionados:



Momento A: constituido por la evaluación diagnóstica de cada uno de los subsistemas que constituyen el sistema.

Momento B: propone el proceso de intervención de mejora de la calidad de los subsistemas del sistema.

El Programa plantea desarrollo de acciones con la comunidad académica para sensibilizar, difundir, organizar, implementar y dar seguimiento a la práctica educativa que los universitarios realizan en las aulas, talleres, laboratorios, prácticas escolares, profesionales, entre otros.

Para el rol del docente UNACH, la Crisálida proyecta la necesidad de su integralidad contemplando las dimensiones de enseñanza, investigación, tutoría y gestión. Para su desarrollo se propone un enfoque de competencias profesionales definidas y fundamentadas en principios psicopedagógicos derivados del Modelo Educativo de la UNACH.

En el subsistema docente de Crisálida se contempla el Momento de diagnóstico integrado por cinco dimensiones, estrechamente ligadas con las competencias docentes que constituyen el perfil docente de la Universidad:

- Planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje.** Considera las actividades que permiten al docente planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, como: establecer el propósito final de enseñanza de la asignatura, la postura del profesor respecto a la enseñanza, la organización y estructura que deben guardar los contenidos, así como la selección y elaboración de materiales didáctico, además de la delimitación de las experiencias de aprendizaje y su evaluación.

- Conducción de secuencias didácticas.** Esta dimensión implica la conducción del proceso de enseñanza - aprendizaje, así como las interacciones didácticas que se establecen en el trabajo académico en el aula, considera el desarrollo y aplicación de estrategias



pedagógico didácticas encaminadas al logro, monitoreo y ajustes necesarios para la construcción de aprendizajes significativos

•**Evaluación de la progresión del aprendizaje.** Se refiere a los mecanismos e instrumentos para evaluar los objetivos y metas de enseñanza y su respectiva valoración para fines de acreditación formal de los cursos escolares. También involucra la satisfacción de docentes y estudiantes respecto a los logros obtenidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

•**Competencias tecnológicas.** Esta dimensión pretende recuperar información respecto al uso, manejo y aplicación con fines didácticos de recursos tecnológicos, software y materiales innovadores.

•**Competencias disciplinares.** Valora el dominio del docente respecto a las perspectivas teóricas y metodológicas del campo de estudio, donde realiza su práctica cotidiana como profesor universitario.

El propósito del Proyecto, es contar con información valiosa para la toma de decisiones respecto a los programas de intervención necesarios para fortalecer la calidad de la práctica educativa en la UNACH, lo que se concreta en el Momento B del PROFOCAPE.

Esta perspectiva supone para el docente el reto y la necesidad de generar procesos permanentes de formación y actualización además de una cultura de la auto y coevaluación permanente, acompañados por el PIFED y las distintas instancias universitarias puesto que todo esfuerzo en el Proyecto Crisálida se concreta con el concurso de todos los universitarios.

La tarea en la construcción del perfil docente del siglo XXI en la UNACH, tiene rumbos trazados a través tanto del PIFED como del Proyecto Crisálida, aunque ambos programas son incipientes y deben ser fortalecidos para su consolidación definitiva en la institución, para que su contribución a la generación de una cultura docente competitiva e innovadora sea de real trascendencia.



En la cultura docente que la UNACH propone para su profesorado la práctica tutorial es un elemento fundamental del perfil docente que debe construirse considerando las tendencias y políticas educativas nacionales e internacionales así como las condiciones institucionales para que se consolide como una estrategia que contribuya a la formación integral de los estudiantes y por consecuencia a la mejora de la práctica educativa.

Dada la importancia de la tutoría como practica inherente a la función docente y quehacer académico de la educación superior y en particular de la universidad en el segundo capítulo se aborda esta práctica ampliamente.



CAPITULO II





La educación universitaria del siglo XXI, tiene pondera la formación integral del estudiante, tiene características muy definidas características y orientaciones muy definidas como: Reconocer el paradigma emergente y en franca consolidación de la educación basada en competencias; Considerar la importancia de la formación integral del estudiante; Compromiso respecto a la formación para la práctica tutorial; Comprensión de la práctica tutorial como una estrategia para la mejora de la práctica educativa; Identificar, analizar y aplicar los planteamientos internacionales y nacionales que coadyuvan a la implementación de la práctica tutorial en las universidades.

Estas nuevas características inciden en el ejercicio docente, por lo que deben ser incorporadas a la cultura de los académicos como un signo más del interés del profesorado para responder a las expectativas y exigencias que le impone la sociedad y la universidad del siglo XXI.

Este capítulo contempla la importancia de la formación integral del estudiante, los principios fundamentales de la tutoría como función del docente universitario, así como los retos que la práctica tutorial implica para el profesor universitario.

2.1 Componentes de la formación integral del estudiante

La complejidad de la sociedad del siglo XXI, somete a las relaciones sociales y a la identidad tanto de los individuos como de los grupos sociales a una continua tensión e implica procesos de globalización de la cultura que sitúan a los distintos actores sociales, especialmente a la población joven, frente a nuevas experiencias tecnológicas y amplios circuitos de comunicación, información y consumo.

Estos escenarios han significado que algunos jóvenes se incorporen a identidades fragmentadas e híbridas, con tendencias globales, recreando la metáfora de la posmodernidad, unida a la imagen de rebeldía y soledad, mientras que otros buscan organizaciones



de tipo tribal, cuya lógica de agrupación son elementos como la edad, el género, los repertorios estéticos y los gustos que conforman ciertos estilos de vida, ambos panoramas sitúan a la población juvenil del siglo XXI, ante formas sociales que los hacen fluctuar entre la tribu y la red, entre la conexión y la desconexión (Pérez, 2008).

Este escenario rebasa los alcances de la institución escolar tradicional, fundamentada en la acumulación y transmisión del conocimiento previamente construido y validado, porque son otras las expectativas del joven universitario del actual siglo. En este sentido la institución escolar y especialmente los docentes universitarios deben tener mayor capacidad de innovación en su práctica educativa y en la operación de programas orientados a la empatía con las realidades de sus estudiantes.

Es importante destacar que los modelos educativos centrados en el estudiante y su aprendizaje privilegian la formación integral, con la finalidad central de fortalecer en el estudiante su personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y capaz de reconocer e interactuar con el entorno para construir su identidad cultural (Ruíz, 2007), en este entorno el rol del docente como facilitador competente es de importancia nodal.

La perspectiva integral de la formación humana debe atender de manera equilibrada, simultánea y armónica, las destrezas intelectuales formales y el desarrollo de valores humanos, sentimientos positivos, manejo adecuado de las emociones y de las relaciones interpersonales (Latapí, 2003). Para atender la formación en estos términos, este enfoque trabaja dos dimensiones: la intelectual, constituida por el conocimiento de las meta-disciplinas (que pretende eliminar y trascender las fronteras disciplinarias para construir una nueva instancia científica). La segunda, es la dimensión referida al desarrollo humano, con actividades que promuevan la autoestima, el equilibrio de la personalidad y el sentido ético personal (Porlá, Rivero y Martín del Pozo, 1998).



La educación integral pondera, además de la racionalidad, la sensibilidad, la creatividad, el compromiso social mediante el desarrollo pleno de habilidades y competencias humanas, reconociendo a los estudiantes como una personalidad integrada física e intelectualmente, conformada por dimensiones que interactúan y se influyen mutuamente.

Desde esta perspectiva, las dimensiones que conforman la personalidad son:

- Biológica**, referida al cuerpo y la condición física, implica la relación armónica al interior del cuerpo y su relación con el medio externo.

- Psicoafectiva**, alude a la vida psicológica, el autoconocimiento, el reconocimiento de los demás, la toma de conciencia de las propias limitaciones, potencialidades, y valores, que facilitan vivir en comunidad. Hace referencia a la formación y desarrollo de la sensibilidad, las actitudes, deseos, motivaciones e intereses de las personas, es lo relativo a aprender a ser.

- Intelectual**, esta dimensión involucra la formación y el desarrollo de la cognición, las habilidades y actitudes. Lo referente a aprender a aprender y su relación con la experiencia y el contexto.

- Social**, implica la formación y desarrollo de los aspectos del ser humano que le permitan interactuar con otros, es decir, aprender a convivir, para lo que es necesaria la comunicación y participación.

- Axiológico**, hace referencia a la creación o desarrollo de cualidades e ideales necesarios para la realización individual y colectiva. Involucra la esfera espiritual, la búsqueda de la verdad y el bien, lo religioso, así como las concepciones de fe.

- Político**, se relaciona con la organización social de los seres humanos y su búsqueda del bien común, la participación, la sensibilidad y el compromiso social, la expresión de opiniones y la construcción en la diferencia.



•**Cultural**, hace referencia a los modos de vida, costumbres, conocimientos, expresiones, estética, arte, creación, entre otros (Llinas, 2009).

La formación integral implica la interacción de estas dimensiones que facilitan el aprendizaje autónomo y para toda la vida, entendido como un proceso que inicialmente requiere de apoyo externo para que el estudiante internalice paulatinamente habilidades que le permitan prescindir del apoyo externo y convertirse así en reguladores de sus aprendizajes (Beltrán, 2003).

El docente universitario, como elemento generador de sinergias y corresponsable del proceso de aprendizaje, debe impulsar el desarrollo equilibrado y armónico del estudiante mediante el acompañamiento de la trayectoria escolar en sus distintos momentos: ingreso, permanencia y egreso, para ello es necesario atender los siguientes aspectos:

•**Formación intelectual**: fomenta en los estudiantes el pensamiento lógico, crítico y creativo que permite la construcción de conocimientos y resolución de problemas a través de experiencias de aprendizaje que promuevan las habilidades de razonar, analizar, argumentar, inducir, deducir y la disposición al aprendizaje permanente y a lo largo de la vida.

•**Formación humana**: la formación universitaria debe contribuir a que sus estudiantes se construyan a sí mismos como seres humanos, que en su trayectoria vital hacen elecciones ante los distintos escenarios personales y sociales. En este devenir el estudiante se mueve en forma natural e intencional hacia su realización, estructurando así identidad personal que lo distingue de los otros (Fresán, 2005).

•**Formación profesional**: la universidad, forma a sus estudiantes en los distintos campos profesionales, considerando el desarrollo histórico, científico y tecnológico de la profesión; los aspectos



teóricos y metodológicos de las distintas disciplinas que conforman los campos profesionales, así como las prácticas sociales predominantes y emergentes en el ámbito local y global.

La perspectiva de formación integral exige a la universidad, desarrollar programas, tanto para impulsar generación del concomimiento que aborda y proporciona alternativas a las necesidades del contexto, como para apoyar a los estudiantes a lograr su inclusión adecuada a la comunidad universitaria mediante la gestión de sus potencialidades personales y profesionales.

Para el docente universitario, la perspectiva de formación integral representa el reto de integralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitar el aprendizaje del estudiante con calidad, puesto que una docencia experta implica el dominio de estrategias de enseñanza, si aún con éstas, el alumno no aprende, entonces son irrelevantes (Biggs, 2006). Supone también, resignificación de la formación docente orientada a la actualización y evaluación constante de los aspectos disciplinarios, psicopedagógicos, tecnológicos, de acción tutorial y de investigación que conforman el quehacer del docente universitario.

2.2 La docencia universitaria y la tutoría: una relación indisoluble

En la práctica educativa universitaria, interactúan estudiantes, docentes y contenidos culturales que cada sociedad determina como valiosos y por lo tanto motivo de educación. En ella el docente universitario es un agente activo y determinante, cuya labor es individual pero de ninguna manera en solitario, en esta práctica se interactúa con otros y con los contenidos culturales socialmente determinados.

El docente universitario pertenece a un grupo profesional claramente diferenciado cuya función es coadyuvar a formar profesionales en distintos campos del quehacer humano. La forma en que se ejercen



estas funciones ha presentado cambios caracterizados por la sociedad y el momento histórico en que se ejerce la práctica docente.

La concepción del docente universitario ha evolucionado a la par del concepto de universidad. La universidad, como institución, pertenece a la Europa medieval, aunque tiene antecedentes en las culturas griega, romana y árabe. Las primeras universidades formalmente organizadas surgen en Europa Occidental. Bolonia y París representan los modelos de universidades medievales, por su antigüedad y su organización (Iyanga, 2000).

El docente de estas instituciones, era un experto en la disciplina que dedicaba un tiempo a dictar cátedra de carácter magistral sin mayor preocupación por el aprendizaje de sus estudiantes. Desde esos orígenes la tutoría se ha constituido en una práctica siempre inherente al ejercicio docente, puesto que en la universidad medieval, se desarrolla el concepto de un tutor moral (ANUIES, 2000).

La universidad históricamente mantiene finalidades muy puntuales, entre ellas, la transmisión de la cultura, formación de profesionales e investigadores y desarrollo de la investigación científica, cada una hace evidente la vinculación y compromiso social de la universidad en la transmisión, recreación y generación de la ciencia, tecnología y cultura a través de la formación de profesionales.

Alrededor de estas finalidades se han impulsado y fortalecido modelos de universidad principalmente en Europa. La clasificación de Michavila y Calvo (2000) alude a los modelos napoleónicos centrados en la docencia y a la formación de profesiones desarrollados principalmente en Francia; el modelo anglosajón enfocado al desarrollo personal del estudiante, se presenta fundamentalmente en Gran Bretaña y Estados Unidos y el modelo humboliano, de origen alemán, centrado en la investigación orientada al desarrollo de la ciencia.



En el siglo XIX en Inglaterra, como parte de los cambios en la concepción de universidad y de docente universitario generados por la Revolución Industrial, se impulsa un ejercicio tutorial más orientado al quehacer académico que privilegiaba enseñar al estudiante a usar su mente; el gran propósito era enseñar a pensar, no imponer o enseñar pensamientos. Este modelo ha sido referente en otras universidades del mundo, como es el caso de las de Norteamérica (ANUIES, 2000).

Con el inicio del siglo XX, la masificación de la educación superior situó a la universidad y su profesorado en la necesidad de preocuparse y ocuparse de los métodos de enseñanza y aprendizaje con planteamientos didáctico-pedagógicos orientados al trabajo con grupos numerosos, este trabajo se apoya en el auge de la psicología y sus postulados en el ámbito educativo. Uno de estos planteamientos fue justamente la orientación vocacional o profesional de los estudiantes como actividad que pretende ayudarlos a identificar sus intereses y aptitudes para la elección de carrera (Cruz, 2005).

Estas características de la educación, dan paso a nuevos modelos de universidad en Europa como es el caso de los países nórdicos de estructura organizativa propia de los países con distribución equitativa de la economía y el modelo de las universidades que forman la Europa Central y Oeste que buscan consolidar características como autonomía, financiamiento, condiciones de acceso entre otras (Michavila y Calvo, 2000)

La UNESCO a través del Informe Delors (1996), plantea que el aprendizaje sólo se logra al establecerse la relación docente estudiante, en consecuencia, es indispensable incorporar a la educación superior la atención personalizada para acompañar a los estudiantes en la solución de los problemas que le preocupan e impactan su desempeño escolar. La demanda principal es capacitar al individuo para que resuelva sus propios conflictos, es decir, ayudarlo a mejorar estableciendo una relación interpersonal.



En ese sentido, para el profesor universitario ser experto en su campo profesional ya no es suficiente, se vuelve esencial transitar del docente que explica los conocimientos de la ciencia al profesor que enseña a pensar y comprender los conocimientos, a descubrir cómo fueron producidos, a qué preguntas o intereses científicos o sociales respondieron, cómo se gesta su evolución o transformación de acuerdo a nuevos contextos sociales y científicos (Sánchez-Parga, 2005).

2.2.1. El docente, sus retos en el escenario educativo del siglo XXI

En la sociedad del conocimiento, la inteligencia y la complejidad que caracteriza al siglo XXI, el docente universitario tiene el reto de facilitar los aprendizajes del estudiante, para ello es necesario transitar del rol de transmisor de conocimientos y constituirse en guía y orientador del estudiante en su trayectoria escolar; usar además del escenario de clase, todos los espacios y recursos disponibles como bibliotecas, programas informáticos, portales digitales, actividades diversas en el aula pero también en el entorno.

La acción principal del docente es generar vínculos entre los contenidos socioculturales y el proceso de aprendizaje de los estudiantes mediante la selección de contenidos, aplicación de estrategias didácticas, incentivación al estudiante a participar de la cultura y sus significados con sus propios conocimientos, habilidades, actitudes y valores (García, 2009).

Afrontar estas nuevas tareas requiere un docente universitario competente en aspectos generales y específicos de su relación con el estudiante, debe considerar en su perfil docente competencias de orden genérico como generar un clima de trabajo adecuado; privilegiar la comunicación; gestionar recursos y apoyos; conocer y aplicar las tecnologías de la información y la comunicación al evento didáctico y gestionar cambios mediante la acción y la investigación.



Además establecer competencias específicas como tutor, pertinentes al contexto institucional, las características de la población estudiantil que atienda, así como a la naturaleza de la propia práctica tutorial.

El logro de estos planteamientos, pasa necesariamente por la resignificación de la práctica educativa, para orientarla al acompañamiento de la trayectoria formativa del estudiante y asegurar su ingreso, permanencia y egreso de la universidad.

2.2.2 La tutoría. Antecedentes en la educación universitaria

La práctica tutorial en la universidad adquiere distintas conceptualizaciones según la institución educativa, por ejemplo en el Reino Unido, Australia y Estados Unidos, el tutor es un profesor que informa a los estudiantes universitarios y mantiene la disciplina. En este modelo la esencia de la tutoría son trabajos escritos mediante ellos el tutor enseña al estudiante a elegir y argumentar un tema para desarrollar su capacidad crítica.

Las universidades americanas, canadienses y algunas europeas han instrumentado centros de orientación, atendidos por personal especializado en pedagogía y psicopedagogía. Su finalidad es mantener una estrecha relación con el profesorado de la institución para contribuir al asesoramiento académico, y atender necesidades sociales y personales del estudiantado que puedan rebasar la preparación, el tiempo y la finalidades propias de la docencia (ANUIES, 2002)

La educación española considera la tutoría factor fundamental e indispensable para mejorar la calidad educativa; derecho de los estudiantes; función del docente y obligación de los centros educativos. La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), ha trabajado fuertemente la tutoría en España considerando al Profesor Tutor como acompañante del aprendizaje autónomo de los estudiantes (Rumble, 1987).



En la Universidad de Navarra y la Universidad Complutense de Madrid, España el asesoramiento entre iguales, tiene una larga tradición, por su eficacia y el enriquecimiento personal que supone para ambas partes. Esta modalidad parte de la premisa de que el profesor universitario, no deber intervenir en todas las necesidades de los estudiantes, algunas de éstas pueden ser acompañadas por estudiantes de cursos superiores que se capaciten para ello y sobre todo se comprometan con la labor de apoyar a sus pares (ANUIES, 2002).

En México la tutoría surge inicialmente en el nivel de estudios de posgrado en los años cuarenta en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Más adelante en los años 70 la finalidad de la tutoría era que el estudiante y su tutor desarrollaran un conjunto de actividades académicas y proyectos de investigación (Suarez y Beltrán, 2003).

Un antecedente importante para implementar la tutoría en los estudios de licenciatura fue el Sistema de Universidad Abierta de la UNAM, que retoma los modelos planteados tanto en la *Open University* de Inglaterra como los de la UNED de España. El modelo de la UNAM, desde su concepción considera a la tutoría como elemento central de los procesos académicos. Las modalidades implementadas son personal y grupal (Suarez y Beltrán, 2003).

La tutoría como política en la educación superior tiene antecedentes diversos, entre los más recientes y relevantes están el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y las recomendaciones del Programa Nacional de Educación 2001-2006 para implementar programas de tutoría como una estrategia que coadyuve a la mejora de la calidad de la educación formal.

También se ha reflejado en estrategias impulsadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) como el *Programa de Consolidación de los Cuerpos Académicos*, el Programa indica que los académicos



universitarios deben ser tutores, guías que orienten los esfuerzos individuales y grupales de autoaprendizaje de los estudiantes (ANUIES, 1998).

La tutoría se impulsa en las IES mexicanas para responder a problemas en el nivel de licenciatura, entre ellos la deserción, el rezago estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal. Tanto la deserción como el rezago son condiciones que impactan negativamente la factibilidad de la eficiencia terminal en las instituciones (Díaz de Cossío, 1998).

En las distintas universidades del país, la tutoría paulatinamente se fortalece como una función inherente a la docencia, y unida a propuestas de modelos educativos centrados en el estudiante.

La Universidad Veracruzana (UV) en 1998 propone el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) que pondera la integración de un Sistema de Tutorías como elemento importante para orientar la formación del estudiante en los planos intelectual, profesional, social y humano.

Para la implementación de la práctica tutorial, la UV propone dos modalidades: la tutoría académica y la enseñanza tutorial, en la primera de ellas el énfasis se sitúa en recuperar la información del contexto socioeconómico y la situación académica previa al ingreso de los estudiantes a la universidad. En la segunda modalidad, la enseñanza tutorial pretende apoyar al estudiante en sus dificultades académicas (Suarez y Beltrán, 2003).

Otra experiencia importante para la tutoría en las IES estatales se da en la Universidad de Guadalajara en 1992, donde se establece como una función obligatoria del personal académico, en las modalidades siguientes: tutorías curriculares ligadas a cursos regulares, cursos o talleres de nivelación, asesoría o consultoría académica, orientación para estudios de licenciatura y posgrado, apoyo a alumnos en el trabajo de laboratorio, responsabilidad sobre alumnos que cumplen servicio social (ANUIES, 2002).



La tutoría en la universidad del siglo XXI es una práctica permanente e ineludible que representa retos, posibilidades y exigencias para el docente universitario pero también para las IES, estas últimas deben impulsar, fortalecer y consolidar sus sistemas de tutoría para contribuir a la formación de los estudiantes.

En México la ANUIES recupera estas preocupaciones y retoma las experiencias de la UNAM, la UV y la UAG para proponer líneas estratégicas de organización y desarrollo e implantación generalizada. Estos planteamientos serán abordados en el siguiente apartado.

2.3 La ANUIES y la tutoría en las instituciones de educación superior.

En 1950 se funda la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) como una asociación no gubernamental, de carácter plural, que agremia a las principales instituciones de educación superior del país. Su propósito es promover la mejora integral en las funciones sustantivas de docencia, investigación y la extensión de la cultura y los servicios de las Instituciones de Educación Superior de México (IES).

A partir de su creación, la ANUIES se constituye en un referente para todas las IES del país al impulsar programas, planes y políticas nacionales, así como la creación de organismos enfocados al desarrollo de la educación superior mexicana.

Para abordar el reto de la tutoría, ANUIES propone líneas estratégicas para su organización y funcionamiento a través conceptos, antecedentes históricos, perspectivas teóricas, argumentar la pertinencia y necesidad de esta práctica en la educación superior, entre otros tópicos que delinear teórica y metodológicamente la propuesta y que se abordan a continuación.



2.3.1. Conceptualización de la tutoría, desde el modelo de la ANUIES

En virtud a la complejidad y polisemia de la conceptualización de la tutoría, la ANUIES toma posición y la asume como un proceso de acompañamiento durante la formación universitaria, que se concreta en la atención personalizada e individual o a un grupo pequeño de estudiantes, por parte de académicos competentes y formados para esta función.

Este planteamiento de la ANUIES recomienda impartir la tutoría individual o en pequeños grupos con características o problemáticas comunes, orientando el eje de atención en el acompañamiento y seguimiento del estudiante durante su ingreso, permanencia y egreso, asegurando su buen desempeño y desarrollo integral.

La tutoría es considerada, una modalidad de la actividad docente que trasciende el evento didáctico y es complementaria a la docencia frente a grupo, pero no la sustituye, porque implica diversos niveles y modelos de intervención. La tutoría se ofrece en espacios y tiempos distintos a los establecidos para los programas de estudios.

La práctica tutorial, se resignifica como un elemento de la educación integral de los estudiantes universitarios, entendida como la actividad no curricular que permite y sobre todo está ocupada en atender aspectos relacionados con dimensiones que favorecen o afectan el buen desempeño y formación estudiantil, (Durand y Fresán, 2005). Reafirma este sentido de la tutoría, el planteamiento de Ayala (2003), al enunciar que el propósito de la tutoría se centra en la relación maestro-estudiante y las condiciones para un cambio positivo y por voluntad propia del estudiante.

Las condiciones para este cambio, están asociadas al reconocimiento del derecho del estudiante a hacer elecciones, ser independiente, responsable, autónomo y con la conciencia de asumir todas las implicaciones que esto tiene. (Ayala, 2003). Desde esta perspectiva,



la tutoría debe estimular las capacidades y procesos de pensamiento, toma de decisiones y resolución de problemas en el tutorado.

La tutoría es entendida como una actividad dialógica y de corresponsabilidad que se realiza en un espacio académico y administrativo determinado para promover una relación pedagógica caracterizada por integrar al rol docente tradicional, el papel de consejero o “compañero mayor”, en un ambiente relajado y amigable (Latapí, 1988).

Otro elemento central para conceptualizar a la tutoría son las características que han asegurado su permanencia y pertinencia: la orientación, la comunicación y la educabilidad cognoscitiva elementos que se describen a continuación (Sánchez, 2004):

•**La orientación:** una de las principales funciones asignadas al tutor es orientador en la toma de decisiones a los estudiantes, para ello debe propiciar las condiciones que permitan al estudiante responsabilizarse ante sus propias decisiones. La interpretación de la tutoría como orientadora es sin duda un acercamiento hacia la responsabilidad y libertad que compromete al estudiante con su proyecto de vida trascendiendo el mero consejo para facilitar la autonomía.

•**La comunicación:** la tutoría a partir de la interacción comunicativa entre tutor y tutorado supone la existencia de saberes previos y un repertorio interpretativo de la realidad, en este escenario el tutor debe propiciar la reflexión de sus tutorados frente a su proyecto de vida personal y profesional. En este sentido, la tutoría es una estrategia que coadyuva a modificar, enriquecer y crear formas de relacionarse e interpretar la realidad inmediata del tutorado, generando condiciones para la narración y comunicación del proyecto personal y profesional.



•**La educabilidad cognoscitiva:** este es otro elemento nodal y permanente en la tutoría y significa el argumento que le da sentido en el plano escolar. El tutor en la educación tiene como función principal potenciar las capacidades, habilidades, actitudes y conocimientos del tutorado para impulsar y consolidar la trayectoria escolar, para ello la tutoría debe ser un espacio de investigación compartida del tutor y el tutorado, para identificar y buscar apoyos, recursos y herramientas que cubran las necesidades académicas y personales del estudiante.

Para la delimitación conceptual de la tutoría es importante distinguirla de otras actividades que pueden parecer similares, es el caso de la asesoría académica y los programas institucionales de mejora de la calidad de la práctica educativa.

La asesoría académica contempla consultas que el estudiante pueda hacer respecto a contenidos de sus cursos escolares, orientación para el trabajo de tesis y el servicio social.

En los programas de apoyo, se trabajan aspectos de extensión universitaria o educación continua que incluyen cursos de inducción a la universidad; cursos y programas de desarrollo de habilidades; cursos y programas de desarrollo de hábitos de estudio y trabajo; talleres de búsqueda y manejo de información; talleres de apoyo en unidades de enseñanza aprendizaje de alto nivel de dificultad; cursos remediales; talleres de lenguas, entre otros.

Esta complementariedad entre los programas institucionales de mejora, la asesoría académica y la tutoría, de ninguna manera significa que puedan sustituirse entre sí, porque las tres parten de necesidades, objetivos y modalidades de atención diferentes (Ver Anexo 1).

Es en este escenario educativo Ayala (2003) señala a la tutoría como función nodal del profesor universitario reconociendo el rol



histórico y social de su autoridad, poder formativo y relaciones que establece con el estudiante. En este sentido el apartado siguiente plantea características y funciones de los actores centrales de la práctica tutorial: tutor-tutorado.

2.3.2 El binomio tutor – tutorado, sus características y funciones

La propuesta de trabajo que hace ANUIES a las IES en el 2000 para la tutoría destaca como actores principales al tutorado y el tutor, considera al tutor agente fundamental en la formación del estudiante a través del acompañamiento en aspectos como formación continua; explorar aptitudes; mejorar su aprendizaje y responsabilizarse de plantear y trabajar un proyecto de vida y carrera.

Para cumplir con estas responsabilidades, el tutor realiza funciones específicas determinadas por la naturaleza misma de la tutoría y las características del contexto académico administrativo de la institución donde se ejercen.

Algunas funciones puntuales según Beltrán y Suárez (2002) son las siguientes:

1. Planear y monitorear el proceso tutorial.
2. Dar seguimiento puntual al desempeño del aprendizaje del estudiante.
3. Canalizar al estudiante para que reciba atención especializada, en caso necesario.
4. Conocer ampliamente la filosofía, el modelo educativo y curricular de la institución, apoyar los procesos cognitivos y afectivos del aprendizaje de sus tutorados
5. Fomentar la capacidad crítica y creadora de los estudiantes



6. Impulsar y perfeccionar la evolución social y personal de cada tutorado

Otro planteamiento para la comprensión de las funciones del tutor universitario es expuesto por Zabalza (2007):

1. Función general y básica de apoyo en los procesos de formación: consiste en guiar y apoyar a los estudiantes para afrontar y resolver problemas académicos, que se van presentando durante la formación universitaria.

2. Funciones curriculares de la tutoría: son aquellas relacionadas a la orientación del estudiante respecto: al contenido de los programas de estudio; materias optativas; metodologías y hábitos de estudio para mejorar el desempeño escolar; elegir aquellos contenidos necesarios de enfatizar por ser de carácter básico para el ejercicio profesional; asesorar la búsqueda de material, información, actividades, trabajos, prácticas, lecturas, investigaciones, intercambios, entre otras que contribuyen a la formación profesional y personal de calidad.

3. Funciones de orientación en problemas específicos o situaciones irregulares, dirigido especialmente a estudiantes que por sus condiciones personales, no pueden dedicar a sus estudios tiempo completo (trabajan, son responsables de una familia, tienen problemas de salud, entre otros); estudiantes con asistencia irregular a clases; estudiantes repetidores o aquellos que por sus conocimientos previos (teóricos, profesionales, de otras carreras) pueden transitar una trayectoria escolar particular; estudiantes sobresalientes que deseen realizar labores extracurriculares que fortalezcan su formación profesional.

4. Funciones de tipo burocrático o administrativo, se refiere al seguimiento del estudiante en su desempeño escolar y generar las evidencias administrativas y académicas necesarias.



5.Funciones de tipo personal, en ellas el tutor atiende e interviene en los problemas, situaciones o expectativas de los estudiantes, que afectan su desempeño escolar y pueden ser distintas, algunas son:

- Casos de desajuste entre el estudiante y las exigencias de la institución o profesor que da como resultado bajo rendimiento académico.
- El apoyo del tutor para que el estudiante desarrolle y fortalezca su autoconcepto y autoestima;
- Apoyar al estudiante en procesos de autoevaluación que le permitan hacerse cargo de su propio aprendizaje y tomar decisiones académicas, para ello, el tutor debe reforzar principios como constancia, empeño en la terminación de las tareas, compromiso con el trabajo bien hecho y con la ética.
- La ayuda que el tutor puede prestar para romper el anonimato y la soledad propia de la masificación de las clases, especialmente en los primeros semestres.
- También el tutor debe reforzar el espíritu crítico del estudiante con respecto a los estudios, la profesión y en general la vida. Todo esto con el propósito de trabajar con el estudiante el aspecto formativo que les permita construir sus propios criterios para la convivencia social y el logro personal.

El docente universitario, para incorporarse a sus funciones como tutor, debe poseer características deseables, que le permitan contribuir a la formación integral del estudiante a través de un acompañamiento eficiente y eficaz de la trayectoria escolar de este último.

Las características deseables del tutor desde distintos planteamientos teóricos son retomados por ANUIES, considerando dos momentos en la trayectoria del tutor:



1. Momento inicial de la trayectoria del tutor en ella es indispensable que el docente posea atributos actitudinales y valorales como los siguientes (Ayala, 2003):

- a) Interesarse por los seres humanos y sus problemáticas;
- b) Reconocer y respetar a cada persona como única y distinta;
- c) Mostrar actitud de empatía ante las problemáticas individuales, grupales e institucionales;
- d) Mantener una distancia óptima respecto a las problemáticas atendidas, para no involucrarse de manera personal pero tampoco asumir una actitud de indiferencia;
- e) Asumir los conflictos como asuntos inherentes del aprendizaje;
- f) Identificar los propios límites y solicitar ayuda para encarar situaciones difíciles, en lo personal y profesional;
- g) Mantener interés para los procesos de formación profesional continua

2. Segundo momento de la trayectoria del tutor, en este momento es indispensable que las características iniciales se fortalezcan y consoliden e incluso, se agreguen otras como:

- a) Mantener una actitud ética y empática hacia los estudiantes
- b) Establecer equilibrio entre la relación afectiva y cognoscitiva, para su delimitación en la práctica tutorial.
- c) Poseer capacidad y dominio del proceso de la tutoría.
- d) Reconocer el esfuerzo en el trabajo realizado por el tutorado.
- e) Actualizar permanentemente su formación como tutor.
- f) Propiciar un ambiente de trabajo que favorezca la empatía tutor-tutorados.
- g) Poseer experiencia docente y de investigación, con conocimiento del proceso de aprendizaje.



h) Identificar los vínculos entre las diferentes áreas del ejercicio profesional y las diversas asignaturas que ofrecen los planes de estudio.

i) Conservar durante todo el proceso tutorial la creatividad para aumentar el Interés del tutorado, asimismo, ser crítico, observador y conciliador. Estar contratado en la institución por tiempo completo o medio tiempo o, al menos, con carácter definitivo.

Además de las características planteadas por Ayala (2003), María del Carmen Monreal (citada por Zabalza, 2007), aborda los factores personales que condicionan el actuar del docente tutor y la calidad de su práctica tutorial, señalando los siguientes:

• **La accesibilidad**, es una cualidad con componente temperamental, puesto que algunas personas son más extrovertidas mientras que otras son introvertidas, pero también, es de carácter actitudinal ya que algunos individuos gustan de mostrar proximidad y otros optan por actuar de manera lejana y reservada. La actitud de apertura y disponibilidad facilita el desarrollo de la tutoría.

• **Flexibilidad/formalización**, son dos actitudes un tanto opuestas pero que suelen ser comunes en la práctica tutorial. La flexibilidad permite establecer una relación abierta y personal que no siempre cumple con lo planeado de antemano, busca soluciones, trasciende el compromiso restringido de la relación profesor-estudiante.

La postura de la formalización propone mantener relaciones exentas de subjetividad, sigue planteamientos y límites normativos. Ambas dependen de la “manera de ser” tanto del tutor como del tutorado.

• **Locuacidad**, se refiere a la habilidad expresiva para acompañar al estudiante verbalizando todas las etapas, situaciones y actividades del proceso de enseñanza aprendizaje. Tiene como



propósito fundamental mayor acercamiento y comprensión entre tutor y tutorado para mejorar la trayectoria formativa universitaria del estudiante.

- Credibilidad**, considerando que la tutoría es absolutamente voluntaria para el estudiante, él se acerca a los profesores en los que confía porque pueden ayudarlo a resolver problemas, poseen capacidad de decisión, están enterados y son respetuosos. Esta última cualidad o condición tiene que ver con el compromiso ético del tutor respecto a la información, acuerdos y obligaciones adquiridos con el tutorado.

- Paciencia**, esta es una actitud que todo profesor o formador debe practicar hasta lograr ser un experto en ella. En el caso particular de la tutoría se vuelve aun más valiosa, puesto que se trabaja con gente joven en proceso de formación que acude a la tutoría porque requiere apoyo.

2.3.2.1 Las realidades contextuales del tutorado y la práctica tutorial

Al tutorado es indispensable entenderlo en las nuevas realidades contextuales que le impone la sociedad del siglo XXI, desde el planteamiento de ANUIES deben considerarse para el ejercicio de la práctica tutorial.

Upcraft y Stephens (2000), puntualizan que en los últimos 30 años es evidente en la educación superior, la diversidad de personas que acceden a ella, esto se refleja en la presencia de estudiantes de diferentes grupos culturales; la incorporación de la mujer en formaciones tradicionalmente masculinas; estudiantes a tiempo parcial; estudiantes que se incorporan a edades más tardías, entre otros.

Sanz (2007), ha estudiado ampliamente esta nueva composición de la universidad y ha agrupado los cambios de la siguiente manera:



•**Actitudes y valores cambiantes.** Los estudiantes del siglo XXI son más conservadores; muestran mayor interés en hacer dinero por asociarlo al éxito; les preocupa obtener un puesto de trabajo al finalizar los estudios universitarios; centran su interés en los negocios, la informática y la ingeniería; y están menos interesados en las humanidades, las artes y las ciencias sociales.

•**Dinámicas familiares cambiantes.** La dinámica familiar actual está signada por familias divorciadas, presencia de un solo padre, estudiantes casados, divorciados o padres solteros, situaciones de violencia familiar o en la relación de pareja del propio estudiante, abusos sexuales y problemas de dependencia a drogas, alcohol así como trastornos alimenticios. Estas situaciones provocan desajustes que repercuten en el desempeño escolar del estudiante.

•**Cambios en la salud física y mental.** En las últimas dos décadas del siglo XX, los centros que ofertaban Servicios de Orientación, se enfrentaban a problemas como indecisiones vocacionales, dificultades académicas y problemas de relación. Actualmente el panorama es distinto, existe un aumento de trastornos emocionales, violencia, ansiedad, depresión, drogas, trastornos alimentarios, que impactan y en muchas ocasiones deterioran la salud física y mental de los estudiantes.

•**Cambios en la preparación académica.** Son una constante las quejas del profesor universitario respecto a la precaria preparación de los estudiantes de nuevo ingreso, por ello se observa un marcado incremento de cursos remediales o de nivelación para alcanzar la preparación requerida en la trayectoria escolar universitaria.

•**Cambios en las fuentes de financiación.** Actualmente los apoyos económicos que reciben los estudiantes para sus



estudios tienen fuentes diversas, por ejemplo becas, familia, trabajo remunerado del propio estudiante, entre otros.

En cuanto al tema del financiamiento de las instituciones, el debate es amplio e intenso sobre todo, por la disminución de ingresos públicos. Estas circunstancias se traducen en repercusiones en la dinámica académico administrativa institucional que impactan el desempeño del estudiante.

Estas condiciones de carácter contextual, comenta Sánchez (2004) deben ser consideradas por el tutor para asegurar la mejora constante del desempeño académico de los estudiantes, sobre todo en los momentos considerados de riesgo o críticos, que son:

- Primer momento crítico:** se presenta al ingreso, representa la transición entre el nivel medio superior y la vida universitaria, es decir, el paso de un ambiente conocido a otro más amplio y en apariencia impersonal que implica ajustes para los estudiantes.

- Segundo momento crítico:** se presenta durante el proceso de admisión, cuando el estudiante se forma expectativas sobre las instituciones y las condiciones de vida estudiantil, si éstas no se alcanzan, pueden conducir a decepciones tempranas que estimulen la deserción escolar.

- Tercer momento crítico:** se presenta cuando el estudiante no logra un adecuado rendimiento académico y no encuentra en la institución los apoyos y herramientas necesarias para superar las deficiencias académicas.

ANUIES (2002), en estos tres momentos de la trayectoria escolar, es importante el acompañamiento del tutor para que el estudiante se acerque a la vida universitaria con más y mejores recursos en retos muy específicos como:



- Conocer distintos caminos o formas para resolver problemas dentro del contexto escolar.
- Comprender las características del plan de estudios
- Adquirir técnicas adecuadas de lectura y comprensión de textos.
- Desarrollar estrategias de estudio eficaces.
- Superar dificultades de aprendizaje que repercuten en el rendimiento académico.
- Integrarse al ambiente escolar universitario.
- Diseñar la trayectoria curricular más adecuada, considerando recursos, capacidades y expectativas personales, familiares y de la universidad.
- Seleccionar actividades extraescolares que consoliden la formación universitaria.
- Recibir retroalimentación en aspectos relacionados con su estabilidad emocional y actitud como futuro profesional.
- Conocer los apoyos y beneficios que las diversas instancias universitarias.

2.3.2.2 Compromisos del tutorado

En el marco de la formación integral, la tutoría es una estrategia que debe facilitar la acción proactiva del estudiante en su proceso de formación. En este sentido es importante precisar sus compromisos frente a la tutoría. La propuesta de ANUIES contempla los siguientes:

- Colaborar con el tutor para identificar necesidades académicas y personales
- Compartir con el tutor el compromiso de la planeación de las actividades de la práctica tutorial
- Dedicar el tiempo necesario a la tutoría, acordado con el tutor.



- Participar en actividades extracurriculares que apoyen su formación integral, deben ser valoradas por el tutorado y el tutor y elegir las más adecuadas a los intereses y necesidades del estudiante.

Los compromisos del tutorado, están orientados por la interacción con el tutor, puesto que la relación que establecen es de corresponsabilidad e intercambio académico e interpersonal que coadyuva a la mejora de la calidad de la práctica educativa, esta última se concreta en un marco institucional específico, que también tiene compromisos frente a la práctica tutorial para ofrecer las condiciones académicas y administrativas necesarias.

Compromisos del marco institucional

El marco institucional debe contribuir a dar certeza, orientación y normatividad al proceso que emprenden tutor y tutorado. Es necesario que la institución se constituya en el soporte de infraestructura, organización académico administrativa y normativa para impulsar, fortalecer y consolidar la práctica tutorial, promoviendo especialmente lo siguiente:

- Establecer un programa institucional de tutoría
- Promover actividades extracurriculares que favorezcan la formación integral del estudiante
- Facilitar al docente opciones para la formación continua en lo concerniente a la práctica tutorial
- Normar la práctica tutorial con la flexibilidad necesaria para su ejercicio libre pero responsable por parte del tutor y del tutorado
- Facilitar espacios físicos necesarios para el trabajo tutorial, de tal manera que se realice en condiciones de privacidad, dignidad y comodidad que merece.



- Orientar y dar seguimiento al desarrollo y rendimiento académico de los estudiantes durante el proceso formativo.
- Estimular y fortalecer potencialidades para el aprendizaje y el desempeño profesional de los actores centrales de la acción tutorial: los profesores y estudiantes
- Desarrollar competencias para enriquecer la práctica educativa tanto del docente como del estudiante.

En la propuesta ANUIES, el marco institucional representa el escenario único para la ejercer la tutoría y en consecuencia las IES deben asumir su responsabilidad para impulsar, fortalecer y consolidar esta práctica considerando los lineamientos nacionales pero también sus propias dinámicas, relaciones, posibilidades y características como institución.

Para la implementación de la tutoría en los distintos marcos institucionales, la ANUIES propone estrategias puntuales tratadas en el apartado siguiente.

2.3.3 Implementar la tutoría en la educación superior

ANUIES asume la implementación de la tutoría considerando dos premisas nodales:

a)**Primera premisa**, expresa la necesidad del tutor del manejo claro y actualizado respecto a los planteamientos de la formación integral como eje articulador de las actividades de tutoría y la relación entre los tutores y tutorados; las características de los procesos de aprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas de los estudiantes.

Para cumplir con la premisa, el tutor debe construir habilidades para el manejo de herramientas fundamentales como la entrevista personal con estudiantes en situación estable y aquellos en estado



crítico; el manejo de la tutoría individual y grupal que por sus características diferenciadas, exigen al tutor competencias igualmente diferenciadas; identificar problemas socio emocionales que afectan el rendimiento académico de los estudiantes y de ser necesarios canalizarlos para su atención especializada.

Además, el tutor debe ser competente para aplicar instrumentos de corte psicopedagógico que permitan identificar hábitos de estudio, uso de estrategias de aprendizaje, estilos de aprendizaje, preferencias vocacionales, entre otras; así como características de los procesos de aprendizaje y del desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, entre otras.

El ejercicio de una tutoría eficaz requiere la identificación puntual de las características del marco institucional en el que se desarrolla. Por lo tanto, es indispensable para el tutor entender y explicar a los tutorados las características, ventajas, responsabilidades y posibilidades del modelo educativo institucional, para que conozca la institución y pueda tomar decisiones respecto a su vida académica de manera informada.

Aunado a lo anterior la formación del tutor debe ser complementada con conocimientos respecto a las características de los estudiantes que se atenderán para identificar problemas o factores que incidan negativamente en el desempeño escolar.

El tutor debe también identificar y aplicar recursos de registro de información y evaluación de la práctica tutorial, para dar seguimiento a los tutorados y generar información que permita la toma de decisiones respecto al programa de tutoría.

a)Segunda premisa, postula que el tutor debe hacer un esfuerzo permanente de acopio de información respecto a:

- Marco institucional
- Modelo educativo,



- Normatividad aplicable durante la trayectoria escolar
- Procesos de titulación y servicio social
- Antecedentes académicos de la educación media superior y la trayectoria escolar universitaria.

Por la importancia que tienen los programas de formación del docente para la tutoría, en el siguiente apartado se abordará la propuesta de ANUIES al respecto.

2.3.3.1 Propuesta de ANUIES para la formación del docente tutor

La ANUIES centra el trabajo de implementación de la tutoría en la formación del docente, para ello propone estructuras académicas y administrativas, modalidades de capacitación, temáticas de formación y figuras académicas de apoyo para los programas de formación elementos que se amplían a continuación:

a) Las Temáticas propuestas para la formación de tutores son las siguientes:

- Concepto de la formación integral
- La tutoría académica como instrumento para mejorar la calidad del proceso educativo y como motor de la calidad educativa
- Modelos de intervención tutorial
- Manejo de Herramientas (Entrevista)
- Técnicas de trabajo grupal (en su caso)
- Características de la adolescencia y de la juventud temprana
- Estilos de aprendizaje
- Procesos de aprendizaje autodirigidos (aprender a aprender)



- Habilidades cognitivas y metacognitivas
- Identificación de problemas de conducta
- Características y normatividad institucionales
- Modelo académico
- Oferta institucional de servicios a los alumnos
- Metodologías y técnicas de apoyo a la tutoría.
- Diseño, desarrollo y evaluación de programas tutoriales.

a)Programas de capacitación

Estas temáticas se integran en programas de capacitación que deben apoyarse en las estructuras académicas y administrativas con las que cada institución cuente; considerar las características de los profesores y las fortalezas académico administrativas de cada institución.

Es recomendable que el programa de formación se apoye en profesores de la propia institución, cuyo perfil pueda aportar al mismo, por ejemplo psicólogos y pedagogos que pueden asumir la responsabilidad de impartir los contenidos relacionados con el conocimiento de los estudiantes y el proceso de aprendizaje. Otra fortaleza pueden ser aquellos docentes que conocen el modelo educativo, los reglamentos y normatividad institucional y pueden asesorar a los docentes tutores al respecto.

Para instrumentar el programa de capacitación se recomienda integrar grupos de formación abocados al análisis de las temáticas propuestas. Estos grupos de estudio deben procurar construir relaciones que les permitan vivenciar las actitudes, el trato personal y humano, característicos de la tutoría para trabajar con más facilidad el proceso de empatía con los estudiantes.



Las modalidades de capacitación pueden ser diversas y considerar las características de cada universidad, por ejemplo las instituciones con un número menor de profesores, pueden trabajar en pequeños grupos, en el caso de aquellas con un número significativamente grande de docentes, puedan trabajar a través de grupos de autoestudio.

C) Figuras académicas de apoyo. Para la organización e instrumentación de la formación de tutores se deben establecer dos figuras académicas:

- Primera figura académica** es la de un coordinador de tutoría de la institución, quien preferentemente debe ser académico de tiempo completo y sus funciones principales son: Promover la formación del grupo de autoestudio, Ser el vínculo entre el centro y la coordinación general del programa y apoyar y supervisar el proceso de capacitación y desarrollo de los programas tutoriales.

- Segunda figura de apoyo** a programas para formar tutores, es un asesor del grupo de autoestudio, quien preferentemente debe ser académico de tiempo completo y su función principal es facilitar el trabajo de análisis y discusión del grupo y dar seguimiento a la formación hasta finalizar el proceso.

Otro elemento central para la implementación de la tutoría es su presencia en el trabajo académico de las IES como estrategia que coadyuva a la mejora de la práctica educativa y facilita el logro de la trayectoria formativa en sus tres momentos fundamentales: ingreso, permanencia y egreso. ANUIES, propone para lograr este propósito implantar en las instituciones sistemas institucionales de tutoría.

d) Sistema Institucional de tutoría. ANUIES (2002), considera que el acompañamiento de la trayectoria formativa requiere de la tutoría en un sentido amplio y complejo que permita la atención



del estudiante en aspectos tanto personales como académicos, por ello el Sistema debe estar definido por dos grupos de acciones:

•**Primer grupo de acciones**, corresponden a las orientadas a la atención individual del estudiante, para acompañarlo a su incorporación a la educación superior mediante la identificación de su plan de estudios, las normas de la institución, el reconocimiento de los rasgos de la propia personalidad con los cuales el estudiante aborda su trayectoria escolar y construye su proyecto de vida en lo personal y lo profesional.

•**Segundo grupo de acciones**, lo constituyen actividades diversas que apoyan la práctica tutorial, pero que buscan cumplir con objetivos de orden más general y no son atendidos por el tutor, por ejemplo la asesoría académica, que es una actividad tradicionalmente asumida por las IES para atender dirección de tesis, y de proyectos de servicio social, coordinación de prácticas profesionales, resolución de dudas y problemas de aprendizaje de los estudiantes durante cualquier curso, entre otras.

Para impulsar, consolidar y fortalecer las acciones que integran el Sistema Institucional de Tutoría la ANUIES propone a las IES formar una Comisión Promotora del Programa, como una estructura de carácter académico administrativa, cuyos integrantes deben implicarse en un programa de capacitación para identificar e instrumentar aspectos relacionados con las principales características y estrategias de la práctica tutorial.

2.4 Institucionalización de la tutoría en la UNACH

2.4.1 Antecedentes

La Universidad inicia labores académicas en 1974, desde ese momento, el acompañamiento al estudiante era una tarea implícita



del docente aunque su implementación era un tanto asistemática y más por vocación del propio profesor que por política institucional.

Un primer esfuerzo institucional importante para impulsar el acompañamiento se concreta en la Facultad de Humanidades en 1990 con la creación del Departamento de Orientación Educativa de la Facultad. El Departamento tenía como propósito fundamental atender estudiantes internos y externos a la Universidad que requieran información profesiográfica y vocacional.

Esta iniciativa, contribuye al reconocimiento institucional respecto a la importancia del acompañamiento de sus estudiantes, para atender este aspecto la universidad crea el Departamento de Orientación Educativa, dependiente de la Dirección de Desarrollo Académico. Con ello la Universidad incorpora la orientación educativa entendiéndola como un proceso o serie de procesos formativos e informativos tendientes al desarrollo armónico de las facultades y potencialidades cognoscitivas, afectivas y psicológicas del educando (López, 2006).

Las actividades del Departamento de Orientación Educativa se centraron en atender a estudiantes universitarios y del nivel medio superior. A los primeros se pretendió ofrecerles apoyo permanente para enfrentar los problemas durante su trayectoria en la Universidad; a los segundos se les informó acerca de las carreras universitarias y su campo de trabajo, es decir su labor fundamental se concretó a servicios de orientación escolar y profesiográfica.

En 1992 este Departamento, es adscrito a la Dirección de Servicios Escolares y agrega a sus funciones el diseño, aplicación, calificación y publicación de los resultados del examen de selección de ingreso a la Universidad, el propósito fundamental fue desarrollar un proceso válido y confiable (Cuellar, 1998).



En el año 2000, el Departamento realizó la primera feria profesiográfica de la Universidad, con el propósito de difundir la oferta educativa. Posteriormente se invitó a participar a otras IES públicas y privadas del Estado.

Como parte del trabajo académico de la Universidad en relación a la orientación educativa la institución participó en los encuentros organizados por ANUIES, como el Encuentro Birregional en la ciudad de Oaxaca; reuniones nacionales convocadas por el Sistema Nacional de Orientación Educativa, instancia dependiente de la SEP y encargada de impulsar y fortalecer esta práctica en las IES del país, además de ingresar a la Asociación Nacional de Profesionales de la Orientación (AMPO).

Maldonado (1996) cita que en el marco del Programa de Vinculación con el Nivel Medio Superior, aprobado por el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), la Universidad organiza encuentros estatales y regionales de orientadores con el propósito de propiciar un espacio para el intercambio de experiencias.

Para contribuir a la profesionalización de los orientadores del estado la UNACH ofertó un programa de especialidad en orientación educativa en la Facultad de Humanidades, de la que egresaron tres generaciones, la última en 2004.

El Proyecto Académico 2002- 2006 *Una Nueva Universidad*, enuncia la práctica tutorial como estrategia para atender a sus estudiantes, sin embargo es más una intención en el discurso que un plan estratégico para establecer las condiciones académico administrativas que le dieran cauce y soporte a esta iniciativa.

El inicio de la tutoría en la UNACH es complicado, porque la Universidad no tenía un modelo educativo explícito que recuperara los planteamientos internacionales respecto al paradigma centrado



en el estudiante y su formación integral, tampoco existía un programa institucional de formación docente que considerara la tutoría una función del profesor para la cual debía ser capacitado. No obstante, la Universidad se compromete con la tutoría incorporando a sus docentes a la formación que ANUIES instrumentó mediante tele-cursos apoyados en la Red de Educación vía satélite.

Los cursos a través de televisión educativa, integraron el Diplomado *Elementos Básicos para la Acción Tutorial* y fue impartido en tres diferentes sedes Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal las Casas y Tapachula en los años 2003 y 2005, se formaron un total de 217 docentes (Blanco, 2009). Con esta formación como fortaleza fundamental, se implementa la práctica tutorial en la UNACH.

La implementación inicial fue un tanto asistemática y con escasa estructura académico administrativa. Esta situación generó un mosaico de estilos, enfoques y ritmos en el ejercicio de esta práctica, que dependían más de las características del docente tutor que de una lógica u organización institucional.

La falta de un programa institucional para impulsar, fortalecer y consolidar la tutoría como estrategia para la mejora de la calidad de la práctica educativa generó problemas y descalificaciones, entre las que se destacan la afirmación de su poca pertinencia en la educación superior; simulación de la acción tutorial; su obligatoriedad para los estudiantes convirtiéndola prácticamente en una asignatura más. Por supuesto, que también algunos docentes se comprometieron con brindar acompañamiento a los estudiantes para solventar los problemas inherentes a su trayectoria escolar (Fonseca y Sulca, 2009).

Posteriormente el proyecto académico 2006 – 2010 Universidad para el Desarrollo, plantea la necesidad impostergable de delinear, implantar y consolidar un Modelo Educativo Institucional centrado



en el aprendizaje y la construcción de competencias cuyo propósito trascendental lo constituye la formación integral del estudiante. Para concretar estos planteamientos la tutoría como función del docente es una estrategia fundamental (UNACH, 2007a).

El Plan de Desarrollo Institucional 2018, reitera estas necesidades y planteamientos, se reconoce plenamente que se requerirá de un esfuerzo sostenido de mediano y largo plazo para consolidar un modelo educativo de esta naturaleza (UNACH, 2007b).

Para avanzar en la concreción de estos planteamientos, se generan condiciones académicas y administrativas al crearse como una instancia dependiente de la Rectoría universitaria, la Coordinación General del Modelo Educativo (CGME). La CGME se constituye en punto de encuentros y sinergias entre la comunidad universitaria y la administración central para impulsar, fortalecer y consolidar el desarrollo curricular, la formación integral del estudiante, así como la formación y evaluación docente.

La CGME para articular sus funciones, conforma las siguientes áreas: Coordinación de Desarrollo Curricular, Coordinación del Programa Institucional de Formación y Evaluación Docente (PIFED), Programa de Formación Integral del Estudiante (PFIE) y la Coordinación del Programa Institucional de Tutoría, cada una de éstas con características que se explicitan a continuación(UNACH, 2010a):

La Coordinación de Desarrollo Curricular (CDC), impulsó el desarrollo curricular mediante planes y programas de estudio basados en competencias constituidos por unidades de competencia y proyectos integradores de módulo o semestre que como elementos de la trayectoria escolar constituyen espacios específicos, situados, reales, y socialmente trascendente para movilizar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que conforman la formación profesional.



La Coordinación del Programa Institucional de Formación y Evaluación Docente (PIFED), que trabaja fundamentalmente dos aspectos en relación al profesorado: el primero se refiere a la formación y actualización en temas psicopedagógicos. El segundo se enfoca a impulsar y fortalecer procesos de evaluación formativa del profesorado como un medio para la mejora permanente de la práctica docente en la UNACH.

El Programa de Formación Integral del Estudiante (PFIE, contribuye a formar estudiantes en temas para mejorar sus hábitos de estudio, el autoconocimiento, inteligencia emocional, educación en la diversidad, preparación para el mundo laboral y profesional, entre otros. Además se ha incorporado a esta área el Programa de Apoyo al Estudiante Indígena (PAEI) apoyado por ANUIES para atender a estudiantes indígenas de distintas universidades del país impulsando su integración exitosa al ambiente universitario.

La Coordinación del Programa Institucional de Tutoría como instancia para generar, impulsar, fortalecer y consolidar el Programa Institucional de Tutoría (PIT). Para el logro de estos propósitos, se ha construido un planteamiento institucional que se explicita en los siguientes objetivos y políticas:

La Coordinación del PIT tiene objetivos y políticas que orientan los trabajos que realiza. Estos son:

a)Objetivos:

- Proporcionar de manera integrada y permanente servicios de apoyo para la atención integral del estudiante, a los comités curriculares y a la formación psicopedagógica de los docentes.
- Proponer y aplicar criterios, sistemas y procedimientos académicos para el ingreso, permanencia y egreso de los alumnos.



b)Políticas:

- Mantener y fortalecer las experiencias exitosas en el campo de la docencia, desde un enfoque de innovación y cambio gradual en los procesos académicos.
- Mantener una comunicación dialógica y cooperativa con los diferentes actores sociales.

Como parte de sus labores para fortalecer la práctica educativa institucional la CGME coordina el trabajo colegiado de docentes de distintas DES para explicitar el modelo educativo de la Universidad y producto de este esfuerzo es la publicación en 2010 del Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Chiapas, que asume el compromiso de la institución frente a la formación integral del estudiante, la pertinencia social, disciplinar y profesional que deben tener los planes y programas de estudio que constituyen la oferta educativa, así como la formación y actualización de docentes y estudiantes (UNACH,2010a).

El Modelo Educativo institucional tiene como características: estar centrado en el aprendizaje, la construcción de competencias profesionales y pondera además la competencia clave de aprender a aprender en el estudiante y la de enseñar a pensar en el docente universitario, como ejes centrales de la formación integral del estudiante (ME UNACH, 2010).

Además esta Coordinación General implementó en la Universidad estrategias para fortalecer la práctica educativa en general y la tutoría en particular, entre las que destacan:

La creación de los Centros de Apoyo Psicopedagógico (CAPP), como una instancia de apoyo al estudiante para reforzar su aprendizaje y mejorar su desempeño durante la formación profesional. Los CAPP, deben contribuir a mejorar la calidad de los Programas Educativos (PE), por lo que son de su competencia las siguientes estrategias:



- Diseño, seguimiento y evaluación de los planes y programas de estudio, para contribuir a asegurar la adquisición de competencias profesionales clave, mediante experiencias educativas situadas que faciliten la vinculación teoría - práctica.
- Acompañamiento de los alumnos durante su formación a través de las tutorías, para lo cual los CAPP, deben mantener vinculación permanente y propositiva con el PAT del Programa Educativo y con el Programa Institucional de Tutorías;
- Apoyo a los profesores para que mejoren su proceso de enseñanza desde un enfoque centrado en el aprendizaje y en la resignificación de su rol;
- Diseño de los procesos y productos de innovación educativa que cada PE requiere en temas como el aprendizaje de la ciencia y las humanidades; Los CAPP deben impulsar la investigación participativa, en coordinación con los Cuerpos Académicos (CA) para desarrollar líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) sobre las prácticas educativas con el propósito de recuperar datos importantes y fiables para retroalimentar a los actores educativos en la toma de decisiones, encaminada a la mejora de la calidad de la práctica educativa
- Promover la creación de programas que atiendan la diversidad y el desarrollo personal del estudiante (género, hábitos de estudio, problemas socio-afectivos, autoestima e identidad profesional, adicciones, sexualidad, entre otros);
- Asesorar a los directores y secretarios académicos de las facultades para impulsar el modelo de docencia en sus planes de desarrollo institucional desde la concepción de “la organización que aprende”, es decir, desde un enfoque autogestivo.

En el Proyecto Académico 2010 – 2014 *Generación y Gestión para la Innovación*, se retoman los compromisos y metas planteadas en el de Plan de Desarrollo Institucional 2018 y se asume la tutoría



como una estrategia fundamental para el logro de los propósitos del Modelo Educativo centrado en el aprendizaje y la construcción de competencias (UNACH, 2011).

Además se fortalece y consolida el Proyecto Crisálida como una estrategia para la mejora continua de la práctica educativa. El Proyecto desde un enfoque sistémico contempla cuatro subsistemas: estudiante, docente, currículo y organización académico administrativa para impulsar una cultura institucional que debe proporcionar condiciones para que los estudiantes se forman como personas, ciudadanos y profesionales (UNACH, 2010 e).

Para asegurar el seguimiento de estas acciones académicas, el Proyecto Académico 2010 – 2014 Generación y Gestión para la Innovación, determina fortalecer las funciones de la CGME y para ello se convierte en la Coordinación General de Formación e Investigación Educativa (CGFEI), que al igual que su predecesora, es una instancia dependiente de la Rectoría encargada de impulsar sinergias que promuevan la mejora continua de la práctica educativa de la Universidad.

Con todos estos elementos como estructura de soporte académico y administrativo para impulsar, fortalecer y consolidar la formación integral de los estudiantes, la práctica tutorial en la Universidad definitivamente tiene mejores condiciones para su viabilidad y ha iniciado en estas nuevas circunstancias su implementación, la cual se aborda en el apartado siguiente.

2.4.2 Implementación de la tutoría en la UNACH

Para generar las condiciones contextuales necesarias e ideales para el ejercicio de la tutoría como una práctica institucionalizada en la UNACH, además de un Modelo Educativo explícito, se impulsaron las siguientes estrategias: crear los Comités del Programa de Acción Tutorial (PAT); construir colegiadamente el PIT como un



documento institucional para orientar la práctica tutorial; elaborar, consensar y presentar a la consideración del H. Consejo universitario el Reglamento Institucional de Tutoría. A continuación se describen cada una de estas estrategias:

Integración del comité del Programa de Acción Tutorial (PAT)

Este Comité está constituido por un Presidente, que será el director de la escuela, facultad, instituto o centro; Secretario, que será el coordinador del programa de acción tutorial; los Vocales, que serán el (los) secretario(s) o coordinador(es) académico(s) de cada programa educativo de licenciatura, el coordinador de investigación y posgrado de la facultad, un tutor representante del programa educativo de licenciatura, un tutor representante de posgrado, y el coordinador del centro de apoyo psicopedagógico, este último en el caso de las DES que cuenten con esta instancia.

Las funciones del Comité del Programa de Acción Tutorial, según Blanco, (2009) son las siguientes:

- Elaborar el programa semestral y anual de tutoría, bajo la coordinación del responsable del PAT, considerando como referente fundamental el PIT.
- Realizar el seguimiento y evaluación de las actividades del PAT.
- Realizar como mínimo tres reuniones ordinarias al semestre (Planeación, seguimiento y evaluación)
- Difundir los propósitos del PIT y de las actividades del PAT.
- Establecer los criterios de asignación de tutores y tutorados.
- Emitir sugerencias al PIT.
- Opinar sobre los asuntos implicados en el desarrollo integral del estudiante.



- Gestionar la colaboración y convenios necesarios para el desarrollo del PAT.
- Impulsar la investigación en tutoría y desarrollar eventos.
- Colaborar con el CAPP para fortalecer el PIT y el PAT.
- Atender y resolver problemas relacionados con el desempeño de tutores y tutorados.
- Emitir recomendaciones a los tutores del PE.
- Proporcionar la información que requiera el coordinador del PAT y la coordinación del PIT.
- Avalar la expedición de constancias de la actividad del tutor del PE.
- Vigilar el cumplimiento del Reglamento de PIT.

Elaboración del Programa Institucional de Tutoría (PIT)

Para elaborar el PIT en un documento institucional se convocó a los docentes cuya actitud ha sido favorable y comprometida con la tutoría, para recuperar las experiencias exitosas y a partir de ellas construir el Programa Institucional de Tutorías (PIT), como un esfuerzo colegiado para establecer compromisos y orientaciones claras en el ejercicio de esta práctica. Este esfuerzo cristaliza en 2010 con la publicación del *Programa Institucional de Tutoría* de la UNACH, que contempla para orientar la tutoría, lo siguiente:

Misión del Programa Institucional de Tutoría

El Programa Institucional de Tutoría de la UNACH proporciona acompañamiento académico a los estudiantes durante su trayectoria universitaria a través de una tutoría diversificada que atiende y responde a sus características, necesidades y problemáticas para promover y favorecer su formación y desarrollo integral con la colaboración de un profesorado formado para esta acción.



Visión del Programa Institucional de Tutoría

El Programa Institucional de Tutoría de la UNACH en el 2018 es un programa consolidado reconocido intra e interinstitucionalmente con un profesorado acreditado en y para la acción tutorial, que provee y desarrolla en los estudiantes conocimientos, habilidades y actitudes que favorecen el desarrollo integral e inciden en su desempeño académico efectivo, reflejado en la disminución de los índices de rezago, ausentismo, deserción, reprobación y aumento de la eficiencia terminal.

Propósito del Programa Institucional de Tutoría

Proporcionar a las instancias participantes en la actividad tutorial (tutores, tutorados y comités del programa de acción tutorial), los elementos teóricos, metodológicos y de gestión para la implementación, seguimiento y evaluación del modelo de tutoría institucional de la Universidad, con base al trabajo colegiado, comprometido e innovador que contribuya a su consolidación y, por tanto, asegure la formación integral y profesional de los estudiantes.

La implementación del PIT, se realiza a través del modelo de gestión que contemplan tres momentos:

I.Sensibilización y difusión: esta etapa pretende hacer partícipe a la comunidad universitaria de la necesidad y existencia de este programa mediante la difusión del PIT institucional como documento rector en el que se expresan los fundamentos, procedimientos, finalidades y acciones para impulsar, desarrollar y evaluar la práctica tutorial.

II.Desarrollo: es el momento de implementación de los subprogramas contemplados en el PIT: Inducción a la Universidad y al Programa Educativo; Acompañamiento en la formación integral del estudiante universitario; Atención de estudiantes con necesidades educativas específicas; Profesionalización del docente tutor y Preparación para el nuevo rol ciudadano y laboral.



III.Evaluación y seguimiento: la intención de este momento es establecer procedimientos puntuales para recuperar información cuantitativa y cualitativa, resultado de los distintos Programas de Acción Tutorial implementados en cada DES para retroalimentar y asegurar la calidad y pertinencia del Programa.

Reglamento Institucional de Tutoría.

Otro elemento fundamental, para el buen ejercicio de la práctica tutorial es el Reglamento General del Programa Institucional de Tutorías, aprobado en 2010 en lo general y en lo particular por el H. Consejo Universitario y por lo tanto es el instrumento legal que da marco al quehacer tutorial en la UNACH. (González, Madrid, Velázquez, 2009). El Reglamento es de carácter normativo y orientador, no contempla sanciones para el docente y preserva la tutoría como una estrategia educativa voluntaria para el estudiante.

A estas estrategias se agrega la formación del tutor como una premisa fundamental y construida institucionalmente, que forma parte del perfil del docente universitario, es decir, no es un momento o una temática única o aislada, sino un compromiso del docente y de la institución. Las características de esta formación se explicitan en el apartado siguiente.

2.4.2.2. La formación en competencias del tutor

La Universidad, para fortalecer el perfil del docente instrumenta el PIFED, el cual se centra en los profesores, enfatizando el fortalecimiento de las competencias profesionales y sociales que los docentes deben construir, desarrollar y emplear en la institucional.

El PIFED y tiene como intencionalidad fundamental lograr un cambio en la percepción y ejercicio docente, desde un paradigma educativo tradicionalista, hacia un nuevo modelo centrado en el aprendizaje (UNACH, 2010f).



El Programa organiza de manera articulada un esquema de cursos, talleres y diplomados, con los planteamientos, la filosofía y principios del Modelo Educativo y las metas a largo plazo planteadas en el Plan de Desarrollo Institucional al 2018. Define también el rol del docente y sus características, desde la competencia clave de enseñar a pensar, articulada con la competencia del estudiante de aprender a aprender.

Los cursos de formación del Programa están atendiendo grandes aspectos del perfil del docente del siglo XXI y están orientados a la profesionalización de la docencia para contribuir a la formación integral del estudiante.

De este modo, se promueve la mejora continua de la actividad académica considerando integralmente los siguientes elementos: la docencia desde los ámbitos disciplinario y pedagógico; la investigación por medio de los estudios de posgrado y el trabajo colaborativo en cuerpos académicos; la tutoría en el plano de la atención y acompañamiento al estudiante y el extensionismo como vínculo con la realidad social.

El PIFED instrumenta y certifica la formación de tutores, considerando lo establecido en el PIT, especialmente en el subprograma *La profesionalización del docente tutor*. Este subprograma desde el marco del Modelo Educativo UNACH propicia diversos espacios y experiencias de formación y actualización como diplomados, cursos, talleres, foros, congresos, encuentros, entre otros, con el propósito de acompañar y facilitar al docente tutor la construcción de competencias que le permitan ser un facilitador y guía del aprendizaje. El desarrollo del subprograma se realiza en los siguientes términos (UNACH, 2010 b):

Propósito

Gestionar y proveer espacios y experiencias de formación y actualización al docente tutor en las modalidades a distancia y



presencial, para desarrollar las competencias necesarias para ejercer la práctica tutorial y que éstas sean certificadas.

Descripción

El docente tutor como uno de los principales gestores para el logro de las metas planteadas, requiere desarrollar e incorporar a su formación competencias que le permitan coadyuvar en la formación integral del estudiante.

Las estrategias para implementar el subprograma *Profesionalización del docente tutor* son:

- Impulsar un sistema de formación de formadores que permita contar con el personal capacitado y certificado para formar a los docentes tutores de las distintas Dependencias de Educación Superior.
- Establecer los acuerdos necesarios con los comités de acción tutorial de las facultades, escuelas, institutos y centros para identificar y dar respuesta a las necesidades de formación y actualización de los docentes tutores.
- Utilizar las TIC como herramienta para impulsar, fortalecer y consolidar la formación y actualización de los docentes tutores.

Es importante precisar que el PIT (UNACH, 2010b), establece que las acciones encaminadas a los logros del subprograma para la formación de tutores, son competencia directa de la Coordinación del PIT dependiente de la Coordinación General de Formación e Investigación Educativa con apoyo y corresponsabilidad de los responsables del Programa de Acción Tutorial en las distintas DES. Para asegurar la calidad y pertinencia del Subprograma, se establece el proceso de seguimiento y evaluación en tres momentos:

- **Inicial.** En este momento se identifica la opinión de los coordinadores de tutoría y docentes tutores de la Universidad respecto a cursos y talleres de formación y actualización en los que participen.



Los puntos de análisis a considerar son: contenido temático, manejo metodológico, involucramiento personal, manejo y actitudes del facilitador del curso.

•**Intermedia.** En este momento la finalidad es identificar logros y dificultades de la práctica tutorial y su relación con la formación que como docentes tutores han adquirido. Este ejercicio de autoevaluación y coevaluación será responsabilidad de la coordinación del PIT con el apoyo de los coordinadores del PAT.

•**Final.** En este momento el seguimiento y evaluación se hará a través de los informes finales de los tutores. Estos informes serán organizados y sistematizados por los Coordinadores del PAT en cada facultad, escuela y centro para su análisis colegiado por parte de todos los docentes tutores.

Construir institucionalmente las condiciones necesarias para formar a tutores, representa un momento definitivo en la Universidad puesto que se concretan los referentes que permiten generalizar la tutoría como parte nodal del perfil docente de la Institución.

En virtud de que la formación del tutor es por competencias, el PIT fija los niveles de profundidad del umbral de las competencias a construir para la tutoría, los cuales son:

•**Básico o inicial:** con esta formación se pretende proporcionar las herramientas mínimas indispensables para construir las competencias necesarias para iniciarse en la tarea tutorial. Los temas que lo integran son:

- Herramientas básicas para la acción Tutorial.
- La entrevista en el proceso de la acción Tutorial.
- Modalidades de la Tutoría.
- Seguimiento y evaluación de la Tutoría.



•**Tópicos específicos o intermedios:** su propósito fundamental es retroalimentar la acción tutorial con temáticas que responden a las condiciones y necesidades de los tutorados en cada espacio escolar. Se conforma por los siguientes tópicos:

- Detección de estudiantes con problemas físicos y de salud.
- Detección de estudiantes en riesgo psicosocial.
- Detección de estudiantes con dificultades de aprendizaje.
- Detección de estudiantes con habilidades sobresalientes.
- Detección de estudiantes con dificultades socioafectivas.
- La Familia: un espacio de construcción democrática.
- Las TIC y su uso en la tutoría.

•**Formador de formadores o avanzado:** el énfasis de este nivel se orienta a integrar una red colaborativa interdisciplinaria de docentes tutores que se capacitan para renovar propositiva y constantemente la práctica tutorial y forman a los docentes que participan en tareas del PAT. Este nivel incluye los siguientes temas:

- La plataforma *Moodle* para la tutoría a distancia.
- Habilidades sociales y de comunicación.
- Negociación y mediación de conflictos.
- Inteligencia emocional.
- Gestión y liderazgo.
- Trabajo colaborativo y comunidades de aprendizaje.

Otra arista fundamental en la premisa de la formación del tutor es prepararlos para la gestión del PIT y del PAT, el primero como marco general y el segundo como el contexto específico de la tutoría en cada DES. Esta formación tiene un carácter focalizado a los docentes tutores que se desempeñan como coordinadores de los



comités de tutoría en las DES. Sus temáticas abordan la buena gestión organizacional, operatividad de grupos colaborativos, planeación estratégica, entre otros temas que son necesarios e inherentes a las funciones de gestión del PIT y coordinación del PAT en sus respectivos espacios de influencia.

El tercer elemento de la formación del tutor es la certificación de competencias, la intención es considerar las ventajas de la certificación de tutores a través del organismo certificador en el país, el Consejo Nacional para la Normalización y Certificación de Estándares de Competencias Laborales (CONOCER) dependiente de la Secretaría de Educación Pública.

Entre las ventajas de la certificación se pueden mencionar: caracterizar a la tutoría como una función integrada a las labores para las cuales se contrata a un docente en la Universidad.

Incluirla en el perfil docente con competencias puntuales que permitan al docente responder a demandas externas y generar resultados eficaces con requisitos de calidad previamente establecidos.

Construir para la tutoría un estándar de competencia de aplicación general y que sirva de referente para evaluar y certificar la competencia, mediante la descripción en términos de resultados del conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes a que alude el artículo 45 de la Ley General de Educación y que requiere una persona para realizar actividades en el mercado de trabajo con un alto nivel de desempeño (CONOCER, 2010).

Generar un instrumento de Evaluación de Competencia (IEC) que establezca los mecanismos para determinar si un tutor es competente o aún no, según el Estándar de Competencia inscrito en el Registro Nacional de Estándares de Competencia de la SEP, (CONOCER 2010). Dando con ello un reconocimiento nacional a los tutores de la Universidad.



De tal manera, que la UNACH a través de la Coordinación General de Formación e Investigación Educativa gestiona las condiciones ideales en términos académicos y administrativos que impulsan, fortalecen y buscan consolidar en el perfil del docente la formación para la práctica tutorial.

Sin escatimar el mérito de estos esfuerzos es necesario considerar que para el logro pleno de un sistema institucional de tutoría de carácter autogestivo, que involucre a toda la comunidad estudiantil y docente aún se requiere mucho trabajo, por ello es importante se explicitan los logros y desafíos de la Tutoría en el apartado siguiente.

2.4.2.3 Logros y desafíos de la práctica tutorial

Los esfuerzos implementados por la comunidad universitaria en su conjunto han tenido logros importantes, entre los que sobresalen:

a) Diversificación de las modalidades de tutoría. La ANUIES propone fundamentalmente la atención individualizada del estudiante, la UNACH innova esta perspectiva al flexibilizar la tutoría, mediante las siguientes modalidades:

- **Individual:** consiste en la atención personalizada del estudiante, atiende principalmente casos que necesitan seguimiento puntual, se puede realizar de forma presencial o a distancia

- **Grupo pequeño:** esta modalidad es adecuada para abordar problemas que afectan el rendimiento académico del estudiante, como hábitos de estudio, estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas, competencias genéricas para la lecto-escritura, organización del tiempo, preparación de exámenes, entre otros. Estos grupos pueden tener de dos a diez tutorados, se puede realizar de manera presencial o a distancia.



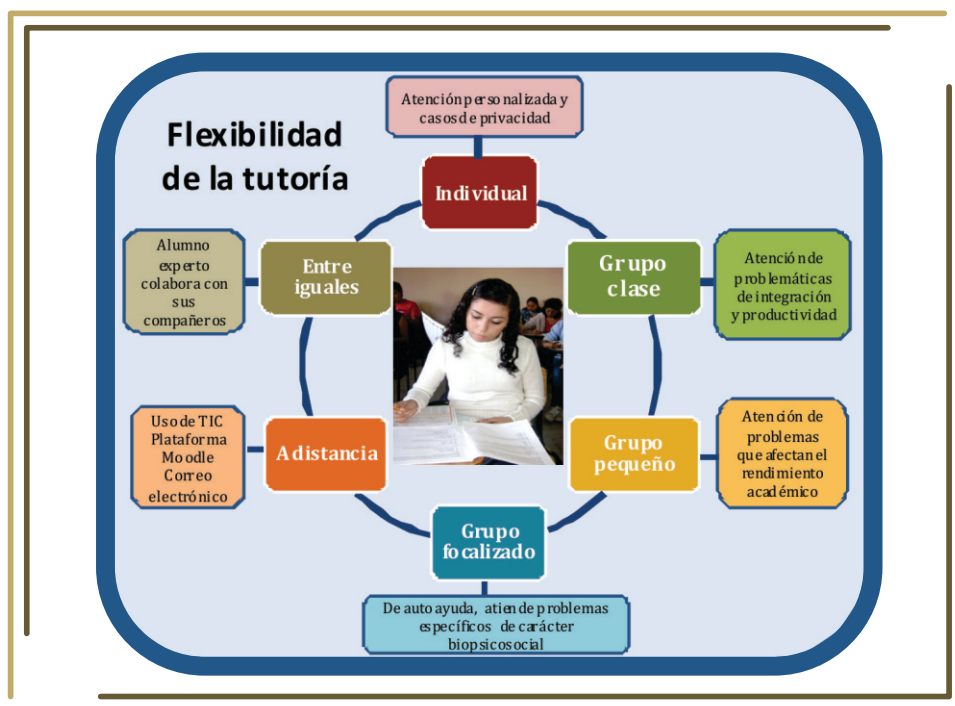
•**Grupo Clase:** esta modalidad permite tratar asuntos generales, como problemas que afectan la integración, la productividad, el rendimiento académico del grupo, dificultades en las relaciones interpersonales dentro del aula, entre otros. Preferentemente debe ser presencial pero si es necesario puede ser a distancia.

•**Grupo focalizado:** constituye un grupo de autoayuda, formado por un mínimo de dos y un máximo de diez tutorados, se trabajan temas específicos que afecten el proceso formativo del estudiante. Algunas temáticas que aborda son: género, salud, sexualidad, drogadicción, alcoholismo, entre otras.

•**A distancia:** pertinente para monitorear gran número de estudiantes, es un espacio permanente para solicitar atención individualizada o de grupo, a través de herramientas como el correo electrónico y portales con apoyo de plataforma virtuales. Los recursos que se ocupan en esta modalidad son propios de la educación a distancia, a través de ellas el tutor virtual acompaña al estudiante en un entorno virtual de aprendizaje.

•**Entre iguales:** se refiere a la ayuda que un estudiante de semestres avanzados y preparado para esta labor, funge como monitor para la detección de necesidades entre sus pares e informa al docente tutor o al coordinador del PAT para su debida atención. Esta modalidad promueve el aprendizaje colaborativo y debe ser supervisada por un docente tutor, (González, 2011).

Figura 1: Modalidades y flexibilidad de la tutoría



Fuente: Coordinación General del Modelo Educativo UNACH, 2009.

•**Incremento de la cobertura.** En cuanto a la atención de estudiantes el avance ha sido significativo, puesto que en 2003 año de arranque del programa en la Universidad, la atención de tutores se limitaba a los estudiantes del programa de movilidad estudiantil, mientras que en el 2008, 10 654 estudiantes son atendidos por un tutor en cualquiera de las modalidades de tutoría (González, Madrid, Velázquez, 2009).

Para continuar con el esfuerzo de incrementar la cobertura, en el 2010 se ha instrumentado la tutoría virtual, a través de un portal virtual. Para asegurar el uso de este portal, se ha capacitado en su operación a todos los tutores de la Universidad, en el semestre correspondiente a Enero – Agosto de 2011.

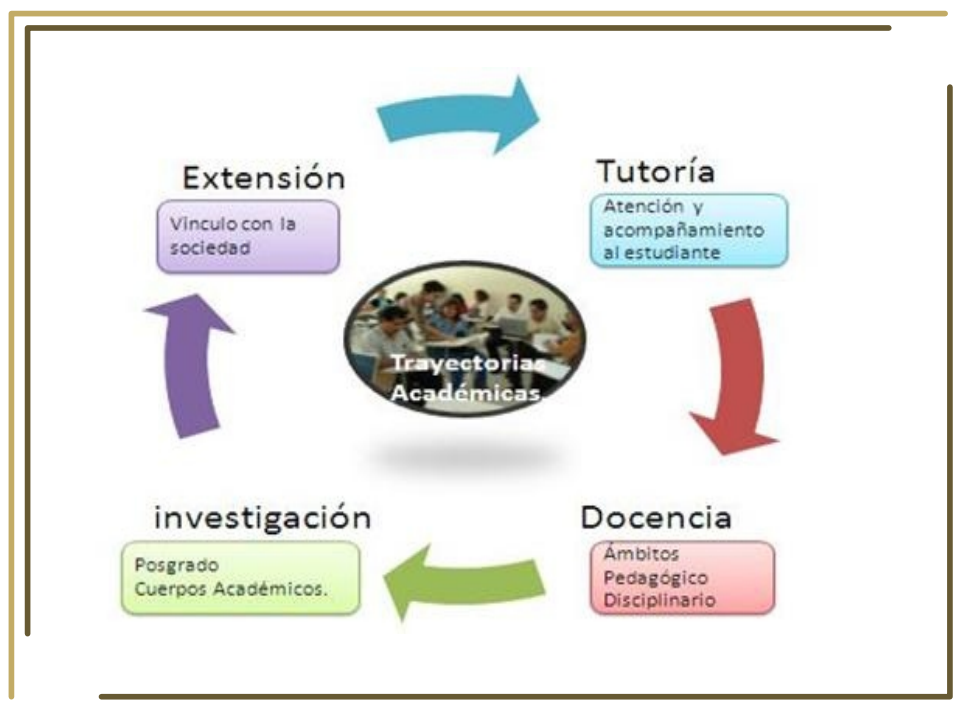
•**Formación de tutores.** En cuanto a los docentes tutores los avances son significativos en el aspecto cuantitativo ya que para



finales del ciclo escolar Enero-Julio del 2009, se tienen registrados a 764 docentes tutores, que atendieron a una población de 12 207 tutorados (Blanco, 2009). Para el año 2010 más de la mitad de la planta docente están formados para ser tutores, por lo menos en el curso Herramientas Básicas para la acción tutorial.

•**Incorporar la práctica tutorial al perfil docente.** Se estableció en el Modelo Educativo de la Universidad, el perfil del docente de la institución y en él se incorpora la práctica tutorial como un rasgo fundamental y en consecuencia integra la trayectoria formativa del profesor de la Universidad (UNACH, 2010a).

Figura 2: Trayectorias y funciones académicas



Fuente: Coordinación General del Modelo Educativo UNACH, 2010

Con estos logros se avanza en cuanto a las metas e indicadores establecidas en el Plan de desarrollo institucional 2018, como: atención por parte de un tutor del 100% de los estudiantes y la formación del 60 % del total de los docentes como tutores (UNACH 2007).



•El PIT es referente institucional para la práctica tutorial.

Considerando lo establecido en el PIT, los responsables del comité de tutoría de las DES construyen su propio Programa de Acción Tutorial (PAT), con la flexibilidad necesaria para integrar los problemas específicos de cada DES y establecer una planeación estratégica con acciones puntuales para los tutorados en función a su trayectoria escolar.

2.4.2.4 Desafíos de la tutoría en la UNACH

Si bien es cierto se ha avanzado en la mejora de la práctica tutorial, es indiscutible que la tutoría aun tiene desafíos importantes como:

- Socializar ampliamente las ventajas que ofrece contar con un tutor que acompañe el ingreso, permanencia y egreso de la trayectoria escolar, para asegurar la mejora continua del desempeño del estudiante.
- Impulsar y fortalecer la tutoría de pares, para consolidar en los estudiantes una actitud proactiva ante la tutoría tanto si desempeña el rol de tutor como el de tutorado.
- Incrementar el número de estudiantes con tutor asignado para lograr el 100% de la cobertura.
- Los planes y programas de estudio, deben explicitar lo relativo a la implementación de programas de apoyo al desarrollo integral del estudiante, entre los cuales la tutoría tiene una importancia relevante, como se especifica en los lineamientos generales para la presentación de planes de estudio de pregrado, en su segundo apartado relativo a la gestión del currículo (UNACH, 2010c).
- Es importante que los docentes tutores se informen y formen respecto a las competencias de carácter transversal que contempla el Modelo Curricular Institucional para que contribuyan a su logro por parte del estudiante. Las competencias transversales son las siguientes (UNACH, 2010c):



- **Competencia para aprender a aprender:** esta competencia implica la capacidad de aprender en todo contexto y situación, usar estrategias cognitivas y metacognitivas, así como el desarrollo de la autorregulación del proceso de aprendizaje.
- **Competencia para el pensamiento crítico:** propicia que el estudiante maneje adecuadamente la resolución de problemas, la capacidad para intercambiar puntos de vista, asumir posiciones, autorregular sus actividades personales, profesionales y ciudadanas, lo que le facilita llegar a conclusiones basadas en el análisis de la realidad y de los aportes de los distintos campos disciplinarios
- **Competencia comunicativa:** permite la identificación, interpretación, comprensión y elaboración de distintos eventos comunicativos. Con ella el estudiante es capaz de reflexionar, comprender y participar de manera activa y propositiva en la sociedad.
- **Competencias para el dominio de una segunda lengua:** el dominio de una segunda lengua mejora la capacidad de comunicación oral y escrita; proporciona a los estudiantes una herramienta de aprendizaje y un medio de comunicación para el reconocimiento e intercambio de ideas y experiencias entre culturas diversas.
- **Competencia matemática:** permite identificar, caracterizar y comprender el rol que juegan los números y su lenguaje en el contexto social, académico y personal.
- **Competencia científica:** permite identificar, analizar y explicar problemáticas del entorno de manera organizada, sistematizada y metodológicamente fundamentada en los distintos paradigmas de las ciencias y las disciplinas.



- **Competencia para el uso de las TIC:** Esta competencia permite al estudiante utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en sus actividades escolares y sociales. Es además una estrategia clave para gestionar el aprendizaje y construir nuevas competencias.
- Es deseable que los docentes tutores participen en procesos de evaluación curricular de los PE, para recuperar su experiencia en el acompañamiento de la trayectoria escolar del estudiante. Esta información es valiosa para la toma de decisiones curriculares en el rediseño de planes y programas, actualización de programas, entre otros aspectos.
- Es indispensable propiciar un clima y cultura organizacional que reconozcan la práctica tutorial como una función inherente a la docencia y al quehacer académico de la institución que contribuye al logro de los propósitos curriculares y la formación integral del estudiante.
- Deben realizarse las gestiones necesarias para que el programa de carrera docente reconozca la tutoría como un quehacer académico que contribuye al logro de los propósitos del Modelo Educativo institucional, en consecuencia debe tener un peso significativo en los criterios para la asignación de los estímulos que otorga el Programa.
- La Coordinación del PIT debe realizar el seguimiento necesario para que cada facultad, escuela y centro de la Universidad tenga un PAT explícito, en operación y evaluación.
- La Coordinación del PIT debe trabajar colegiadamente con los comités del PAT para que estos últimos consoliden su autogestión.
- El 100% de los académicos debe estar formado en el curso de Herramientas Básicas para la Acción Tutorial, como mínimo.



- Es necesario trabajar un programa permanente dirigido a docentes y orientado a trabajar procesos de sensibilización, información y formación respecto a la tutoría que contribuyan a generar una cultura institucional que considere la práctica tutorial como que hacer académico y el compromiso frente a esta práctica sea pleno y compartido por toda la comunidad docente.
- Es necesario avanzar en la formación y actualización permanente de los docentes para que desarrollen las competencias necesarias para el ejercicio de la práctica tutorial.
- Es deseable que las competencias del docente tutor sean certificadas con estándares explícitos, claros y pertinentes que además deben ser plenamente conocidos por los docentes tutores.

La Universidad ha abordado la práctica tutorial con las características propuestas por ANUIES a partir del año 2000 desde el Proyecto Académico 2002-2006 Una nueva Universidad. Durante esos casi diez años, se han tenido logros y desafíos que impacto en los siguientes aspectos:

- La formación de docentes y estudiantes;
- La práctica tutorial en cuanto a su diversificación y flexibilización de sus modalidades, lo que ha permitido incrementar la cobertura y calidad de la atención que se ofrece al estudiante
- Se ha logrado mejorar e incrementar la estructura física para la atención tutorial, lo que mejora la atención al estudiante, el trabajo de tutores y coordinadores del PAT.
- La conformación de los comités de tutoría en todas las facultades, escuelas y centros, permite contar con una estructura académico administrativa que facilita la sinergia necesaria para impulsar, fortalecer y consolidar la práctica tutorial como una estrategia necesaria para la implementación de los planes y programas



de estudio porque acompaña la formación del estudiante y contribuye significativamente al quehacer académico de la Universidad.

Todo ello se ha reflejado en acciones concretas en las facultades, escuelas y centros de la Universidad, como las siguientes:

- La Facultad de Humanidades, en el ciclo Enero-Junio 2009 incorpora el Subprograma Intermitente Estratégico (SIE), para impulsar la tutoría grupal mediante la realización de cursos, talleres y conferencias que aborden necesidades e intereses de los estudiantes. Estas actividades académicas pueden contar con la asesoría de los docentes-tutores o promover la asistencia de especialistas externos (Camacho, 2009).
- La escuela de lenguas Tapachula, realizó un estudio para explorar los puntos de vista de los estudiantes respecto al tema de la sexualidad, posteriormente y considerando los resultados obtenidos en el estudio se instrumentó el *Taller de Educación Sexual*, para orientar a los tutorados en esta temática (Chang, 2009).
- De acuerdo con lo documentado por Zarate y Martínez (2009), la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, trabaja la práctica tutorial en coordinación con su Centro de Apoyo Psicopedagógico (CAPP) y realiza actividades dirigidas al estudiante y al docente tutor, algunas de ellas son: Curso de inducción a la Universidad para alumn@s de nuevo ingreso; Cursos y programas de desarrollo de habilidades: afectivas, sociales y cognitivas; Cursos y programas de desarrollo de hábitos de estudio y de trabajo; Fomento a la salud del estudiante y la atención más frecuente de asuntos como el alcoholismo, embarazos no deseados, infecciones de transmisión sexual, entre otros; así como un Programa de apoyo psicológico especializado de carácter permanente.



Este trabajo de coordinación entre el PAT y el CAPP de la Facultad ha ofertado cursos talleres a los tutores en las temáticas de herramientas básicas para la acción tutorial, la entrevista en la tutoría y características actuales de los jóvenes.

- En el caso de la Escuela de Lenguas Tuxtla, Cal y Mayor y Serrano (2009) dan cuenta del estudio exploratorio realizado para identificar la opinión de los estudiantes respecto al programa de tutoría que se implementa en la Licenciatura en la enseñanza del inglés. La información obtenida permitirá implementar acciones de mejora del Programa.
- La Facultad de Ciencias Químicas, Campus IV con sede en Tapachula realizó un estudio exploratorio de estilos de aprendizaje, con el propósito de ayudar a los estudiantes a potencializar sus fortalezas y crear estrategias tanto para mejorar la forma en que aprenden, como a formar equipos de trabajo para complementar sus estilos de aprendizajes. Esto se puede lograr según lo propuesto por Jimeno y Rodríguez, (2009) mediante el reconocimiento que cada participante del estudio hace de su estilo de aprendizaje, fortalezas y áreas de oportunidad, utilizando como apoyo el modelo de David Kolb sobre estilos de aprendizaje.

Los programas educativos a distancia, también se han sumado al ejercicio de la práctica tutorial, es el caso del Centro de Estudios para el Desarrollo Municipal y Políticas Públicas (CEDES), al proponer el PAT del Centro, considerando la práctica tutorial un elemento central para integrar con éxito a la comunidad universitaria al estudiante de programas educativos a distancia se integren con éxito a la comunidad universitaria (Aguilar, 2009). El PAT del CEDES se enmarca en lo estipulado por el PIT en cuanto a sus modalidades y propósitos pero buscando potencializar las TIC para el trabajo de tutores y tutorados.



El ejercicio de la práctica tutorial en la Universidad se ha integrado al quehacer académico y el Proyecto Académico 2010-2014 Generación y Gestión para la Innovación ha refrendado el compromiso con su mejora.

La Universidad a través de la entonces Coordinación General de Formación e Investigación educativa y en específico del PIT ha realizado un intenso trabajo para asegurar la calidad y pertinencia de la tutoría que ofrece a sus estudiantes, para avanzar en ello se ha establecido el Sistema del Programa Institucional de Tutoría (SiPIT), con el propósito fundamental de apoyar la acción tutorial, facilitar las labores de gestión y comunicación entre la coordinación del PIT y los coordinadores del PAT de las distintas facultades, escuelas y centros de la UNACH así como mejorar la organización académico administrativa de la práctica tutorial.

Para su implementación el SiPIT cuenta con el *Portal de Tutoría*, como un soporte tecnológico que anida información relevante respecto a la trayectoria escolar de los estudiantes y herramientas de comunicación virtual como el correo electrónico, la conversación en línea en tiempo real (*Chat*), foros, videos tutoriales, entre otras. El Portal es una realidad a partir del semestre agosto - diciembre del 2011.

En el Portal de Tutoría se ha instalado un espacio de enlace con el SiPIT desde el cual se realizan directamente las actividades de interacción entre los actores de la tutoría que facilita las siguientes acciones:

- Flexibilizar los horarios y estrategias de atención y comunicación entre el tutor y tutorado, con lo cual se fortalece la modalidad de tutoría en línea contemplada en el PIT.
- Facilitar al PIT los procesos de registro de los coordinadores del PAT de cada Dependencia de Educación Superior (DES);



así como el monitoreo de las acciones de tutoría; la recepción de informes semestrales. El seguimiento de estas acciones facilitara la sistematización, análisis y evaluación del proceso tutorial

- Proporcionar a los docentes tutores herramientas para el registro de sus tutorados y su respectivo historial académico.
- Facilitar la interacción e intercambio de experiencias, inquietudes e información entre tutores que puedan apoyar la práctica tutorial.
- Proporciona a los tutorados un espacio específico y formal para sus datos académicos y personales, con el fin de tener un perfil en línea que los identifique y facilite la interacción con su tutor así como realizar las actividades propias de la tutoría.

Con la finalidad de aportar al fortalecimiento y consolidación de esta Práctica se ha realizado la investigación educativa que se informa en este trabajo y cuyo objeto de estudio es la identificación de las competencias del docente tutor. Los resultados obtenidos serán abordados ampliamente en el capítulo tercero de este trabajo.



CAPITULO III



3.1 Planteamiento del problema

3.1.1. Problemática

La Universidad Autónoma de Chiapas, incorpora la tutoría a las funciones de sus académicos a partir del año 2002, como parte de una iniciativa impulsada en el ámbito nacional por ANUIES. Para ello, los docentes de la Universidad se capacitaron en el 2002 mediante, el curso a distancia organizado por ANUIES para formar a profesores de diversas universidades públicas de todo el país.

En este sentido la formación inicial del docente tutor de la Universidad, contempla los planteamientos nacionales respecto a la tutoría, permitiendo a los profesores de la UNACH tener la visión general de las problemáticas y características del estudiante universitario y de la tutoría como una función más de su perfil académico.

Durante el periodo rectoral 2002-2006 *Una Nueva Universidad*, los docentes tutores implementaron la tutoría con algunas limitaciones como las citadas por González, González y Velasco (2010): carencia de un programa institucional con metas y estrategias definidas, cursos de capacitación para la práctica tutorial, lineamientos normativos, mecanismos de evaluación así como un exceso de rigidez y burocratismo.

Este panorama repercutió en una práctica tutorial asistemática con poco impacto en la mejora de la trayectoria escolar de los estudiantes y en la inconformidad de algunos docentes que se negaron a incorporarse a esta responsabilidad argumentando fundamentalmente que la tutoría no era una práctica pertinente en la educación universitaria. Por supuesto también se presentaron los casos de docentes que de manera muy propositiva y comprometida asumieron el rol de tutores. Considerando estas realidades institucionales, en el marco del Proyecto Académico 2006 – 2010 Universidad para el Desarrollo, se define el Modelo Educativo que enfatiza como propósito central la formación integral del estudiante (UNACH a, 2010). En este propósito el papel de la tutoría y del docente tutor son elementos fundamentales.

En el 2008, la Universidad a través de la entonces CGME, impulsa el PIT como eje articulador de la práctica tutorial que favorezca su resignificación como una estrategia que contribuya a la formación integral del estudiante atendiendo los propósitos del Modelo Educativo Institucional.

Para impulsar la práctica tutorial, el PIT propone e implanta un programa de formación del tutor atendiendo las tendencias educativas del sigloXXI y los planteamientos del Modelo Educativo. La primera iniciativa concreta en este sentido, fue el curso de capacitación Herramientas Básicas para la Acción Tutorial, como formación mínima obligatoria para cualquier docente que deseara ser tutor.

Posteriormente se establece en el marco del PIT el subprograma *Profesionalización del Docente Tutor* para fortalecer la formación de los tutores mediante cursos- talleres presenciales con temáticas diversas como: *Herramientas para la acción tutorial, La entrevista en el proceso de la acción tutorial, Modalidades de la tutoría, así como, Seguimiento y evaluación de la tutoría.*

A esta oferta de formación se han incorporado hasta el semestre enero-junio 2012, el 38.65 % de los profesores-tutores lo que corresponden a 756 de un total de 1956 docentes que conforman el total de la planta docente institucional, según datos de la Coordinación del PIT dependiente de la actual Dirección de Formación e Investigación Educativa (DFIE).

Esto representa una brecha del 61.35 % de docentes que aún no se incorporan a la práctica tutorial por no estar formado para ella.

Esta situación repercute en los 13 mil 451 estudiantes que representa el 66.47 % de la matrícula total (20 mil 235), por tanto falta por atender al 33.53 % de estudiantes, de acuerdo a los datos proporcionados por la Coordinación del PIT relativos al semestre enero- junio 2012.

Con el propósito de incrementar la participación de los profesores, se han flexibilizado las modalidades de formación, ofreciendo en línea el curso taller de *Herramientas básicas para la acción tutorial*.

La formación para la práctica tutorial ha generado experiencia, conocimientos y nuevas expectativas a los docentes tutores, también ha promovido la reflexión respecto a los conocimientos y habilidades que debe aprender o construir para acompañar al estudiante con pertinencia y contribuir realmente a la formación integral.

En este sentido es necesario identificar las opiniones del docente tutor respecto a las necesidades y problemas del contexto institucional y social que limitan u obstaculizan el desempeño escolar de los estudiantes como punto de partida para puntualizar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores como atributos que el tutor debe movilizar para acompañar de manera propositiva la trayectoria escolar de los estudiantes.

Concretar una práctica tutorial en estos términos requiere seguir formando al tutor desde una perspectiva que trascienda la información y busque la interacción y transferencia de aprendizajes y saberes con y en realidades concretas, para ello la educación por competencias representa una alternativa viable.

Esta investigación propone recuperar la experiencia del docente tutor para delinear un perfil en términos de competencia que aporte elementos iniciales para establecer un estándar de competencia para la función tutorial que facilite procesos de certificación del tutor como los que oferta CONOCER para distintos campos laborales: Esto puede ofrecer certeza tanto a la institución como al tutor en relación a los parámetros exigibles para considerar un ejercicio competente de la función tutorial.

La precisión de los parámetros exigibles para la función tutorial, pasa necesariamente por el objeto de estudio que contempla este trabajo, la clara identificación de las competencias del docente tutor de la UNACH.

3.1.2 Justificación

Esta investigación es un proceso dirigido a explorar y describir la opinión de los docentes tutores respecto a los conocimientos, habilidades actitudes y valores como atributos necesarios para la práctica tutorial, así como las tareas que son responsabilidad del docente tutor, es decir, identificar, describir y sistematizar los atributos y tareas del docente tutor de la institución a partir de la práctica cotidiana expresada por los propios docentes-tutores como experiencia de su desempeño.

La concreción de este propósito puede, además de identificar las competencias del docente-tutor facilitar la construcción de una trayectoria formativa que permita al docente tutor de la Universidad lograr su certificación en un estándar de competencia específico para la función tutorial.

Para la Universidad la formación de sus docentes tutores, en estos términos, asegura la pertinencia y calidad de la práctica tutorial como acompañamiento de la trayectoria escolar durante el ingreso, permanencia y egreso de sus estudiantes, contribuye a consolidar el modelo educativo centrado en el aprendizaje, la construcción de competencias y la formación integral del estudiante.

3.1.3 Objeto de estudio

El objeto de estudio de esta investigación son las competencias que requiere el docente tutor de la UNACH para acompañar la trayectoria escolar del estudiante en el marco de los planteamientos del Modelo Educativo institucional, centrado en el aprendizaje y la formación integral del estudiante.

Plantear la identificación de competencias implica considerar el enfoque de la formación por competencias, paradigma que representa un abanico de posibilidades y matices que representa un verdadero reto en el momento de determinar las condiciones de abordaje de un objeto de estudio.

En este marco de diversidad de enfoques de la educación por competencias, esta investigación ha tomado posición al respecto, privilegiando el enfoque por competencias profesionales integrales. Esta decisión se sustenta en la siguiente consideración: el docente tutor de la UNACH es fundamentalmente un profesional de la educación actuando en un Modelo Educativo que contempla la formación integral como eje articulador.

La perspectiva de integralidad necesita tener en cuenta los atributos de la competencia definidos como los conocimientos, habilidades, actitudes y valores relacionados o movilizados en tareas concretas. Situar las tareas a realizar implica que la intervención y la actuación consideren el contexto, la cultura, y las características concretas de los sujetos y situaciones involucradas en la tarea.

Desde esta perspectiva de la educación, la tutoría es una estrategia que permite encontrar y potencializar las particularidades que hacen únicas a las personas, estos planteamientos son deseables en toda formación universitaria, pero son necesarios para el docente tutor de la UNACH, puesto que la diversidad lingüística, social, cultural y económica de sus estudiantes impone educar con esta perspectiva.

Los resultados del abordaje del objeto de estudio contribuyen a tomar decisiones respecto a la formación de los docentes tutores, estableciendo los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y desempeños necesarios para la función tutorial. Estos atributos integrados en un estándar de competencia facilitan y marcan la ruta para la certificación del docente tutor.

3.1.4 Objetivo general de la investigación

Identificar las competencias del docente tutor de la UNACH como referente para la construcción del estándar de competencia de la función tutorial, a partir de la opinión de los docentes-tutores de su propio desempeño.

3.1.5 Objetivos específicos

- Diseñar y comprobar la pertinencia de un instrumento para identificar las competencias a través de la opinión de los docentes-tutores de la UNACH
- Identificar y sistematizar la opinión del docente tutor de la UNACH respecto a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que debe desarrollar un docente universitario para la práctica tutorial.
- Valorar la pertinencia de la metodología de competencias profesionales integrales para identificar las competencias del tutor.

3.2. Método

3.2.1 Tipo de estudio

La práctica tutorial realizada en la UNACH ha sido reflexionada desde diferentes puntos de vista por los propios docentes tutores, directivos universitarios, entre otros, sin embargo, en esta investigación el objeto de estudio son las competencias del docente tutor identificadas a través de las opiniones de los docentes tutores de la Universidad, esto representa la originalidad de la investigación. Por ello se eligió realizar un estudio exploratorio que permite aumentar el grado de familiaridad con objetos de estudio relativamente desconocidos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Además es una investigación de carácter descriptivo porque recuperó información para plantear las características de las competencias del docente tutor. Hernández, Fernández y Baptista (2010) señalan que este tipo de estudio mide de forma independiente las variables que intervienen con el objeto de estudio, para identificar cómo es y se manifiesta el fenómeno de interés.

Además la investigación es transversal porque permite analizar las distintas variables involucradas en el objeto de estudio en un tiempo determinado.

3.2.2 Participantes

Los docentes tutores de las facultades y personal académico de la administración central de la Universidad, participaron como informantes en los instrumentos aplicados en la investigación: cuestionario exploratorio, entrevista semiestructurada y taller de diseño curricular.

A continuación se describen las características de los participantes:

En el cuestionario exploratorio participaron 37 hombres y 88 mujeres para un total de 125 docentes tutores. Los docentes tutores participantes están adscritos a las Facultades de Ciencias Agronómicas, Contaduría Pública y Ciencias de la Administración Campus Tapachula, Medicina Humana Campus Tuxtla, Derecho, Ciencias sociales, Humanidades Campus Tuxtla y extensión Tapachula, Ingeniería, Arquitectura, Contaduría y Administración, Campus I, Medicina Veterinaria, Escuela de Lenguas Tuxtla y Escuela de lenguas San Cristóbal.

Los participantes del cuestionario exploratorio fueron contactados de manera personal por la investigadora, durante los cursos organizados por la Coordinación del Programa Institucional de Formación y Evaluación Docente (PIFED) dependiente de la actual Coordinación General de Formación e Investigación Educativa, en el periodo Agosto-Diciembre de 2010.

La elección de los participantes fue de carácter no probabilístico o dirigido, el criterio de elección fue ser docente tutor o coordinador de programas de acción tutorial de la Universidad.

Para las entrevistas semiestructuradas, se contó con la participación de tres personas, dos mujeres y un hombre, responsables del Programa Institucional de Tutorías, Programa Institucional de Formación y Evaluación Docente, así como personal de la Coordinación de Desarrollo Curricular adscritos a la entonces Coordinación General de Formación e Investigación Educativa, invitados a participar de manera personal por la investigadora.

En cuanto al taller de diseño curricular, los participantes fueron 12 docentes de los cuales 8 son mujeres y 4 hombres, todos con formación de posgrado y adscritos como docentes de tiempo completo y medio tiempo a las siguientes facultades de Medicina humana, Humanidades, Ingeniería, Arquitectura, Medicina veterinaria, así como a la coordinación del PIT de la entonces Coordinación General de Formación e Investigación Educativa.

3.2.3 Instrumentos

Para la recolección de datos se seleccionaron, aplicaron y sistematizaron los siguientes instrumentos:

3.2.3.1 Cuestionario: “El quehacer tutorial: sus necesidades y posibilidades de intervención”.

El propósito del instrumento es identificar la opinión de los docentes tutores respecto a las competencias necesarias para la práctica tutorial en la UNACH, fue diseñado por la directora de la tesis Dra. Lilia González Velázquez y la investigadora-tesista María Honorata López Morales, considerando el objetivo general de la investigación que plantea la identificación de las competencias del docente tutor a partir de la opinión de los docentes tutores respecto a las necesidades de la práctica tutorial, acciones y ámbitos de intervención del docente tutor.

Este instrumento consideró las categorías presentadas en el cuadro siguiente:

Cuadro 2. Categorías del cuestionario: *El quehacer tutorial: sus necesidades y posibilidades de intervención*

El quehacer tutorial: sus necesidades y posibilidades de intervención	Número de pregunta
Problemáticas o necesidades	1 y 8
Necesidades de los tutorados que afectan el desempeño escolar de los estudiantes	
Necesidades de formación del docente tutor	3
Conocimientos necesarios	6
Habilidades	7
Actitudes y valores	9
Líneas de intervención del docente tutor	2
Ámbitos de la intervención	4
Escalas de repercusión	5

El cuestionario se integra por nueve reactivos, de los cuales dos son preguntas cerradas que presentan alternativas de respuesta previamente determinadas, las siete preguntas restantes son abiertas con la intención de obtener amplia información para identificar las competencias del docente tutor de la Universidad.

La calificación del instrumento fue manual y la codificación de las respuestas consistió en medir la frecuencia de cada respuesta.

3.2.3.2 Entrevista semiestructurada

El propósito del instrumento fue reconocer la opinión de los entrevistados sobre la implementación de la práctica tutorial, la formación de los docentes tutores y el desarrollo de los trabajos del taller de diseño curricular en el que se identificaron las competencias del docente tutor.

Se aplicaron dos entrevistas a funcionarios de la administración central de la Universidad responsables de la Coordinación del Programa Institucional de Tutoría y el Programa de Formación y Evaluación Docente.



Para realizar las entrevistas se elaboraron dos guiones con ocho preguntas cada uno. En el caso de la entrevista uno las preguntas abordan tres aspectos:

- Antecedentes institucionales de la tutoría
- Situación actual de la práctica tutorial
- Mecanismos de gestión institucional

En lo que respecta a la entrevista dos, los aspectos que se consideran son:

- Características del PIFED
- Vinculación del PIFED con la práctica tutorial (ver Anexo 3)

La información obtenida durante las entrevistas fue recuperada a través de un cuaderno de notas y correlacionada para su análisis con la información obtenida en el cuestionario exploratorio y en el taller de diseño curricular.

3.2.3.3 Taller de diseño curricular

El taller de diseño curricular tuvo como propósito identificar las competencias del docente tutor de la Universidad mediante la *Metodología para la identificación de competencias profesionales integrales*. Para su implementación se integró un grupo de trabajo conformado por expertos en la práctica tutorial, la tesista-investigadora y una experta en el desarrollo de la metodología.

Los resultados obtenidos fueron recuperados en una matriz metodológica (ver Anexo 6, Matriz de recorrido metodológico).

3.2.4 Procedimiento

La investigación de campo implicó, la aplicación de dos instrumentos para la recuperación de información: el cuestionario exploratorio y la entrevista semiestructurada y se implementó el taller de diseño curricular como instrumento de intervención.

La operatividad de la investigación de campo contemplo tres momentos:

1.Diseño y organización de instrumentos

2.Aplicación de instrumentos

3.Procesamiento de datos obtenidos

A continuación se detallan estos momentos.

3.2.4.1 Diseño y organización de instrumentos

El cuestionario, según lo planteado por Graso (2006), es un instrumento deseable cuando el interés se centra en identificar lo que opinan los sujetos respecto a determinadas situaciones poco exploradas, como es el caso de esta investigación. Por ello se diseñó el cuestionario exploratorio denominado El quehacer tutorial sus necesidades y posibilidades de intervención.

Las categorías de análisis utilizadas en el diseño del cuestionario tuvieron como referente los pasos de la *Metodología para la Identificación de Competencias Profesionales Integrales*, con el propósito de contrastar los datos del cuestionario con los resultados obtenidos en el taller de diseño curricular. Con ello se aseguro tener más de una fuente de información del objeto de estudio.

Como parte del diseño del cuestionario se realizó una prueba piloto para asegurar que estuviera integrado por preguntas que tradujeran el problema planteado en la investigación y su pertinencia para los propósitos de la misma (García, 2004). En esta prueba, el cuestionario exploratorio fue entregado de manera personal por la investigadora y contestado individualmente por 20 docentes tutores de la Universidad, que después de realizada la prueba expresaron

a la investigadora sus comentarios respecto a la claridad, pertinencia y áreas de mejora del cuestionario, con estas aportaciones se trabajó la versión definitiva.

Para explorar la opinión de los responsables en la Universidad de la implementación de la práctica tutorial y la formación de tutores, se diseñaron dos guiones generales para orientar la entrevista semiestructurada, porque permitió incluir en la entrevista gran cantidad de cuestiones de interés para la investigación sobre todo si se cuenta con amplia disposición por parte de los entrevistados, (Rojas, 2006), como es el caso de esta investigación.

La tesista-investigadora elaboró preguntas detonadoras con temas generales y amplios como la implementación de la práctica tutorial, sus logros y retos; la oferta actual y las necesidades de formación de los tutores, así como sus intereses y expectativas en este aspecto (ver Anexo 3). Además acordó con los entrevistados una agenda para determinar las fechas y horarios en las que se realizarían las entrevistas.

Considerando el objetivo de la investigación se determinó la aplicación de la *Metodología para la Identificación de Competencias Profesionales Integrales*, su elección obedece al planteamiento teórico que subyace a la metodología y que pondera la integración de los contenidos escolares entre sí y de estos con las realidades sociales para responder a problemáticas concretas. A su vez Vincula los atributos de la competencia en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y valores con tareas específicas que para ser desempeñadas requieren tomar en cuenta la cultura y el contexto. Esto asegura la pertinencia de las competencias identificadas mediante este proceso metodológico.

Para la organización del Taller se siguieron los pasos sugeridos por Hernández, Fernández y Baptista (2000), con la intención de integrar grupos de enfoque que realizan trabajo colaborativo. Estos pasos se describen a continuación:

•Definir el tipo de participantes, quienes fueron seleccionados de manera no probabilística o dirigida, puesto que era indispensable su *expertis* respecto a la tutoría, para ello se consideraron los siguientes criterios de orden académico:

- Haber cursado y acreditado el curso *Herramientas Básicas para la acción tutorial* impartido por el PIFED de la UNACH.
- Conocimiento del paradigma de la educación por competencias.
- Identificación con los planteamientos del Modelo Educativo y Curricular de la UNACH.
- Experiencia en la docencia universitaria y la práctica tutorial.
- Tres años como mínimo de ejercicio como docente tutor de la Universidad.
- Disposición de tiempo para participar durante todo el taller de diseño curricular.

•Detectar a las personas que cumplen con las características determinadas para ser participantes con información proporcionada por la coordinación del PIT y del PIFED;

•Invitar a las personas seleccionadas, esta invitación se realizó a través de la Coordinación del PIT y con la anuencia de la entonces Coordinación General del Modelo Educativo, por lo tanto tuvo un carácter institucional que aseguro la formalidad del trabajo que se realizaría;

•Establecer una agenda preliminar con fechas y horarios que se pusieron a consideración de todos los participantes y se realizaron de manera conjunta los ajustes necesarios;

Determinar como espacio para las sesiones del taller de diseño curricular el Aula de capacitación de la entonces CGME.

• Como parte del diseño y organización del Taller, la investigadora realizó las adaptaciones que requería la *Metodología de identificación de competencias profesionales integrales* (ver Anexo 5), para asegurar su pertinencia en la investigación.

La Metodología de diseño del Modelo Curricular UNACH 2010 contempla diez pasos metodológicos, de los cuales cuatro se siguieron sin cambio alguno:

- Identificación de líneas de intervención
- Definición de perfil de egreso,
- Definición de unidades de competencia,
- Identificación de subcompetencias y sus elementos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores).

Se realizaron adaptaciones de la metodología en los siguientes pasos para acotarlos a las realidades de la práctica tutorial y diferenciarlas de las necesidades sociales:

- Identificación de las problemáticas y necesidades sociales;
- Identificación de ámbitos de intervención,
- Identificación de escalas de aplicación,
- Identificación de proyecto integrador.

Para los propósitos de la investigación no fue necesario realizar los pasos metodológicos de: Identificación de subproyecto integrador por módulo, en la modalidad de Unidades de Vinculación Docente y Estructura de los módulos de la trayectoria formativa (mapa curricular), por qué la intencionalidad del taller era identificar las competencias del docente tutor, no la trayectoria formativa de una licenciatura en el campo profesional de la tutoría.

3.2.4.2 Aplicación de los instrumentos

El cuestionario exploratorio, fue entregado de manera personal por la investigadora a docentes tutores, durante los cursos de invierno promovidos por el PIFED del semestre agosto-diciembre de 2010, en diferentes sedes universitarias: Facultad de Ciencias Agronómicas, Sede Tuxtla Gutiérrez, Sede San Cristóbal las Casas y Sede Tapachula. La aplicación se llevó a cabo sin contratiempos, contando con la participación activa de los participantes.

No obstante, el proceso de selección de los participantes, algunos de los docentes tutores no aceptaron contestar el cuestionario, argumentando principalmente falta de tiempo y poco interés en la práctica tutorial.

Durante la aplicación se observó que los tiempos utilizados para responder el cuestionario fueron diferentes en cada participante, esto puede atribuirse a que las preguntas abiertas del cuestionario fueron contestadas ampliamente por algunos participantes y de manera escueta por otros.

Los cuestionarios fueron aplicados en un entorno académico propicio para la reflexión y libertad para responder en los tiempos requeridos por cada participante, se logró un ambiente propicio para trabajar sin interferencias, al ritmo de cada docente.

Las entrevistas se aplicaron al coordinador del PIT y coordinadora del PIFED, en el semestre enero-junio de 2011, en la oficina de cada uno. Para orientar los temas a tratar en la entrevista se elaboraron dos guiones con preguntas detonadoras.

Cada entrevista ocupó dos sesiones de trabajo, de aproximadamente 1 hora y media cada una, en las fechas programadas. Se llevó registro de la entrevista en un cuaderno de notas y la aplicación fue fluida y sin contratiempos.

Después de cada sesión la investigadora realizó un reporte de la entrevista, puesto a consideración del entrevistado para su retroalimentación.

Los informantes tuvieron una actitud de completa apertura y colaboración, la *expertis* de cada informante en su respectiva área de competencia aseguró la relevancia de la información proporcionada.

Para la realización del taller de diseño curricular se giraron invitaciones al personal de la Coordinación del Programa Institucional de Tutoría de la Universidad, a los coordinadores del Programa de Acción tutorial de distintas DES interesados en participar en el proyecto, con la intención de recuperar su experiencia como líderes en el proceso de planificación, implementación y evaluación del acompañamiento de los estudiantes desde su inicio hasta el término de su formación universitaria.

El taller de diseño curricular se implementó en el periodo enero-junio de 2011, realizándose ocho sesiones de trabajo en un horario de 9:00 a 14:00 horas, se contó con la asistencia de todos los integrantes del grupo, y se mantuvo una observación participante de todo el proceso a cargo de la investigadora responsable de este trabajo.

Durante esta etapa se realizó el recorrido metodológico de la siguiente manera:

1. Encuadre metodológico:

- La Investigadora compartió con los expertos los principios teóricos de la metodología que se siguió para la identificación de competencias.
- Se generó un espacio de dudas y comentarios cuyo propósito fundamental era retroalimentar los planteamientos teórico-metodológicos expuestos por la investigadora.
- Presentación de la Metodología para la identificación de competencias profesionales.

2. Desarrollo de la metodología:

La investigadora desarrolló la Metodología mediante un proceso de acompañamiento curricular que consistió en mediar entre la experiencia que sobre la práctica tutorial tiene el grupo de expertos y las necesidades de la tutoría.

El proceso de mediación inició con la estrategia lluvia de ideas para facilitar a los docentes identificar las problemáticas que el estudiante enfrenta en tres momentos: al iniciar su formación universitaria, durante su proceso de formación y al momento de egresar del programa educativo.

Durante este proceso los expertos manifestaron diferentes puntos de vista respecto a las necesidades de la práctica tutorial. Esto generó discusiones de orden académico por la multiplicidad de necesidades y problemáticas planteadas por los tutores, sin embargo lograron consenso respecto a las necesidades y problemáticas que son responsabilidad directa del docente tutor y aquellas en las que únicamente su labor se centra en gestionar los apoyos y vínculos necesarios.

Una vez determinadas las problemáticas se cuestionó a los expertos respecto a *¿Cuáles son las acciones que como tutores implementan para trabajar con los estudiantes las problemáticas antes mencionada?*, así surgieron las líneas de intervención del docente tutor.

Posteriormente, se solicitó a los tutores identificaran los ámbitos en los cuales realizan esta intervención, después del análisis de las opiniones de los docentes tutores, se llegó al acuerdo de retomar las modalidades de tutorías que se trabajan en la Universidad con la finalidad de respetar el marco institucional planteado por a través del PIT.

Una vez que los ámbitos fueron identificados, se procedió a reconocer la escala o alcance del proceso de intervención que trabajan en la práctica tutorial.

Es importante mencionar que al finalizar cada sesión la investigadora realizó un reporte de la sesión, con la finalidad de analizar el proceso de manera conjunta con la asesora curricular Maestra Lizbeth Alondra Nangullasmú Sánchez, designada por la entonces Coordinación de Formación e Investigación Educativa, como par académico de la investigadora-tesista en el desarrollo del Taller.

3.2.4.3 Procesamiento de datos obtenidos

Para el procesamiento de los resultados del cuestionario exploratorio, se vació la información en una matriz que contempla una columna de frecuencias de acuerdo a las respuestas coincidentes para cada uno de los cuestionamientos, dando como resultado la tabla de frecuencias. Estos datos se graficaron para facilitar la interpretación mediante la identificación de valores mínimos y máximos estableciendo comparaciones y relaciones entre las variables abordadas por el cuestionario exploratorio.

Para ello se requirió el uso del software de aplicación Excel con la finalidad de efectuar las sumatorias, generar las tablas de frecuencia absoluta y finalmente los gráficos de barra con porcentajes derivados de las mismas frecuencias. Por las características cualitativas de los reactivos no se aplicaron otras medidas de tendencia central.

La información obtenida mediante las entrevistas semiestructuradas fueron recuperadas en un cuaderno de notas, para su análisis se consideraron los siguientes ejes de análisis por entrevista:

Núm. de entrevista	Eje de análisis
1	-Antecedentes de la tutoría en la UNACH -Situación actual de la práctica tutorial -Áreas de oportunidad de práctica tutorial
2	-Características del PIFED -La formación de docente tutor a través del PIFED

Estos resultados de carácter cualitativos y cuantitativos son fuente de información valiosa, porque son datos institucionales y la apreciación de los responsables del PIT y PIFED, por tanto, permiten identificar la situación de la práctica tutorial desde la perspectiva de la institución.

En las sesiones de trabajo del Taller se desarrolló la metodología de *Competencias profesionales integrales*. Este enfoque articula todos los resultados de los pasos metodológicos entre sí para identificar competencias, para el caso de esta investigación, los datos se concentraron en una matriz que permite presentar: problemáticas, líneas de intervención, ámbitos de aplicación, escalas de intervención con las cuales se construyen una a una las competencias del docente tutor como resultado del trabajo del grupo experto en la práctica tutorial y el apoyo metodológico (ver Anexo 6).

Una vez que el grupo experto determinó competencias, se trabajó en la identificación de atributos de cada una de ellas, estos resultados se concentraron en una matriz que presenta: competencias, elementos de las competencias en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y valores y la competencia integrada que recupera los atributos planteados y los vincula entre sí, para determinar el propósito de aprendizaje (ver Anexo 7).

El trabajo final del Taller se enfocó, a determinar parámetros de evaluación deseables de la función tutorial, estos resultados se procesaron en una matriz que concentra: conocimientos, productos, desempeños y actitudes puntuales (ver Anexo 8).

3.3. Resultados

Cada uno de los instrumentos, proporcionó datos descritos en el siguiente orden: resultados del cuestionario exploratorio, organizados a través de tablas de frecuencias y gráficas de barras; enseguida se presentan los datos de la entrevista semiestructurada agrupando por ejes temáticos las respuestas obtenidas. Finalmente a través de un informe técnico se detallan los acuerdos tomados por el grupo de Expertos respecto a las competencias del docente tutor.

3.3.1 Cuestionario exploratorio

Los datos obtenidos del Cuestionario corresponden a 125 docentes a quienes se aplicó el instrumento. Por la naturaleza y características del cuestionario, la proporción obtenida de cada respuesta se obtuvo al considerar como 100% al número de encuestados, puesto que cada participante tenía la posibilidad de elegir más de una opción de respuesta. A continuación se exponen los resultados a partir de cada reactivo del cuestionario:

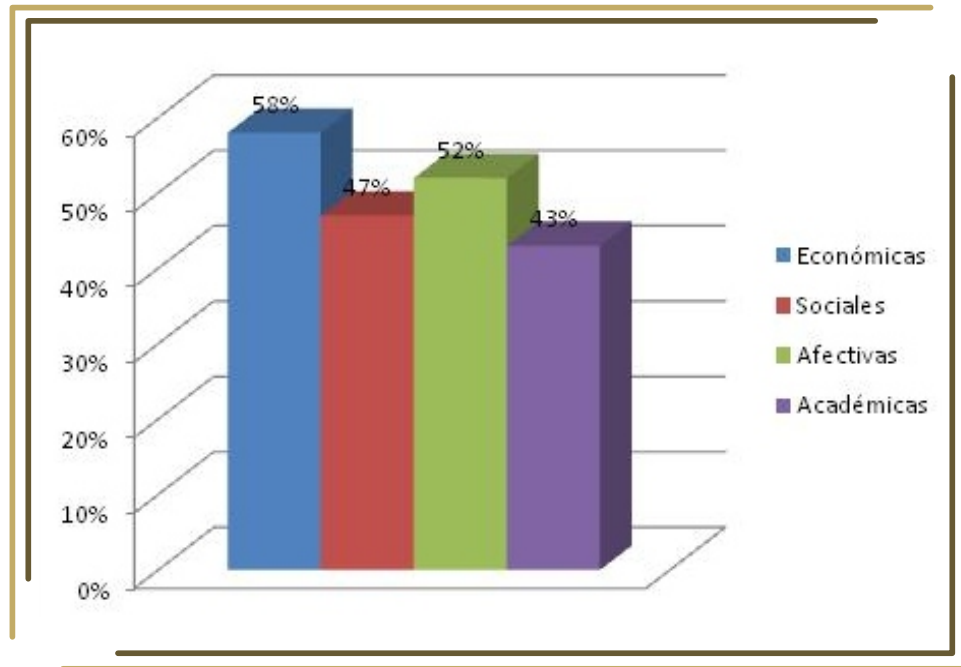
Pregunta 1. Principales necesidades de los tutorados.

Desde la opinión de los tutores, las necesidades de carácter económico y afectivo son las que con mayor frecuencia. De acuerdo con la tabla y Gráfica 1, la necesidad de más alta frecuencia es de orden económico, resultado poco sorpresivo por las condiciones generales de desarrollo humano de la entidad y de las cuales los estudiantes son reflejo.

Tabla 1. Principales necesidades de tutorados.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Económicas	88	58%
Sociales	72	47%
Afectivas	80	52%
Académicas	66	43%

Gráfica 1. Porcentajes de respuesta de la pregunta 1.Principales necesidades de los tutorados.



Pregunta 2. Menciona algunas de las actividades de intervención del docente tutor.

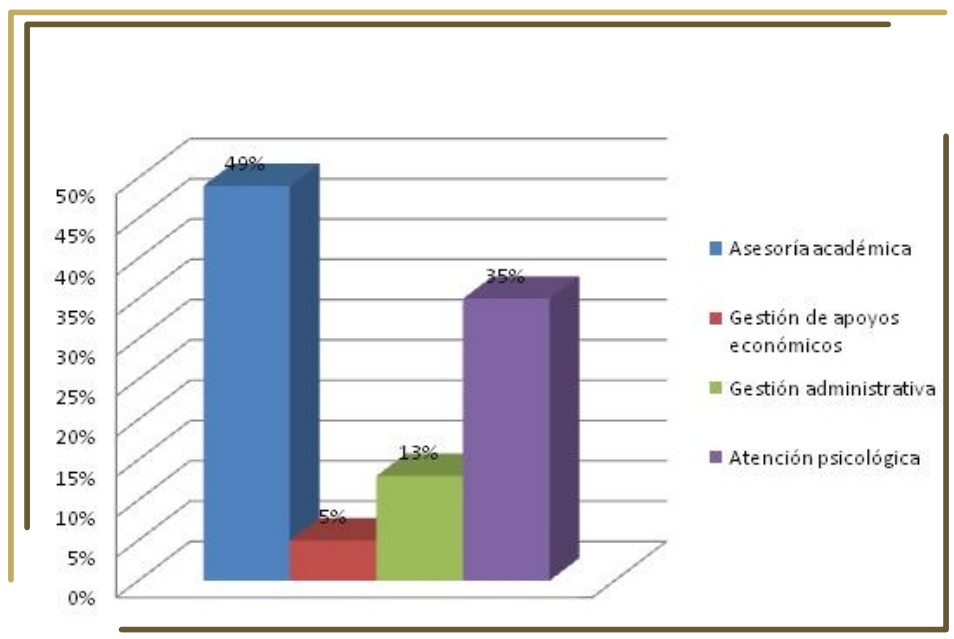
Las actividades mencionadas, cubren distintas esferas del contexto universitario: académico, trámites de carácter administrativo, esfera psicológica e incluso la gestión de recursos económicos. Sin embargo, las actividades mas preponderantes según su frecuencia son: económica y afectiva (ver Gráfica 2).

Es importante mencionar que el 49% de los participantes consideran la asesoría académica como labor prioritaria del docente tutor, este dato permite observar una imprecisión conceptual por parte de los docentes tutores, puesto que desde los planteamientos de ANUIES (2002), la asesoría académica es una función distinta a la tutoría, está imprecisión conceptual de los encuestados, pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la formación del docente tutor respecto a las necesidades }que dan origen a la tutoría como parte del acompañamiento en la educación superior (ver Anexo 1).

Tabla 2. Menciona algunas de las actividades de intervención del docente tutor.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Asesoría académica	62	49%
Gestión de apoyos económicos	7	5%
Gestión administrativa	17	13%
Atención psicológica	44	35%

Gráfica 2. Pregunta 2. Actividades de intervención del docente tutor.



Pregunta 3. Actividades que debe realizar el docente tutor y para las cuales no está formado:

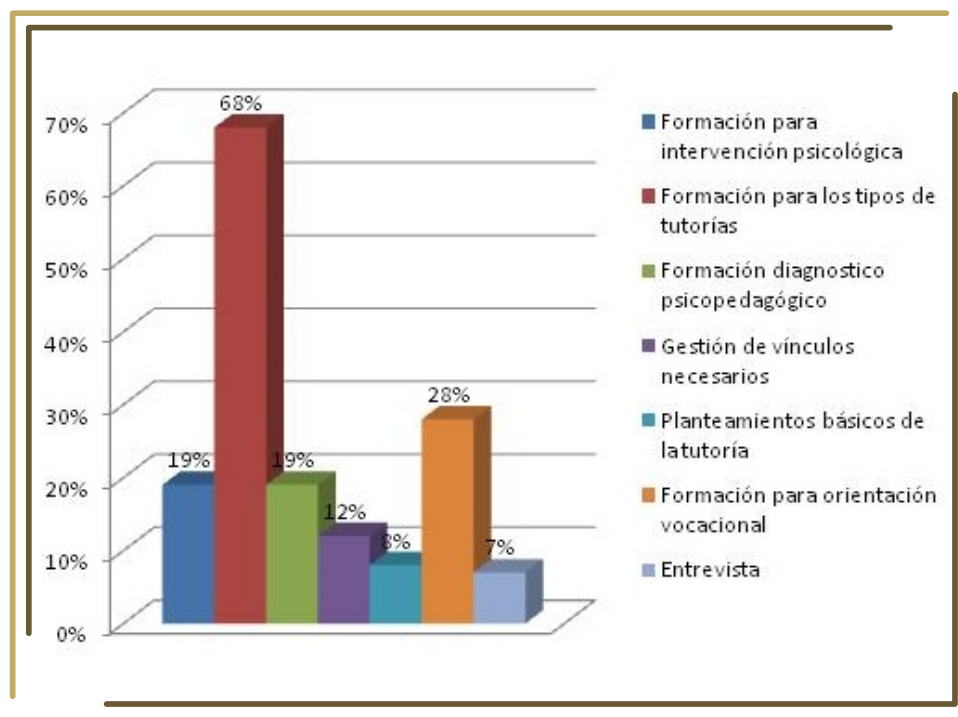
Respecto a este cuestionamiento se observa que ninguna de las respuestas alcanza 50% de frecuencia, se puede considerar que la preocupación central son los aspectos psicopedagógicos, puesto que las dos actividades con mayor frecuencia mencionadas son el diagnóstico psicopedagógico y la intervención psicológica (ver Gráfica 3).

En contraste, las actividades consideradas como inherentes a la tutoría por especialistas y organismos nacionales e internacionales presentan poca frecuencia como necesidad de formación estas son: planteamientos básicos de la tutoría, entrevista y orientación vocacional.

Tabla 3. Actividades que debe realizar el docente tutor y para las cuales no está formado

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Formación para intervención psicológica	30	24%
Formación para los tipos de tutorías	19	15%
Formación diagnostico psicopedagógico	43	42%
Gestión de vínculos necesarios	17	13%
Planteamientos básicos de la tutoría	10	8%
Formación para orientación vocacional	10	8%
Entrevista	9	7%

Gráfica 3. Pregunta 3. Actividades que debe realizar el docente tutor y para las cuales no está formado.



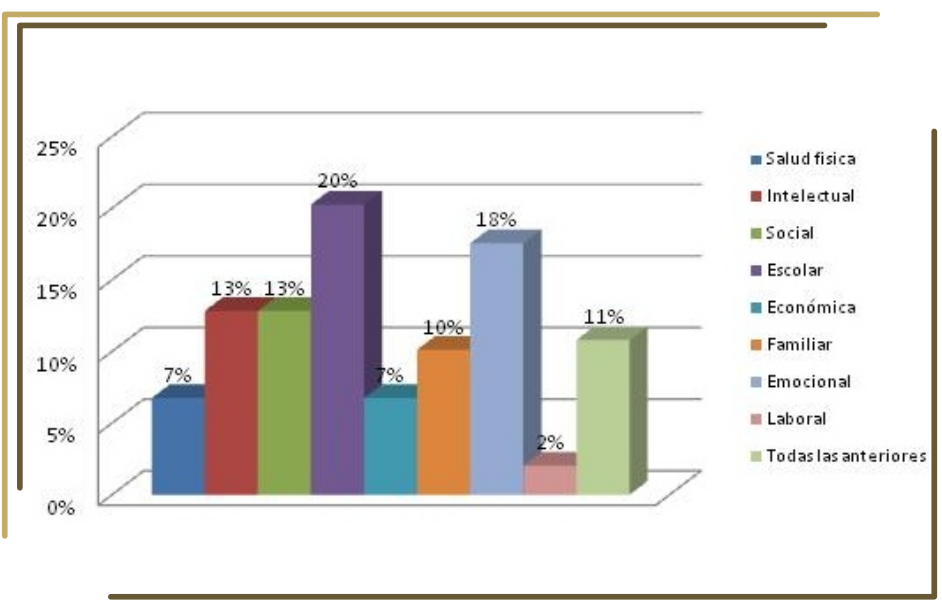
Pregunta 4. Las dimensiones de la formación integral que debe atender el docente tutor.

De las dimensiones de la formación integral presentadas a los tutores, ninguna alcanza más del 20% de frecuencia, es decir no más de 25 docentes coinciden en la importancia de atender alguna de las dimensiones mencionadas. Además la opción de “todas las anteriores” solo obtuvo el 11% que representa 14 profesores que consideran importante atender integralmente al tutorado (ver Gráfica 4).

Tabla 4. Dimensiones de la formación integral que debe atender el docente tutor.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Salud física	9	7%
Intelectual	17	13%
Social	17	13%
Escolar	25	20%
Económica	9	7%
Familiar	13	10%
Emocional	23	18%
Laboral	3	2%
Todas las anteriores	14	11%

Gráfica 4. Pregunta 4. Dimensiones de la formación integral que debe atender el docente tutor.



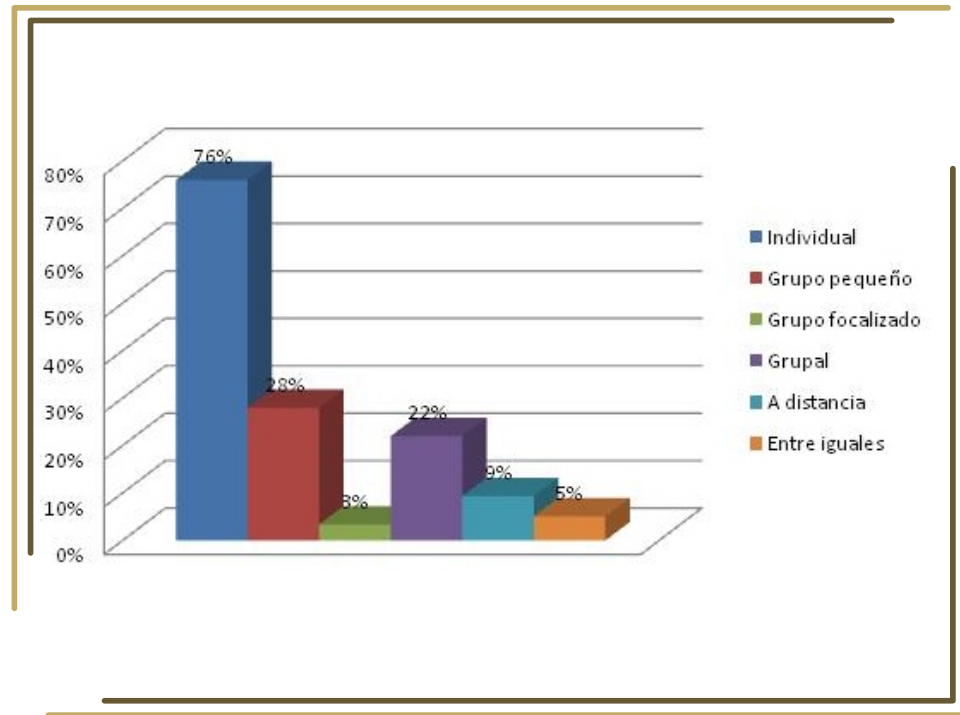
Pregunta 5. Modalidades de tutoría utilizadas por el docente tutor.

Las modalidades de tutoría propuestas por el PIT y retomadas para el cuestionario, permiten observar que la modalidad más utilizada es la individual, con más del 75% de frecuencia, representan a 95 de 125 participantes, por lo tanto la opinión está muy definida en este sentido. Las menos frecuentes son las modalidades entre iguales, grupo focalizado y a distancia (ver Gráfica 5).

Tabla 5. Modalidades de tutoría utilizadas por el docente tutor.

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Individual	95	76%
Grupo pequeño	36	28%
Grupo focalizado	4	3%
Grupal	31	22%
A distancia	12	9%
Entre iguales	7	5%

Gráfica 5. Pregunta 5. Modalidades de tutoría utilizadas por el docente tutor.



Pregunta 6. Conocimientos teóricos para la práctica tutorial

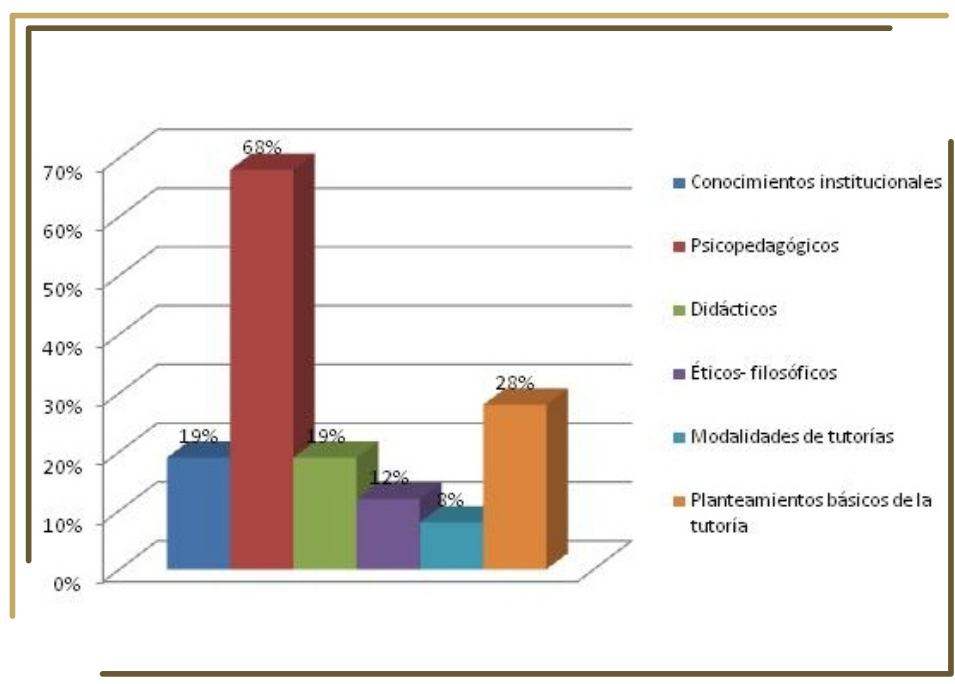
Desde la opinión de los docentes tutores, los conocimientos de carácter psicopedagógicos son importantes para 86 de los 125 participantes, con un 68% de frecuencia. El segundo en relevancia es el referido a los conocimientos respecto a los planteamientos básicos de la tutoría, pero no alcanza el 50% de frecuencia y observa una diferencia del 40% en relación a los de carácter psicopedagógicos. Es importante mencionar que se observa una coincidencia en la relevancia asignada a los conocimientos institucionales y didácticos con un porcentaje del 19% de frecuencia (ver Gráfica 6).



Tabla 6. Conocimientos teóricos para la práctica tutorial.

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Conocimientos institucionales	24	19%
Psicopedagógicos	86	68%
Didácticos	24	19%
Éticos- Filosóficos	15	12%
Modalidades de tutorías	10	8%
Planteamientos básicos de la tutoría	35	28%

Gráfica 6. Pregunta 6. Conocimientos teóricos para la práctica tutorial.



Pregunta 7. Habilidades para la práctica tutorial

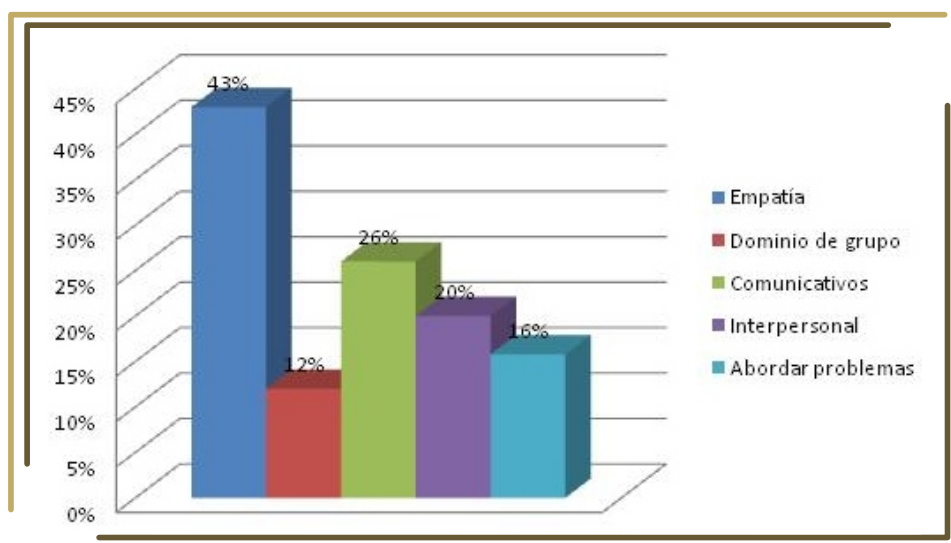
Ninguna de las habilidades para la tutoría alcanzo 50% de frecuencia, es decir se observa significativa disparidad en la opinión de los tutores. La más alta coincidencia se presenta en la habilidad de empatía con el 43% que representa a 54 participantes.

Desde la opinión de los tutores, la habilidad menos valorada es el dominio de grupo con tan sólo el 12 % de frecuencia (ver Gráfica 7).

Tabla 7. Pregunta 7. Habilidades para la práctica tutorial.

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Empatía	54	43%
Dominio de grupo	15	12%
Comunicativos	32	26%
Interpersonal	25	20%
Abordar problemas	21	16%

Gráfica 7. Pregunta 7. Habilidades para la práctica tutorial.



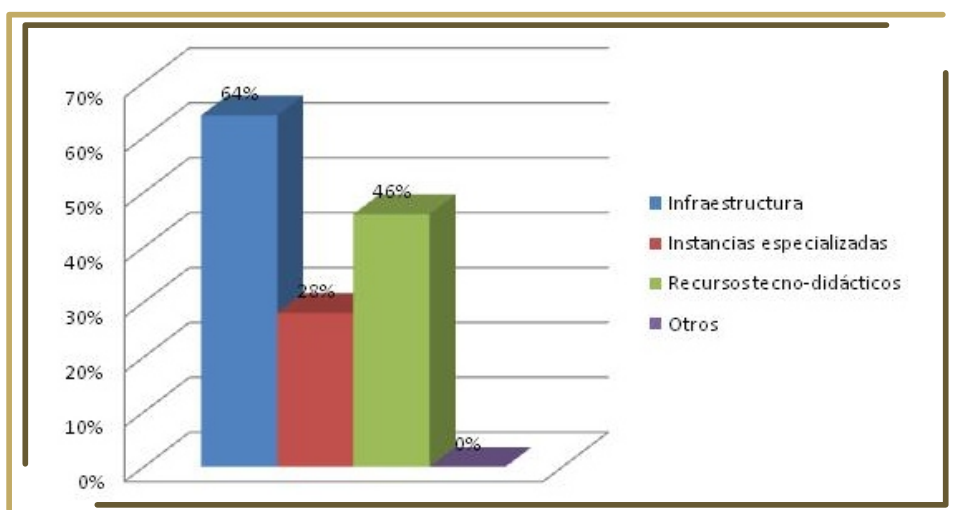
Pregunta 8. Recursos técnicos y materiales para la práctica de la tutoría

Respecto a los recursos técnicos y materiales, la infraestructura es considerada relevante para el ejercicio tutorial, al obtener 64%; recurso tecno- didáctico tiene el 46 % de frecuencia y se sitúa en segundo nivel de importancia (ver Gráfica 8). Estos datos evidencian la preocupación del docente tutor de contar con espacios y materiales para la práctica tutorial.

Tabla 8. Recursos técnicos y materiales para la práctica de la tutoría.

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Infraestructura	80	64%
Instancia especializada	44	28%
Recursos tecno- didácticos	58	46%
Otros	0	0%

Gráfica 8. Porcentaje de repuesta de la pregunta 8. Recursos técnicos y materiales para la práctica de la tutoría.



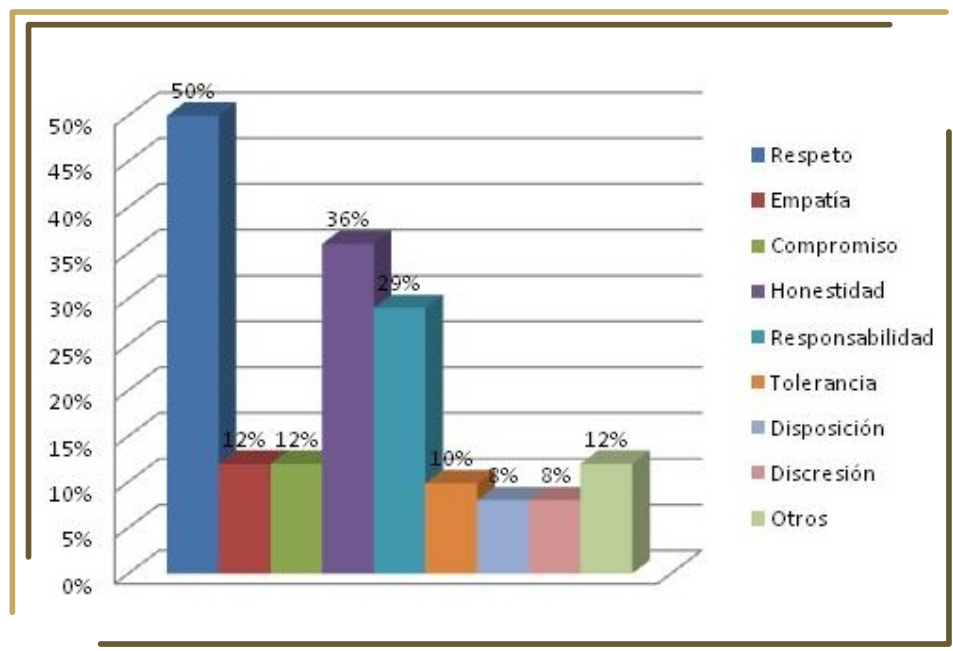
Pregunta 9. Proponga los valores y actitudes deseables del docente tutor

Solo el respeto alcanza el 50% de frecuencia, valores como la responsabilidad y honestidad tienen un rango de más del 20%, en los otros valores y actitudes propuestos por el cuestionario, se observa una disparidad de opiniones que puede considerarse natural dada la subjetividad de la naturaleza del concepto de valor (ver Gráfica 9).

Tabla 9. Proponga los valores y actitudes deseables del docente tutor.

Respuesta	Frecuencia	porcentaje
Respeto	63	50%
Empatía	15	12%
Compromiso	15	12%
Honestidad	45	36%
Responsabilidad	36	29%
Tolerancia	12	0%
Disposición	10	8%
Discreción	10	8%
Otros	15	12%

Gráfica 9. Pregunta 9. Proponga los valores y actitudes deseables del docente tutor.



3.3.2 Entrevistas

Los datos obtenidos en las entrevistas realizadas, se presentan organizados a partir de los ejes de análisis establecidos en el guión elaborado para este fin y que se explica en el apartado 3.2.3.2 de este trabajo.

Entrevista 1

Entrevistado: Coordinador del PIT: Lic. Saraín Blanco Pedrero

Propósito: Reconocer la opinión de los entrevistados sobre la implementación de la práctica tutorial en la Universidad.

Eje de análisis: Antecedentes de la tutoría en la UNACH

Síntesis del eje de análisis: La Universidad desde sus inicios como institución pública de educación superior, se ocupó del acompañamiento de sus estudiantes, sin embargo, inicialmente el interés se centro en la orientación vocacional y la asesoría



académica porque era lo dictado por las políticas educativas a nivel nacional e internacional de la década de los 70's en que surge la Universidad.

A partir del año 2002, se empieza a trabajar la tutoría como estrategia de acompañamiento desde la visión planteada por ANUIES a nivel nacional. Como parte de estas acciones se forman los tutores en el año 2002 y 2005 en un curso a distancia impartido por la propia ANUIES.

Eje de análisis: Situación actual de la práctica tutorial

Síntesis del eje de análisis: A partir del 2008 la Universidad genera estructuras académico administrativas y reglamentos para mejorar la práctica tutorial, como el Programa y reglamento del PIT, se impulsa y fortalece la formación de los docentes tutores, se generan propuestas innovadoras en las modalidades de tutoría esto ha permitido ampliar la cobertura de la práctica, hacerla más atractiva y centrar las acciones en las necesidades del estudiante.

Eje de análisis: Áreas de oportunidad de la práctica tutorial

Síntesis del eje de análisis: Para mejorar las condiciones de los espacios físicos para la práctica tutorial, han sido necesario una importante labor de gestión por parte de la anterior Coordinación General del Modelo Educativo, permitido avances significativos, sin embargo, es deseable que el 100% de tutores y tutorados cuenten con las mejores condiciones para llevar a cabo la tutoría.

Entrevista 2

Entrevistada: Mtra. Cecilia Zebadua Alva, Coordinadora del PIFED

Propósito: Identificar la opinión de la entrevistada respecto a la formación de los docentes tutores.

Eje de análisis: Características del PIFED

Síntesis del eje de análisis: La Universidad tiene determinado el perfil deseable de sus docentes, para lograrlo cuenta con un programa de formación docente basado en competencia con una perspectiva integral tal y como lo establece el modelo educativo.

Además entiende la evaluación docente como un proceso formativo con el cual se mejora la práctica educativa.

Eje de análisis: la formación del docente tutor a través del PIFED

Síntesis del eje de análisis. El PIFED oferta cursos en el eje de tutoría, sin embargo, sería deseable contar con un diagnóstico sistemático de las necesidades, expectativas y opiniones que docentes tutores tienen respecto a la formación que la Universidad les ofrece para la práctica tutorial.

La formación del tutor es un elemento central del perfil del docente de la Universidad, sin embargo, es necesario contar con una propuesta clara para la certificación de la función tutorial, puesto que estos procesos permiten identificar las tareas propias de la función y los atributos necesarios para el desempeño competente. En el caso de la Universidad, la operatividad de la propuesta de certificación puede apoyarse en la estructura académica administrativa del PIT y el PIFED, ambos programas tiene presencia y reconocimiento de la comunidad académica.

Taller de diseño Curricular

En el taller de diseño curricular se identificaron ocho competencias que deben ser desarrolladas en tres ámbitos de carácter institucional porque los expertos consideran la práctica tutorial una estrategia generada e impulsada desde la institución y, por lo tanto, debe tener este marco de actuación. Además se identificaron cinco escalas de aplicación de las competencias del docente tutor que se apegan a las modalidades de tutoría establecidas por el PIT, porque los expertos reconocen la importancia de cumplir con los documentos y reglamentos que la institución ha generado para implementar la práctica tutorial (ver Figura 3).

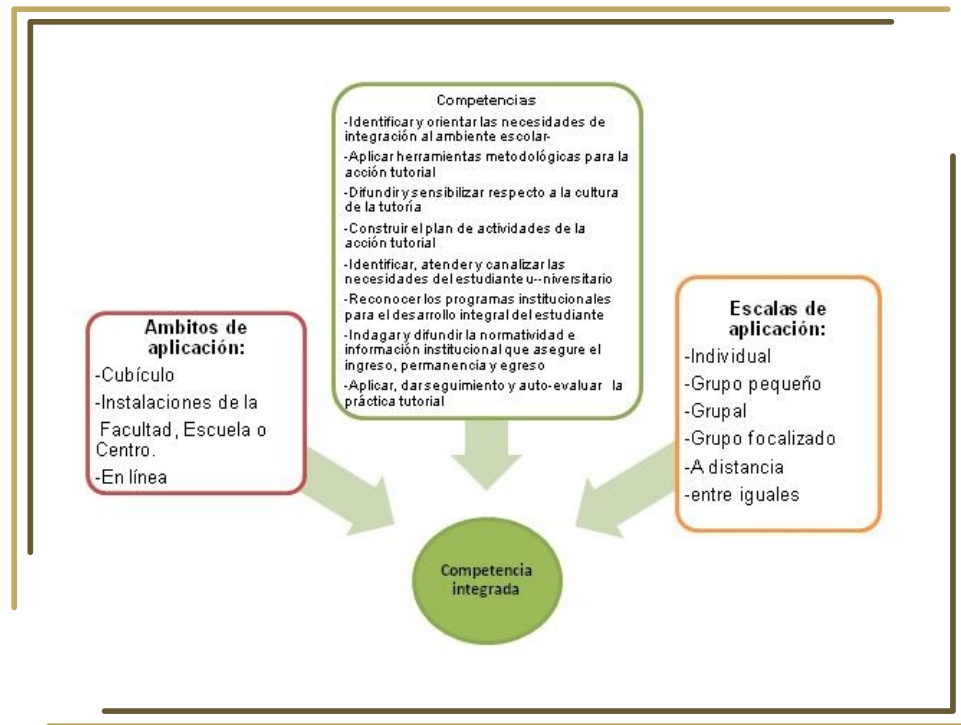
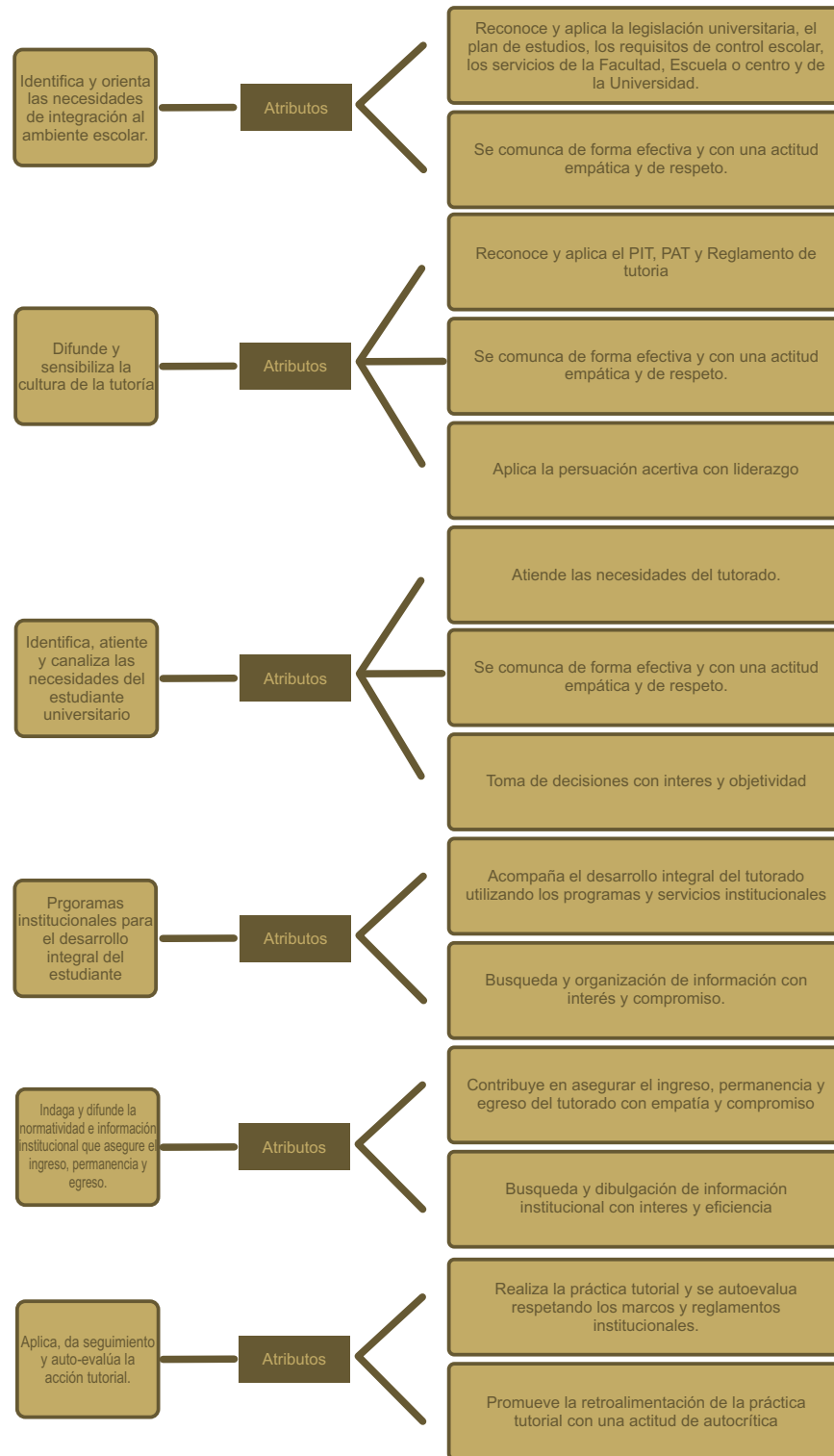


Figura 3. Competencias del docente tutor de la UNACH

La articulación de estos tres elementos integran el perfil del docente tutor de la UNACH en términos de competencia integrada (Figura 4), es decir, el docente tutor de la Universidad Autónoma de Chiapas será competente en los ámbitos institucionales de la Facultad, Escuela o Centro y en línea, a escala individual, de grupo pequeño, grupal, grupo focal, a distancia y entre iguales para:

Figura 4. Competencias y atributos del docente tutor de la UNACH.





Después de construir el perfil del docente-tutor, el grupo experto con la mediación de la investigadora, determinaron conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para lograr las competencias identificadas. Además se propusieron los conocimientos, productos, desempeños y actitudes que deben ser parámetros de evaluación para determinar que un docente tutor es competente o aun no competente, estos atributos se presentan en la siguiente figura:

Figura 5. Parámetros de evaluación.

Conocimientos •Legislación universitaria, •Plan de estudios, •Requisitos de control escolar, •Servicios de la DES y de la Universidad, •Programa Institucional de Tutoría, •Programa de Acción Tutorial, •Reglamento de Tutoría de la Universidad, •Herramientas metodológicas para la acción tutorial, •Sistema Institucional de Administración Escolar, •Factores de riesgo de tutorados, •Teorías de aprendizaje.	Productos Difusión y sensibilización de la cultura de la tutoría a través de materiales pertinentes. Aplicación adecuada de manera adecuada las herramientas metodológicas para la acción tutorial (formatos de reporte de sesión, informe semestral y planeación semestral). Plan de actividades de la acción tutorial Autoevaluación de la acción tutorial.
Desempeño Orientación eficiente de necesidades de integración del tutorado al ambiente Difusión y sensibilización de la cultura de la tutoría. Construcción del plan de actividades de la acción tutorial a partir de la colaboración e intereses del tutorado Identifica, atiende y canaliza las necesidades del tutorado	Valores y Actitudes •Empatía •Respeto •Compromiso •Liderazgo •Responsabilidad •Ética. •Iniciativa •Objetividad •Interés •Disponibilidad •Autocrítica

Los resultados del taller de diseño curricular son: identificación de las competencias del docente tutor y orientaciones precisas respecto a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que deben integrarse al programa de formación de los docentes tutores. Además, el grupo experto consensó conocimientos, desempeños, productos, actitudes y valores concretos que pueden evidenciarse plenamente en un proceso de evaluación para determinar los niveles de competencia de cada tutor.

La observación participante de la investigadora permitió recuperar algunos comentarios expresados por los expertos respecto a la necesidad de impulsar programas de formación que aseguren la construcción de conocimientos habilidades actitudes y valores para atender la problemática del estudiante, además de reconocer que la función tutorial la han aprendido en la práctica y los cursos que han tomado al respecto les han permitido construir mejores recursos para mejorar su desempeño como tutores.

3.4 Discusión de resultados

Los resultados han sido analizados considerando los planteamientos teóricos respecto a la docencia universitaria, el paradigma de la educación por competencias y los posicionamientos respecto a la tutoría como práctica que contribuye a fortalecer la formación integral de los estudiantes universitarios.

El trabajo de los docentes participantes en el taller de diseño curricular identifica los atributos necesarios para facilitar al estudiante su integración al ambiente escolar, reconocer y canalizar sus necesidades y generar programas para su desarrollo integral. Estos planteamientos son coincidentes con las propuestas de Beltrán y Suárez (2002), al momento de señalar que las funciones del docente tutor están orientadas a planear, monitorear y evaluar la práctica tutorial, así como, dar seguimiento al desarrollo académico del estudiante y atender o canalizar sus necesidades.

Los expertos del taller de diseño curricular coinciden con algunos teóricos (Beltrán y Suárez, 2002; Zabalza, 2007), en las competencias necesarias para la práctica tutorial en las que destacan: Implementar y evaluar la práctica tutorial, apoyar los procesos de formación del estudiante; orientar en problemas específicos o situaciones irregulares; apoyar al estudiante en problemas, situaciones y expectativas de carácter personal.

Los resultados de este taller identifican conocimientos, habilidades, actitudes, valores, tareas y parámetros de evaluación cumpliendo con lo necesario para el perfil de egreso profesional en términos de competencia como lo plantea Mastache (2009), quien considera que este tipo de perfil constituye una meta y en ese sentido un ideal que expresa lo deseable respecto a una formación profesional concreta, involucra también los niveles mínimos indispensables para intervenir en un campo profesional.

Los docentes participantes del taller identificaron como atributos actitudinales y valórales del docente tutor la empatía, el respeto y la responsabilidad. Estos mismos atributos son destacados por Ayala (2003) como características esenciales del docente tutor.

Los datos del cuestionario exploratorio indican que el 76% de los docentes tutores encuestados utilizan la modalidad individual como escala de aplicación de su práctica tutorial, esto es significativamente coincidente con el planteamiento de ANUIES (2002), respecto a privilegiar la atención individualizada del estudiante Universitario.

El trabajo realizado por los participantes del taller dio como resultado el reconocimiento de la necesidad de implementar herramientas metodológicas que permitan la identificación, análisis e interpretación de necesidades del tutorado. Esto coincide con los resultados del Cuestionario exploratorio donde 86 de los 125 tutores participantes refieren necesitar de conocimientos de carácter psicopedagógicos para la detección de necesidades.

Esta preocupación respecto a la necesidad de formar a los tutores en aspectos de carácter psicopedagógico, es compartida por Ayala (2003) y Sanz (2007), cuando señalan que en la trayectoria formativa del docente tutor deben fortalecerse y consolidarse características como el conocimiento experto del proceso de aprendizaje, en el siglo XXI se observa una precaria preparación académica de los estudiantes de nuevo ingreso.

Las competencias identificadas en el taller de diseño curricular surgen desde un planteamiento de competencia integral, sin embargo, los datos del Cuestionario Exploratorio solo el 11% de los participantes considera que la atención del tutorado debe ser integral, este resultado se contrapone con los planteamientos de algunos autores (Porla, Rivero y Martín del Pozo, 1998; Beltrán, 2003; Latapi, 2003 y Llinas, 2009), quienes señalan que la formación integral implica un proceso de interacción de las distintas dimensiones de la personalidad humana, como son: la biológico, psicoafectiva, intelectual, social, axiológica, política y cultural, que para potencializarse plenamente requieren inicialmente del acompañamiento y apoyo externo para internalizar paulatinamente habilidades que faciliten la autonomía.

El proceso de logro de la autonomía en el ambiente escolar requiere de una figura académica como la del docente tutor que acompañe y facilite la formación integral del estudiante para ello será necesario por parte del tutor asumir este enfoque de integralidad como propio y hacerlo evidente en su ejercicio tutorial.

Las competencias identificadas por los expertos en el taller requieren como uno de sus atributos fundamentales la habilidad comunicativa, especialmente en tres competencias: *Identifica y orienta las necesidades de integración al ambiente escolar; Difunde y sensibiliza la cultura de la tutoría e Identifica, atiende y canaliza las necesidades del estudiante universitario*. Esta habilidad también es referida como necesaria por el 26% de los docentes participantes en el cuestionario exploratorio.

La importancia que le otorgan a la habilidad comunicativa los docentes tutores de la UNACH, es compartida por Sánchez (2004), quien señala que una de las características que se han asegurado la permanencia y pertinencia de tutoría es justamente la comunicación que permite a tutor y tutorado generar alternativas para el proyecto de vida personal y profesional del estudiante.

También resultan interesantes los resultados del Cuestionario, respecto a la importancia de la salud física, esta apreciación pone de manifiesto la importancia de la competencia *aplica herramientas metodológicas para la acción tutorial*, puesto que la atención integral de las necesidades del tutorado es competencia directa del tutor. Al respecto Sanz (2007), plantea que los cambios en la salud física y mental derivado del incremento de trastornos alimenticios, adicción a las drogas, violencia, entre otros ponen en riesgo su desempeño escolar.

En la correlación de la información proporcionada por los distintos instrumentos utilizados en la investigación, se observa que más que grandes diferencias, existen grados de profundidad y especificidad en las preocupaciones compartidas respecto a las necesidades y problemáticas de la práctica tutorial, punto de partida para determinar las competencias del docente tutor.

Esta situación permite afirmar que las competencias identificadas son pertinentes para la realidad contextual del docente tutor, del tutorado, de la institución y de la práctica tutorial, Además estas competencias son alcanzables porque los resultados del taller permitieron establecer conocimientos, productos, desempeños y actitudes que el docente tutor debe demostrar para ser competente en la función tutorial.

Los resultados obtenidos en la investigación permiten establecer algunas conclusiones que se explicitan en el apartado siguiente.

Consideraciones finales

La Universidad, desde sus inicios ha tenido presente el acompañamiento de sus estudiantes tomando como referentes las políticas nacionales orientadas a promover la formación integral de estudiante, por ello ha impulsado prácticas como la orientación educativa y la tutoría.

En este sentido la UNACH ha construido una estructura académico administrativa para implementar estas prácticas de acompañamiento al estudiante. En el caso particular de la tutoría a partir del 2002, se ha realizado un intenso trabajo académico mediante el trabajo colaborativo entre docentes, directivos y estudiantes.

Estos esfuerzos se han concretado en el Sistema del Programa Institucional de Tutorías (SiPIT), que apoya la práctica tutorial utilizando las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), para potenciar los mecanismos de gestión y comunicación entre los docentes tutores, los tutorados y la coordinación del PIT.

La implementación del SiPIT conlleva la necesidad de formar a los docentes tutores en el manejo de las TIC como una competencia transversal que apoya su trabajo académico en general y su labor de docente tutor en particular.

El trabajo de recuperación, sistematización y reflexión de los datos obtenidos en esta investigación permitieron cumplir con el objetivo general, orientado en identificar las competencias del docente tutor de la UNACH para la generación de estándares de la práctica tutorial.

Las competencias del docente tutor de la UNACH, fueron identificadas mediante el reconocimiento de atributos en términos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y tareas necesarios para la intervención del docente tutor, así como los ámbitos y escalas que le son inherentes a la práctica tutorial y, por tanto, los escenarios deseables del docente tutor.

La identificación de competencias lograda en esta investigación cumplen la premisa fundamental de la competencia profesional, considerada en el modelo curricular UNACH (2010), como un conjunto de atributos que el profesional moviliza en tareas concretas, considerando el contexto y la cultura de su actuación.

No obstante que el proceso de identificación de competencias se trabajó con un grupo de expertos en la tutoría, los resultados del cuestionario exploratorio respecto a los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y tareas necesarias para la práctica tutorial concuerdan con las competencias identificadas por los expertos. Esta coincidencia es importante, toda vez que el cuestionario exploratorio representa la opinión de un número significativo de docentes tutores de la Universidad, por lo tanto sus resultados validan el trabajo del grupo experto.

El cruce de información en la discusión de resultados valida las competencias del docente tutor identificadas en la investigación y la diversidad de las fuentes revisadas legitima la propuesta del grupo de trabajo. Se considera entonces, que se logró el propósito general, así como los propósitos específicos propuestos en la investigación, con algunas precisiones identificadas por la investigadora:

- *Respecto al diseño, comprobación y pertinencia de un instrumento para identificar las competencias a través de la opinión de los docentes de la UNACH*, el cuestionario exploratorio proporcionó la información que se pretendió con su elaboración. Sin embargo un área de oportunidad sería elaborar preguntas cerradas para facilitar el procesamiento de datos.
- *Con relación al objetivo particular Identificar y sistematizar la opinión del docente tutor de la UNACH respecto a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que debe desarrollar un docente universitario para la práctica tutorial*, se efectuó la triangulación, sistematización y análisis de los

resultados de la investigación lo cual permitió identificar los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y tareas, en términos de competencia, esto significa parámetros claros respecto a los desempeños deseables del docente tutor.

•Para el objetivo particular: *Valorar la pertinencia de la metodología de competencias profesionales integrales para identificar las competencias del tutor*, Se realizaron los trabajos del taller de diseño curricular, obteniendo como resultados ocho competencias integradas, conocimientos, desempeños, productos, actitudes y valores.

Es importante destacar la flexibilidad de la Metodología, la cual quedo demostrada al permitir modificaciones en el recorrido metodológico para contextualizarla a las finalidades y necesidades del taller de diseño curricular (ver Anexo 5).

Durante el desarrollo de esta investigación se observo que docentes tutores responsables de los programas institucionales y expertos en la tutoría asumen la necesidad de prepararse de la mejor manera para afrontar los retos que significa la tutoría y consideran la formación continua del docente tutor como un imperativo para la calidad de la práctica tutorial que se implementa en la Universidad.

Esta sinergia de opiniones es importante porque acusa sintonía entre los integrantes de la comunidad universitaria involucrados en la tutoría, pero también porque coincide con la vocación para la actualización permanente planteada por Ayala (2003) como atributo primordial del tutor.

Las competencias identificadas representan un primer argumento para realizar el trabajo de construcción del estándar de competencia para la función tutorial del docente tutor de la UNACH.

Este trabajo se puede elaborar siguiendo la metodología de mapa funcional propuesto por el CONOCER a partir del 2010 teniendo como eje central para la identificación de cualquier función profesional

las problemáticas o necesidades que el campo laboral requiere. Esta característica de la metodología de CONOCER es homologable con el planteamiento metodológico seguido en esta investigación, por lo tanto, el trabajo realizado es un avance sustancial en la búsqueda de la certificación del docente tutor de la Universidad considerando parámetros externos y de orden nacional como los planteados por este Consejo.

Finalmente cabe destacar que la identificación de las competencias del docente tutor contribuye a fortalecer y consolidar los planteamientos del modelo educativo centrado en el aprendizaje y la construcción de competencias como un proceso gradual, colectivo, dinámico que genere consensos y facilite a los docentes y estudiantes participar de forma proactiva en la sociedad del siglo XXI.

Referencias

Aguilar, E. (2009). *La actividad tutorial en línea: una propuesta del CEDES-UNACH. En Memorias del Segundo Encuentro Estatal de Tutoría: Hacia la consolidación del Programa de Acción Tutorial en las Instituciones de Educación Media Superior y Superior de Chiapas 2009*. UNACH.

American Psychological Association. (2002). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (3ª ed.). México: El manual moderno

ANUIES. (1999). *La Educación Superior hacia el Siglo XXI. Líneas Estratégicas de Desarrollo*. México: ANUIES

ANUIES. (2000). *Visión del Sistema de Educación Superior al 2010*. México: ANUIES

ANUIES (2002). *Programas institucionales de tutoría: una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES

Argüelles, A. (2007). *Competencias laborales y educación basada en norma de competencias*. SEP. CONALEP. México: Limusa

Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Avolio, y L. (2006). *Propuestas para la enseñanza en la formación profesional. Capítulo 5. En Enseñar y Evaluar en formación por competencias laborales*. Recuperado el 5 de enero 2010 en: http://www.profordems.cfie.ipn.mx/profordems3ra/modulos/mod3/doc/PROPUESTAS_PARA_LA_ENSEÑANZA_EN_LA_FORMACION_PROFESIONAL_Avolio.p.

Ayala, F. (2003). *La función del profesor como asesor*. México: Trillas.

Barkley, E., Cross, K. y Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Madrid: Ediciones Morata.

Beltrán, J. y Bueno, J. A. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona: Boixareu Universitaria

Beltrán, J. (2003). *El quehacer tutorial. Guía de trabajo*. Coordinación del SIT. México: Universidad Veracruzana.

Beneitone. P., Esquetini. C., González. J., Maleta. M. M., Siufi. G. y Wagannaar, R. (2007). *Anexo I Metodología Tuning. Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final –Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007. (pp. 329-338)*. Recuperado el 10 de febrero de 2010 en: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&asc=DESC.

Biggs, J. B. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Bîrzéa, C. (1999). “La dimensión europea en la educación sugerida para los diseñadores de proyectos escolares y extraescolares”, en Consejo de Europa (1999): *La dimensión europea en la educación secundaria*, Madrid: ANAYA-MEC.

Bisquerra, R.(1996) *Orígenes y Desarrollo de la orientación Psicopedagógica*. Madrid: Narcea

Blanco (2009). *Los comités del PAT: Una estrategia para la consolidación de la tutoría. Documento sin publicar*.

Bruner, J., (1972). *El Proceso de educación*. México: Uteha

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor

Cal y Mayor, A. y Serrano, M. (2009). *Evaluación del Programa de Tutorías en la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Escuela de Lenguas C-I, UNACH*. En Memorias del Segundo Encuentro Estatal de Tutoría: Hacia la consolidación del

Programa de Acción Tutorial en las Instituciones de Educación Media Superior y Superior de Chiapas 2009. UNACH.

Camacho, C. (2009). *La promoción de la tutoría grupal mediante la asesoría, el caso del PAT de Humanidades C-VI de la UNACH*. En Memorias del Segundo Encuentro Estatal de Tutoría: Hacia la consolidación del Programa de Acción Tutorial en las Instituciones de Educación Media Superior y Superior de Chiapas 2009. UNACH.

Chang, M. y Ramírez, J. (2009). *Curso Taller “La educación sexual en el programa de tutoría de la Escuela de Lenguas Tapachula C-IV.UNACH*. En Memorias del Segundo Encuentro Estatal de Tutoría: Hacia la consolidación del Programa de Acción Tutorial en las Instituciones de Educación Media Superior y Superior de Chiapas 2009. UNACH.

Coll, C. (1999). *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. España: Icel/ Horsori.

Comenio, J. (2004). *Didáctica Magna*, México: Porrúa.

Crawford, D. G. Glendenning, D & Wilson, W. (s.f). La educación basada en competencias, tres comentarios sobre Canadá. En Argüelles, A. (2007). *Competencias laborales y educación basada en norma de competencias*. (p.p. 223-243). SEP. CONALEP. México: Limusa.

Cuellar, A, (1998). (Coord.). Informe del periodo 1995-1998. Manuscrito inédito de la Dirección de Desarrollo Académico de la UNACH, México: UNACH

Delgado, K. Cárdenas, G. (2004). *Aprendizaje eficaz y recuperación de saberes*. Magisterio: Bogotá

Delors. (1997). *La educación encierra un tesoro Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. En: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF recuperado el 13 de agosto del 2009.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.

Díaz-Barriga y Arceo F. Los profesores ante las innovaciones curriculares. Conferencia magistral presentada en el Congreso Internacional de Educación: *Currículo*, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México, 27 de noviembre de 2009.

Díaz, A. (2005). *El profesor de educación superior Frente a las demandas de los nuevos debates educativos*. En revista Perfiles educativos, 3ª. Época, Vol. XXVII, núm. 108, 2005/CESU: UNAM

Díaz-Barriga, F., R. A. Padilla y H. Morán, (2009), Enseñar con apoyo de las TIC: competencias tecnológicas y formación docente, en F. Díaz-Barriga, G. Hernández y M. A. Rigo (comps.), *“Aprender y enseñar con TIC en educación superior: contribuciones del socioconstructivismo”*, México: UNAM

Durand, V. y Fresán, M. (2005). La tutoría en la formación integral del estudiante. En González, R. y Romo, A. (Comps.) (2005). *Detrás del acompañamiento. ¿Una nueva cultura docente?*. México: Universidad de Colima.

Faris, R. (1994). Principales reformas en los sistemas de capacitación en cinco países: Escocia, Inglaterra y Gales, Australia, Nueva Zelanda, Estados Unidos. En (coord.): (1997). *Antología de Lecturas Tomo I. Competencia Laboral: Normalización, certificación, educación y capacitación*. (Pp. 299-376). México: Conocer-Alhambra Mexicana.

Fresán, M. (2005) *Apuntes para la construcción del marco conceptual de los programas de tutoría (PIT) en* González, R. y Romo A. (Compiladores). *Detrás del acompañamiento ¿Una nueva cultura docente?*. Colima:Universidad de Colima – ANUIES.

García, A. (2009). *Experiencias de Innovación Docente Universitaria*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

García, F. (2004). *Recomendaciones metodológicas para el diseño de un cuestionario*. Limusa:MéxicoGraso, L. (2006). *Encuestas: elementos para su diseño y análisis*. Encuentro: Cordova

Gonczi, A. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas teóricas y prácticas en Australia, en Argüelles, A. (comp.), en Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa-SEP-CNCCL-CONALEP.

González, L. Madrid, A. Velázquez J. (2009). *Breve trayectoria de la tutoría en la Universidad Autónoma de Chiapas: bases para su consolidación*. Congreso regional de tutoría de la región sur-sureste, ANUIES: Oaxaca

González, V. L., Velasco, E. E., Zebadúa A. C., González, V. M., Gómez G., Nangullasmú A. (2010). *Proyecto Crisálida. Programa para el fortalecimiento de la Calidad de la Práctica Educativa (PROFOCAPE)*, Chiapas, México: UNACH

González, L. y Zebadúa, C. (2008). *Programa Institucional de Formación y Evaluación Docente*. Manuscrito inédito de la Dirección de Formación e Investigación Educativa, México: UNACH.

Hanson, M. (s.f). *Lecciones y experiencias del desarrollo de la educación y la capacitación basada en competencias en el Reino Unido*. En Argüelles, A. (2007). *Competencias laborales y educación basada en norma de competencias*. (p.p. 199-219). SEP. CONALEP. México: Limusa.

Hernández, P. y García, L. A. (1997). *Enseñar a pensar. Un reto para los profesores*. España: Tafor publicaciones

Imbernón, F. (2007). *La Formación permanente del profesorado*. España: Grao.

Iyanga, A. (2000). *Historia de la universidad en Europa*. Valencia: Universitat de Valencia.

Jimeno, M. y Rodríguez, M. (2009). *El Modelo de David Kolb: La aplicación a un grupo de tutorados en la facultad de Ciencias Químicas de la UNACH*. En Memorias del Segundo Encuentro Estatal de Tutoría: Hacia la consolidación del Programa de Acción Tutorial en las Instituciones de Educación Media Superior y Superior de Chiapas 2009. UNACH.

Justicia, F. (1996). *Metacognición y currículum*. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la Instrucción I. Variables y Proceso Básicos*. (p.p. 359-381). Madrid: Síntesis.

Kemmis, S. (1998). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Latapí, P. (1988). *La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad*. Revista de Educación Superior. Recuperado el 22 de Junio del 2009 en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res068/txt1.htm

Latapí, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros? Cuadernos de discusión (6)*. México: Secretaría de Educación Pública.

Lawn, M. y Ozga, J. (2004). *La nueva formación del docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*. México: Pomares.

López, A. (1998). *Crónica de la Universidad Autónoma de Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez Chiapas: UNACH

López, H. (2006). Trayectoria histórica de los procesos de evaluación institucional a los docentes de la Universidad Autónoma de Chiapas. En *Memoria para obtener el título de Especialista en Orientación Educativa*, Universidad Autónoma de Chiapas, Facultad de Humanidades Campus VI. Chiapas, México.

Llinas, E. (2009). *La orientación académica desde el bienestar universitario*. Uninorte: Barranquilla.

Madrid, J. (2005). *La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el espacio europeo de la educación superior*. España: Universidad de Murcia

Marzano, R. y Pickering, D. (2005). *Dimensiones para el aprendizaje, Manual para el Maestro*. Guadalajara, Mexico: ITESO

Mastache, A. (2009) *Formar personas competentes: desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales*. Buenos Aires: Noveduc.

Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: CINTERFOR-OIT

Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: CINTERFOR-OIT

Mertens, L. (1997). *DACUM (desarrollo de un currículum) y sus variantes SCID y AMOD*. Rescatado el 10 de Julio de 2008 en: <http://www.leonardmertens.com/showcontent.php?id=4&cmd=content>

Michivila, F. y Calvo, B. (2000). *La Universidad española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.

Morín E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. España: Paidós

Noriega, M. (2000). *Las reformas educativas en el contexto de la globalización: el caso de México 1982-1994*. México: UPN-Plaza y Valdés OCDE. (1997). *La Definición y la selección de Competencias Clave Proyecto DeSeCo*. Recuperado el 22 de Junio del 2009 en: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.s p . p d f .>

OIT/CINTERFOR. (2007). *Plan estratégico para la acción futura de OIT/Cinterfor*. Montevideo: OIT/Cinterfor.

Ortega y Gasset, J. (1992). *Misión de la universidad*. Madrid: Alianza.

Porlá, R., Rivero, A. y Del Pozo, M. (1998). *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: Estudios empíricos y conclusiones*. En *Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 22 (1).

Perrenoud, P. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona: Graó.

Pérez, 2008. *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia

Pintrich, P. R. Y V. De Groot, E. (1990). *Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance*. Washington: Journal of Educational Psychology.

Rojas. R. (2006). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdez: México

Romero, C. (2003). *Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo*. Agora Digital, no. 6. Extraído el 20 de noviembre de 2009 en http://www.uhu.es/agora/versión01/digital/números/06/06articulos/monográfico/pdf_6/clara_romero.pdf

Romero y Orozco. (2008). *Rediseño Curricular por Competencias Profesionales Integrales*. Extraído el 20 de noviembre de 2009 en: <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%205/Mesa%204/ponencia22.pdf>

Rueda, M. (2001). *Evaluación académica vía los programas de compensación salarial*. En M. Rueda y M. Landesmann (Coords.). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*. México: CESU/ UNAM.

Ruiz, L. (2007). *Formación Integral: Desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. Revista Universidad de Sonora. Extraído el 19 de Noviembre de 2009 en: <http://www.revistauniversidad.uson.mx/revistas/19-19articulo%204.pdf>

Rumble, G. (1987). *La UNED: Una evaluación*. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia. Extraído el 23 de diciembre de 2009 en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/547/54701503.pdf>

Sánchez- Parga, J. (2005). *La docencia universitaria para un manifiesto antipedagógico*. Quito: Universidad Politecnica Salesiana.

Sánchez R. (2004). *Marco teórico conceptual en Campo científico y formación en el posgrado Arredondo*. México: Plaza y Valdez UNAM

Sanz Oro, R. (2007). *Orientación Psicopedagógica y Calidad Educativa*. Madrid: Pirámide.

Schunk (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.

SEP. (2007). *El Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. En: http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf, recuperado el 22 agosto 2009

SEP. (2008). *La Reforma Integral de la Educación Media Superior*. En: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2121> Recuperado el 22 de agosto del 2009.

S.E. Chiapas (2005). *Programa Estatal de Educación 2001-2006 del Gobierno de Chiapas*. En: <http://74.125.155.132/search?q=cache%3AxGA5ugXxMulJ%3Awww.ineval.chiapas.gob.mx%2FPDF%2Fpropuestaimplantaci%25F3nmnctversi%25F3neducativa.pdf+PROGRAMA+ESTATAL+DE+EDUCACION+2001-2006+DEL+GOBIERNO+DE+CHIAPAS&hl=es&gl=mx>, Recuperado el 22 de agosto del 2009.

SEP. SEPE. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE)*. En: <http://dieumsnh.qfb.umich.mx/PNE0106/> Recuperado el 22 de Junio del 2009.

Secretaria de Educación Pública. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.

Tunnermann, C. (2009). *A diez años de la declaración de París. Una reflexión necesaria*. Conferencia en el marco del 9º. Congreso Internacional “Retos y expectativas de la universidad a diez años de la declaración de París”. México: IPN.

Upcraft, M.L. y Stephens, P.S. (2000), *Academic advising and today's changing students*, en Gordon, V.N. y Habley, W.R. (Eds.), *Academic Advising. A comprehensive handbook*, San Francisco: Jossey-Bass. UNACH, (1990). *Proyecto Académico 1991-1994*. UNACH. México: UNACH.

UNACH, (1998). *Propuestas iniciales para un proyecto académico 1998-2002*. UNACH. México: UNACH.

UNACH, (2002). *Proyecto Académico 2002-2006*. UNACH. México: UNACH.

UNACH, (2005). *Boletín de prensa de la Dirección de comunicación social*.

TuxtlaGutiérrez, Chiapas. México: UNACH. En www.unach.mx/dcs/index.php?option=content&tos=view&id=50&Itemid=2-25k, Recuperado el 20 de febrero del 2006.

UNACH, (2006). *Cuarto informe de actividades*. UNACH. México: UNACH.

UNACH. (2007). *Proyecto Académico 2006-2010*. México: UNACH.

UNACH. (2007). *Plan de Desarrollo Institucional 2018*. México: UNACH.

UNACH, (2010a). *Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Chiapas*. UNACH. México: UNACH.

UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI*. UNESCO: París. Recuperado el 22 de agosto del 2009, en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.

UNESCO, (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009 Paris: Las nuevas dinámicas de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. <http://www.unesco.org/education/hed/2009-worldconference>. Recuperado el 22 de agosto del 2009, en: Recuperado el 3 noviembre del 2009.

Valcárcel, M. (2005). *La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior*, recuperado el: 18 de Agosto de 2008, en http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf

Vargas, (2008) Diseño Curricular por Competencias. México: ANFEI Vermunt, J. D. (1995), Process-oriented instruction in learning and thinking strategies. *European Journal of Psychology of Education*, X (4).

Velázquez, L., Velázquez, M. y Velasco, E. (2010). *Flexibilización de la acción tutorial. Innovaciones al Programa institucional de tutoría de la Universidad Autónoma de Chiapas, México*. Sexto Congreso Internacional de docencia universitaria e innovación, Valladolid España.

OIT/CINTERFOR. (2007). *Plan estratégico para la acción futura de OIT/Cinterfor*. Montevideo: OIT/Cinterfor.

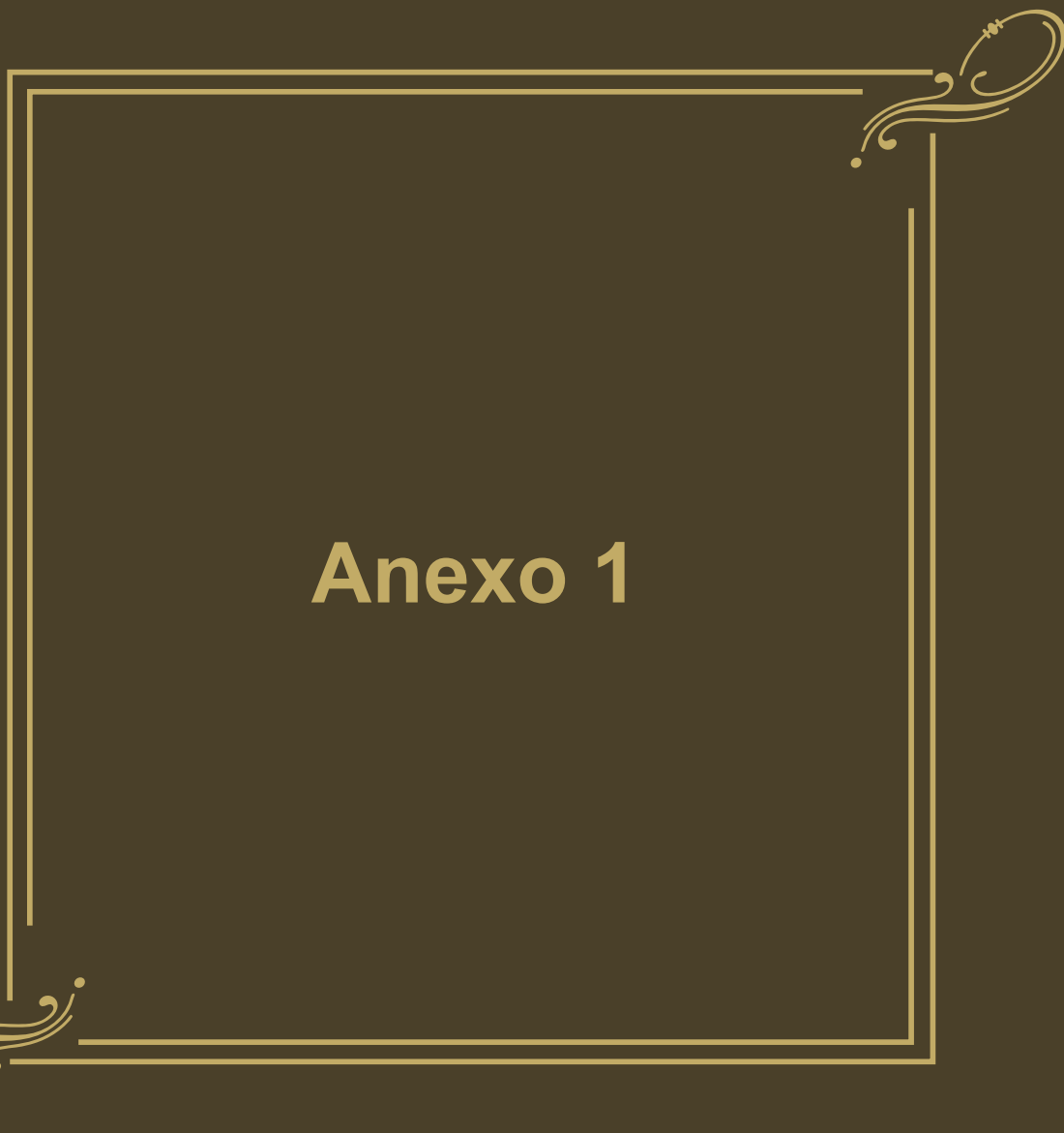
Secretaria de Educación Pública. (2007). *Reglas Generales y criterios para la integración y operación de los Sistemas Normalizado de Competencia Laboral y de Certificación de Competencia Laboral*. Secretaria de educación pública. México: Diario Oficial de la Federación:

CUMEX. (2006). *Consortio de Universidades Mexicanas (CUMex)*. México: Universidad de Guadalajara.

Zabalza, M. (2007) Competencias docentes del profesor universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea

Zarate, N. y Martínez L. (2009). *La acción tutorial en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNACH*. En Memorias del Segundo Encuentro Estatal de Tutoría: Hacia la consolidación del Programa de Acción Tutorial en las Instituciones de Educación Media Superior y Superior de Chiapas 2009. UNACH.

Zarur, X. (2006). *Encuentro Regional de Asociaciones de Universidades y Consejos de Rectores por la Integración*. Recuperado el 20 de junio de 2008, de <http://www.ascun.org.co/eventos/evento8/documentos/Tuning.pdf>





Tablas de necesidades que determinan la existencia de Programas: Tutoría, Mejora del proceso educativo y asesoría académica.

Tabla 1. Necesidades que determinan la existencia de programas de tutoría

Tabla 2. Necesidades que determinan la existencia de programas de mejora del proceso educativo

Tabla 3. Necesidades que determinan la existencia de programas de asesoría académica

Tabla 1. Necesidades que determinan la existencia de programas de tutoría		
DEFINICIÓN	OBJETIVOS	ACCIONES IMPLICADAS
Proceso de acompañamiento de tipo personal y académico a lo largo del proceso formativo para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares desarrollar hábitos, de estudio trabajo, reflexión y convivencia social	a. Orientar y apoyar al alumno en los problemas escolares y/o personales que surjan durante el proceso formativo (dificultades en el aprendizaje; relaciones maestro - alumno; relaciones entre alumnos; etc.) y, en su caso, canalizarlo a instancias especializadas para su atención.	- Capacitarse como tutor - Recibir la asignación de alumnos para su atención individualizada (Tutoría). - Establecer contacto con el tutorado. - Enterarse de los problemas que afectan el desempeño del alumno - Identificar problemas no evidentes - Tomar decisiones (Atender personalmente al alumno o canalizar a instancias especializadas) - Dar seguimiento a las acciones emprendidas. - Informar a la institución, al alumno en caso necesario a su familia.
Necesidades que determinan el programa	b. Apoyar al alumno en el proceso de toma de decisiones relativas a la construcción de su trayectoria formativa de acuerdo con su vocación, intereses y capacidades.	
	c. Apoyar al alumno en el desarrollo de una metodología de estudio y trabajo apropiada para las exigencias de la carrera.	
	d. Dar seguimiento al alumnado en relación con los procesos de aprendizaje y trabajo académico, para detectar dificultades y necesidades especiales a fin de provocar las respuestas educativas adecuadas y los oportunos asesoramientos y apoyos	
a. Los altos índices de deserción y rezago atribuidos a la falta de apoyo a los alumnos, por parte de la institución educativa	e. Señalar y sugerir actividades extracurriculares para favorecer un desarrollo profesional integral del estudiante.	
b. La insuficiente atención a la formación integral de los estudiantes	f. Propiciar las condiciones para establecer una relación de confianza que permita conocer aspectos de la vida personal del alumno, que influyen directa o indirectamente en su desempeño.	
c. El escaso involucramiento de los docentes en los problemas de rezago y deserción	g. Fomentar en los alumnos el desarrollo de actitudes participativas y de habilidades sociales que faciliten su integración a su entorno sociocultural	
Modalidades Individualizada	h. Estimular en el alumno el conocimiento y aceptación de sí mismo, la construcción de valores, actitudes y hábitos positivos que favorezcan su trabajo escolar y su formación integral.	
Asignación de un tutor para que apoye al alumno durante todos sus estudios.	i. Brindar información académico-administrativa según las peticiones del alumno.	
Pequeños grupos	j. Brindar atención especializada a ciertas necesidades personales y sociales, y también a necesidades académicas especiales, que rebasan la preparación, el tiempo y las finalidades de la atención	
Asignación de un tutor para que apoye a un grupo reducido de alumnos durante todos sus estudios.		

Tabla 2. Necesidades que determinan la existencia de programas de mejora del proceso educativo

Actividades de mejora del proceso educativo	Objetivos	Acciones implicadas
Individualizada Atención de alumnos con necesidades especiales. Necesidades que determinan el programa a. Incremento en el número de estudiantes con alguna discapacidad en las IES. b. Desarticulación familiar. c. Inadaptación al medio, por el origen sociocultural, edad, grado de madurez, etc. d. Estudiantes que trabajan	Participar activamente con los alumnos que enfrentan situaciones especiales como discapacidad, problemáticas personales, familiares, etc., que afectan su desempeño académico, propiciando orientaciones y apoyos específicos que les favorezcan para superar dichas situaciones.	Asignación de un tutor con experiencia en el manejo de individuos con problemas especiales, para que apoye al alumno durante todo sus estudios o, es su caso, lo canalice a las instancias adecuadas para mejorar sus posibilidades de desempeño.
Individualizada Programas de becas, financiamiento o crédito educativo. Necesidad que determina el programa Deserción y rezago por motivos económicos.	apoyar la permanencia en la institución y el desempeño de los alumnos de escasos recursos. Garantizar que ningún alumno con el interés y la capacidad de llevar a cabo sus estudios se quede fuera de la institución.	Informar al alumno de las posibilidades de acceso a programas de financiamiento educativo y de becas de diferentes tipos. Canalizar al alumno a instancias internas o externas que puedan brindarle apoyo económico.
Individualizada Fomento a la salud del estudiante. Necesidad que determina el programa Existencia de problemas de salud susceptibles de recibir atención especializada, los cuales abaten el rendimiento académico de los alumnos (canalización)	Contribuir con la familia del estudiante en la identificación de problemas de tipo físico y orgánico que pueden entorpecer su desempeño académico y su desarrollo integral. Proporcionar la atención de los problemas de tipo físico y orgánico que puedan presentar los estudiantes mediante su canalización a las instituciones de salud que pueden brindarles la atención requerida.	Examen físico. Convenios con instituciones del sector salud, para la atención de los estudiantes (seguro facultativo)
Individualizada Programa de apoyo psicológico. Necesidad que determina el programa Existencia de problemas emocionales susceptibles de recibir atención especializada, que abaten el rendimiento académico de los alumnos (canalización)	Contribuir con la familia del estudiante en la identificación de problemas de tipo emocional que pueden entorpecer su desempeño académico y su desarrollo integral. Propiciar la atención de los problemas de tipo emocional que puedan presentar los estudiantes, mediante su canalización a las instituciones que pueden brindarles la atención requerida.	Programa de orientación psicológica. Convenios con instituciones de atención psicológica que puedan brindar un servicio accesibles a los estudiantes.
Bolsa de trabajo. Necesidades que determinan el programa Insuficiente conocimiento del mercado laboral por parte de los egresados. Insuficiente conocimiento de la oferta profesional de las IES por parte de los empleadores.	Establecer mecanismos de vinculación entre la institución y los sectores productivo y social, para identificar oportunidades de empleo de los egresados. Informar a los estudiantes y egresados, de las oportunidades de empleo en el área de su práctica profesional.	Difundir los perfiles formativos de la institución en los espacios potenciales de empleo. Difundir las oportunidades de empleo existentes entre los estudiantes y egresados de la institución.

Programas de mejora del proceso educativo.		
Actividades de mejora del proceso educativo	Objetivos	Acciones implicadas
Individualizada o grupal Programas especiales para estudiantes de alto rendimiento académico necesidad que determina el programa abandono de los estudios universitarios porque no responden a las expectativas de los estudiantes con capacidad superior al promedio.	Apoyar al alumno en el desarrollo de una metodología de estudio y de trabajo que sea apropiada a las exigencias de la carrera que estudia, estimulando el desarrollo de actitudes de disciplina y de rigor intelectual. Fomentar el desarrollo de la capacidad para el autoaprendizaje, con el fin que los estudiantes mejoren su desempeño en el proceso educativo y en su futura práctica profesional.	Evaluación diagnóstica al ingreso. Identificación de los alumnos con capacidad superior al promedio. Oferta de alternativas para el desarrollo de los estudiantes con capacidad superior al promedio. Incorporación a grupos de investigación. Oferta de cursos avanzados adicionales al plan de estudios. Incorporación a prácticas profesionales atractivas
Grupal Cursos de inducción a la universidad necesidad que determina el programa. Problemas de adaptación durante las primeras semanas posteriores al ingreso que determinan el abandono temprano de los estudios.	Favorecer la adaptación de los estudiantes al ambiente académico (Información sobre servicios básicos, programas de socialización, programas de apoyo). Fomentar el desarrollo de valores, actitudes y habilidades de integración al ámbito académico a través de estimular el interés del estudiante para su incorporación a equipos de trabajo (grupos colaborativos). Mejorar la actitud del estudiante hacia el aprendizaje, mediante el fortalecimiento de los procesos motivacionales que favorezcan su integración y compromiso con el proceso educativo.	Programas de actividades en el que el estudiante puede conocer los servicios que le brinda la institución y las principales fortalezas de la misma. Actividades coordinadas con alumnos de niveles superiores para dar una acogida amable a los estudiantes. Actividades de bienvenida por parte de los profesores.
Grupal Cursos remediales Necesidades que determinan el programa insuficiente preparación previa. Inadecuado proceso de selección.	Adquisición de conocimientos y destrezas básicas para garantizar el adecuado desempeño académico en las programas del plan de estudios.	Evaluación diagnóstica al ingreso. Clasificación de los estudiantes según el tipo de deficiencias. Programación de los cursos necesarios para resolver las deficiencias detectadas.
Grupal Cursos y programas de desarrollo de habilidades. Necesidades que determinan el programa perfiles de ingreso inadecuados. Falta de hábitos de estudio. Deficiencias en habilidades básicas de estudio.	Ofrecer al alumno información sobre diversas formas de resolver sus problemas dentro del contexto escolar, como pueden ser técnicas de lectura y comprensión, estrategias de estudio, información sobre bibliografía requerida en un momento preciso. Orientar e informar al alumno sobre métodos, técnicas, estrategias, cursos, talleres, bibliografías y demás documentos a los que puede tener acceso para lograr el nivel de estudio que la licenciatura exige.	Programación de cursos de: Hábitos de estudio. Lógica y Redacción. Autoaprendizaje. Concentración.

PROGRAMAS DE MEJORA DEL PROCESO EDUCATIVO		
Actividades de mejora del proceso educativo	Objetivos	Acciones implicadas
Grupal Talleres de búsqueda y manejo de información que determina el programa Rápida obsolescencia de la información, por consiguiente, el individuo necesita dominar estrategias de búsqueda, selección e interpretación de información relevante.	Adquirir conocimientos y destrezas básicas para la búsqueda, selección e interpretación de la información relevante y significativa para la solución de los problemas de su práctica profesional en medios documentales y electrónicos.	Programación de talleres de desarrollo de estrategias de búsqueda y selección de información.
Grupal Talleres de lenguas Necesidad que determina el programa Los intercambios económicos, sociales y educativos entre todas las naciones inscritas en el proceso de globalización exigen el dominio de más de un idioma para un desenvolvimiento adecuado en el campo profesional.	Adquirir conocimientos y destrezas básicas para la comunicación oral y escrita en idiomas diferentes al español.	Programación de talleres de desarrollo de competencias para la comunicación oral y escrita en idiomas diferentes al español.
Grupal Talleres de cómputo Necesidad que determina el programa El dominio de nuevas tecnologías constituye una de las herramientas básicas para la inserción de los egresados en cualquier campo profesional.	Adquirir conocimientos y destrezas básicas para la utilización del equipo y los programas básicos de cómputo.	Programación de talleres de cómputo que permitan el acceso de los estudiantes de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje.
Grupal Talleres de apoyo Necesidad que determina el programa Altos índices de deserción o reprobación correlacionados con asignaturas de alto nivel de dificultad.	Ofrecer al alumno apoyo y supervisión en temas de mayor dificultad en las diversas asignaturas. Aprovechar las oportunidades derivadas del uso de nuevas tecnologías, en el diseño y aplicación de estrategias de aproximación entre estudiantes y profesores, que propicien un mejor clima en el proceso de enseñanza, aprendizaje y un mayor conocimiento de los problemas y expectativas de los alumnos. Propiciar el uso de nuevas tecnologías a través del diseño de estrategias orientadas al logro de mejores niveles de aprovechamiento escolar y a la consolidación de habilidades de comunicación escrita, sin menoscabo de la interacción profesor alumno.	Talleres de apoyo en asignaturas de alto nivel de dificultad. Talleres de introducción al uso de nuevas tecnologías de búsqueda y procesamiento de información. Talleres de preparación en el uso de materiales (paquetes) de apoyo académico a los estudiantes en medios electrónicos.
Grupal Talleres de orientación Necesidad que determina el programa Desubicación en propósitos de vida. Inadecuada opción Vocacional. Insuficiencia de información sobre problemas de salud pública.	Fomentar el desarrollo de un autoconcepto real y positivo del alumno con un alto nivel de autoestima. Fomentar el desarrollo de la capacidad para la toma de decisiones autónomas en el ámbito académico, escolar y social del alumno. Contribuir a la ratificación o, en su caso, a la reificación de la elección vocacional. Contribuir al desarrollo de una conciencia de responsabilidad frente a los riesgos de la juventud ante problemas de salud pública y social.	Pláticas de orientadores sobre los problemas más frecuentes que enfrentan los individuos en la adolescencia y en la juventud temprana, tanto en los aspectos individuales como escolares y sociales. Canalización de alumnos con problemas individuales a las instancias pertinentes. Programas de difusión sobre el SIDA, el embarazo adolescente, etc.

Tabla 3. Necesidades que determinan la existencia de programas de asesoría académica

asesoría académica		
Modalidad	Objetivos	Acciones implicadas
Individual o grupal asesoría académica de apoyo a las unidades de enseñanza aprendizaje que imparte el personal académico. Necesidades que determina el programa Dudas de los estudiantes sobre los temas tratados en clase. Necesidades de orientación sobre trabajos de investigación u otras modalidades.	Ofrecer al alumno apoyo y supervisión en temas de mayor dificultad en las diversas asignaturas (reafirmación temática, resolución de ejercicios, aplicación de casos prácticos, intercambios de experiencias, exposición y sistematización del conocimiento). Garantizar el logro de los objetivos de las unidades de enseñanza aprendizaje a cargo de cada profesor.	Consultas que brinda un profesor (llamado para este fin asesor), fuera de lo que se considera su tiempo docente; para resolver dudas o preguntas sobre temas específicos que éste domina, ya sea a un alumno o grupo de alumnos cuando éstos se reúnen con él.
Individual Asesoría para la dirección de tesis necesidad que determina el programa cumplimiento del requisito de elaboración de una tesis para la obtención del título o grado académico.	Fomentar la capacidad del estudiante para la solución de problemas relacionados con su futura práctica profesional, mediante la realización de una investigación en la cual se apliquen los conocimientos y habilidades desarrollados a lo largo de sus estudios. Apoyar al estudiante en el cumplimiento del requisito de elaboración de una tesis para la obtención del título o grado académico.	Incorporación de los estudiantes a proyectos de investigación de los cuerpos académicos de la institución. En este caso, el estudiante se responsabiliza, junto con el asesor, del desarrollo de una serie de actividades académicas en el marco de un proyecto de investigación en el que ambos tienen un interés común.
Individual o grupal Asesoría de proyectos de servicio social necesidad que determina el programa cumplimiento de servicio social para la obtención del título.	Brindar orientación y apoyo metodológico a los estudiantes, durante el tiempo establecido en la legislación de la institución, para desarrollar o participar en un proyecto de Servicio Social.	Programas de servicio social aprobados por los órganos competentes para el cumplimiento del requisito legal que permita la obtención del título.
Grupal Programa de prácticas profesionales definición. Programa de estancias temporales de los estudiantes en los espacios donde ocurre la práctica profesional para la cual se están formando. Necesidad que determina el programa insuficiente conocimiento por parte de los alumnos, de las características de la práctica profesional a la cual se incorporarán al término de sus estudios.	Complementar la formación teórica de los estudiantes con una práctica en los espacios profesionales. Complementar la formación de los estudiantes con la vivencia de las prácticas profesionales las que se incorporará al término de sus estudios. Que los estudiantes conozcan los aspectos más relevantes de la práctica profesional para comprenderlos, interpretarlos y desarrollar propuestas viables para su solución. Que las empresas e instituciones del sector productivo y social tengan la oportunidad de constatar la calidad del proceso formativo de los estudiantes de la institución y se interesen por su contratación.	Establecimiento de vínculos con distintas instituciones y empresas del sector productivo y social para que los alumnos realicen estancias temporales. Coordinación, discusión y evaluación de las actividades efectuadas por los estudiantes en distintos espacios extremos a la institución, para reforzar los conocimientos adquiridos y aplicarlos a situaciones y problemas concretos de su futura práctica profesional.



ANEXO 2



Cuestionario exploratorio

“El quehacer tutorial: sus necesidades y posibilidades de intervención”

Objetivo: Identificar la opinión de los docentes tutores respecto a
las competencias necesarias para la práctica tutorial en la UNACH

Datos del docente tutor

Licenciatura en: _____

Maestría : _____

Doctorado en: _____

Categoría contractual:

Tiempo Completo () Medio tiempo () Asignatura ()

Otro, Menciónelo ()

Centro de Adscripción _____

Cuánto tiempo lleva ejerciendo como docente tutor: _____

Cuántos tutorados atiende en el semestre en curso o el
anterior _____

INSTRUCCIONES: Lea con atención las siguientes cuestiones y
conteste desde su experiencia personal como docente tutor en la
UNACH.

1.-Escriba cinco necesidades que considera presentan sus alumnos
(a) tutorados (a) y que repercuten en su desempeño escolar.



2.- Menciona algunas de las actividades de intervención del docente tutor:

3.- Actividades que debe realizar el docente tutor y para las cuales no está formado:

4.-De las dimensiones de la formación integral, que a continuación se enlistan marque aquellas que deben ser atendidas por el docente tutor.

Salud Física()

Emocional()

Familiar ()

Social()

Laboral ()

Escolar()

Intelectual()

Económica()

Otras:

5.-De las modalidades de tutoría que se enlistan a continuación, marque aquella o aquellas que utilice.

➤Individual()

➤Grupo pequeño()

➤Grupo focalizado()

➤Grupal()

➤A distancia()

➤Entre iguales()



6.-Mencione los conocimientos teóricos que considera indispensable para la práctica tutorial.

7.-Señale las habilidades necesarias para la práctica tutorial.

8.-Señale los recursos técnicos y materiales necesarios para la práctica de la tutoría.

9.-Proponga los valores y actitudes que podrían incluirse en el código de ética del docente tutor





ANEXO 3



Guión de entrevista

Entrevista 1

1. Podría explicitarnos algunos antecedentes de la tutoría en la UNACH.
2. La tutoría como actualmente es entendida en la Universidad ¿Cuáles son sus antecedentes?
3. A partir de que inicia funciones la Coordinación del PIT, ¿Cómo se impulsa y fortalece la práctica tutorial?
4. Podría explicitar las características, trabajos y resultados de los Comités del PAT
5. ¿Cuáles considera son los principales logros del PIT en coordinación con los PAT?
6. En lo relativo a la atención de los estudiantes ¿Cuáles son los principales logros y cuáles las áreas de oportunidad?
7. ¿Cómo se han trabajado las distintas modalidades que se proponen en el PIT institucional?
8. Respecto a la infraestructura para la práctica tutorial, ¿Cuáles son los principales logros y cuáles las áreas de oportunidad?



Guión de entrevista

Entrevista 2

1. ¿Cuáles son los propósitos del PIFED en la Universidad Autónoma de Chiapas?
2. ¿Qué competencias docentes contempla el PIFED?
3. ¿Cómo se implementa el PIFED?
4. ¿De qué manera contribuye el PIFED a la formación, actualización y evaluación del docente tutor?
5. En cuanto a los cursos relativos al eje de formación de tutoría, ¿Con qué criterio se oferta la temática y se determinan los participantes del curso?
6. ¿El PIFED ha detectado alguna o algunas necesidades de formación de los docentes tutores?
7. ¿Considera, que los docentes de la Universidad, muestran interés en formarse en el eje de tutoría?
8. De los cursos que se ofertan en el Eje de Tutoría, ¿Qué temática recibe más docentes tutores?

Entrevista 3

1. ¿A quienes se convoco para participar en la identificación de las competencias de docente tutor?
2. ¿Cuál fue la estrategia utilizada para lograr identificar las competencias del docente tutor?
- 3.¿Cómo serán evaluadas las competencias del docente tutor?
4. Desde su experiencia asesorando grupos de expertos en distintos campos profesionales en la metodología utilizada en esta experiencia ¿considera que fue pertinente su uso para identificar las competencias del docente tutor?



ANEXO 4



Entrevista semiestructurada

Entrevista 1	
Autores: Dra. Lilia González Velázquez y María Honorata López Morales	
Año: 2011	Propósito: Reconocer la opinión de los entrevistados sobre la implementación de la práctica tutorial en la universidad.
Entrevistado: Lic. Saraín Blanco Pedrero Coordinador del PIT : 1.- Podría explicitarnos algunos antecedentes de la tutoría en la UNACH: El acompañamiento al estudiante en la Universidad tuvo sus inicios en la orientación educativa, de hecho la UNACH fue una instancia que en el estado de Chiapas impulsó encuentros de orientadores y participó en distintas reuniones regionales y nacionales de orientadores educativos sobre todo del nivel medio superior y superior. Se creó un Departamento de Orientación Educativa para dar información profesigráfica a estudiantes tanto del nivel medio superior como a los propios estudiantes universitarios. También se realizaban pruebas vocacionales a solicitud de los estudiantes. 2.- La tutoría como actualmente es entendida en la Universidad ¿Cuáles son sus antecedentes? La Universidad convoca a sus docentes para participar en un curso por televisión impartido por ANUIES, en 2002 y se replica en 2005, los profesores que concluyeran esta formación podrían tener tutorados y en un principio se les asignó a estudiantes de intercambio, puesto que era obligatorio para el Programa Institucional de Intercambio. En 2007 se realizan acciones muy definidas para impulsar la tutoría en la Universidad como: la formación de tutores con el curso <i>Herramientas Básicas para la Acción Tutorial</i>; nombrar coordinadores de tutoría en las facultades, escuelas y centros como una figura de apoyo académico para difundir la práctica tutorial entre la comunidad universitaria. Cuando se crea la CGME en 2008, se contempla como una de sus áreas la Coordinación del PIT para organizar una estructura académico administrativa que permitiera impulsar y fortalecer la tutoría en toda la Universidad.	



Entrevista 1	
Autores: Dra. Lilia González Velázquez y María Honorata López Morales	
Año: 2011	Propósito: Reconocer la opinión de los entrevistados sobre la implementación de la práctica tutorial en la universidad.
3.- A partir del inicio de funciones de la Coordinación del PIT, ¿Cómo se impulsa y fortalece la práctica tutorial? La Coordinación del PIT, inicia funciones en el 2008, e impulsa por medio de un Programa y del reglamento del PIT aprobado por el H. Consejo Universitario. Además los Coordinadores de los PAT, se responsabilizan de la asignación de tutores y tutorados en cada una de la Unidades Académicas, así como del Programa de acción tutorial, estas acciones fortalecen la acción práctica tutorial en la universidad. También se trabaja en coordinación con el área de Formación Integral del estudiante (PFIE) dependiente de la CGFIE para canalizar algunas de las inquietudes de los tutores respecto a las necesidades de cursos para los estudiantes, aunque son pocos los tutores que formalizan sus peticiones. 4.- ¿Podría explicitar las características, trabajos y resultados de los Comités del PAT? Los comités están integrados por académicos que tienen la responsabilidad de atender diversos problemas y necesidades que puedan presentarse en el trabajo de tutores y tutorados. El Comité del PAT tiene presencia en todas las facultades, escuelas y centros. Los integrantes del Comité, deben reunirse antes, durante y después de cada ciclo escolar, este trabajo debería ser colegiado y contar con la participación activa de todos sus integrantes, sin embargo la mayoría no cumple con los objetivos que marca el PIT, hasta el momento la responsabilidad recae en el Secretario del Comité que es el Coordinador del PAT. Un problema en los Comités del PAT es la falta de un Programa de actividades, esto limita las práctica tutorial en las DES.	



Entrevista 1	
Autores: Dra. Lilia González Velázquez y María Honorata López Morales	
Año: 2011	Propósito: Reconocer la opinión de los entrevistados sobre la implementación de la práctica tutorial en la universidad.
5.- ¿Cuáles considera son los principales logros del PIT en coordinación con los PAT? Es tener capacitados a un total de 810 docentes como tutores, que atienden a 13 451 alumnos que equivale al 67% de la población escolar total. Cabe destacar que el total de la planta académica de la Universidad es de 1619 docentes, estos datos corresponden al semestre agosto-diciembre del 2011. Actualmente se ofertan los talleres de: 1.- Herramientas Básicas para la Acción Tutorial. 2.- La Entrevista en la Acción Tutorial. 3.- Las Modalidades de la Tutoría. 4.- Seguimiento y Evaluación de la Tutoría. 5.- Fundamentos para la Acción Tutorial (en la modalidad a distancia) 6.- En lo relativo a la atención de los estudiantes ¿Cuáles son los principales logros y cuáles las áreas de oportunidad? Como parte de las metas contempladas en el PDI 2018, Se señala la meta de 100% de estudiantes con tutor asignado, para el semestre agosto-diciembre del 2011, se atiende a un total de 13 451 tutorados. Las problemáticas más comunes son las siguientes: reprobación, bajo aprovechamiento, deserción, alcoholismo, problemas familiares, económicos y sentimentales. 7.- ¿Cómo se han trabajado las distintas modalidades que se proponen en el PIT? Con la finalidad de que los docentes tutores conozcan las diferentes modalidades en la atención tutorial se imparte el curso taller de <i>Modalidades de la Tutoría</i>.	



Entrevista 1	
Autores: Dra. Lilia González Velázquez y María Honorata López Morales	
Año: 2011	Propósito: Reconocer la opinión de los entrevistados sobre la implementación de la práctica tutorial en la universidad.
En la mayoría de las sedes universitarias se está trabajando con la Modalidad Grupal, Individual y a Distancia siendo esta ultima a través del correo electrónico y vía telefónica principalmente. 8.- Respecto a la infraestructura para la práctica tutorial, ¿Cuáles son los principales logros y cuáles las áreas de oportunidad? Se han remodelado y equipado 40 espacios para la atención de los tutorados y la oficina de la Coordinación del PAT, atendiendo a 20 de los 33 comités del PAT, un Comité ya contaba con estos espacios, tres de ellos operan en edificios alquilados y por lo tanto no se puede invertir en ellos en el rubro de infraestructura por la normatividad universitaria al respecto. De tal manera que faltan por atender 9 Comités, lo que representa una brecha del 29.03%. Es importante mencionar que el recurso financiero utilizado para la remodelación y equipamiento de los espacios para la práctica tutorial fue gestionado por la entonces Coordinación General del Modelo Educativo ante la Secretaria de Educación Pública.	



Entrevista semiestructurada

Entrevista 2	
Autores: Dra. Lilia González Velázquez y María Honorata López Morales	
Año: 2011	Propósito: Identificar la opinión de la entrevistada respecto a la formación de los docentes tutores.
1. ¿Cuáles son los propósitos del PIFED en la Universidad Autónoma de Chiapas? Los propósitos del Programa están orientados por el Modelo Educativo de la Universidad y contemplan contribuir a la formación y fortalecimiento de las competencias docentes, mediante la implantación de un modelo que integre la formación, actualización y evaluación continua para contribuir en la mejora de la calidad de la práctica educativa y por consecuencia de los Programas de Estudio que oferta la Universidad. 2. ¿Qué competencias docentes contempla el PIFED? Considera 5 competencias generales y 4 específicas: Competencias Generales • Construye ambientes enmarcados en la ética, el respeto a la diversidad y el desarrollo socio afectivo de los estudiantes. • Desarrolla aspectos cognitivos y metacognitivos en sí mismo y en los estudiantes • Muestra competencias comunicativas y de expresión de ideas y opiniones • Manifiesta creatividad e innovación en la resolución de problemas de su entorno • Maneja y aplica las Tecnologías de la Información y la comunicación en su práctica docente. Competencias Específicas • Planifica didácticamente el proceso de enseñanza - aprendizaje • Utiliza estrategias, técnicas y métodos didácticos pertinentes • Propicia espacios para la evaluación y regulación de la propia docencia y el aprendizaje de los estudiantes	



Entrevista 2	
Autores: Dra. Lilia González Velázquez y María Honorata López Morales	
Año: 2011	Propósito: Identificar la opinión de la entrevistada respecto a la formación de los docentes tutores.
•Muestra dominio de la disciplina académica 3. ¿Cómo se implementa el PIFED? El Programa contempla dos vertientes: la formación y la evaluación. •La formación docente se trabajan con 5 ejes temáticos: psicopedagógico, currículo y didáctica, tutoría, atención a la diversidad, disciplinario. Cada eje contempla cursos talleres en modalidad presencial y a distancia. •A partir de 2010 la vertiente de evaluación se trabaja en el marco del Proyecto Crisálida con instrumentos en línea y talleres de evaluación de pares y coevaluación. Los docentes pueden conformar el Diplomado: <i>Fortalecimiento de las competencias docentes para la mejora de la práctica educativa</i>, con un total de 120 horas, que deben ser cubiertas en un periodo no mayor a un año. 4. ¿De qué manera contribuye el PIFED a la formación, actualización y evaluación del docente tutor? A través del eje de formación de Tutoría, que tiene como propósito general que el participante identifique los principales planteamientos teóricos y metodológicos que intervienen en la acción tutorial. El eje considera seis cursos: •Fundamentos de la acción tutorial •Gestión de la tutoría •Herramientas básicas para la acción tutorial •Entrevista en la acción tutorial •Modalidades de la tutoría •Seguimiento y evaluación de la tutoría	



Entrevista 2	
Autores: Dra. Lilia González Velázquez y María Honorata López Morales	
Año: 2011	Propósito: Identificar la opinión de la entrevistada respecto a la formación de los docentes tutores.
El curso <i>fundamentos de la acción tutorial</i> es el único que hasta el semestre Enero-agosto 2012 se oferta en línea a través del Portal virtual de Tutoría administrativo desde la CGFIE. En cuanto al curso <i>Gestión de la Tutoría</i> no ha sido ofertado, se pretende ofrecerlo durante los cursos de verano del 2012. 5. En cuanto a los cursos relativos al eje de formación de tutoría, ¿Con qué criterio se oferta la temática y se determinan los participantes del curso? Las temáticas y participantes son determinadas a partir de la solicitud que realizan tanto la coordinación del PIT como las Facultades, Escuelas o Centros, a través de los coordinadores de tutoría de cada PE. 6. ¿El PIFED ha detectado alguna o algunas necesidades de formación de los docentes tutores? El personal del PIFED interactúa con los docentes durante los cursos que se implementan, recuperando algunos comentarios, entre ellos la necesidad de los tutores de identificar situaciones de riesgo como adicciones, trastornos alimenticios, violencia, entre otros. 7. ¿Considera, que los docentes de la Universidad, muestran interés en formarse en el eje de tutoría? Definitivamente sí, de hecho el 90 % de los docentes que obtienen el Diplomado <i>Fortalecimiento de las competencias docentes para la mejora de la práctica educativa</i>. Tienen incluido por lo menos un Curso Taller de este Eje. 8. De los cursos que se ofertan en el eje de tutoría, ¿Qué temática recibe más docentes tutores? En primer término <i>Entrevista en la acción tutorial</i> y en segundo <i>Modalidades de la Tutoría</i>.	

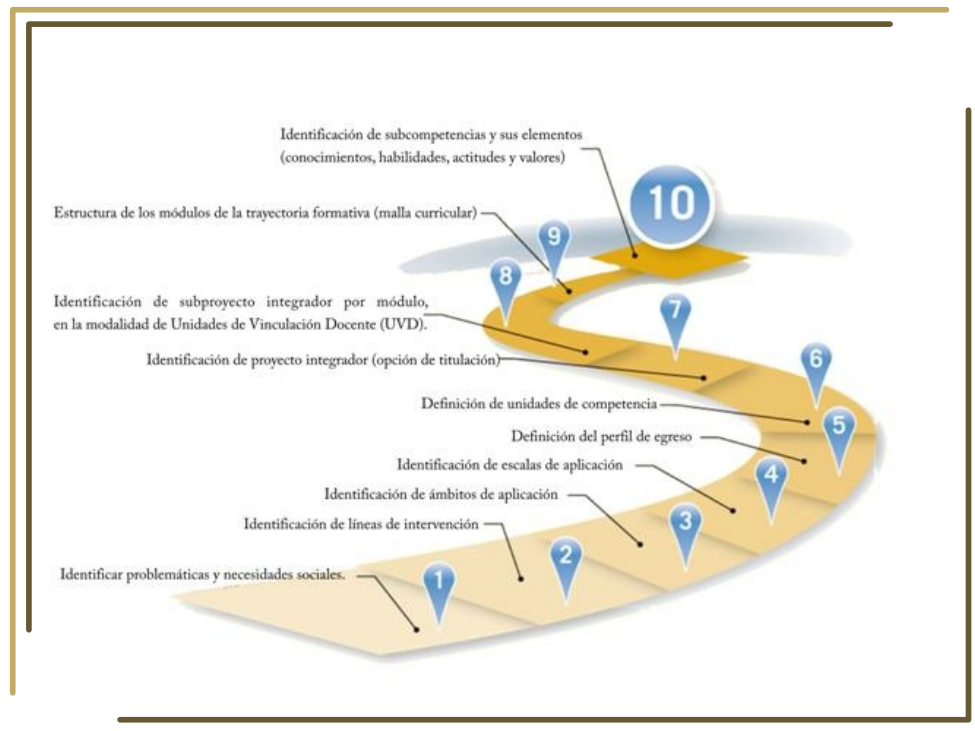


ANEXO 5

Proceso metodológico para la identificación de competencias profesionales

La investigación realizada requirió adaptar la metodología de diseño curricular de competencias profesionales integrales, debido a que este proceso está enfocado a trayectorias escolares de pregrado y posgrado de carácter más amplio que el proceso de identificación de competencias del docente tutor.

El modelo curricular 2010 UNACH, establece el siguiente recorrido metodológico:



Fuente: Coordinación General del Modelo Educativo UNACH, 2010



Proceso metodológico para la identificación de competencias profesionales

Metodología de diseño curricular por competencias profesionales integrales

1. Identificación de las problemáticas y necesidades sociales.
2. Identificación de líneas de intervención.
3. Identificación de ámbitos de intervención.
4. Identificación de escalas de aplicación.
5. Definición de perfil de egreso.
6. Definición de unidades de competencia.
7. Identificación de proyecto integrador (opción de titulación).
8. Identificación de subproyecto integrador por módulo, en la modalidad de Unidades de Vinculación Docente.
9. Estructura de los módulos de la trayectoria formativa (malla curricular).
10. Identificación de subcompetencias y sus elementos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores).



Proceso metodológico para la identificación de competencias profesionales

Cuadro comparativo del proceso metodológico para la identificación de competencias profesionales.

No.	Metodología de diseño curricular UNACH	Metodología para la identificación de las competencias del docente tutor de la UNACH	Diferencias presentadas
1	Identificación de las problemáticas y necesidades sociales.	Identificación de las problemáticas de la práctica tutorial en la UNACH	Este paso se delimitó con el propósito de responder a problemáticas específicas de la institución.
2	Identificación de líneas de intervención.	Identificación de líneas de intervención.	No fueron necesarias adecuaciones, se consideró la propuesta original.
3	Identificación de ámbitos de intervención.	Identificación de ámbitos de intervención.	Los ámbitos o escenarios de actuación son específicos de la institución por considerarse ésta como el escenario ideal de actuación del docente tutor.
4	Identificación de escalas de aplicación.	Identificación de escalas de aplicación.	Las escalas se establecieron en relación directa con las modalidades de tutoría consideradas en el PIT institucional.
5	Definición de perfil de egreso.	Definición de perfil de egreso.	No fueron necesarias adecuaciones, se consideró la propuesta original.
6	Definición de unidades de competencia.	Definición de unidades de competencia.	No fueron necesarias adecuaciones, se consideró la propuesta original.
7	Identificación de proyecto integrador (opción de titulación).	Evaluación de las competencias del tutor.	Se identificaron los conocimientos, desempeños, productos y actitudes que pudieran ser referente claro de las competencias del docente tutor.

No.	Metodología de diseño curricular UNACH	Metodología para la identificación de las competencias del docente tutor de la UNACH	Diferencias presentadas
8	Identificación de subproyecto integrador por módulo, en la modalidad de unidades de vinculación docente.	No se realizó	No fue necesario realizar este paso metodológico por no ser de interés específico para la identificación de las competencias del docente tutor.
9	Estructura de los módulos de la trayectoria formativa (malla curricular).	No se realizó	No fue necesario realizar este paso metodológico por no ser de interés específico para la identificación de las competencias del docente tutor.
3	Identificación de subcompetencias y sus elementos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores).		No fueron necesarias adecuaciones.



ANEXO 6



Matriz de recorrido metodológico

Problemática y necesidades	Líneas de intervención	Ambito de intervención				Escala de aplicación				Competencias de tutor
		C	IF	L	I	GP	G	GF	D/I	
Falta de integración del alumno al ambiente escolar	Identificar y orientar las necesidades de integración al ambiente escolar	X	X	X	X	X	X	X	X/x	Identifica y orienta las necesidades de integración al ambiente escolar
Falta de cultura de la tutoría (resistencia de participar en la tutoría)	Difundir y sensibilizar la cultura de la tutoría	X	X	X	X	X	X	X	X/x	Difunde y sensibiliza la cultura de la tutoría
Falta de aplicación de las herramientas metodológicas para la acción tutorial (procedimiento, formatos, instrumentos, etc).	Aplica herramientas metodológicas para la acción tutorial									Aplica herramientas metodológicas para la acción tutorial.
	Construir el plan de acción tutorial	X	X	X	X	X	X	X	X/x	Contribuye el plan de acción tutorial
Diversidad que necesidades en el estudiante universitario	Identificar, atender y canalizar las necesidades del estudiante universitario	X	X	X	X	X	X	X	X/x	Identifica, atiende y canaliza las necesidades del estudiante universitario
Desconocimiento de normatividad e información institucional que asegure el ingreso, permanencia y egreso.	Indagar y difundir la normatividad e información institucional que asegure el ingreso, permanencia y egreso.	X	X	X	X	X	X	X	X/x	Indaga y difunde la normatividad e información institucional que asegure el ingreso, permanencia y egreso.
No existe una ejecución del plan de acción tutorial.	Aplicación, seguimiento y auto-evaluación de la acción tutorial.	X	X	X	X	X	X	X	X/x	Aplica, da seguimiento y auto-evalúa la acción tutorial.

Ámbitos: C= Cubículos, I= Instalaciones de la Facultad, Escuela o Centro, L= En Línea

Escala: I= Individual, GP= grupo pequeño, G=grupal, GFgrupo focalizado, D=a distancia, I=entre iguales.





ANEXO 7



Matriz de desglose de competencias

Competencias del docente tutor	Elementos de la competencia	Competencia integrada
Identifica y orienta las necesidades de integración al ambiente escolar	Conocimientos: legislación universitaria, del plan de control escolar, servicios de la facultad, Escuela o Centro y de la Universidad en lo general.	Identifica y orienta las necesidades de integración del tutorado al ambiente escolar, con base en la legislación universitaria, el plan de estudios, los requisitos de control escolar, los servicios de la facultad, Escuela o Centro y de la Universidad a través de una comunicación efectiva y con una actitud empática y de respeto.
	Habilidades: de comunicación, identificar y resolver problemas.	
	Actitudes: empática	
Difunde y sensibiliza la cultura de la tutoría	Valores: respeto	Difunde y sensibiliza la cultura de la tutoría con base en el PIT, PAT y Reglamento de tutoría, apoyado en la comunicación efectiva y la persuasión con una actitud de compromiso y liderazgo.
	Conocimientos: del PIT y del PAT, reglamento de tutoría	
	Habilidades: comunicativa, persuasiva	
	Actitudes: liderazgo	
	Valores: compromiso	
Identifica, atiende y canaliza las necesidades del estudiante universitario	Conocimientos: situación del tutorado	Identifica, atiende y canaliza las necesidades del tutorado apoyándose en la comunicación y la toma de decisiones con objetividad, interés y disponibilidad, estableciendo un compromiso responsable de cumplir con el proceso.
	Habilidades: toma de decisión, comunicación	
	Actitudes: objetividad, interés, disponibilidad	
	Valores: compromiso, responsabilidad de cumplir con el proceso	
Reconoce los programas	Conocimiento: Programas	Reconoce los programas



ANEXO 8



Matriz de parámetros de evaluación

Conocimientos	Productos	Desempeño	Actitud
• Legislación universitaria • El plan de estudios • Los requisitos de control escolar. • Los servicios de la DES y de la universidad. • PIT • PAT • Reglamento de tutoría • Herramientas metodológicas para la acción tutorial • SIAE • Factores de riesgo de los tutorados • Teorías de aprendizaje	• Difunde y sensibiliza la cultura de la tutoría a través de materiales pertinentes. • Aplica de manera adecuada las herramientas metodológicas para la acción tutorial (formatos de reporte de sesión, informe semestral y planeación semestral). • Plan de actividades de la acción tutorial. • Autoevaluación de la acción tutorial.	• Orienta de manera eficiente las necesidades de integración del tutorado al ambiente escolar. • Difunde y sensibiliza la cultura de la tutoría. • Construye el plan de actividades de la acción tutorial a partir de la colaboración e intereses del tutorado. • Identifica, atiende y canaliza las necesidades del tutorado	• Empática • Respeto • Compromiso • Liderazgo • Responsable • Ética • Iniciativa • Objetividad • Interés • Disponibilidad • Compromiso • Autocrítica