



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LAS
TUTORAS Y LOS TUTORES EN LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA
METROPOLITANA DE HIDALGO**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

P R E S E N T A

JENNIFER QUIROZ FRAGOSO

**DIRECTORA DE TESIS
DRA. CORALIA JUANA PÉREZ MAYA**

**CODIRECTOR DE TESIS
DR. ROMÁN GARCÍA FERNÁNDEZ**

PACHUCA DE SOTO, HIDALGO, MÉXICO

FEBRERO, 2016



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UAEH/ICSHU/14/02/2016

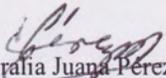
MTRO. JULIO CÉSAR LEINES MEDÉCIGO
DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR
P R E S E N T E.

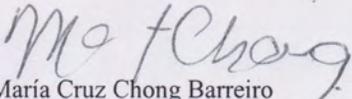
Estimado Maestro:

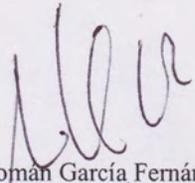
Con fundamento en lo establecido en el Capítulo VIII, Artículo 73, Fracción V del Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; los que suscriben: integrantes de la Comisión Revisora, nos permitimos informarle que examinado el proyecto de investigación titulado **“LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LAS TUTORAS Y LOS TUTORES EN LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA METROPOLITANA DE HIDALGO”** que para optar al grado de maestra en Ciencias de la Educación, presentó la **C. Lic. Jennifer Quiroz Fragoso** con número de cuenta 106060, matriculada en el programa de Maestría en Ciencias de la Educación Novena Generación 2014-2015, reúne las características de un trabajo de tesis; por lo que en nuestra calidad de sinodales designados como Jurado, manifestamos la aprobación de dicho documento.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que la candidata antes referida; se le otorga autorización para la impresión de la tesis y continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen de grado.

ATENTAMENTE
“AMOR, ORDEN Y PROGRESO”
Pachuca de Soto, Hgo., a 5 de febrero de 2016


Dra. Coralia Juana Pérez Maya
Directora de Tesis


Dra. María Cruz Chong Barreiro
Profesora Investigadora


Dr. Román García Fernández
Codirector


Dr. en D. Edmundo Hernández Hernández
Director del ICSHu.



Carretera Pachuca-Actopan km. 4
Col. San Cayetano
Pachuca de Soto, Hgo. C.P. 42084
Tel: 71 72000 ext. 5219

C.c.p.- Archivo
VMM/arp.

*“...La libertad del hombre se alcanzará cuando se superen los productos del mundo alienado, las elites, la intelectualidad y las burocracias, es decir, el estado. Pero, ¿qué queda después de esa superación?...”
Huerga Melcón (2009).*

Agradecimientos

Siempre, se debe tomar un momento para reflexionar a quien se le debe agradecer, comenzaré por la familia: A mi madre Nora Fragoso Rueda por siempre estar a mi lado y apoyarme en todo lo que emprendo. A mi padre Fernando Quiroz Padilla por su inmenso cariño, confianza y apoyo. A mi pequeño hermano Fernando R. Quiroz Fragoso que siempre ha estado ahí. A mis mejores amigos que me acompañan en cada momento y que hacen que una tarde tediosa llena de trabajo y crisis se vuelva llevadera, sus miradas el motivo para seguir, tengo la dicha de tener una pequeña pero extraordinaria familia.

Académicamente durante estos años tuve el placer de conocer a grandes personas, entre ellas debo recordar y agradecer infinitamente a las que formaron parte de este proyecto y que me alentaron a continuar: Dra. Coralia Juana Pérez Maya mujer incansable, humana, gracias por compartirme un poco de su inmensa sabiduría y por ser una gran amiga. Al Dr. Román García Fernández que a la distancia me obligaba a aterrizar y realizar las cosas, por sus comentarios siempre acertados. A la Dra. María Cruz Chong Barreiro quien desde hace años comenzó a formarme siempre apoyándome.

Gracias finalmente a quien lee, gracias por interesarse en este trabajo que representa una pequeña parte de mi mundo.

Contenido

	Pág.
Presentación	9
Abstract	10
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I: ESTADO DEL ARTE DE LA TUTORÍA Y LA IDENTIDAD	19
1.1 Antecedentes Histórico conceptuales de la tutoría	19
1.1.1 La tutoría en la universidad	24
1.1.2 El abordaje de la tutoría desde la óptica de tres trabajos del Área Académica de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	25
1.2 Acercamiento a la formación de las y los docentes universitarios	33
1.2.1 Tutoría: función de las y los docentes universitarios	37
1.3 Legislación de la tutoría en México	41
1.4 Acercamiento al estudio de la identidad	44
1.4.1 Dimensiones para el estudio de la identidad de las y los docentes	49
CAPÍTULO II: LA ACCIÓN TUTORIAL Y LA TUTORÍA PUNTOS CONVERGENTES O EJES DISTANTES	53
2.1 ¿Qué significa acción tutorial?	53
2.2 La tutoría	57
2.2.1 Tipos de tutoría	59
2.3 ¿Cuál es la profesión de las y los tutores universitarios?	64
2.4 La formación inicial de las tutoras y los tutores	67
CAPITULO III: LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD	69
3.1 La identidad	69
3.1.1 Conceptualización de identidad desde el abordaje psicológico y sociológico	70
3.2 Identidad Individual	72
3.3 Identidad Colectiva	73
3.4 Tendencias en el abordaje teórico de la concepción de identidad docente	74
3.5 La experiencia social: la tutora y el tutor	80
3.6 Currículum y tutoría: ¿Crisis de identidad de las y los docentes?	82
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA	87
4.1 Enfoque interpretativo	89
4.1.1 Paradigma hermenéutico	92
4.1.2 Fenomenología	93
4.2 Tipo de estudio	95
4.3 El campo	96
4.3.1 Las condiciones objetivas y subjetivas	97
4.4 Instrumentos de investigación	98
4.4.1 Cuestionario	98
4.4.2 Grupo focal	98
4.4.3 Entrevista	100
CAPITULO V: LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LAS Y LOS TUTORES	102

5.1 Resultados cuantitativos: El cuestionario aplicado a las y los estudiantes del cuatrimestre enero-abril de los Programas Educativos de Ingeniería en Animación y Efectos Visuales e Ingeniería en Tecnologías de la Información respecto de las y los tutores	102
5.1.2 Aplicación de la prueba piloto del cuestionario	102
5.1.3 El cuestionario	103
5.1.4 La muestra	104
5.1.4.1 Características de la muestra	104
5.1.5 Resultados	106
5.1.5.1 Tratamiento de los datos	106
5.2 Resultados cuantitativos: La encuesta aplicada a las tutoras y los tutores del cuatrimestre enero-abril de los Programas Educativos de Ingeniería en Animación y Efectos Visuales e Ingeniería en Tecnologías de la Información.	120
5.2.1 Aplicación piloto de la encuesta a tutores	120
5.2.2 La encuesta aplicada a la tutora y los tutores	121
5.2.3 La muestra	121
5.2.4.1 Características de la muestra	121
5.2.4 Resultados	123
5.2.4.1 Instrumento y procedimiento	123
5.2.4.2 Tratamiento de los datos	123
5.3 Resultados cualitativos: Los grupos focales aplicados a estudiantes de diversos grados durante el cuatrimestre enero-abril 2015 de los Programas Educativos de Ingeniería en Animación y Efectos visuales e Ingeniería en Tecnologías de la Información.	138
5.3.1 Concentrado del análisis e interpretación de los grupos focales aplicados a las y los estudiantes	138
5.3.2 Análisis e interpretación	139
5.3.2.1 Identidad individual: las experiencias vivenciales	139
5.3.2.1.1 Interés, apariencias, teorías implícitas y motivación por parte del tutor (a) a las y los estudiantes.	139
5.3.2.1.2 La personalidad y liderazgo del tutor	144
5.3.2.2 Identidad Colectiva: Dimensión socio-cultural	145
5.3.2.2.1 Experiencias cruciales previas con el tutor (a), la sensación de cambio, actividades y estrategias en la tutoría	145
5.3.2.2.2 Diferenciación y comparación tutor (a) – tutor (a)	148
5.3.2.3 Autoconcepto: dimensión colectiva	149
5.3.2.3.1 Estatus y confianza	149
5.3.2.4 Subjetivación: Identificación-interiorización	152
5.3.2.4.1 Relación con las y los tutores, percepción de apoyo y ayuda por parte de los tutorados (as) y cultura docente	152
5.3.2.5 Profesión: formación	155
5.3.2.5.1 Vocación, experiencia y formación del tutor (a)	155
6.4 Resultados cualitativos: Las entrevistas aplicadas la tutora y los tutores durante el cuatrimestre enero-abril 2015 de los Programas Educativos de Ingeniería en Animación y Efectos visuales e Ingeniería en Tecnologías de la Información.	159
5.4.1 Concentrado del análisis e interpretación de las entrevistas aplicadas a la y los tutores	159
5.4.2 Análisis e interpretación	159
5.4.2.1 Identidad individual: las experiencias vivenciales	159
5.4.2.1.1 Teorías implícitas, las apariencias, la motivación y la personalidad de las y los tutores durante la tutoría.	159

5.4.2.2	Identidad colectiva: dimensión social-cultural	163
5.4.2.2.1	Experiencias cruciales previas, las actividades y las estrategias de las y los tutores en la tutoría	163
5.4.2.3	Identidad colectiva: dimensión autoconcepto	166
5.4.2.3.1	Estatus e identidad colectiva	166
5.4.2.4	Subjetivación: identificación – interiorización	168
5.4.2.4.1	La relación y apoyo/ayuda prestada a las y los estudiantes tutorados y su identificación, profesión e identidad como tutora y tutores	168
REFLEXIONES FINALES		171
Bibliografía general		175
Anexos		189

Índice de gráficos

	Pág.
Gráfica 1: Cuestionarios según la edad y género de los estudiantes.	107
Gráfica 2: Programa Educativo y cuatrimestre que cursaban los participantes.	108
Gráfica 3: Percepción de la muestra en cuanto a las actividades de acompañamiento realizadas por el tutor	110
Gráfica 4: Percepción de la muestra en cuanto al correcto desarrollo de la tutoría	110
Gráfica 5: Percepción de la muestra acerca del desarrollo de vínculos de aprecio tutorado(a)-tutor(a).	111
Gráfica 6: Percepción de la muestra acerca de la existencia de teorías o modelos durante el desarrollo de la tutoría	112
Gráfica 7: Percepción de la necesidad de acompañamiento durante el trayecto universitario por un tutor(a).	113
Gráfica 8: Percepción de la muestra en cuanto a dificultades atendidas de forma adecuada por el tutor(a).	114
Gráfica 9: Percepción de identidad del tutor(a) por parte de la muestra.	114
Gráfica 10: Percepción del interés que muestra el tutor(a) con los estudiantes.	116
Gráfica 11: Percepción de la confianza por parte de la muestra en el tutor(a).	116
Gráfica 12: Índice de satisfacción del desempeño del tutor por parte de la muestra	117
Gráfica 13: Percepción de la muestra en cuanto a la utilidad de las actividades desarrolladas en tutoría	118
Gráfica 14: Percepción de la muestra en cuanto a la capacidad del tutor(a) para desarrollar la tutoría	118
Gráfica 1A: Distribución muestral según el género de la tutora y los tutores.	124
Gráfica 2A: Distribución muestral según el estado civil de la tutora y los tutores.	125
Gráfica 3A: Distribución muestral según el nivel académico de la tutora y los tutores	125
Gráfica 4A: Distribución muestral según lo que recuerdan de manera grata en la época de la formación profesional de la tutora y los tutores	127
Gráfica 5A: Distribución muestral según los recuerdos o imágenes agradables que conservan de sus maestros en la etapa de formación profesional la tutora y los tutores	127
Gráfica 6A: Distribución muestral de la trayectoria de la y los tutores participantes	128
Gráfica 7A: Distribución muestral en cuanto a la realización de actividades académicas para el fortalecimiento de la tutoría por parte de la y los participantes	129
Gráfica 8A: Distribución muestral en cuanto a la presentación de dificultades en la tutoría por parte de la y los participantes	130
Gráfica 9A: Distribución muestral en cuanto al tipo de contratación que poseen los participantes., turno y número de grupos que atienden los participantes	131
Gráfica 10A: Distribución muestral del área de las asignaturas que imparte en conjuntos con horas, turno y grupos que atienden los participantes	132
Gráfica 11A: Distribución muestral de la experiencia, el desarrollo de vínculos de estima con sus tutorados y la consideración de adecuación del desarrollo de la tutoría por parte de los participantes.	134
Gráfica 12A: Distribución maestra de la construcción identitaria individual y colectiva de la y los tutores participantes	137

Índice de tablas y cuadros

	Pág.
Cuadro 1: Clasificación en orden cronológico de la concepción de tutoría	23
Figura 1: Proceso de la investigación.	101
Tabla A: Procesamiento de fiabilidad en SPSS, casos.	103
Tabla B: Prueba Alfa de Cronbach para la fiabilidad de los ítems del cuestionario.	103
Tabla C: Procesamiento de fiabilidad en SPSS, casos	120
Tabla D: Prueba Alfa de Cronbach para la fiabilidad de los ítems de la encuesta	121
Tabla 1: Distribución muestral según Programa Educativo en el que se está matriculado.	104
Tabla 2: Distribución muestral según cuatrimestre en el que se está matriculado.	105
Tabla 3: Distribución muestral según la edad de los estudiantes.	105
Tabla 4: Distribución muestral según el género de los estudiantes.	105
Tabla 5: Estadísticos de carrera y cuatrimestre de los estudiantes participantes del estudio	108
Tabla 6: Estadísticos de los ítems acerca de la opinión acerca de la tutoría	107
Tabla 7: Estadísticos de los ítems acerca de la identidad colectiva del tutor,	115
Tabla 1A: Distribución muestral según la edad de los participantes.	122
Tabla 2A: Distribución muestral según el género de la tutora y los tutores.	122
Tabla 3A: Distribución muestral según el estado civil de la tutora y los tutores.	122
Tabla 4A: Distribución muestral según el nivel académico de la tutora y los tutores.	122
Tabla 5A: Estadísticos descriptivos de las variables de recuerdos agradables y lo que más recuerda de su época de estudiantes.	126
Tabla 6A: Estadísticos descriptivos de las variables de recuerdos agradables y lo que más recuerda de su época de estudiantes	128
Tabla 7A: Estadísticos descriptivos de las variables actividades académicas para el fortalecimiento de la tutoría y las dificultades que han presentado los participantes durante su labor.	129
Tabla 8A: Estadísticos descriptivos de las variables de categoría de contratación, turno en el que labora y el número de grupos que atienden los participante	130
Tabla 9A: Estadísticos descriptivos de las áreas, horas frente a grupo y si han impartido clases en otro nivel los participantes.	132
Tabla 10A: Estadísticos descriptivos de experiencia, desarrollo de la tutoría, desarrollo de vínculos con las y los estudiantes tutorados y actividades de los participantes.	133
Tabla 11A: Estadísticos descriptivos de importancia del acompañamiento, interés es las y los tutorados, satisfacción con la tutoría y consideración de capacidades para el desarrollo de la tutoría de los participantes	135
Tabla 12A: Estadísticos descriptivos de la noción indentitaria individual y colectiva de los participantes.	136
Tabla de respuesta abierta 1: Distribución muestral según la institución de formación profesional de la tutora y los tutores.	126
Tabla de respuesta abierta 2: Distribución muestral según la descripción como tutora y tutor de los participantes	136
Tabla de concentración I: Distribución de incidentes en cuanto a códigos, dimensiones y categorías.	139
Tabla de concentración II: Distribución de incidentes en cuanto a códigos, dimensiones y categorías	159
Tabla de concentración III: Resumen del cumplimiento de las identidades teóricas	170

Presentación

En la actualidad, la sociedad demanda de la educación superior a jóvenes egresados capaces de insertarse en el mundo laboral, poseedores de competencias que les permitan desarrollarse de manera plena en la vida profesional, la universidad por tanto será la encargada de conservar la integridad personal, la motivación, la orientación a la mejora, la permanencia y la constancia académica de los jóvenes que ingresen a la universidad, en ello el docente tutor desempeña un papel fundamental siempre y cuando la tutoría establecida esté orientada a la acción, es decir uno de los parámetros que delimita la calidad y la mejora de la universidad en México es la incorporación de la tutoría en este nivel educativo.

Pero ¿qué representa ésta en la universidad? el interés estará centrado en la búsqueda de puntos de vista convergentes, expectativas comunes y concepciones compartidas por profesores y alumnos que posibiliten un acercamiento a ambas posturas, una mayor comunicación entre los dos implicados en el proceso, puntos de vista compartidos, una mirada hacia la oferta-demanda bidireccional del docente y el discente pudieran ser algunos de los elementos que propicien el clima idóneo en la búsqueda de un ejercicio eficiente de la acción tutorial.

Palabras clave: identidad, tutoría, docentes, formación.

Abstract

Today, society demands of university young graduates able to enter the labor world, possessing skills that enable them to develop fully in the workplace, the university will therefore be responsible for maintaining personal integrity, motivation, guidance for improvement, retention and academic record of young people enter college, tutors play a key role, they must established action-oriented tutorship, one of the parameters defining quality and improving the university in Mexico is the incorporation of tutoring at this level.

But, what does this represents in university? interest will be focus on the search for converging views, shared expectations and ideas from teachers and students that allow an approach to both positions, increased communication between the two involved in the process, shared views, a look conceptions towards bidirectional supply and demand of teachers and students could be some of the elements that foster the ideal clime in the search for an efficient exercise of the tutoring.

Keywords: identity, tutoring, teachers, education.

Introducción

En México las Instituciones de Educación Superior se han visto afectadas por factores que integran la globalización, si se considera al país, no se puede perder de vista su trayectoria histórica –así como la génesis de las IES- el modelo económico vigente, las políticas nacionales –sobre todo las educativas- y por otra parte los factores institucionales que las rigen, entre los que se encuentran la misión social de la institución, su política, visión y filosofía, el prestigio ganado, el grado de apoyo que obtiene del estado –sobre todo la estabilidad del mismo, no se pueden olvidar los recortes presupuestarios y la afectación directa que representan en las IES- estos factores impactan la manera en que las IES y el profesorado proporcionan, crean y transmiten el conocimiento, estos cambios que en muchas ocasiones sólo se pueden integrar al complejo proceso educativo afectan principalmente al profesorado, término que el lector puede debatir entre existente o mítico.

Relacionado con esto, la calidad en las Instituciones de Educación Superior corre un grave riesgo, debido en un primer momento a la falta de instituciones formadoras de docentes a este nivel, la grave deserción que ocurre en primer año universitario por causas que van desde la nula integración del estudiante a las instituciones hasta problemas personales mal atendidos (Silva Laya, 2011) además de que la universidad en México ha tenido una serie de influencias del exterior con la globalización y la creación de la sociedad el conocimiento, por lo que los estudiantes universitarios tienen nuevas expectativas, alcances y problemáticas que las que se tenían por ejemplo hace diez años, Sanz Oro (2005) hace un recuento de los principales aspectos cambiantes de los jóvenes universitarios en los últimos 30 años, en los cuales destaca las actitudes y valores que cambiaron a lo largo de estas tres décadas, entre ellos la indiferencia para desarrollar una filosofía de vida propia que incluya la culminación satisfactoria de los estudios universitarios, el obtener un puesto de trabajo acorde a su formación al culminarla, rescatando además el impacto de la tecnología al hacer mención en la elección de carrera, debido a que los estudiantes se están interesando más en cursar carreras informáticas que humanidades o artes, esto repercute a la desintegración social del nuevo estudiante universitario que es capaz de realizar una carrera pero la quiere realizar solo, sin el proceso de acompañamiento y socialización que requiere la universidad, busca apartarse debido a esta ruptura de valores familiares.

En México, de manera contraria a lo que sucedió en otros países, la implementación de sistemas tutoriales en las Instituciones de Educación Superior es reciente, se incorporan en el año 2000 para hacer frente a las problemáticas que aquejan a este subsistema, una de ellas de tendencia internacional ha sido centrar al estudiante en el proceso educativo, prueba de ello es el trabajo que se realizó en 1996 por la *Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI. Los cuatro pilares de la educación*, propuesta que implicaría una reorganización y reorientación de los actores del proceso de enseñanza y sus fines, aprender a aprender, aprender a ser y aprender a convivir, lograron centrar la vista en el estudiante.

De forma clara, lo anterior refleja una preocupación al reconocer que hasta hace algunos años la mirada no se había centrado en el actor educativo preciso: el estudiante, quien requiere estímulos nuevos, no tradicionales, de acción en la universidad que permitan la promoción de su aprendizaje, su integración e interacción con un docente nuevo: innovador, creativo, con habilidades para la comunicación y dispuesto a compartir sus experiencias, el docente entonces adquiere la función de tutor.

La reflexión que surge de estos planteamientos indica la imperiosa necesidad de establecer un equilibrio entre la tutoría y la formación del tutor, la UNESCO en 1998 ya era participe de esta preocupación...

... la calidad en la educación no sólo está relacionada con el contenido de sus estudios, sino también con la calidad de sus profesores y la capacidad de los sistemas e instituciones para satisfacer las necesidades educativas de grupos específicos; sobre todo está vinculada a los valores sociales y personales que se fomenten durante el proceso de aprendizaje...

En México existe predominantemente la práctica docente de corte tradicional y esto impide de manera significativa la integración de la acción educativa y el proceso de formación del estudiante universitario por lo que resulta necesario repensar y transformar el modelo de docencia, empezando por promover una participación más activa por parte del estudiante generando un espacio de acompañamiento personalizado, esta nueva docencia implicaría según Escudero y Gómez (2006):

- La ampliación de los ámbitos de conocimiento que el profesor debe conocer y dominar, entre los que destaca el desarrollo de los estudiantes.
- El incremento y complejidad de las tareas que se le exigen, como lo son instruir, educar, planificar, desarrollar la sensibilidad ante la diversidad, ejecutar una enseñanza motivadora y conectada con el mundo personal, cultural y social del estudiante.
- La intensificación docente, referida a una fuerte implicación intelectual y compromiso con la profesión.

A la descripción de esta docencia de calidad puede complementarse con la función del tutor o una de las competencias que debe poseer el docente: tutorizar, (Zabalza, 2003), por lo que es necesario establecer entonces un perfil para el tutor, Canales (Citado en, 2010a) menciona tres aspectos necesarios a la hora de hablar de perfil del tutor:

1. Cualidades humanas propias de la función del “ser” del docente tutor, que sugieren promover rasgos como empatía, autenticidad, madurez cognitiva y volitiva, responsabilidad y sociabilidad.
2. Cualidades científicas, propias del “saber” de docente tutor, referidas a conocimientos provenientes del campo de la psicología y la filosofía que de manera directa e indirecta inciden en las funciones del tutor.

3. Cualidades técnicas que definen el “saber hacer” del tutor, concretadas en un conjunto de destrezas y técnicas que se adquieren por adiestramiento.

Los docentes en la institución poseen poca formación pedagógica, además de una didáctica y desempeño de corte tradicional, sus campos de acción meramente disciplinarios, la visión de la tutoría desde un ángulo jurídico¹, perfil que ellos declaran en una reunión en la que se capacitaba para la elaboración de un Sistema de Tutorías Institucional. El tutor debe contar entonces con cualidades personales y capacitación continua, Mora (2009) que al igual que Canales (2010) refieren a las competencias humanas y sociales, menciona además que éste, debe contar con experiencia humano-social que le facilitará una mayor cercanía y comprensión de las diversas situaciones en las que se encuentran los estudiantes, agregando a esta experiencia la aptitud para la relación y la comunicación con otros y para hacer más agradable la acción tutorial: el humor.

Considerar la tutoría como una prolongación de las actividades del aula, para desarrollar actividades integradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debería ser un elemento clave que defina el rumbo del cambio que se pretende dar a la formación universitaria en la *Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo*, sugiriendo esto debido que, a pesar de que con frecuencia se afirma que la tutoría es un apartado más de la enseñanza, la realidad pone de manifiesto que no siempre las intenciones se corresponden con la realidad y que en la práctica se establecen claras distinciones entre ambas actividades, por lo que en el caso de los docentes actúan de manera específica, lo cual les permite construir sus saberes científicos y cotidianos, en este caso acerca de la acción tutorial y todo lo que implica el desarrollo de esta desde la concepción que tiene el estudiante y el docente implicado en ella, hasta la formación, funciones y acciones que se toman para implementarla.

Es necesario entonces conceptualizar primero la tutoría aunque, según Mora (2009) la creación de la figura del tutor ha sido un modo de institucionalizar una parte de la actividad orientadora, si se proporciona una preparación específica al profesorado y entendida de manera genérica, implica un acompañamiento.

García Antelo (2001) rescata los roles y competencias que debe poseer un tutor universitario, en cuanto a parámetros cognitivos y social-relacionales, debe mantener una actitud para desarrollar una buena relación personal con el alumno, se debe recordar que el UMPH la tutoría se imparte en dos momentos, grupal e individual y es en ésta última en dónde el tutor debe desarrollar un buen trato y empatía con el estudiante para lograr trabajar de forma participativa, sin excusas como las que presenta Sanz Oro (2010), *el no conocer a los alumnos porque nunca vienen al cubículo en donde imparto la tutoría, yo si la doy, pero ellos ni vienen*, este escenario español se muestra muy similar al de la UPMH, la tutoría se da, pero no hay resultados, existe plan de acción tutorial y se tiene alumnos con serios

¹ Romo López (2011) menciona los argumentos para entender el significado del tutor desde una postura abordada por Ducoing (2009) entre los que destacan que el tutor: toma el lugar del tutorado para decidir qué debe este hacer y cuándo, piensa, decide, habla y actúa por él, moldea y confirma al tutorado, configura el mundo del tutorado o ahí lo encierra, somete y sujeta al otro de acuerdo a sus designios.

problemas académicos y personales, “*soy tutor pero no recuerdo como se llama el chico que va mal*” es el común denominador. No se cuenta con la capacidad –debido a la formación- de rescatar la relevancia del asesoramiento personal y el conocimiento del estudiante universitario junto con las repercusiones y/o aportaciones que puede tener para su vida académica en primera instancia y su desempeño profesional posteriormente.

La problemática está centrada en la búsqueda de puntos de vista convergentes, expectativas comunes y concepciones compartidas por profesores y alumnos que posibiliten una mejor acción tutorial. En la mayoría de los estudios analizados se tiende a reflejar las diferencias de opinión y puntos de vista, sin intentar buscar espacios de negociación y donde no parece existir más que opiniones contrapuestas; por un lado, los profesores aluden a sus alumnos utilizando estereotipos que luego su práctica y experiencia docente confirmará; por otro, los alumnos canalizan su ansiedad y expectativas frustradas hacia el docente que ejerce un papel de mayor poder en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un acercamiento de posturas, una mayor comunicación entre los dos niveles, puntos de vista compartidos, una mirada hacia lo que se necesita y lo que se ofrece pudieran ser algunos de los elementos que propicien el clima idóneo en la búsqueda de modelos eficientes en el ejercicio de la acción tutorial en este caso los estudiantes, van desarrollando a medida que se relacionan con nuevas formas de organización curricular (programa de tutorías) indagar entonces en las formas de pensamiento de los agentes educativos y su nivel de involucramiento en tales iniciativas. Son necesarios profesores universitarios que cuenten con la formación necesaria para cubrir algunos de los requerimientos para la acción tutorial, Zabalza et al (2006) rescata aspectos psicopedagógicos que el tutor universitario debe conocer para llevar a cabo el proceso, desde aspectos cognitivos sociales y afectivos, como la inmadurez con la que llega el estudiante, se debe recordar que cuando este inicia, se encuentra en una etapa de desarrollo en la que aún no define su identidad, sin contar demás problemáticas que se presentan como alcoholismo, drogadicción, embarazo adolescente, problemáticas que el estudiante ya trae consigo o que adquiere durante su transición de la universidad, esto en cuanto a problemas personales.

En lo que respecta al desempeño académico el alumno en algunas ocasiones no cuenta con los elementos suficientes básicos que le permitan afrontar de forma satisfactoria esta transición, enfrentándose éste a problemas de lecto-escritura, comprensión, análisis, síntesis, no presenta criterios ni reflexión, por ejemplo en un ejercicio con un grupo de 30 alumnos se les pide a todos elaborar un ensayo, sin embargo no cuestionan lo que es o que parámetros debe contener, lo terminan, entregan el trabajo y nadie sabía que era un ensayo, nadie pregunto.

Por medio de entrevistas informales se sabe que de los 25 tutores sólo uno posee formación que permee conocimientos en filosofía de la educación y así tratar de posibilitar un verdadero acompañamiento al estudiante universitario, los demás aunque son

capacitados de forma continua manifiestan graves fracturas entre lo que llaman técnica y aplicación –es decir dominan los contenidos curriculares pero no saben cómo transmitirlos- la necesidad de escucha, orientación y canalización que requieren los alumnos es nula, por medio de una observación informal en un curso de capacitación para la implementación del plan institucional de tutorías, se pudo detectar que la mayor preocupación del tutor reside que esperan obtener del curso herramientas de enseñanza que puedan transmitir a los alumnos, presentan además malestar por la falta de tiempo para llevar a cabo la tutoría, por la infraestructura inadecuada para otorgarla al estudiante y por la baja remuneración. Zabalza (2003), afronta el perfil del docente universitario proponiendo de forma práctica diez competencias que este debe poseer; tutorizar, es una de ellas. Por tal motivo la pregunta de investigación que orientó la presente investigación es: ¿Cómo se construye la identidad profesional de las y los tutores en la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo?

Lo anterior debido a que Goffman (1967) reconoce bajo una perspectiva sociológica a la identidad desde un marco de diferenciación de cada individuo, esto debido a que cada uno posee una trayectoria y biografía propia, los actores son influenciados socio-históricamente por el contexto y por diversos acontecimientos que repercuten en la imagen de sí mismos, por tal motivo cada tutor posee lo esencial y lo existencial² de su identidad, como puede verse la identidad del tutor se verá afectada por sus trayectorias personales, familiares, profesionales y laborales; es decir en cuanto a su identidad dependerá además su trayecto en campo laboral, el sentido de pertenencia que adopte en él y el compromiso que le signifique, lo que permite explicar si la labor que desempeña, para este caso la tutoría le resulta –o le conviene- motivante; por ejemplo la rotación de personal en la universidad representa una constante anomia institucional para el desarrollo de la acción tutorial.

Al constituirse lo anterior como uno de los aspectos más importantes cuando se quieren explicar los dispositivos de motivación de cualquier profesional de la educación; uno de los factores que puede influir en la retención de plantilla docente es el salario, debido a que el componente económico está asociado al desempeño de un trabajo y la relación con la intensidad, complejidad e interés del mismo, si bien no puede generalizarse ésta como la única fuente de motivación, para Santiago (2003) la docencia tiene un índice de rotación de personal relativamente alta, los programas para la contratación de docentes no resuelven los problemas en la rotación del personal en los centros educativos hasta que no aborden las causas de la baja retención de profesores, es decir un gran número de docentes abandonan la profesión para cambiar de sector, debido a que consideran el salario bajo, están de paso y, su indiferencia afecta su forma de ver el trabajo y el compromiso adquirido en un primer momento con la docencia, con la tutoría, con la institución y con la sociedad.

Para citar un ejemplo, María una tutora que cuenta con un perfil de ingeniería, comenta en charlas informales que busca reiteradamente un puesto administrativo en la

² Respecto de ambos componentes Vasilalchis (2003) sugiere que en cuanto a lo esencial destaca el elemento común que iguala e identifica a los actores con otros actores; en cuanto al existencial los distingue porque los hace únicos frente a los demás actores y los distingue entre sí.

universidad, debido a que esto significaría un mayor salario –labora por horas- y la “descarga” de grupo lo que para ella significaría tener un trabajo más llevadero, el salario le parece poco, sin embargo no ha hecho nada –en palabras de María ...”*no puedo estudiar, los sábados son para descansar, vengo a los cursos porque es obligatorio, pero como ya vi que muchos no vienen optaré por no venir*”... sin embargo ¿cómo afecta esta falta de compromiso e indiferencia total para su concepción de tutora? o es interiorizada y forma parte de su construcción identitaria.

Se considera necesario puntualizar que la acción tutorial es un proceso que se compone de elementos cuya comprensión en muchas ocasiones resulta complejo, por lo que como elementos de la acción se tomarán: la concepción de tutoría, la concepción y el desarrollo de la acción y, la formación y funciones que se requieren para la misma.

Ayala Aguirre (2010) explica las funciones que debe poseer un docente tutor en la educación superior, entre las que destaca su papel de referente con quien el estudiante universitario podrá ensayar formas de socialización, estimular el compromiso social y profesional del estudiante durante su formación, la facilitación de la integración en un primer momento del estudiante a la vida académica y en un segundo a la vida productiva, acercándolo a la realidad, por lo que la tutoría debiera poseer un carácter procesual -en lo que sí parece existir un consenso generalizado- porque la etapa universitaria es un momento esencial en la vida de los estudiantes, en ella tiene lugar un importante proceso de desarrollo y maduración personal, situación que argumenta el compromiso que debe adquirir la universidad en cuanto a las nuevas funciones sociales a las que debe dar respuesta.

Por todo ello, se ha planteado la siguiente investigación, cuyo objetivo principal consistió en analizar el proceso de construcción la identidad profesional de las tutoras y los tutores en la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo, estableciendo la influencia que tienen las experiencias vividas, las teorías implícitas y las relaciones interpersonales que se presentan, además se tuvieron como objetivos específicos el describir las experiencias vividas que coadyuvan a la construcción de la identidad profesional de las y los tutores en la UPMH, así como establecer las teorías implícitas dentro de la construcción de la identidad profesional de las y los tutores en la UPMH, para finalmente describir las relaciones interpersonales en la acción tutorial que contribuyen en la construcción de la identidad profesional de las y los tutores de la UPMH.

Las principales interrogantes que surgieron de la investigación se basaron en dar respuesta a lo que representaban las experiencias vividas en la acción tutorial en la construcción de la identidad profesional de las y los tutores de la UPMH, las teorías implícitas en la construcción de la identidad de las y los tutores y si las relaciones interpersonales que establecen en la acción tutorial con las y los tutorados contribuyen en la construcción identitaria profesional de las y los tutores de la universidad en donde se realizó el estudio.

Se eligió la identidad profesional de las y los tutores como objeto de estudio debido a que en las últimas décadas se ha complejizado el trabajo docente debido a la diversificación y elevación de estándares institucionales, concretándose la idea de que para ser docente universitario no bastaba con “dar clases”, debido a los vertiginosos cambios que ha traído la sociedad del conocimiento se deben cumplir multitareas docentes que incluyen asesorías, investigación, dirección de tesis, dominio de la teoría pedagógica –que se encuentre en tendencia-, publicar en libros o en revistas arbitradas y convertirse en tutor, además la elaboración de planes de desarrollo institucional ha sido otro de los mecanismos que se ha instrumentado para regular y acelerar los cambios en las instituciones por parte de la Subsecretaría de Educación Superior, donde también se alude a las tutorías.

El Programa Institucional de Tutoría de Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo, fue implementado teniendo como marco legal la *Ley General de Educación* y la propuesta de la ANUIES en cuanto su programa de tutorías a nivel superior, dicho programa cuenta con 30 tutores de los cuales, 15 forman parte de la plantilla de tiempo completo como profesor investigador y la tutoría se encuentra dentro de sus funciones, siete se desempeñan como profesor de asignatura y uno más como administrativo, el programa posee sólo evaluaciones objetivas; en cuanto a encuestas de percepción de los alcances de la misma por parte de los alumnos, en indicadores además como la evaluación del tutor, que señalan su puntualidad, cumplimiento de los objetivos del plan de tutoría y, la elaboración del plan de tutoría cuatrimestral el cual debe integrar actividades por sesión grupal e individual, el objetivo de la actividad y si se logró el objetivo, el tutor además tiene entre sus funciones elaborar un informe del plan de trabajo mensual en la Intranet institucional, el que no representa otra cosa que el traslado del plan escrito a formato digital por actividad.

Sin embargo, aunque lo tutores son capacitados de forma continua manifiestan graves fracturas entre lo que llaman técnica y aplicación –es decir dominan los contenidos curriculares pero no saben cómo transmitirlos- la necesidad de escucha, orientación y canalización que requieren los alumnos es nula, como se había dicho anteriormente se pudo conocer en un curso de capacitación para la implementación del plan institucional de tutorías, que la mayor preocupación del tutor reside que esperan obtener del curso herramientas de enseñanza que puedan transmitir a los alumnos, presentan además malestar por la falta de tiempo para llevar a cabo la tutoría, por la infraestructura inadecuada para otorgarla al estudiante, y por la baja remuneración. Desconocen el plan institucional de tutoría, no aplican los recursos y materiales disponibles y en algunos casos “creen” que la tutoría en un momento de esparcimiento o para continuar la clase y, en el peor de los casos sitúa a la tutoría como espacio para que el estudiante pueda manifestar todas sus quejas e inconformidades académicas.

Existe un continuo entre docencia y tutoría. No se trata de reconvertir a los docentes para que realicen funciones profesionales de orientación. Se trata, simplemente, de volver más explícita y con una mayor sistemática la función que cada profesor desarrolla de forma espontánea como guía y facilitador del proceso de aprendizaje de su alumnado, tanto a nivel individual como grupal. El reto estriba en que bajo la etiqueta de aprendizaje se incluyen aspectos competenciales que

van más allá del saber, cuya transmisión constituía el tradicional hacer del profesorado (Rodríguez Espinar, 2012).

De acuerdo con Gairin *et al* (2004), la acción tutorial integrada en la acción docente debe servir para posibilitar, a través de una retroalimentación adecuada, que los estudiantes aprendan de sus errores, facilitarles posibles remedios a sus dificultades, motivarlos y ayudarles a centrar sus logros; consolidar sus aprendizajes, ayudarles a aplicar principios abstractos en contextos prácticos; estimar su potencial para progresar hacia otros niveles y guiarlos en la elección de alternativas, como puede verse el tutor tiene un papel social representativo, es el encargado de integrar al estudiante en su primer año universitario, de evitar la deserción, de prestar un acompañamiento al estudiante universitario a lo largo de su trayectoria, de fortalecer perfiles y formar integralmente a un individuo que se integre a la sociedad en forma productiva, que sea competente, debe lograr el vínculo universidad – campo laboral, sólo entonces el alumno logrará tomar decisiones y resolver problemas.

CAPÍTULO I

ESTADO DEL ARTE DE LA TUTORÍA Y LA IDENTIDAD

1.1 Antecedentes teórico-conceptuales de la tutoría

La tutoría ha sido objeto de estudio y tema de discusión en la actual educación superior, sin embargo su trascendencia histórica así como su evolución resultan indispensables para establecer una concepción de la misma debido a que desde sus inicios se ha encontrado enmarcada en el campo de la orientación educativa, constituyendo la tutoría una de sus modalidades, como se verá a continuación la literatura que se ha encargado de su estudio permite mostrar que tiene una larga historia en el ámbito educativo a nivel mundial, así como diferentes concepciones para entenderla, en las siguientes páginas se pretende abordar la evolución histórica de ésta, internacional y nacionalmente para proporcionar una visión sobre los orígenes del tutoría.

Se puede comenzar citando algunas obras de Platón en donde pueden leerse los primeros vestigios de la tutoría, los primeros intentos de acompañamiento y las primeras necesidades de éste, por ejemplo en *La Apología de Sócrates*, Platón narra que Sócrates reclama a Meleto el hacerle comparecer en un juicio en lugar de: *“de tomarle privadamente y enseñarle y reprenderle. Pues es evidente que, si aprendo, cesaré de hacer lo que hago involuntariamente. Tú has evitado y no has querido tratar conmigo ni enseñarme; en cambio, me traes aquí, donde es ley traer a los que necesitan castigo y no enseñanza”* (Platón), por lo que se puede ver que la figura de enseñante que guíe el comportamiento está presente al exigir Sócrates esas enseñanzas a Meleto, la acusación que hace éste a Sócrates es la siguiente: *“Sócrates comete delito y se mete en lo que no debe al investigar las cosas subterráneas y celestes, al hacer más fuerte el argumento más débil y al enseñar estas mismas cosas a otros”*. Sócrates entonces comenzaba a fungir como tutor al indagar y posteriormente guiando e induciendo a los demás acerca de sus aprendizajes.

De igual manera en el *Menón* (entre 386 y 382 a. C.) Sócrates le realiza preguntas a un esclavo de forma que éste tome conciencia de su ignorancia para guiarlo hacia la corrección y la verdad, naciendo de su propia mente, producto del trabajo continuo de ambos, la base para llevar a cabo este proceso es una discusión, teniendo como finalidad el descubrimiento de ideas que están ocultas y lograr que el tutorado descubra que tiene la capacidad de encontrarlas si las busca por medio de la razón (Platón, 386-382 a.C.). Sócrates (470-399 a. de C.) de acuerdo con Bisquerra (1996) adoptó como lema el aforismo inscrito en el frontispicio del templo de Delfos: *“conócete a ti mismo”* señalando que éste será principalmente uno de los objetivos de la orientación.

Platón (1988) en la República comentó las diferencias entre individuos y recomendó que se tomaran disposiciones para descubrir las aptitudes sobresalientes de cada niño, propuso una estructuración sociopolítica del Estado donde se configura un sistema educativo con niveles de progresiva dificultad, en el cual el maestro es el agente de la orientación, Bisquerra (1996) considera además que en la Academia de Platón se pueden rastrear los orígenes de la escuela. Para Aristóteles (384-322 a. de C.) según Bisquerra

(1996) la felicidad está en desarrollar la naturaleza realizando una actividad propiamente humana, considera que en Sócrates, Platón y Aristóteles pueden encontrarse principios psicopedagógicos referidos a fines de la educación, aprendizaje, relación profesor-alumno y habilidades que en gran medida siguen vigentes.

Continuando con la Edad Media, Bisquerra (2006) señala que Tomás de Aquino (1225- 1274) en su *Doctrina Pueril* esboza un programa de educación dedicado a su hijo, trata de la naturaleza del hombre, del conocimiento, intelecto, entendimiento, voluntad, apetitos, potencias cognitivas, sentido común, memoria entre otros, señalando como condiciones básicas de la enseñanza la prudencia, la medida, la habilidad para encontrar el justo medio y la adaptación a los discípulos, Santo Tomás es considerado por el autor como un condicionante de la orientación intelectualista que caracterizará la pedagogía tradicional; considera además que las aportaciones de Descartes (1596-1659) son importantes por ejemplo en *Discurso de método* el dualismo introducido con la distinción entre *res extensa* y *res cogitans*, la cual tiene una implicación en la psicología con la distinción entre cuerpo y alma; en los *Pensées* de Pascal (1623-1662) escribió “la cosa más importante de toda la vida es la elección de un oficio, el azar lo dispone, la costumbre hace a los albañiles, los soldados, los pizarreros” éste pensamiento refleja la toma de conciencia de la importancia de la elección profesional en la vida de una persona en un época muy anterior al surgimiento de la orientación según el autor.

Los filósofos del empirismo británico Locke (1632-1704), Berkeley (1685-1753) y Hume (1711-1776) ejercen suficiente influencia al tratar de definir la naturaleza del hombre, la naturaleza de la sociedad y la relación existente entre individuo y sociedad, John Locke consideró que la educación y la experiencia eran determinantes fundamentales del desarrollo del niño aun cuando reconoció la existencia de “propensiones congénitas”. Para Bisquerra (1996) Locke en *Essay concerning human understanding* combate la doctrina de las ideas innatas de Descartes y revaloriza el pensamiento aristotélico según el cual las sensaciones son la fuente de todo conocimiento, la mente del niño es una “tabula rasa” y por tanto es receptivo a toda clase de enseñanzas, la influencia del empirismo se dejará sentir principalmente en el conductismo.

Kant (1724-1804) según Bisquerra (1996) dictó unas clases de pedagogía en Königsberg, que fueron recopiladas por su discípulo T. Rink, el cual las editó con el título de *Über Pädagogik*, para Kant la pedagogía sin la psicología es ciega, pero la psicología sin la pedagogía es vacía y estéril, podría ser este un primer principio justificativo del psicopedagogía actual, debido a que la cátedra de Kant sería ocupada posteriormente por Herbart, además de que Kant según el autor subrayó la importancia y el valor moral de cumplir el deber que se siente íntimamente al enunciar el imperativo categórico de gran implicación en la educación moral además, el primer escrito de Karl Marx (1818-1883) “*Consideraciones de un joven sobre la elección de un oficio*” de 1835 –Marx tenía 17 años– señala que el primer deber del adolescente es entregarse a serias reflexiones sobre la elección de carrera.

López Ortega (2003) por su parte realiza una investigación en donde busca identificar el concepto de tutoría en el planteamiento histórico que realiza y comienza con la figura del *ayo* que era el encargado de la custodia, crianza o educación de un niño que retoma del *Tratado de Educación a Príncipes*; de forma posterior aparece la figura de *preceptor*, como encargado de la instrucción y educación del niño, siendo éste último término el más popular desde el siglo XVI, debido a que aún es vigente según la autora, en algunas instituciones de educación superior. Otra concepción vigente es la de *preceptor*, como un discípulo más adelantado que apoya al profesor en una clase numerosa, rol que a decir de la autora se encuentra presente hoy en día en la Universidad Autónoma de Guadalajara, aunque para De la Cruz Flores y otros (2011) el dato más antiguo que se tiene sobre tutoría está en el épico poema de Homero, La Odisea, debido a que el éste se narra que Odiseo antes de partir a la guerra confía la educación de su hijo Telémaco a su amigo Mentor (personificación humana de la dios a Atenea) y este es guía y consejero debido a que comparte su experiencia y se convierte en el responsable de su educación física, intelectual, espiritual y social.

Otra de las figuras es la de *consejero*, como aquel que da consejos sobre asignaturas importantes, apoyando al alumno y trabajando de forma individual con él cuando lo necesita, de forma posterior retoma la concepción de *orientador*, también vigente, que es quien posee los recursos técnicos específicos para coadyuvar a los alumnos y docentes, llegando a la modalidad más actual: el tutor, cuya concepción se basa en la función informativa y formativa que pretende transmitir conocimientos complementado su función con la formación.

Lobato, Arbizu y del Castillo (2004) plantean que desde sus comienzos la acción tutorial tiene una clara vocación de atención individualizada por alguien que se encuentra más capacitado que el alumno o aprendiz para dirigir y apoyar su aprendizaje existe diversas formas de concebir esa labor dando origen a distintos modelos de actuación, además mencionan que la tutoría es una noción amplia en dos grandes contextos en el educativo y en el formativo, el término en español *tutor* o *asesor académico* como algunos autores García Ramos y Gálvez (1996) han tratado de denominarlo, se refiere a la función y actividades desempeñadas por quien, en lengua inglesa se denomina *mentoring* (Hassman, 2002), *tutoring* (Pedicchio and Fontana, 2000), *supervision* (Rickard, 1990), e incluso *coaching* (Délivré, 2002) y en lengua francesa *tutorat* (Baudrit, 2000), *conseil pedagogique* (Chalés et Durand, 2000), *supervision* (Villers, 1998) y más recientemente *accompagnement* (Le Bouedec, 2001). Términos que según los autores coinciden en un denominador común: la persona que ejerce la función de guiar, orientar e informar al estudiante o en su formación intelectual, académica o profesional.

Rodríguez Espinar (2004) realiza un recorrido evolutivo de la tutoría y sus primeras concepciones en su artículo: “*Sobre la tutoría universitaria: ¿algo nuevo o redescubriendo lo antiguo?*”. Ubicando los primeros modelos tutoriales en las universidades de Oxford y Cambridge en 1841, junto con la aparición de la primera iniciativa de tutoría universitaria del Kenyon Collage, en la que cada estudiante podía elegir a un profesor como *advisor* y

amigo, además de fungir como vía de comunicación con el profesorado de la institución, señalando además al primer sistema tutorial reconocido como tal que surge en 1877 en la universidad de Johns Hopkins, en la universidad de Harvard inicia con la atención a los estudiantes de nuevo ingreso y, hasta la década de los cuarenta la información y orientación sobre el curriculum académico constituye el núcleo de principal atención en la tareas de tutoría.

A partir de los años cincuenta comienza el denominado *Developmental Advising* es decir, el prestar atención al desarrollo global del estudiante, tomando en consideración la relación entre educación y vida: progresiva identificación de objetivos académicos y profesionales, la búsqueda de la interconexión entre formación y profesión. Rodríguez Espinar (2004) propone que existe un continuo entre docencia y tutoría, es decir no se trata de reconvertir a los docentes para que realicen funciones profesionales de orientación, sino de volver más explícita y sistemática la función que cada profesor desarrolla de forma espontánea como guía y facilitador del proceso de aprendizaje de su alumnado, tanto a nivel individual como grupal. El reto estriba en que bajo la etiqueta de aprendizaje se incluyen aspectos competenciales que van más allá del saber, cuya transmisión constituía el tradicional hacer del profesorado. El autor realiza una investigación documental para situar la tutoría en el contexto español y lo que necesita este para determinar el campo de actuación de la misma, argumentando que la razón última del ser de la tutoría no es otra que la de contribuir, dentro de la acción formativa global de la universidad, a formar ciudadanos y ciudadanas responsables en lo profesional, social y personal.

De acuerdo con la investigación internacional que realizan De la Cruz, *et al.* (2011), la mayoría de las investigaciones sobre tutorías suelen adoptar una versión testimonial, prescriptiva o exclusivamente positiva, sin reconocer que la realización de la acción tutorial es un proceso, a menudo, friccionado y abierto; considera a la tutoría como un fenómeno complejo y dinámico, obtenida esta consideración de una búsqueda de bibliografía, fueron analizadas y con base en diferencias y similitudes, y las agruparon en ocho roles mutuamente excluyentes, para la teoría de roles los autores se sustentan en Deutsch y Krauss (2001) postulando que la tutoría se integra por diversos roles que coexisten simultáneamente, los que pueden desarrollarse por uno o varios individuos pero, generalmente, se ejercen por redes de expertos, describen el rol y sus diversos componentes utilizando la técnica del análisis funcional.

En cuanto a los resultados, los autores sitúan a la tutoría como: proceso formativo de carácter sociocognoscitivo, personalizado y dirigido a convertir a los novatos en individuos competentes, mediante su integración a comunidades de práctica y redes de expertos, que resuelven problemas en ambientes dinámicos y complejos, crean y recrean la acción profesional y, en su caso, generan conocimiento avanzado. En el proceso de incorporarse a las comunidades de práctica, el alumno aprende de los líderes del equipo, de otros expertos integrados al mismo, del personal técnico y de sus propios compañeros en formación y según ellos el proceso culmina cuando el tutorado se incorpora, en virtud de sus altos estándares de desempeño, redes de expertos, nacionales, regionales o globales,

obteniendo así el reconocimiento de sus pares. A continuación se presenta una tabla en la cual se sitúan diversas concepciones de la tutoría a lo largo de dos décadas:

Autor	Concepción de tutoría
De la Cruz, et al (2011)	Es un proceso, a menudo, friccionado y abierto, fenómeno complejo y dinámico
Lobato, Arbizu y del Castillo (2004)	Vocación de atención individualizada por alguien que se encuentra más capacitado que el alumno o aprendiz para dirigir y apoyar su aprendizaje existe diversas formas de concebir esa labor dando origen a distintos modelos de actuación, además mencionan que la tutoría es una noción amplia en dos grandes contextos en el educativo y en el formativo.
Rodríguez Espinar (2004)	Función que cada profesor desarrolla de forma espontánea como guía y facilitador del proceso de aprendizaje de su alumnado, tanto a nivel individual como grupal.
López Ortega (2003)	Actividad encargada de la instrucción y de la educación; consejería sobre asignaturas importantes, apoyo al estudiante y trabajo individual con él cuando lo requiera.
Hassman (2002)	<i>Mentoring</i> : modelo válido en la transición de la etapa académica a la profesional, tutoría entre iguales.
Delivré (2002)	<i>Coaching</i> : consiste en no dar una respuesta teórica inexacta o parcial, es una serie de entrevistas individuales entre una persona sometida al coaching que consulta a un tercero exterior llamado coach para tratar un problema profesional relacionado con su personalidad.
Le Bouedec (2001)	<i>Accompagnement</i> : acompañamiento personalizado en los aprendizajes.
Deutsch y Krauss (2001)	Se integra por diversos roles que coexisten simultáneamente, los que pueden desarrollarse por uno o varios individuos pero, generalmente, se ejercen por redes de expertos.
Chalies et Durand (2000)	Actividad de consejería pedagógica.
Pedicchio and Fontana (2000)	<i>Tutoring</i> : Supervisión académica.
Baudrit (2000)	<i>Tutorat</i> : Proceso de tutela entre estudiantes.
Villers (1998)	<i>Supervision</i> : Orientación en al ámbito intelectual.
García Ramos y Gálvez (1996)	Se refiere a la función y actividades desempeñadas por un tutor.
Rickard (1990)	<i>Supervision</i> : responsabilidad compartida en la supervisión del desarrollo de la habilidad, el conocimiento y la comprensión.

Cuadro 1: Clasificación en orden cronológico de la concepción de tutoría, Fuente: Elaboración propia.

Como se puede interpretar si bien los contextos de los diferentes conceptos cambian se puede apreciar que la tutoría mantiene una esencia de relación entre una persona que se integra a un proceso de formación y comienza un nuevo trayecto y una persona que ha estado implicada durante largo tiempo en ese mismo proceso, sin embargo no se debe proponer ni buscar una concepción universal de tutoría porque dependerá su definición del contexto y uso que se le dé, por ejemplo va a cambiar dependiendo el campo disciplinar en el que se aplique.

Las concepciones que se presentan aunque son diferentes tienen algunas similitudes en cuanto a la concepción del tutor y la actividad tutorial por ejemplo, van dirigidas a la formación integral de las y los estudiantes, principalmente en las concepciones más actuales de hace referencia a la formación de personas; si bien rescatan que la tutoría es una función eminente a la profesión docente, no se puede sentenciar que todo profesor es tutor o tiene las capacidades para serlo, si bien la tutoría es una actividad que se realiza a la par del proceso de enseñanza y ésta se encomienda a las y los profesores encargados de éste proceso, la tutoría requiere de formación especializada en las y los profesores para poder llevarse a cabo.

1.1.1 La tutoría en la universidad

La ANUIES (2000) destaca algunos indicadores necesarios para evaluar el impacto de la tutoría en el desempeño académico de los estudiantes tales como: el ritmo de avance de los estudiantes en función de lo establecido en el plan de estudios, el comportamiento de las tasas de deserción, demanda y aprovechamiento de los cursos, los talleres en apoyo al programa de tutoría, así como el comportamiento de los índices de rezago y los promedios de calificaciones (ANUIES, 2000) indicadores cuantitativos.

Puede entonces que se haya abierto el interrogante ¿cuál es el fin de la tutoría en educación superior? la ANUIES (2001) estableció a la tutoría como una necesidad para la formación integral del estudiante universitario, dando una serie de objetivos que se debían cumplir como, por ejemplo combatir la deserción, mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, revitalizar la práctica docente generando alternativas de atención, así como elevar la calidad de la educación, esta propuesta de práctica educativa renovadora que desarrolle una formación integral en el estudiante universitario sugiere la necesidad de un desarrollo tutorial personalizado, si lo anterior es supeditado al creciente aumento de matrícula en la universidades públicas, significa entonces, otorgarle al tutor una enorme responsabilidad social, debido a que deben tomar en consideración los objetivos de integración que la ANUIES (2001) presenta:

- 1. Desarrollar la capacidad del estudiante para asumir responsabilidades en el ámbito de su formación profesional.*
- 2. Fomentar el desarrollo de valores, actitudes y habilidades de integración al ámbito académico, por medio del estímulo al interés del estudiante para incorporarse a equipos de trabajo (grupos colaborativos).*

La misma ANUIES señala que tanto el estudiante universitario como la implementación de un sistema tutorial universitario contará a lo largo de su formación con el apoyo y consejo de un profesor debidamente preparado, lo que se cuestionaría en este sentido sería ¿cuál es el perfil ideal que debe poseer el tutor para cumplir con las competencias requeridas? y ¿el perfil actual permite desarrollar esas competencias para la formación integral del estudiante? Este sistema tutorial propone sesiones de tutoría grupal

con un máximo de 20³ alumnos, cuando se contrasta con la realidad el tutor debe trabajar con más de 30 estudiantes ¿descartada entonces la personalización de la tutoría? imposible, es necesaria debido a que el tutor atendiendo de forma personalizada al estudiante universitario puede favorecer el desempeño del mismo, siempre y cuando éste lo perciba como receptor y elaborador de su conocimiento y, si el papel del tutor se desarrolla como facilitador y no como dispensador de aprendizaje (Lacruz 2002 en García López et al, 2012).

La ANUIES (2000) establece el deber ser de la tutoría lo ideal, lo que se espera, pero la realidad dista en demasía, los tutores no son tutores, son docentes que al legitimar el marco normativo de las instituciones deben fungir como tutores, o por conservar su estatus social deben escuchar a los estudiantes, la tutoría es un proceso complejo que implica desde habilidades de escucha y paciencia hasta principios éticos y valores, el problema reside en ¿cómo se percibe el docente como tutor? y ¿cómo es percibido?, ¿el cómo el rol le es impuesto? y ¿el cómo se legitima tan fácil?, hablar de formaciones y perfiles es otro aspecto del cual se hablará a continuación.

1.1.2 El abordaje de la tutoría desde la óptica de tres trabajos del Área Académica de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

En el apartado anterior se explicaron las tendencias que sigue las universidades nacionales, para éste epígrafe se abordaran tres estudios relevantes realizados en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en cuanto a la tutoría; esta universidad cuenta con un sistema institucional de tutorías académicas que facilitan el trayecto universitarios de sus jóvenes estudiantes, el sistema aborda desde la licenciatura tutoría como acompañamiento y en el posgrado como tutoría científica pues en este nivel en el acompañamiento se pretende como guía para la construcción del conocimiento.

Canales Basulto (2009) realizó un estudio en el que hace una análisis de los factores que se asocian al bajo rendimiento escolar en una licenciatura considera a la tutoría como actora primordial en este escenario, sitúa la problemática en factores que van desde lo personal hasta las políticas públicas en materia de educación superior, siendo que éstas últimas no han logrado por ejemplo consolidar el resguardo de la equidad, el acceso y la permanencia, sin embargo se debe recordar que si bien éstas son algunas de las probables causas del bajo desempeño académico de los estudiantes no puede dejarse de lado el papel de los docentes universitarios, la economía o los intereses cambiantes de jóvenes que ya no encuentran significativo al obtener una licencia para ejercer determinada profesión.

³ Si bien la ANUIES señala el número de estudiantes que se deben atender en una tutoría grupal, la realidad es que en la universidad en dónde se pretende el estudio rebasan los 30 o 40, la tutoría grupal es encomendada a un solo tutor y ésta debe desarrollarla en aula, los únicos apoyos resultan visuales un pizarrón, pintarrones y audiovisual el proyector.

Coincidiendo con la autora uno de los problemas que debe abatirse es la escasa – o nula- calidad de la educación superior así como la ineficiencia al interior de las institución, establece y explica las políticas y transformaciones que ha tenido no sólo la educación superior, sino además el crecimiento demográfico y los movimientos que ha tenido México en las últimas dos décadas, cuestiona si realmente se está ofreciendo una educación integral a los jóvenes universitarios; cada vez se adscriben a las IES jóvenes de diferentes edades, contextos, culturas y el tutor es –o debe- ser el encargado de propiciar un trayecto satisfactorio en su paso por la universidad.

Éste cuestionamiento es situado desde la concepción de José Gimeno Sacristán (1999) desde la motivación, es decir, desde el sentir, comodidad y seguridad que se le brinde al estudiante, según el autor hace la diferencia entre estudiantes con respuestas positivas y negativas, lo común entre los estudiantes con buenas notas y los estudiantes con malas notas; sin embargo se considera que de igual forma habría que cuestionar –e investigar- si éstos estudiantes sobresalientes se licencian, se insertan en el campo laboral o continúan con su formación académica, esto debido a la tendencia que se ha tenido en los últimos años, los que tienen de regulares a malas notas se insertan en mejores puestos de trabajo porque desarrollaron actitudes y aptitudes interpersonales, mientras que los sobresalientes continúan con su formación de grado y en múltiples ocasiones obtienen un doctorado sin tener experiencia laboral.

Se hace la invitación a cuestionar lo anterior debido a que se considera que el tutor desempeña un papel fundamental a la hora de acompañar a los estudiantes universitarios, esa formación integral que es objetivo de todas las instituciones de educación superior debería incluir propuestas que integren el desarrollo interpersonal e intrapersonal de los estudiantes universitarios. Si bien el estudio que presenta la autora es de corte predominante en lo cuantitativo, su acercamiento primordial es a los índices de reprobación, retención y deserción que presentan los estudiantes por medio de tablas, incluso presenta un desglose de las principales asignaturas con mejores, medianos y no favorables resultados en cuanto a desempeño académico.

Sitúa la nociones de rendimiento escolar y bajo rendimiento escolar desde diversos autores que, realizando un concentrado indican que los factores primordialmente influyentes resultan el contexto –económico, familiar, social y cultural- los estilos de enseñanza de los docentes, así como factores emocionales y cognitivos, inclusive señala el género como factor asociado al rendimiento escolar. Por lo que se considera necesario destacar a un autor al cual ya se hizo referencia en este trabajo: Rodríguez Espinar (2006) quien hace mención que estos factores pueden ser abordados desde diferentes posturas que abarcan las psicológicas, psicosociales, pedagógicas y sociológicas, lo que invita a reflexionar si las instituciones de educación superior tienen estrategias de acción con éstas posturas para afrontar la problemática del bajo rendimiento, reprobación y deserción pero sobre todo, si los tutores encargados del acompañamiento de los estudiantes durante su trayecto identifican los factores y conocen las posturas.

Si bien el estudio que presenta Canales Basulto (2009) en el que pretende explicar los factores personales, familiares, escolares y socioeconómicos que se encuentran asociados con el bajo rendimiento académico de los estudiantes, se considera necesario incluir los factores culturales y la tendencia a la modernidad y globalización que predomina en el contexto social en las últimas décadas, dado que resulta interesante el cómo estudiantes inmersos en una era netamente tecnológica presentan el mayor índice de reprobación en una asignatura como la de computación. La autora realiza una explicación histórica y conceptual de cómo ha evolucionado la concepción de rendimiento académico, sin embargo existe una tensión conceptual al pretender analizar factores que merecen interpretación y comprensión desde una óptica cuantitativa, además de que sólo incorpora la concepción numérica del rendimiento escolar, lo que conlleva a un análisis clasificador entre ¿qué hacen los buenos y qué no hacen los malos estudiantes? Es decir, se considera que el rendimiento escolar no sólo es representado por una nota, sino por la observación cualitativa de las capacidades y potencialidades del estudiante durante el curso.

Uno de los autores que involucra en su marco teórico es a Gardner, en cuanto a las inteligencias múltiples, retoma además para la construcción del mismo las nociones de emoción y motivación en los factores personales, en cuanto a lo familiar: la estructura, relación, comunicación y dinámica de ésta institución, situando a su vez a los factores escolares como la relación docente-estudiante y la relación entre estudiantes, aquí una pieza clave, el cómo el docente logra influenciar, motivar y convencer a las y los estudiantes que lo que aprenden es importante, factor primordial si se incluye en la figura de ese docente pero ahora fungiendo como tutor. En cuanto a los factores socioeconómicos hace referencia al ingreso, estatus y los programas de becas.

Finalmente sitúa a la tutoría y el bajo rendimiento escolar, comenzando por definirla, situando los antecedentes históricos de la misma, las funciones, tipos y áreas en las que puede intervenir, en cuanto al tutor señala su papel, rol, así como los tipos de intervención que el tutor puede realizar bajo ciertos modelos, lo que remite a la pregunta obligada: ¿los docentes de educación superior a los cuales las instituciones designan como tutoras y tutores sin poseer formación docente, conocen y se reconocen como tutores?, es decir, ¿el ejercicio de esta acción les significa quehacer tutorial? y, sobre todo: ¿consideran estar preparados para afrontar diversas problemáticas juveniles de índole académico y personal?, ¿conocen estos modelos?, ¿sus funciones?, ¿se identifican con el rol impuesto?, entre otras.

Lo que cabe destacar son las expectativas que los docentes colegas de los tutores esperan de su quehacer, entre lo que se destaca la solución de problemas, la orientación y el seguimiento a sus casos y, en cuanto a las desventajas que reportan es la no detección de problemáticas a tiempo, el requerimiento de especialización por parte de los tutores, la no canalización de estudiantes, la falta de interacción tutor-estudiantes, lo que deja abierto para futuras investigaciones el estudio de esos factores no sólo asociados al rendimiento escolar y a los estudiantes sino al desempeño de los tutores, es decir: ¿cómo estos inciden en su acción tutorial y determinan e influyen su labor?.

Siguiendo con la misma línea de la tendencia en el abordaje de la tutoría se encuentra el trabajo de Chong Barreiro (2009) el cual es realizado en la misma institución –Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo- realiza una evaluación del programa de tutorías en uno de los institutos más representativos de ésta universidad, el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, se centra en el analizar lo que tutores y tutorados entienden como tutoría, por medio de una reflexión crítica sobre la conceptualización de “tutorías”, comenzando por el establecimiento de los antecedentes conceptuales del término y su evolución, el origen de ésta dentro de las universidades, los modelos tutoriales desde un panorama internacional retomando a Oxford y Cambridge⁴.

Chong Barreiro (2009) continua con las tendencias internacionales que dan origen a la tutoría en la educación superior, haciendo referencia a documentos emitidos por organismos internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial y el CRESALC⁵, en los cuales se establecen los principales objetivos, líneas de acción y estrategias que deben implementar en sus programas institucionales de tutorías las universidades. En cuanto al contexto nacional hace referencia a las Universidad Nacional Autónoma de México, debido a que en esta institución se da por primera vez la aplicación de un programa de tutorías en los años cuarenta, mientras que en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, lugar en donde la autora realiza la evaluación surgen en 1991, este programa institucional de tutorías de la UAEH, es regido por la ANUIES⁶ (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) además de retomar la legislación mexicana sobre tutoría que prácticamente es nula.

...”en México hasta el momento no existe ninguna ley y/o reglamento federal que oficialmente regule a las tutorías”... (Chong Barreiro, 2009, p. 25).

Sin embargo en páginas posteriores la autora hace mención de la implementación del PROMEP (Programa para el Mejoramiento del Profesorado) en cual uno de los requisitos para que un docente sea designado con ese perfil es el tutelaje de estudiantes⁷ es decir el docente universitario de tiempo completo además de realizar múltiples gestiones administrativas debe: realizar investigación, dirigir tesis, dar asesorías, impartir clase y realizar actividades de tutelaje, esto sin una legislación o al menos la implementación de una capacitación para que éstos docentes realicen las recomendaciones del PROMEP con calidad y se cumpla el que hasta ahora es un objetivo latente: la formación integral de los estudiantes –¿y qué pasa con la formación de los docentes?-.

Chong Barreiro (2009) hace mención acerca del Proyecto Rector de Tutorías de la UAEH y su concepción de tutelaje, para éste proyecto es la ... *“la capacidad que tiene todo profesor de ponerse al lado del alumno, de sufrir con él procesos de integración a la institución, de ayudarle a resolver sus problemas personales, de aprendizaje, de autonomía,*

⁴ Ya en un primer momento se había hecho referencia a los antecedentes y a dichos modelos.

⁵ Centro Regional para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

⁶ Puede hacerse una consulta de los objetivos que establece esta asociación en apartados posteriores de esta investigación.

⁷ Lo que representa para quien escribe uno de los acercamientos más críticos que tiene Chong Barreiro al cuestionarse cómo pueden hacer exigencias en el ámbito tutorial para un perfil docente sino existen marcos legislativos que regulen el proceso.

independencia, de relación de ayuda, el tutelaje es pues un proceso de acompañamiento en el aprendizaje”... ésta noción concebida por Arnaíz e Isús en 1995, en lo que debe ser capaz de hacer cualquier docente, lo que cabría preguntarse es que si el docente previamente a resuelto para sí todo lo que capaz de resolver o si se considera capaz de realizar tutelaje o, si le significa algo ser tutor.

Si bien en congruencia con las autoras abordadas se considera a la tutoría como un medio eficaz para lograr un proceso de formación verdaderamente integral en los estudiantes universitarios, se considera que antes de proponer –o imponer- modelos de acción tutorial para la abolición de la deserción, del bajo rendimiento académico, de la resolución a problemáticas de índole personal y académico en estudiantes de buenas, malas o regulares notas, se debe reflexionar de la implementación de cursos de formación a los docentes que además de incluir estrategias didácticas y métodos de aprendizaje, sea incluyente de modelos tutoriales y de acompañamiento, de teorías pedagógicas y psicológicas que coadyuven a su desempeño; porque si bien todo profesor es capaz de ser tutor y resolver las problemáticas narradas, quién es tutor del ese tutor ¿quién le acompaña y guía?.

Para Chong Barreiro (2009) no existe continuidad por ejemplo de los cursos de sensibilización y formación para los docentes tutores –cuando lo hay- por lo que éstos docentes de tiempo completo –en su mayoría- no logran el enriquecimiento que propician los intercambio de información, experiencias, y retroalimentación que puedan brindarse entre pares o por los coordinadores de los cursos; lo que por lo general deriva en una inadecuada realización de la acción tutorial. Por ejemplo en los resultados de la evaluación que aplica en su investigación se encuentra que la tutoría debe servir para:

- Motivar al estudiante.
- Establecer lazos de comunicación con el tutorado.
- Cuestionar, mediar, ser comprensivo.
- Ser sistémica, planificada, personalizada.
- Impulsar y facilitar el desarrollo del tutorado, en las dimensiones intelectual, afectiva, social y promover la integración del estudiante en la institución.
- Atender de manera diferenciada a los estudiantes.
- Enfocarse en la mejora de los estudiantes.
- Conocer la personalidad de sus tutorados.

Sin embargo se vuelve a la interrogante si realmente los tutores se reconocen como tales, si consideran tener las capacidades para desempeñar la acción tutorial, finalmente la autora culmina su investigación con una serie de propuestas para la mejora y evaluación de las tutorías en la institución en donde realiza la evaluación, cabe destacar que deja una línea abierta para la indagación al no proponer un programa para la capacitación y formación de tutores, ya que si la tutoría sirve para los incisos narrados anteriormente el tutor debe conocerles e identificarles, a su vez de significarle la acción tutorial.

Canales Basulto (2014) en otro de sus estudios indaga en las representaciones sociales de los docentes acerca de la tutoría en las licenciaturas del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, la autora retoma la noción de Representación Social desde Moscovici como aquel sistema de creencias, valores e ideas que permiten a los individuos orientarse en su realidad y se ocupan de un tipo específico de conocimiento (Moscovici, 1998 en Canales Basulto, 2014) el objetivo de la investigación es analizar qué tipo de representaciones tienen los docentes respecto de la tutoría y el rol y funciones que desempeñan como tutores, metodológicamente el enfoque es cuantitativo, de nueva cuenta y coincidiendo con Chong Barreiro (2009) con la llegada del nuevo siglo, las transformaciones demográficas, las culturas cambiantes se necesita de IES que cuenten con programas institucionales de tutoría, para ofrecer apoyo y acompañamiento a los estudiantes para generar un menor índice de reprobación y deserción.⁸

Señala además la importancia que ha cobrado la implementación y ejecución de planes institucionales de tutoría y su seguimiento, debido a que esta implica procesos de comunicación y de interacción por parte de los docentes entre ellos mismos y éstos a su vez con los estudiantes, lo anterior en función del debido conocimiento de sus problemas, necesidades e intereses específicos, es decir el tutor debe tener pleno conocimiento de los estudiantes que le son encomendados para este caso cada principio de semestre. La investigación hace un análisis de las principales representaciones sociales que poseen los docentes de las nueve licenciaturas que oferta el instituto, para plantear algunos criterios para la realización de tutorías universitarias integradas en la actividad docente, busca iniciar de forma teórica con los que podría llamarse conformación del tutor universitario y su inclusión en la docencia.⁹

El problema que identifica Canales Basulto (2014) es que los docentes que forman parte de la plantilla si bien cuentan con una profesión científica, humanística o tecnológica es decir poseen una profesión pero no la formación para ser docentes, su experiencia en docencia proviene de las expectativas e ideas que se formaron cuando estos docentes fueron estudiantes y su tendencia es imitativa hacia el docente que más les significó en su formación.¹⁰

En cuanto a su estudio abordado desde la Teoría de las Representaciones Sociales, la autora sitúa la tendencia que ha tenido en México el abordaje de la investigación educativa desde ésta, comienza con un recorrido histórico-evolutivo del abordaje conceptual de la tutoría, retoma por ejemplo los modelos que distingue Rodríguez (2004) en cuanto a la tutoría situando al académico, el de desarrollo personal y el de desarrollo

⁸ Sin embargo habría que preguntarse si sólo los estudiantes con bajo desempeño necesita acompañamiento, ¿qué pasaría entonces con los estudiantes sobresalientes?

⁹ No obstante debe dejarse en claro que para el caso de la UPMH que se abordará en este estudio el docente es invitado –u obligado- a ser tutor es decir, su conformación es con base en experiencias previas y nuevas, mediante un proceso adaptativo, lo que le permite desarrollar la acción tutorial –de manera correcta o no-.

¹⁰ Lo que pone sobre la mesa otra interrogante el docente universitario también ejemplifica a sus estudiantes cómo estos han de desempeñar la docencia si en un futuro se dedican a ella, lo que traería como consecuencia el que lo tutores juegan el mismo papel.

profesional.¹¹ Siguiendo con un análisis de los estudios realizados en México en cuanto a tutoría que en realidad retoma sólo algunos debido que para realizar el estado de la cuestión de este trabajo se pudieron encontrar diversos y no sólo de tutoría sino de su abordaje desde las Representaciones Sociales, que utiliza la autora, siendo algunas de sus referencias para este apartado su trabajo de maestría descrito en páginas anteriores y un trabajo doctoral de Chong Barreiro (2009) también abordado anteriormente.

La concepción de tutoría es retomada de diversos autores y desde diversos enfoques como el institucional desde la ANUIES, el crítico de Rodríguez Espinar y el interpretativo de Baudrit ¹², las funciones del tutor y los tipos también son abordados por ejemplo desde la orientación, la evaluación, la asesoría y la motivación que para este trabajo serán abordadas en apartados posteriores, debe recordarse además que su estudio de nueva cuenta presenta un metodología mixta que incluye el uso de cognemas para ubicar y analizar las Representaciones Sociales, lo mismo que el estudio de Chong Barreiro (2009) al ser una evaluación diagnóstica, sin embargo lo que se pretende en este trabajo es tener una metodología mixta desde un paradigma hermenéutico-interpretativo, debido a que como puede verse es un campo abierto a la investigación.

Retoma la tipología tutorial desde Baudrit (2000), misma que se sigue en este trabajo y las áreas de intervención que más adelante son situadas como, las funciones del tutor desde el mismo autor Rodríguez Espinar, el rol de tutor es construido por Canales Basulto (2014) debido que hasta la fecha en los estudios analizados ningún autor conceptualiza el rol de tutor, sin embargo al situar las características, funciones y lo que denomina atributos del buen tutor (Canales Basulto, 2014) se logra una interpretación del rol que debe desempeñar un tutor universitario el cual gira en apoyo formativo, cognitivos, personal, ético y didáctico; destacando además cualidades que debe tener el docente a la hora de desempeñar su rol como tutor: cordialidad, aceptación, honradez, empatía para destacar algunas.

Metodológicamente los ejes de análisis que utiliza la autora para realizar el estudio de las representaciones sociales se sitúan en: actitud, información y campo de representación, la primera como dimensión afectiva inherente al ser humano y lo que según la autora le imprime un carácter dinámico a la representación, la información como la dimensión analítica del conocimiento en este caso acerca de la tutoría y el campo de la representación que vendría a ser el orden y la jerarquía que formarán los contenidos representacionales; lo anterior retomando de Moscovici la estructuración de las representaciones sociales por sus ya conocidas fases que implican la construcción selectiva, la esquematización estructurante y la naturalización en cuanto a objetivación para el estudio posterior del anclaje¹³; la investigación visualiza a las representaciones sociales como transformadoras del mundo del sujeto es decir este sujeto está moldeado y

¹¹ Más adelante en este estudio se sitúan los modelos de tutoría y las tradiciones que siguen como la alemana y la anglosajona.

¹² De nueva cuenta es necesario destacar que estas concepciones también han sido abordadas en este trabajo.

¹³ Objetivación: proceso de transformación de los elementos conceptuales a imágenes. Anclaje: Proceso de integración de la objetivación al pensamiento. (Moscovici, 1969).

estimulado por la conciencia colectiva lo que le permiten un mejor desenvolvimiento e interacción con el colectivo.¹⁴

Sitúa las tres corrientes principales de la Teoría de las Representaciones Sociales retomando a Jodelet –discípula de Moscovici del cual se habló anteriormente- corriente que afirma que los hechos prueban lo teórico lo cual se fortalece en la práctica empírica, su corriente metodológica es cualitativa como la entrevista en profundidad, en segundo lugar sitúa a Doise cuya postura enfatiza el rol o la inserción en las estructuras sociales en constitución de las representaciones aquí priman los métodos estadísticos correlacionales; finalmente de Abric retoma lo cognitivo-estructural de la representación y sus funciones como el conocimiento, lo identitario,¹⁵ la orientación y la justificación, mientras que de Moscovici, los tipos de representaciones sociales como las hegemónicas en las cuales existe consenso entre el colectivo, las emancipadas que emergen en subgrupos y las polémicas en las cuales existe controversias; estas últimas se sitúan incluso en lo crítico.

El paradigma que retoma la autora es el realista debido a que según ella permite acceder al conocimiento de la realidad, la metodología como se mencionó anteriormente es cuantitativa por lo que se nota una tendencia a la confianza de la medición –y veracidad- de lo numérico, utilizando el cuestionario como instrumento considerando que cada respuesta promueve la asociación libre, el cual reflejará el significado que dan los sujetos ante diversas interpretaciones de la realidad lo cualitativo retomado escuetamente según la autora Canales Basulto (2014) se dio en el transcurso de la aplicación de los instrumentos y en las asociaciones libre que realizaron los participantes del estudio, lo que deja abierto a realizar un estudio esta vez de corte cualitativo, una entrevista en profundidad probablemente permitiría un análisis mayor porque significaría la libertad de respuesta del participante desde su sentir y lo que le significa la tutoría es decir; lo intersubjetivo, esa construcción e interacción en lo individual y lo colectivo el cómo esto se interioriza para la construcción de la identidad.

Canales Basulto (2014) cierra su investigación con la interpretación de los resultados de los instrumentos que aplicó, en un apartado señala el significado de lo que es la tutoría para su muestra lo que arrojó una tendencia al acompañamiento de los estudiantes, esto es lo que les representa principalmente a los tutores la tutoría, lugares posteriores en el significado fueron, orientación y responsabilidad sucesivamente, de nueva cuenta existe una apertura a una investigación que profundice en lo que está interiorizado en el tutor, lo que se considera que se puede analizar por medio de una metodología cualitativa.

¹⁴ Las RS significarían entonces ese pensamiento cotidiano cargado de teorías implícitas y experiencias, lo que permiten que el sujeto constituya lo ajeno en familiar, para el caso de la investigación de Canales Basulto (2014) que el docente demuestre su familiaridad con la tutoría, la apropiación de lo explícito, su integración y la aceptación implícitamente.

¹⁵ Este trabajo se sitúa en esta función específicamente, según Abric (2001) las RS participan de la construcción y definición de la identidad de los sujetos, en este caso el tutor sitúa lo que le representa la tutoría, desde sus teorías implícitas y las experiencias que le signifiquen lo que supondría una apropiación que le permitiría la construcción o no de una identidad.

Debido a lo anterior se considera que un estudio que analice la construcción de la identidad del tutor, permitiría un conocimiento profundo al significativo y la interiorización de la tutoría, el cómo la comprenden, interiorizan y ponen en práctica. Si bien los estudios narrados han utilizado metodologías mixta y cuantitativas o de enfoque dominante hacia lo cuantitativo, además de que Canales Basulto (2014) al cerrar su investigación señala:

...“constituye un asunto pendiente el estudio de la identidad de las tutoras y los tutores, las trayectorias profesionales de los tutores y las tutoras son tan diversas que es difícil encontrar nexos para el establecimiento de una identidad común”...

Para Canales Basulto (2014) la tutoría implicará procesos de comunicación e interacción por parte de las y los docentes, requerirá atención personalizada a las y los estudiantes en función del conocimiento de sus problemática, necesidades e intereses específicos.

1.2 Acercamiento a la formación de las y los docentes universitarios

Las y los profesores universitarios fueron formados como especialistas en sus respectivas asignaturas o disciplinas; desde su inicio, están más centrados en las tareas investigadoras que en las docentes¹⁶; extrañamente, es vital, para ser docente, poseer un amplio historial de publicaciones de investigación –aunque estas carezcan de calidad-. La escala de puestos –en la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo ascender de profesor de asignatura a profesor de tiempo completo-, resulta legítima y necesaria pero, tiene consecuencias: la inmensa mayoría de los estudiantes asiste a las clases de forma pasiva, los currículos académicos están desconectados entre sí y apenas tienen acceso a los servicios de tutoría o bien hacen un escaso uso de ella, en el mejor de los casos, debido a que en otros los estudiantes desconocen el derecho que tienen a la tutoría.

De forma casi tradicional algunos docentes tienen en su trayectoria el privilegio de haber sido unos profesionales¹⁷ en la tutoría para algunos de sus estudiantes. Algunos de ellos continúan siendo una fuente de orientación para esos estudiantes después de que han abandonado la universidad, esto considerado verdadero sobre todo cuando la relación docente-dicente ha sido grata bidireccionalmente. Los estudiantes cuando perciben a los docentes y tutores como profesionales que se preocupan e interesan por ellos, reciben un buen estímulo para asistir a las clases y tutorías, considerándose el estímulo de forma recíproca.

¹⁶ Lo que podría resultar cuestionable debido a que en más de una ocasión su producción académica es tan paupérrima y su trabajo administrativo es muy vasto, de las nueve horas que laboran en la institución –que conste que no sólo en esta universidad- un aproximado de seis son destinadas para llenar formatos o “calentar la silla” por dicho informal del Dr. “N” cuando me descargaron de lo administrativo una semana construí 10 cuartillas de las 100 que me piden para PROMEP -¡10 cuartillas en una semana!- a interrogar los perfiles, la formación y la capacidad de los PTC.

¹⁷ ¿Profesionales? ¿Por qué los estudiantes le consideran profesional en tutoría?

Existen docentes que tienen una serie de habilidades para: comprender el punto de vista del estudiante; personalizar la experiencia educativa; facilitar la discusión en la clase donde los estudiantes escuchan y comparten ideas; organizar experiencias personales de aprendizaje; ser flexible; estar abiertos a nuevas ideas y experiencias; facilitar habilidades interpersonales y de comunicación; favorecer un entorno positivo para una relación tutor – estudiante.

Cruz Flores y Abreu Hernández (2006) proponen un modelo integral de tutoría el cual fue construido con base en el análisis funcional de tareas, es decir que los autores parten de una revisión de bibliografía relacionada con la tutoría, de forma más puntual en las concepciones que diversos autores tienen de ella y se puede catalogar como investigación documental, que arroja resultados respecto de la tutoría en posgrados de aquí se pueden rescatar los conceptos elaborados con base en las comparaciones de rol por autor que los investigadores hacen, como el modelo de ocho roles que surge con base a la interpretación y los roles subsidiarios, eligen dos roles centrales que organizan a la tutoría en su conjunto como formación en investigación, que tiene que ver en educación superior con el sustento de la práctica profesional, la investigación y generación de nuevo conocimiento en posgrado, el segundo de formación profesional, que se encarga de desarrollar la capacidad del estudiante para actuar en los ambientes dinámicos y complejos donde se ejerce la profesión, ejes indispensables durante la acción tutorial en educación superior, agregan los autores además el rol docente, el socializador, el de coaching, consejero, patrocinador y apoyo psicosocial, los anteriores seis roles descritos funcionan como eje transversal del modelo de tutoría integral que proponen los autores, así como la promoción que hacen del tutor como promotor de la práctica profesional sustentada en la mejor evidencia científica.

Lo que llevaría a la pregunta obligada si en el plano de la realidad estos roles pueden ser desempeñados por los docentes que funcionan como tutores, ¿realmente se conciben como docentes, investigadores o tutores? o ¿resultan una serie de roles –impuestos y aceptados- para la conservación del puesto y de su “estatus social”.

La ponencia *Competencias Docentes para la Tutoría en Educación Superior* de Cruz Flores y Abreu Hernández (2006) permite identificar la tutoría no sólo como proceso de acompañamiento, ni de asesoramiento que es el gran problema –se siguen confundiendo los términos- y se reduce la tutoría a analizar problemas de índole académico dejando de lado el estado de bienestar de los alumnos universitarios durante su primer año, el cual es considerado crítico debido a la gran deserción que se presenta. Además la ponencia propone una serie de competencias que debe poseer el docente tutor para ejercer el rol como tal, y que contrastando con la realidad sólo se cumplen dos aspectos entre ellos el trato personalizado al estudiante y el apoyo psicosocial de los estudiantes que forman parte de las competencias socializadoras del tutor, dejando de lado los aspectos de las competencias formativas e interpersonales.

Es necesario recuperar las competencias que necesita el docente tutor para llevar a cabo el proceso de tutoría, los autores antes mencionados las discuten y clasifican por relevancia para la educación superior en formativas, que están orientadas al dominio del corpus teórico y metodológico de la disciplina o la profesión; socializadoras, que están dirigidas a la integración paulatina y legítima de los estudiantes a comunidades disciplinarias o profesionales e intrapersonales, para que las competencias formativas y socializadoras sean eficaces, es necesario establecer una interacción entre tutores y alumnos basada en el respeto, el compromiso, la responsabilidad y la comunicación. Estos aspectos son los que integran las competencias interpersonales de la tutoría, haciendo además una descripción en un primer momento del contexto actual de la educación superior en México y el impacto que tienen las competencias al proceso de acción tutorial. Con las competencias e indicadores anteriores es claro que el docente tutor se muestra como referente para el estudiante durante su primer año de formación universitaria, un referente que le permita ensayar formas de socialización (Ayala Aguirre, 2010) generando espacios de condiciones semejantes a la realidad para que el estudiante practique sus habilidades de comunicación.

Este proceso en el que el tutor se torna un referente, es crítico durante su primer año de formación universitaria, año en el que logra la adaptación académica, social y personal necesaria para culminar con éxito su formación profesional, ya Silva Laya (2011) estudiaba que las dificultades que se presentan en el primer año universitario como la deserción, la no integración del estudiante y el cambio de sistema –de educación media a superior- responden a factores externos a la universidad en conjunto con las variables del ambiente institucional pueden ser modificadas para crear un ambiente favorable para el estudiante de la IES, por lo que propone una diagnosis del alumnado durante su primer año universitario lo que permitirá a la institución instaurar o incrementar programas de apoyo y estrategias que mejoren la experiencia áulica. De Garay (2001) en Silva Laya:

...en el primer año de la licenciatura, la ruptura pedagógica, cultural y generacional con respecto al bachillerato es brutal. Los jóvenes entran en un universo desconocido, una nueva institución que rompe en muchos sentidos con el mundo familiar y escolar...

Proponiendo la acción tutorial como un apoyo que ha demostrado un enorme soporte para que las y los jóvenes universitario desarrollen una trayectoria regular, apoyo que se considera puede ser utilizado por las IES. Este primer acercamiento a la realidad del estudiante permitirá identificar sus problemáticas de índole académico, personal o social por parte del primer actor que contrasta su experiencia universitaria con la institución, problemas que permitirán una pronta intervención y/o canalización a las instancias adecuadas de la IES, para que el estudiante logre entonces una formación universitaria integral y una educación de calidad, según Silva Laya esta estrategia podrá permitir una buena retención de la matrícula durante el primer año universitario, sin embargo no puede considerarse la retención de matrícula como indicador fundamental para la medición del desempeño del docente tutor, es necesario un análisis profundo de los aspectos comunicativos, personales e interpersonales que realizan los tutores con sus estudiantes.

En el artículo hace una comparación histórica de cómo se ha tratado metodológicamente la deserción estudiantil del primer año universitario y de que sólo ha presentado interés en los Estados Unidos, de dónde proviene la mayor teoría que aborda, desde Gardner, Tinto y Miller, de quienes retoma en diferentes citas las aportaciones metodológicas que hacen para el tratamiento y abordaje de la deserción en la universidad y cómo afecta ésta las trayectorias escolares. Lo que propone Silva Laya es no seguir recetas para la tutoría, si no ver a ojo crítico la realidad y el contexto de la IES.

Silva Laya propone criticidad a la realidad y al contexto de las IES, resulta interesante que su estudio proponga la no deserción como indicador del buen o mal desempeño del docente como tutor, lo que llevaría a pensar que lo que realmente interesa es la retención de estudiantes universitarios que si bien por medio del tutor y el “apoyo” que le da puede culminar sus estudios universitarios ¿qué o quién le brindará la seguridad de una buena inserción al campo laboral?, retener por el indicador y por el factor económico no implica que el estudiante le encuentre sentido a la universidad, si se habla de retención como indicador la tarea del tutor se facilita, pues sólo fungiría como vigía del proceso académico no como guía para su integración.

García López, et al. (2012) plantean retomando a Duart y Sangrá en cuanto a que el éxito académico del alumno depende en gran medida de la eficiencia que posea el tutor y su capacidad de motivación hacia el estudiante universitario, atendiendo a las diferentes necesidades identificadas en las sesiones tanto grupales como individuales de tutoría. El resultado de estas acciones necesariamente influirá en los resultados del desempeño académico de los estudiantes.

Para que las tutorías, como parte de la labor docente, estén también centradas en el aprendizaje, es necesario implicar directamente a los docentes en Programas de Formación de Tutores, que se conciben como instrumentos para conseguir un desempeño de calidad en tareas de tutoría. La institución debe pretender terminar de forma progresiva con una concepción y práctica de la “tutoría de asignatura”, “tutoría de relleno” “tutoría a la que nadie va pero yo si voy” realidad presente en la UPMH, carente de credibilidad y de plan de actuación adecuado y cualitativo que la sustente, limitada a ocuparse de la baja matrícula o de la deserción, esta acción tutorial pasiva y este rol de tutor de sentarse a esperar a ver si se aparece un estudiante, que con esta realidad, es muy poco probable que aparezca. En 2010 Aguilera García, presenta en su tesis doctoral una serie de parámetros de la práctica docente que justifican la actividad de los tutores, indicando que la tutoría es una función en algunas ocasiones continuada de la docencia, por lo que el tutor debe poseer ciertas características como la comunicación y la empatía para con sus tutorados.

Jiménez Rodríguez (2010) indica que la tutoría es considerada como una estrategia básica para la orientación, la individualización y el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes en cualquier modelo, pero lo es aún más cuando se proponen metodologías que otorguen mayor autonomía al alumnado universitario. Mejora la imagen pública y la

proyección externa de la universidad y dota a los estudiantes de estímulos para el desarrollo de la reflexión y la autonomía en el ámbito académico sin embargo, la tutoría en el nivel universitario mexicano presenta diversas carencias, por ejemplo el marco europeo goza de una legislación que protege y regula el proceso tutorial, en México el organismo que la promueve es la ANUIES, en un marco de propuesta para que las instituciones de educación superior consoliden modelos institucionales de tutoría.

Lo que ha llevado por lo menos a las Universidades Politécnicas a la creación de programas Institucionales de Tutoría los cuales si bien pretenden formar jóvenes profesionales e integrales, la estrategia continua siendo la retención e matrícula, el evitar la deserción y el establecer cuántos se tienen, cuántos ingresan, cuántos egresan, dejando de lado en más de una ocasión si realmente el egresado posee las habilidades necesarias para su inserción en el campo laboral o en el peor de los casos si le gustaba la carrera.

1.2.1 Tutoría: función de las y los docentes universitarios

La función tutorial es un elemento importante para apuntalar la calidad de la educación superior en México y, la realización de esta demanda debe incluir la puesta en práctica de una intervención articulada en estrategias concretas y apoyadas en una serie de recursos pertinentes en la consecución de los objetivos que dan sentido y significado a la acción tutorial.

Patricia Ducoing (2005) plantea que es conveniente abordar y preguntarse cuáles son las funciones de tutor cuando se cuestiona la importancia de la incorporación de los programas de tutoría a las Instituciones de Educación Superior, debido a que según la autora la mayoría de las IES la ha conceptualizado no como una estrategia para el advenimiento del individuo como sujeto de su existencia, sino como un dispositivo de carácter instrumental que se despliega para hacer cualquier actividad técnica como poner una inyección para curar o como si el estudiante fuera sometido a un torno para moldearlo, y refiere a Mora (2004) argumentado que dentro de las funciones del tutor, el docente debe comenzar por una planificación de los pasos que va a seguir para desarrollar su tarea, poniendo en primer lugar la información sobre el grupo y sobre cada uno de los estudiantes con el fin de contar con unos conocimientos de base que le ayuden a captar la situación en que se encuentra y a elaborar un diagnóstico de la misma, debido que la tutoría es un proceso y la función del docente tutor es llevarlo a cabo.

Cabe destacar que la tutoría no está designada -ni es función de docente observarla de esta forma- exclusivamente para alumnos que presenten bajo desempeño académico, sino también a aquellos sobresalientes que requieren de atención personalizada para mantener e incluso mejorar su rendimiento. Romo López (2005) advierte que la propuesta de la ANUIES -formulada en la *Educación Superior hacia el Siglo XXI, Líneas estratégicas de desarrollo*- implica un proceso de organización institucional en cuanto a tutoría en el que se ven involucrados otros actores pertenecientes a los ámbitos académico y

administrativo de un plataforma de diversos programas y servicios que denomina como de mejora de calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje a los que puedan ser canalizados los alumnos que necesiten de diferentes apoyos y orientación.

Es decir que prácticamente ninguno de estos programas y servicios son creados para la tutoría, cotidianamente forman parte del funcionamiento de una IES, por ejemplo los cursos de inducción, desarrollo de habilidades y hábitos de estudio, el aprendizaje de idiomas, ofimática, orientación profesional, programas especiales para estudiantes con alto rendimiento y/o sobresalientes, programas que en algunas IES aún no se conocen y se encarga esta función al tutor, considerándose que no funge como asesor académico. La finalidad de la acción tutorial universitaria será contribuir al pleno desarrollo de la personalidad del estudiante, la mejora de su rendimiento académico y de su situación personal, social, académica y profesional.

La misma Romo López (2005) señala cuáles son las funciones del docente a la hora de llevar a cabo la acción tutorial desglosándolas de la siguiente manera:

- Atención en los conflictos con los docentes.
- Apoyo en el desempeño académico y personal.
- Adaptación del bachillerato a la universidad.
- Información sobre la vida universitaria.
- Orientación para mantener el plan de estudios cuando haya atraso en algunas materias.
- Apoyo en la toma de decisiones en el avance del plan de estudios.
- Mayor control del progreso del alumno y de las técnicas utilizadas.
- Atención a preguntas, inquietudes, información acerca de maestros y de las instalaciones de la universidad y de lo que es permitido y no, hacer en la institución.
- Hacer más ameno a los estudiantes el paso por la universidad.
- Fomentar la integración y la convivencia entre los estudiantes, los ayuda a ser más abiertos y tener mayor seguridad en sus decisiones.
- Brindar orientación académica y psicológica, o es su defecto brindar la canalización a la instancia correspondiente.
- Brindar la sensación de que la tutoría es un servicio creado para los universitarios.
- Despertar en el estudiante el interés por su formación.

Según González Maura (2006) la tutoría como función del profesor universitario es reconocida desde el surgimiento mismo de la universidad en el siglo X. El profesor es el tutor del estudiante en tanto acompaña y guía su formación, sin embargo la comprensión de cómo el profesor ejerce su función tutorial varía en dependencia del modelo de universidad y la concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En cuanto al primero sugiere el cambio de la universidad medieval a la universidad moderna trajo consigo el surgimiento de diferentes modelos de universidad atendiendo a su organización

y en todos los casos el tutor es el profesor que acompaña al estudiante en su formación; sin embargo el énfasis en los requerimientos formativos en uno u otro modelo apunta hacia diferentes tipos de tutores:

- *El modelo alemán* tiene como objetivo esencial la formación científica. Formar personas con amplios conocimientos científicos era la misión de la universidad, misión que no necesariamente se correspondía con las exigencias y necesidades de la sociedad. En virtud de este modelo, la formación de personas con sólidos conocimientos científicos bastaría para lograr el desarrollo social. El tutor en este modelo, es un profesor que orienta al estudiante en el camino de la investigación científica.
- *El modelo francés* tiene como objetivo esencial la formación para la profesión. Las universidades como institución estatal, tienen como misión formar a los profesionales que el Estado necesita. El tutor es para este modelo de universidad, el profesor que acompaña al estudiante en su formación profesional.
- *El modelo anglosajón* tiene como objetivo esencial el desarrollo humano. Las universidades en este modelo, tienen como misión formar ciudadanos éticos, con una amplia cultura, que logren insertarse responsablemente en la sociedad. El tutor en este modelo de universidad, es el profesor que acompaña al estudiante en su formación como persona.

Interpretadas desde los diferentes marcos de universidad, estas tradiciones que señala González Maura (2006) generadoras de su propia concepción de tutor, coexisten en nuestros días mezclando sus objetivos y produciendo diferentes perspectivas y no pocas confusiones. Así, la mayor parte de los centros universitarios definen como objetivo prioritario la atención a la dimensión personal del estudiante.

Sugiriendo la misma autora además que, independientemente de que los tres modelos de universidad que se desarrollan en los siglos XIX y XX tienden a entremezclarse, se observan tres orientaciones de la función tutorial del profesor diferente e independiente: la tutoría científica, la tutoría profesional y la tutoría personal. Si atendemos a las funciones del profesor-tutor atendiendo a los modelos de universidad encontramos las siguientes limitaciones:

A. Una concepción limitada de la función tutorial, la tutoría se limita a la atención de aspectos específicos e independientes de la formación del estudiante universitario: la formación científica, profesional, personal. Ello condujo a la concepción de los tutores en un sentido estrecho: tutores para la actividad investigativa, profesional o para el desarrollo personal.

B. La concepción de la tutoría al margen del proceso de enseñanza-aprendizaje, la tutoría se entiende como la actividad que realizan determinados profesores fuera del contexto de la clase. Los tutores son aquellos profesores encargados de orientar al estudiante en aspectos específicos de su formación: en el desarrollo de las tareas de investigación (tutores científicos), o de las tareas vinculadas a la práctica profesional (tutores para el desarrollo de las

prácticas laborales), o al desarrollo personal (tutores para el desarrollo de cualidades personales: autoestima, independencia, competencias sociales; para la orientación en el proceso de adaptación a la Universidad, el desarrollo de habilidades de estudio).

C. La concepción de la tutoría como una actividad individual, el profesor-tutor acompaña al estudiante, en el proceso de su formación y lo orienta de acuerdo a sus necesidades, por lo que constituye una atención personalizada.

Para explicar la segunda, retoma a Zabalza (2003) argumentando que la función tutorial llega a impregnar el propio concepto de profesor. Parece fuera de toda duda que todo profesor, sea cual sea la etapa educativa en la que ejerce su función, es no solo enseñante, sino también tutor de sus estudiantes. La tutoría ha pasado a formar parte de la idea generalizada de que enseñar no es sólo explicar unos contenidos sino dirigir el proceso de formación de nuestros alumnos. Y en este sentido todos los profesores son formadores y ejercen esa tutoría (una especie de acompañamiento y guía del proceso de formación) de las y los alumnos. La tutoría adquiere así un contenido similar al de “función orientadora” o “función formativa” de la actividad de los profesores y establece tres roles para poder comprender cuál es el que asume el profesor como tutor en el proceso de formación del estudiante:

1. *El tutor como transmisor:* Desde una concepción de enseñanza tradicional en la que el profesor se concibe como una autoridad en tanto poseedor del conocimiento y el estudiante un receptor pasivo, en tanto reproductor del conocimiento, la función tutorial del profesor se realiza a partir de un proceso directivo, de transmisión lineal y directa de conocimientos, y valores al estudiante. Son típicas de esta concepción las frases: «el profesor dicta sus clases», «el profesor inculca valores», en las que se expresa una directividad absoluta e impuesta en la relación con sus estudiantes.
2. *El tutor como facilitador:* Desde una concepción de enseñanza no directiva en la que se asume la absoluta independencia del estudiante en el proceso de aprendizaje, toda vez que se considera que posee tendencias inmanentes que orientan su desarrollo, el profesor como tutor deja de asumir un rol directivo para convertirse en un facilitador, es decir, una persona que se limita a garantizar las condiciones que favorecen la libre expresión de las tendencias innatas del estudiante a la realización personal y profesional. El tutor como facilitador es, por tanto, un agente educativo neutral en tanto no ejerce influencias determinantes en la formación integral del estudiante, sino que sólo facilita, creando condiciones favorables para que este por sí solo logre su desarrollo.
3. *El tutor como orientador:* Desde una concepción histórico-social del desarrollo humano, en virtud de la cual se entiende que la formación del estudiante es el resultado de la integración dialéctica de lo interno y lo externo en el proceso de la actividad, el profesor-tutor asume una función orientadora en tanto guía el aprendizaje del estudiante, planteándole retos y exigencias que lo conduzcan a lograr niveles superiores de independencia en su formación como persona en un

proceso de interacción social. En esta concepción la función tutorial del profesor es comprendida a partir de la dialéctica entre la directividad y no directividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto ser tutor significa guiar el proceso de aprendizaje del estudiante hacia la construcción autónoma de conocimientos, habilidades y valores.

Se considera necesario hacer una diferenciación entre el rol de tutor y las funciones, para el primer caso como el comportamiento y características personales que debe poseer el docente para desempeñar el rol de tutor, mientras que el segundo se referirá a la actividad o actividades que desarrolla el docente durante la acción tutorial.

Para concluir con este apartado resulta necesario entonces en un primer momento intentar ampliar las posibilidades de los docentes para ayudar, a sus tutorados a analizar las situaciones problemáticas, con que se encuentran en su proceso de aprendizaje y de desarrollo personal, para lograr obtener el máximo rendimiento de su estancia en la universidad, además de intentar conseguir que los docentes adquirieran una mayor variedad para desarrollar la acción tutorial; habilidades que si el tutor no adquirió durante su formación se pueden adquirir capacitado o implementado planes de acción tutorial que funjan como guía del proceso. Lo que habría que pensar es en el aspecto ideológico propagandístico de éstas propuestas que no separan el rol del tutor, ni las funciones, sin embargo no se especifican, sólo se difunde una forma de pensamiento, una idea, utilizando como medio la educación.

1.3 Legislación de la tutoría en México

En México la tutoría surge en la década de los 40's en los programas de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México , iniciando en la facultad de Química en el posgrado, asignándose un tutor o tutora por estudiante tutorada (o) alcanzado rango legal en 1980 con la aprobación de las Normas Complementarias al Reglamento General de Estudios de Posgrado, lo anterior debido a que, desde 1964 se reconoce que la calidad de un programa de posgrado depende de la excelencia las y los tutores; sin embargo en la licenciatura, la tutoría también comienza en la UNAM dentro del Sistema de Universidad Abierta aproximadamente diez años después de que se legisla la tutoría en el posgrado.

Si bien se puede comprender que la Universidad Nacional Autónoma de México cuenta con la capacidad de autolegislarse, otras universidades también comenzaron a hacerlos como la Universidad Autónoma de Guadalajara y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey emprendieron la creación e sistemas y planes tutoriales para las los programas de licenciatura que ofertaban, cabe destacar que sus sistemas tutoriales de las dos anteriores y de la UNAM tomaron como "inspiración" sistemas internacionales como el Sistema de la Open University de Inglaterra y la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España creado éste último dos décadas antes. Los sistemas de tutoría en licenciatura en México fueron inspirados de Modelos extranjeros legislados autónomamente en su mayoría debido a la capacidad de las universidades

propietaria; sin embargo pueden rastrearse antecedentes de legislación de la tutoría en otros niveles como el básico como se verá a continuación:

1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

La Constitución Mexicana, que si bien no muestra un apartado con decretos y normas el artículo 3º señala lo siguiente:

“...El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos...”
(Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos)

Donde al garantizar a todas y todos los mexicanos (as) la calidad de la educación obligatoria en cuanto a métodos educativos y organización escolar se sientan las bases para los Sistemas y Programas de Tutoría al menos en ese nivel que ahora ya alcanza no sólo la educación secundaria sino el bachillerato. Así mismo el artículo 3º se toma como Marco Jurídico en el Marco General para la Organización Y Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica dirigido a docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso abarcando el periodo de 2014 a 2016, a lo que había que cuestionarse si se considera que los docentes con carrera se consideran expertos al dirigirse sólo a los docentes noveles, además de conocer que, en los mapas curricular de Educación Normal no se cuenta con un seminario dedicado a la tutoría, sin contar el sin número de docentes que no cuentan con el perfil de educadores pero si con una plaza en el Sistema de Educación Pública Mexicana.

En cuanto a la universidad en México el marco legal podría rastrearse como se mencionó anteriormente en el artículo 3º constitucional ya que además en la fracción VII, señala que la finalidad de la Educación Superior será educar, investigar y difundir la cultura, aunque para lograr estos objetivos las IES han creado diversos proyectos y programas alternativos para el desarrollo académico y profesional de las y los estudiantes, claro está con apego a los principios que señala el artículo.

2. Ley General de Educación

En cuanto a la *Ley General de Educación*, la cual rige las instituciones de educación básica, media, normal y superior tanto pública como privada, en el artículo 3º de la Ley General de Educación, que señala prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para garantizar lo que exige el artículo se crea un *Marco general para el funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica*, en donde la tutoría funge como reconocimiento para las y los docentes que destaquen en su desempeño y en el cumplimiento de su responsabilidad profesional, la tutoría constituye un acompañamiento al docente de educación básica no a los estudiantes , representa una salida lateral a los docentes que se consideran

expertos –y cumplidos- por la Secretaria de Educación Pública, es decir, los descargan de sus funciones docentes para ser supervisores de su compañeros menos expertos, la tutoría constituye un apoyo a los docentes que presentan examen de ingreso, esta Ley ampara nivel básico, medio superior, superior y normal, en ningún artículo se rescata la función del docente como tutor o tutora en un grupo en donde desarrolle la acción tutorial. El tutor o tutora está pensado para el personal docente de nuevo ingreso.

Esta Ley en el artículo 7º del primer apartado señala que los fines de la educación se distinguirán a contribuir al desarrollo integral de las y los individuos para que ejerzan plenamente sus capacidades humanas.

3. Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018

En su plan de acción en materia educativa pretende lograr una sociedad más justa y prospera: desarrollando el potencial humano de las y los mexicanos con educación, de calidad, lo que podría servir de base para los Sistemas Tutoriales; además en el apartado VI.3 México con Educación de Calidad, estrategia 3.1.5 *Disminuir el abandono escolar, mejorar la eficiencia terminal en cada nivel educativo y aumentar las tasas de transición entre un nivel y otro: Ampliar la operación de los sistemas tutoriales con el fin de reducir niveles de deserción entre los estudiantes y favorecer la conclusión oportuna de los estudios.* Como puede apreciarse sólo se hace hincapié en abatir la deserción y el rezago, se deja entonces de lado la formación integral que propone, se trata solo de cobertura, permanencia y egreso, en dónde está la calidad? no se puede asegurar que las y los estudiantes que egresan tengan formación integral o que hayan recibido una buena formación profesional, sino se señala por ejemplo ¿quiénes pueden ser tutoras o tutores?, ¿cuál es el perfil para la tutoría?, no existe un organismo que regule la tutoría en el país.

4. La Secretaria de Educación Pública y la reforma educativa que impulsó la tutoría

En 2006 la Secretaria de Educación Pública reforma los planes de estudio para educación secundaria incluyendo en la propuesta lanzada desde cuatro años antes la apertura de un espacio específico para la tutoría en la educación secundaria, el cual fue planteado para todos los grados, comprendiendo un hora a la semana de atención a cada grupo dentro de las 35 horas programadas de forma semanal para el trabajo en ese nivel. El material disponible para la atención en este nivel fue denominado: La orientación y la tutoría en la escuela secundaria: Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes

En 2014 publica en conjunto con la Subsecretaria de Educación Media Superior y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede México el material titulado “Yo no abandono: Manual para ser un mejor tutor en planteles de educación media superior”, en el marco del Movimiento contra el abandono escolar en la Educación Media Superior, como puede constatarse en el material se busca abatir el rezago y

abandono en este nivel, además debe recordarse que no hace mucho el nivel medio superior se establece obligatorio, lo que se deja de lado es la formación y perfiles de dichos tutores, esto debido a que como se conoce en México no existen instituciones que formen a docentes en educación media superior, como el caso de las normales que forman docentes de educación básica, lo mismo sucede con el nivel licenciatura, la mayoría de los docentes tienen una profesión pero no la formación docente en nivel medio ni superior.

5. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

En el Nivel Superior el programa de tutorías es creado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior¹⁸ como parte del desarrollo integral de las estudiantes, el documento publicado en el año 2000: *Programas Institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. Señala que la utilización de la tutoría centrada en las y los estudiantes y la orientación hacia el aprendizaje constituyen requisitos indispensables para la transformación que debían emprender en esa década las Instituciones de Educación Superior.

Lo que si resulta evidente en esta “legislación” es que se trata de aligerar la realidad en ese tiempo y actual, las deficiencias del Sistema Educativo Mexicano debido a que en los documentos consultados se lee una tutoría y orientación compensatoria, encaminada a la retención de matrícula y a la eficiencia –no calidad- terminal- el discurso de formación integral sólo es eso, las IES no están abordando las deficiencias formativas de las y los estudiantes, la tutoría entonces será ese salvavidas de la educación –o del sistema educativo-. Las IES debes legislar y proponer sus Sistemas Tutoriales, deben hacer realidad la tutoría y no seguir en ese actor de simulación, deben conocer los costos pero también los beneficios a mediano y largo plazo de lo que representaría este lazo de comunicación entre las y los docentes y las y los estudiantes, las IES deben encargarse del establecimiento de políticas que normen y regulen la tutoría porque el alcance de esta dependerá de las necesidades y contexto de cada institución, esto claro esta si lo que se quiere es consolidar una estructura sólida para la acción tutorial y la tutoría.

1.4 Acercamiento al estudio de la identidad

La tutoría académica constituye en las instituciones educativas de nivel superior transformaciones válidas que involucran positivamente a los docentes, pero ¿cómo

¹⁸ La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Desde su fundación en 1950, ha participado en la formulación de programas, planes y políticas nacionales, así como en la creación de organismos orientados al desarrollo de la educación superior mexicana, es una Asociación no gubernamental, de carácter plural, que agremia a las principales instituciones de educación superior del país, cuyo común denominador es su voluntad, para promover su mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura y los servicios (Chong, 2009).

construye éste su identidad como tutor? pensar la identidad invita a pensar en conflicto, sin embargo no en todos los casos la construcción de esta implica un conflicto extremo, la identidad es siempre una tensión entre el querer y el poder ser, para el caso del docente que se encuentra en esta disyuntiva resulta un conflicto mayor construir su identidad como tutor.

Si el docente construye su identidad y toma esta como elección, coincidiendo con Arfuch (2012) será tomada como una decisión que se funda en la autonomía del sujeto, sin embargo en la UPMH, la tutoría y el apropiarse de una identidad como tutor no representa una elección representa trabajo, que será remunerado, serán cuatro horas más al salario, para esta autora la idea de construcción supondrá el devenir, el cambio, la temporalidad, y también la libertad, es decir, la identidad no como sujeción o determinismo, sino como posibilidad de autocreación, se sigue poniendo en discusión la identidad del tutor universitario desde la perspectiva de la elección, la necesidad o la imposición. ¿Qué sucede entonces con la construcción subjetiva y social? El cómo se ve el tutor y cómo es visto, así como su trabajo, su perfil y su desempeño, la misma comunidad universitaria determinará si es o no “un buen tutor”, si lo “piden” los estudiantes como tutor o se “quejan” de ese tutor, aunque la investigadora se enfoca principalmente a la construcción de la identidad en las personas mayores desde una perspectiva crítica, los conceptos de identidad y construcción que maneja, permitirán iniciar la discusión de lo que se ha abordado y desde que perspectivas.

Respecto de la profesión del docente y la construcción de su identidad como profesional, Prieto Parra (2004) se pregunta ¿en qué consiste ser docente? y ¿qué tareas específicas tiene? Explicando que mucho tiene que ver el contexto en dónde se construya la identidad, en el caso de la escuela, esta constituye una realidad social, que se compone por diversos actores, procesos, planes, programas, reglamentos, ciclos, entre otros, que a su vez contienen regulaciones, acciones, hechos y procedimientos que generan diversos significados, interpretaciones y concepciones de esa realidad, concepciones que pueden o no ser divergentes, por lo que en la universidad surgirá la tensión complejidad y diversidad.

La autora retoma la perspectiva crítica, sugiriendo la incorporación de un profesional reflexivo que promueve y facilita aprendizajes propone una deconstrucción de la identidad del docente, debido a que la considera retomando a Gysling (1992) como un mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores., de la revisión que se ha hecho la mayoría son coincidentes, en la importancia de una formación de identidad profesional en los docentes, sin embargo, quedan fuera las funciones que le son asignadas en su papel de docente como el trabajo administrativo, la asesoría y la tutoría, siendo esta última un factor que permite la constitución de una identidad más en el docente, la de tutor.

La construcción del docente como tutor al igual que su construcción como profesional requiere de un proceso individual y colectivo, con una naturaleza dinámica que se mantendrá durante el periodo que labore como docente, configurándose

representaciones subjetivas y colectivas de su rol como tutor, pero ¿cómo puede concebirse un profesionista como tutor si tal vez aún no se concibe como docente? si el acercamiento a las aulas universitarias se dio en la mayoría de los casos –se realizó un sondeo en charlas informales con algunos docentes de la UPMH- por la falta de oportunidades en sus profesiones de origen, la tutoría resulta un agregado más al crecimiento económico más no al profesional ya que según Serret (2001) la identidad colectiva alude al sentimiento imaginario de pertenencia que construye un colectivo edificándose, en torno a referentes que indican la pertenencia a grupos definidos por su oposición, exclusión o diferencia, es decir el tutor puede o no identificarse con el grupo de tutores y con el grupo de docentes al que pertenece en el ámbito escolar.

Sin embargo, si existen oposiciones lo más probable es que estos encuentros no se realicen, por tanto la identidad se construye como proceso individual, deja de ver al colectivo para enfocarse en su individualidad, buscando sus referentes de pertenencia a esos colectivos y en donde existe la ruptura, está, pudiendo ser ideológica, de religión o de género, por lo que abordar el tema de la construcción de la identidad del docente como tutor, supondrá pensar la identidad de forma psíquica, social, como soporte de su propia estructura histórica, de un conjunto de procesos conscientes e individuales e inconscientes y colectivos, que le permitirán al sujeto reconocerse como persona única del colectivo que le rodea, teniendo que incluirse en una realidad que lo nombra a partir de la cual podrá autonombrarse.

Si se incursiona en el ámbito de la sociología, Berger y Luckman (1989), sitúan a la identidad como un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad, porque no existen identidades fuera de un contexto social concreto y de un proceso de socialización que pasa por diversos momentos., por ejemplo por medio de la socialización primaria, el yo se sitúa en la familia, en la escuela, en la comunidad; se hace reflejo de las actitudes de los demás frente a él, y llega a ser lo que los otros significantes consideran que es, siendo que desde aquí aparecen los significados básicos y las primeras normas. Por el contrario la socialización secundaria se da en un segundo momento, es por ella que el individuo adquiere un conocimiento específico de los roles, existe menos internalización y carga emocional; habiendo más despegue y separación de la realidad, resultado básica de igual forma la interacción con los otros para mantener la realidad subjetiva, por lo que la forma más importante del mantenimiento de la realidad será el diálogo.

En este sentido autores como Gewerc (2001) intentan responder cómo es la universidad y cómo ésta condiciona la práctica profesional y ayuda a configurar una identidad profesional determinada, planteando que este tipo de investigaciones representan un reto en el que el investigador se transformará en un denunciante, al “desvelar” lo que en ella sucede, argumentado que este es un motivo por el cual la investigación en este ámbito es escasa, los propósitos de la investigación están orientados a describir y comprender al profesorado, indagar cómo está constituida su identidad profesional construida en las condiciones organizativas de la institución donde desarrolla su trabajo y en el conjunto de las prácticas profesionales que realiza, para comprender cuáles son los condicionantes y las disposiciones que ayudan a determinar su quehacer profesional.

Es decir intenta la construcción desde la idea de una práctica profesional históricamente configurada de manera tal que los miembros procuran las soluciones que la propia la historia sugiere para las dificultades y conflictos a los que se enfrentan, la autora intentó desentrañar cómo se constituye la identidad del docente universitario alrededor de los significados que los profesores tienen acerca de la realidad que viven, que se concretan en un hacer y en un pensar cotidiano en la institución en donde se desarrolla además, se interesó por descubrir cuál es el peso que tiene la universidad en esa constitución y qué cuestiones de esa historia han dejado sus huellas visibles en los profesionales que trabajan en ella, siendo que la metodología utilizada para esta investigación fue el estudio de casos, debido a que el interés por la construcción de la subjetividad puede considerarse una moda académica, sin embargo, los modos en que se conforma la subjetividad resulta ser una privilegiada vía de acceso para el estudio de las relaciones sociales.

El conjunto de estas investigaciones propone una nueva perspectiva sobre lo social: la del individuo que vive cotidianamente las reglas que rigen la vida en sociedad. Es decir recuperar el concepto de identidad implica recuperar al sujeto docente, no desde la identidad pedagógica (Bernstein, 1998) establecida por el discurso oficial (y legitimado) sino a través de su propia narración, de lo que él dice que es, debido a que la actualidad el concepto ha sido utilizado indiscriminadamente para dar cuenta de múltiples cuestiones que hacen referencia a la profesionalidad, sin que se realice el esfuerzo de una definición, de clarificar qué se está queriendo decir cuando se habla de identidad profesional, por lo que en muchas ocasiones aparece de forma ambigua., por ejemplo, por un lado aparece asociado a las ideas encontradas entre modernidad y posmodernidad y a cómo desde ellas se ha producido un resurgimiento de la problemática teórica de la construcción del sujeto.

Por otro, se asocia a cuestiones de índole psicológica, que tienen estrecha relación con la personalidad, y desde allí se aluden a cuestiones personales y/o familiares además que, también en la sociología o en la antropología se hace referencia a la identidad, de forma fundamental a cuestiones culturales particulares de las naciones o los pueblos. Estas tradiciones y costumbres le otorgan identidad al individuo es decir, una manera de ser en función de la cultura a la que pertenece. Sin embargo la autora debió tomar en cuenta que bajo el término identidad se agrupan varias ideas, debido a que está ligada a la noción de permanencia, de mantenimiento de puntos de referencia fijos que escapan a los cambios que pueden afectar al sujeto o al objeto en el curso del tiempo así como a las relaciones entre dos elementos a través de la cual se establece la semejanza absoluta, permitiendo así reconocerles como iguales, y a la delimitación que asegura la existencia en estados separados, permitiendo así ajustar la unidad, la cohesión totalizadora indispensable a la capacidad de distinción, como ha podido observarse se relaciona con la constancia, la unidad y el reconocimiento de lo mismo.

La identidad no debe tomarse como un concepto sencillo, debido a que si se profundiza, se encuentran diversas problemáticas relacionadas con él, en particular las investigaciones que han apuntado hacia la comprensión de las relaciones entre identidad, tiempo y cambio, en otras cómo los tiempos generacionales producen identidades que al mismo tiempo implican estabilidad y cambio. Desde investigaciones con enfoque socio-

antropológico la identidad deriva de un proceso de socialización, es decir es siempre social o identidad socializada (Abad, 1993), se define, por lo tanto, en el conjunto de las relaciones que el individuo mantiene con los demás objetos sociales (personas, grupos, instituciones, valores, entre otros).

Gewerc (2001) retoma la construcción de la identidad, desde una perspectiva firmemente ligada a los procesos biográficos y a las trayectorias individuales, en ese sentido, las formas y los contenidos por los cuales los docentes adquieren, mantienen y desenvuelven su identidad a lo largo de la carrera, se revelan de capital importancia para la comprensión de sus prácticas. La construcción de la identidad comienza entonces – y desde la perspectiva de Giddens, según la autora- a definirse en el transcurso del proceso de formación inicial, en la construcción de un cuerpo de saberes y saber-hacer, que identifican al profesor como persona construida por una multiplicidad de experiencias de vida. Por lo que se puede deducir que la construcción social de la identidad profesional, en este caso del tutor puede favorecer no sólo a la generación de colectivos críticos y comprometidos con su ser y hacer profesional, sino que también el surgimiento de propuestas profesionales más comprensivas que respondan a los desafíos, funciones y exigencias establecidas para la profesión del docente, por lo que este proceso de construcción de la identidad contribuiría a la transformación de la universidad y la revitalización de la profesión del docente en su trabajo como tutor.

Por su parte Pérez Colunga (2009) presenta un informe final de investigación el cual representa –en palabras de la autora- un acercamiento al programa de tutorías de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, en donde relata las experiencias de los docentes que participan en el programa, centrando la atención en la mirada y la escucha en lo que respecta a la construcción subjetiva de la identidad del tutor de acompañamiento, muestra los lugares “íntimos” desde donde los tutores construyen a diario su ser tutores, permitiendo observar, desde su perspectiva, lo que sucede con los docentes que en la cotidianidad significan su propio quehacer tutorial, sin embargo la autora retoma la construcción subjetiva del tutor desde los diversos roles del docente, es decir desde como se ve el como tutor, tomando a la tutoría como inherente a las funciones del docente universitario.

Los objetivos de su investigación giraron en torno al conocer cómo un grupo de tutores de acompañamiento han vivido y significan la acción tutorial, además de indagar en cómo es que a partir de la experiencia en la acción tutorial el rol de tutor adquiere sentido e identidad. Metodológicamente para dar respuesta a la pregunta eje la autora consideró apropiado usar la técnica de la entrevista semi estructurada-abierta con un grupo de tutores de acompañamiento, debido a que según ella los únicos que pueden dar cuenta de la constitución de una identidad colectiva, si la hubiese, son los propios tutores, obteniendo como resultado que el programa de la UAM-Xochimilco indica que el turo debe establecer una relación de empatía, respeto y comprensión con el tutorado, para propiciar un vínculo de carácter preventivo y orientador, en esa relación y vínculo que se establece es que ambos agentes tutor y tutorado proporcionan a la acción tutorial sentido y contenido, los cuales son atravesados por los ámbitos de la experiencia cotidiana y es ahí, en esa

intersección en dónde se configura la identidad.

Sin embargo al hacer el análisis de la investigación no da cuenta en que momento la percepción de otros agentes del colectivo toman cuenta de la construcción de la identidad, al ser enfocados los instrumentos únicamente a los docentes y su desarrollo dentro del programa de tutorías; por lo que se pierde de vista la influencia de las percepciones colectivas que pudieron tener los docentes a la hora de configurar su identidad como tutores, siendo que da por sentado que ya poseen una preconfiguración al constituirse como docentes universitarios. Lo anterior ha permitido dar cuenta de que los estudios de identidad no han profundizado acerca de la influencia de otros agentes en cómo se perciben y cómo son percibidos.

1.4.1 Dimensiones para el estudio de la identidad de las y los docentes

El trabajo de investigación que presenta Yocco et al. (2012) tiene como objetivo compartir experiencias que se desarrollan en una universidad tecnológica, focalizando en la conformación del rol del docente como tutor, destacando el aporte de herramientas disponibles en un entorno virtual, desde una perspectiva hermenéutica, los autores realizan interpretaciones de diversas observaciones dentro de laboratorios, llegando a la conclusión de que el entorno virtual favoreció la construcción del rol del tutor de manera colaborativa, junto con la negociación de significados y la construcción de conocimiento a partir de un intercambio de contenidos, problemáticas y tareas compartidas.

Por lo que cabría la pregunta si realmente el rol fue construido de manera adecuada debido a que se pierde de vista la colectividad y las interpretaciones que se construyen en torno a ese rol, el ¿cómo se ve así mismo el docente en el rol de tutor? y ¿cómo es mirado externamente ese rol? debido a que Eldestein y Coria (1995) plantean que si la constitución de la identidad de un sujeto supone la presencia de 'otro' que lo nombra, y al nombrar significa asignar un lugar, la imagen que se devuelve en ese caso es que el practicante está en situación de carencia respecto a una posición a la que aspira, la de docente, debido que el sujeto practicante no se constituye en soledad, sino por la presencia de otros observadores que devuelven imágenes que le posibilita encontrarse en un lugar, este funcionamiento especular, donde sólo es reconocido aquello que remite al ideal del propio observador, es vivenciado con mucho conflicto. El cómo fue construido se dejó de lado, por lo que representa una nueva vía de investigación, además de que surge una duda sobre el acercamiento paradigmático, si bien se hacen observaciones, entrevistas e interpretaciones de las mismas, dejando entre ver un corte hermenéutico, el sustento teórico tiene corte conductista por lo que se lee positivista, además de que los entornos virtuales de aprendizaje se dan en la teoría de la instrucción, por lo que el estudio tendría una orientación mixta, aunque no clara.

En otra investigación que realiza Cacho Alfaro (2004) acerca de los profesores, trayectorias e identidades en la que tiene como objetivo, indagar sobre la percepción que

tienen los docentes de sí mismos como docentes, que tipo consideran ser, como inciden o se manifiestan esas percepciones en la práctica, y las concepciones que tengan acerca de cómo es un buen maestro, sobre todo lo que se estudia es como se va configurando dicha concepción, es decir la configuración de la identidad profesional del docente, en este sentido el autor toma la identidad como construcción social que implica sentimientos de pertenencia, lo que genera inclusión de la personalidad individual en lo colectivo, dándose esta inclusión por procesos de apropiación e interiorización del complejo simbólico cultural., sin embargo es necesario aclarar que un individuo puede tener múltiples identidades específicas que se pueden ajustar dependiendo de un contexto socio-histórico susceptible de transformación, por lo que la investigación trata la construcción histórica de la identidad que hace el docente, bajo un enfoque metodológico cualitativo, siguiendo el autor a Taylor y Bogdan (1990) que lo refieren como el modo en que las personas se ven a sí mismos y a su mundo.

El autor retoma de Ortega y Gasset (1972) que en todo presente coexisten, al menos, tres generaciones: los jóvenes, los hombres maduros y los viejos; es decir que en toda actualidad histórica el presente envuelve tres tiempos o dimensiones distintas, las cuales coexisten alojadas en él, quieran o no, enlazadas unas con otras y, por fuerza, al ser diferentes, con una cierta hostilidad. El presente es para unos veinte años, para otros cuarenta, para otros sesenta; y eso, que siendo tres modos de vida tan distintos tengan que ser el mismo presente, declara sobradamente el dinámico dramatismo, el conflicto y colisión que constituye el fondo de la materia histórica, de toda convivencia actual.

Sin embargo, ha de tenerse en cuenta que un encuentro entre generaciones es mucho más complejo que la simple transmisión de una herencia, debido a que significa un entrelazamiento de identidades, con todos los conflictos y las dependencias mutuas que represente. Tomando en cuenta que los supuestos que orientan la investigación tienen que ver con que la profesión docente es una construcción histórica, y que la identidad profesional se constituye a partir de la biografía escolar y la actividad docente cotidiana, dentro de los enfoques cualitativos se ubicó en el biográfico, retomando sobre todo las trayectorias formativas y laborales., sin embargo queda claro que la construcción de la identidad de las dos generaciones analizadas se centra en la experiencia que les ha dejado los años de servicio y no la formación profesional que posee; carecen de referentes teóricos debido a que no tiene claridad en cuanto a cuál es la función de escuela primaria –este estudio fue hecho a nivel básico-, siendo sus referentes tales como “primer eslabón” de la cadena formativa, es decir esta investigación deja abiertos supuestos para investigación acerca de si la construcción de la identidad del docente como tal es fruto de prácticas individualistas o colectivas, es decir la identidad se conforma constantemente, no es un centro primordial de la personalidad que ya existe, ni tampoco algo que se adquiere en un momento muy específico; es algo que se negocia constantemente a lo largo de la vida, por lo que los elementos socio históricos y colectivos dan cuenta de ello, esto en un docente con solo identidad de docente, que conflictos existirán en un docente cuya construcción como tal está en proceso, si agrega una segunda construcción como asesor y una tercera como tutor, si no existen referentes teóricos o entendimiento de su función.

Por su parte Molina Bernal (2012) realiza un estado del arte sobre tutoría, teniendo como línea de investigación las competencias de la tutoría, presentándolo en dimensiones a nivel nacional –la autora es colombiana- en donde encontró que las tutorías que imparten en las diferentes universidades en su país tienden no sólo a mejorar el rendimiento de los estudiantes, sino que también buscan potenciar al estudiante tanto en sus competencias como en sus conocimientos, es decir las evidencias halladas de tutoría se dan en su mayoría como respuesta a la formación integral, como una estrategia de apoyo al estudiante durante su estancia universitaria, siendo que el tutor, se caracterizará por poseer condiciones pedagógicas, profesional y humanas, será un conocedor de los fundamentos de la universidad para que se desenvuelva, además de que escucha y orienta al estudiante.

En cuanto a sus hallazgos en lo internacional se describen las experiencias de países como Argentina, México y España encontrando principalmente que las tutorías académicas responden a los intereses de cada institución; en ese sentido, deben originarse de proyectos de investigación; así como brindar acompañamiento al estudiante, tanto en lo personal y en lo académico (atendiendo sus debilidades y potenciando sus fortalezas) como su horizonte profesional, por lo que resulta según la autora fundamental formar a los tutores para responder a los objetivos de los programas de formación en las universidades cubriendo las necesidades intrínsecas.

Molina Bernal además destaca las líneas que dejan abiertas a futuras investigaciones entre las que destaca por ejemplo si realmente la figura del tutor responde a las transformaciones institucionales, si el tutor puede ser asesor, gestor, profesor e investigador o se requiere identificar la identidad docentes, respecto desde este último punto se considera que si se conoce como construyen los docentes su identidad como tutores se podrán responder las dos anteriores, debido a que se podrá conocer el grado de coherencia y estructuración de su identidad, lo que permitirá evidenciar si su formación realmente promueve el desarrollo y seguimiento de las tutorías.

Giner Tarrida (2012) por su parte realiza una investigación en la que considera necesario contextualizar el entorno social y el entorno educativo en donde se desarrolla la acción tutorial junto con las necesidades tutoriales bajo dos ejes., el del análisis social y el del análisis del entorno escolar, en cuanto al primero el análisis que hizo de la sociedad refleja un dinamismo en permanente cambio –el autor sigue a Bauman- debido a que una sociedad es cada vez más compleja, como plantea Morín (2000), es más difícil de concebir y con gran dispersión, variabilidad constante e incertidumbre.

Lo más representativo teóricamente que el autor rescata de este eje son los cambios de valores y de identidades sociales: los valores que se comparten socialmente se cambian con rapidez, debido a que una característica de los jóvenes de hoy en día es justamente la volatilidad de su identidad, por lo que al tener que optar por una profesión que no se esperaba¹⁹ lo que implica junto con el colectivo la modificación constante de identidad

¹⁹ Es decir que algunas veces la docencia es una vía alterna para la inserción en el campo laboral en última instancia, si se le suma a esto la construcción de su identidad como docentes, la gestión, la asesoría y a tutoría, el ámbito de valores es dinámico, por tanto las identidades son cambiantes.

personal, con unos cambios de valores muy rápidos.

La investigación de este autor muestra la necesidad de formación psicopedagógica que precisan los tutores para dar respuesta a las necesidades tutoriales de su alumnado, lo que según él puede permitir afirmar que la categorización competencial del tutor ha sido validada y aporta un marco referencial para futuras formaciones en tutoría., sin embargo si se considera la complejidad social –que el menciona- en la que trabajan los tutores les obliga a atender una gran diversidad de necesidades de los estudiantes y de las instituciones, pero ¿los tutores no tienen necesidades académicas, personales o profesionales?

El tutor requiere entonces tomar una actitud activa en su trabajo como orientador para acompañar y ayudar en su crecimiento al estudiante, tanto personal como académico o profesional. Esto hace que sea imprescindible que el docente tenga que construir su identidad profesional como tutor o tutora para hacer frente al reto educativo que presenta la compleja sociedad actual.

CAPÍTULO II

LA ACCIÓN TUTORIAL Y LA TUTORÍA PUNTOS CONVERGENTES O EJES DISTANTES

2.1 ¿Qué significa acción tutorial?

La acción tutorial es un componente inherente de la formación universitaria. Comparte sus fines y contribuye a su logro, a través de facilitar la adaptación a la universidad, el aprendizaje y al rendimiento académicos, la orientación curricular y la orientación profesional. A continuación se especifican las características básicas de la tutoría universitaria, según Rodríguez Espinar (2012):

- Es una acción docente de orientación dirigida a impulsar y facilitar el desarrollo integral de los estudiantes en su dimensión intelectual, afectiva, personal y social, en línea con un planteamiento de calidad desde la perspectiva del estudiante.
- La tutoría contribuye a personalizar la educación universitaria. La enseñanza en la universidad persigue que las personas construyan y maduren unos conocimientos y unas actitudes. Si pensamos que el aprendizaje es una evolución personal de cada alumno y que la característica fundamental de la universidad del siglo XXI es el incremento en la heterogeneidad del alumnado (en cuanto a edad, expectativas, participación laboral durante los estudios...), la tutoría debe facilitar el seguimiento académico individualizado de los estudiantes en la planificación y desarrollo de su itinerario de formación.
- La atención al estudiante constituye un elemento clave de calidad. La ratio de alumnos hace de la tutoría un recurso clave y sin alternativa. Así, en los países donde ha predominado el modelo únicamente de servicios de orientación, independientes de la actividad académica, no puede llegarse a atender al conjunto de estudiantes, de manera que su actuación se reduce a la información más o menos extensiva, o bien, al *counseling* intensivo pero minoritario.
- La tutoría canaliza y dinamiza las relaciones del alumnado con los diferentes segmentos de atención al estudiante, tanto de carácter administrativo (facilitando el acceso y la interpretación de la información), docente (contribuyendo a la comprensión del currículum formativo de los estudios y del significado y demandas de las diferentes materias), organizativo (favoreciendo la participación...) y de servicios (de orientación, culturales... a través de favorecer su conocimiento y el encuentro entre ambos). Es, de este modo, un garante en el uso adecuado de los diferentes recursos curriculares y extracurriculares que la institución pone a su alcance.

Al facilitar este último objetivo, la tutoría permite la integración activa del estudiante en la institución. No sólo porque facilita el acceso a la información, de una forma crítica y constructiva, sino porque estimula la implicación y participación en todos los niveles organizativos. En pocas palabras la acción tutorial debe constituir un proceso encuadrado

en la orientación educativa, es una actividad que complementa la acción docente y que tiene el principal objetivo de atender a la diversidad de las y los estudiantes, sin embargo algunas de las características que se proponen resultan sólo intenciones, que se pretenden colectivas y coordinadas, en realidad involucrar a todas y todos los miembros de la comunidad educativa resulta más complejo, si en pocas ocasiones logran compenetrar tutoras (es) – estudiantes, se puede imaginar el conflicto de hacerlo con los padres de familia, algunas veces las intenciones están pero no los recursos o la disposición de los implicados.

Se considera necesario plantear los objetivos de la acción tutorial, Albaladejo (2012) los plantea de la siguiente manera:

- a) Conseguir el mejor conocimiento por parte del tutor de la realidad personal, familiar y escolar del alumno.
- b) Ayudar al alumno en aquellas dificultades y/o problemas que le impiden u obstaculizan su desarrollo integral como persona y en relación con los demás.
- c) Lograr un mayor y mejor conocimiento por parte del alumno de su profesor tutor y de los otros profesores.
- d) Hacer posible la coordinación entre el profesor tutor y los otros profesores que inciden en el mismo grupo de alumnos.
- e) Ayudar al alumno y al grupo-clase a superar los problemas que impiden u obstaculizan su adecuada evolución hacia la madurez personal y la madurez democrática como componentes de un grupo.
- f) Informar y formar al alumno en la creación de unos adecuados hábitos de estudio.
- g) Informar y formar al alumno en la utilización de las necesarias técnicas de trabajo intelectual que le faciliten y le hagan más rentable su dedicación al estudio.
- h) Orientar y trabajar conjuntamente con padres, otros profesores y el propio alumno los problemas de conducta y dificultades de aprendizaje que éste presenta.
- i) Comunicación Interpersonal: con maestros, con compañeros y amigos
- j) Orientar escolar y profesionalmente a los alumnos al término de la escolaridad obligatoria.
- k) Conseguir un mayor conocimiento del alumno a través del adecuado seguimiento del mismo a lo largo de la escolaridad y a través de los datos proporcionados por las pruebas psicopedagógicas efectuadas.
- l) Desviar los casos que lo requieran a los Departamentos de Orientación, Equipos Psicopedagógicos, u otros servicios.
- m) Informar y formar al alumno en temas que le interesan relacionados con la cultura, la ciencia, el deporte, el ocio y el tiempo libre, el desarrollo de la personalidad.

De lo anterior, se desprende que la acción tutorial es un proceso de ayuda al estudiante, es una labor de las IES y puede ser vista como un derecho del mismo, sobre todo si se parte de que el aprendizaje en el aula es un proceso de interacción humana, donde el tutor tiene la posibilidad de animar, impulsar y motivar a la comunicación, de esta forma la acción tutorial toma importancia en el procesos de aprendizaje del estudiante universitario ya que se traduce como atención personalizada para él, en dónde se analizan sus necesidades y dificultades académicas y también se identifican y atiendes sus fortalezas, debe de dejarse de lado la idea de la tutoría como acompañamiento de aquellos estudiantes con bajo rendimiento académico, debe quedar claro, además que la tutoría en ningún momento sustituye a las clases sino que esta modalidad implica el establecimiento de relaciones interpersonales con el estudiante para organizar y planificar las acciones que le permitan la mejora pero, no siempre se da de la manera dulce y esperada en las IES mexicanas se torna un proceso más burocrático, que se mide, si, la tutoría y la buena tutoría, la eficiente es aquella que evita la deserción, por lo tanto las expectativas que son satisfechas y cubiertas sólo son las administrativas, el tener una matrícula numerosa acá sólo representa más recursos.

Es pertinente establecer el concepto de acción tutorial retomado de Gairín *et al* (2004) en el que la propone como un proceso orientador que desarrollan de manera conjunta profesor y estudiante, en aspectos académicos, profesionales y personales, con la finalidad de establecer un programa de trabajo que favorezca la confección y diseño de la trayectoria más adecuada a la carrera universitaria escogida, el autor engloba dos aspectos del desempeño del tutor fundamentales los aspectos académicos que son tomados como cuantitativos, y se podrían incluir la retención de matrícula, los resultados académicos del estudiante y aspectos que le permitan integrarse en el mundo profesional²⁰ en cuanto a las características que debe poseer el tutor en su formación se pueden incluir la comunicación, la empatía, el trato y las experiencias que surgen en el proceso de acompañamiento por parte del docente tutor.

Estos aspectos pueden permitir al estudiante universitario la reflexión y el análisis de las problemáticas que se le presenten en su acontecer universitario, como la integración, formación académica, además de permitirle la autonomía, competencia y criticidad en el ambiente laboral.

Si bien lo anterior abarca la concepción de la acción tutorial es necesario establecer esta como una responsabilidad de suma importancia de un docente universitario que asume el compromiso de ser el guía del proceso formativo de los alumnos bajo sus tutela, de forma permanente vinculadas a las actividades académicas, según Romo López (2005) no es el profesor que regularmente se tiene en el aula, en razón que orienta, asesora y acompaña al alumno durante su proceso de enseñanza – aprendizaje, en la visión de conducirlo hacia su formación integral, para la cual ha de estimular en él la capacidad de hacerse responsable

²⁰En el caso de la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo, el primer acercamiento al campo profesional lo obtienen los estudiantes al realizar estancias en diversas empresas acordes con su formación, estancias en las que tiene un asesor académico cuyo perfil coincide con su formación y el acompañamiento por parte del tutor.

de su aprendizaje y de su formación, además añade la autora, es preciso que aquel profesor que funja como tutor, demuestre un amplio conocimiento de la filosofía educativa, del ciclo y modalidad educativa en la que se efectúa la práctica tutorial y destaca que es conveniente tener un docente dotado de una amplia experiencia académica, que posibilite un ejercicio eficiente y eficazmente de la docencia o de la investigación y que estas importantes funciones se relacionada con el área en la que se encuentran inscritos sus tutorados. En 2010 Aguilera García, presenta en su tesis doctoral una serie de parámetros de la práctica docente que justifican la actividad de los tutores, indicando que la tutoría es una función en algunas ocasiones continuada de la docencia, por lo que el tutor debe poseer ciertas características, como la comunicación y la empatía para con sus tutorados.

Como puede verse el ejercicio de la tutoría recae en las y los docentes incidiendo en el proceso de formación de las y los estudiantes, pero cómo se pueden enfocar al acompañamiento integral de las y los estudiantes si existen una serie de trámites y demandas dentro de la “tutoría”, o la y el tutor se centra en la atención personalizada o en evitar la reprobación, perseguir a las y los estudiantes para que no se vayan, la deserción no se evita con la tutoría, ni con programas sociales o becas, la deserción ha de ser analizada desde la cosmovisión de las y los estudiantes, indagar por qué ya no les significa la escuela.

Jiménez Rodríguez (2010) indica que la tutoría es considerada como una estrategia básica para la orientación, la individualización y el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes en cualquier modelo, pero lo es aún más cuando se proponen metodologías que otorguen mayor autonomía al alumnado universitario. Mejora la imagen pública y la proyección externa de la universidad y dota al alumnado de estímulos para el desarrollo de la reflexión y la autonomía en el ámbito académico sin embargo, la tutoría en el nivel universitario mexicano presenta diversas carencias, por ejemplo el marco europeo goza de una legislación que protege y regula el proceso tutorial²¹, en México el organismo que promueve es la ANUIES, en un marco de propuesta para que las instituciones de educación superior consoliden modelos institucionales de tutoría.

En España, los modelos tutoriales varían de acuerdo a la organización y planificación de cada institución, entre individuales, grupales, obligatorias u optativas, se presentan según distintas combinaciones entre tales variables, pero en todos los casos las y los docentes que son tutores no solamente son especialistas en el área de conocimiento de estudio, sino que también deben estar adecuadamente capacitados para el ejercicio de esta importante y particular función, conociendo las características de la institución, los materiales utilizados y la psicología del estudiante en tal situación, si bien el trayecto universitario requiere de un alto grado de compromiso y autogestión por parte de las y los estudiantes, éste no se encuentra solo, sino que dispone de un referente con el cual interactuar, su tutor, capaz de orientarlo, inducirlo y alentarle en su aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal.

²¹ En España a partir de los años 70's la orientación toma rango legal así como la tutoría y se desarrolla en EBG, enseñanza media y enseñanza superior, además de que en 1970 con la LGE aparece definida la orientación y la figura del tutor al que también se le denomina educador.

2.2 La tutoría

Según Segovia y Fresco (2000) la tutoría se vincula a la acción orientadora que un docente realiza con un grupo de alumnos, de tal manera que el profesor-tutor "es el que se encarga del desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje de un grupo de alumnos a él encomendado; conoce, y tiene en cuenta, el medio escolar, familiar y ambiental, en que viven, y procura potenciar su desarrollo integral, siendo el objetivo de la acción tutorial entonces optimizar el rendimiento de la enseñanza a través de una ayuda adecuada al alumno, a lo largo de su avance por el sistema educativo, dando respuesta a la atención de la diversidad, constituyendo de esta manera a la acción tutorial como inherente a la actividad docente si se pretende un modelo educativo integral que es el marco de la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo, en dónde debe vincularse la tutoría a la acción orientadora que un docente realiza con un grupo de estudiantes, de tal suerte que el profesor-tutor según Ortega (2001) sea el que se encarga del desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje de un grupo de alumnos a él encomendado; conoce, y tiene en cuenta, el medio escolar, familiar y ambiental, en que viven, y procura potenciar su desarrollo integral.

Resulta entonces que la tutoría es una noción amplia en los contextos educativo y formativo, sin embargo cuando se habla de acción tutorial Lázaro Martínez (2004) la refiere como información cualitativa del proceso de atención y relación docente- discente, evitando o superando procedimientos más al uso cuantitativo, reducido a anotar resultados, incluso el ámbito tutorial –continúa- cuya atención no se mide por el número de visitas cuando esos indicadores sean meras estimaciones del producto a evaluar, procedimientos que en la realidad de la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo aún no se han superado debido a que el PIT (Programa Institucional de Tutoría) señala que el objetivo de este es establecer los mecanismos para coadyuvar a la formación integral de los estudiantes, así como a su permanencia y egreso de la institución, dejando de lado la cualidad específica de la acción tutorial el establecimiento de comunicación tutor-tutorado y el establecimiento de actitudes favorables que permitan un adecuado desarrollo de la acción tutorial y cumplimentando con el mismo autor se considera que la relación empática entre profesores y estudiantes es necesaria para lograr una mejor consideración de las realizaciones de integración a la vida universitaria –integración que en páginas anteriores se ha abordado- contribuyendo así a la mejora del rendimiento académico personal y a la configuración de actitudes certficas y sociales.

La tutoría en el contexto de las universidades en México no surge de una discusión de los propios actores académicos, sino como un problema institucional a partir de la idea de compensar académicamente a los alumnos con dificultades Sánchez (citado en Aguilar Nery, 2012) la tendencia es entender la tutoría como parte integral de la docencia y no como desligada de ésta, sin embargo esta postura debe de ser contrastada con la experiencias concretas y la formación del docente, siendo que no existen instituciones formadoras de profesores universitarios, por lo que se pueden observar resistencias por parte de los docentes en el sentido de profesionalización por parte, tanto de las instituciones que

instituyen la acción tutorial y los docentes encargados de ser tutores, al afrontar una función para la cual no se tiene la formación o experiencia necesaria. Con lo anterior es claro que dentro de las ciencias humanas y sociales, las investigaciones cuyo objeto de estudio es la tutoría han señalado la evolución de los postulados y de las concepciones de tutoría a lo largo de la historia misma de la educación.

El concepto que de tutoría que plantea el Programa Institucional de Tutorías de la UPMH (pág. 2, 2010) es el siguiente:

“Un conjunto de actividades dirigidas de manera grupal e individual a los estudiantes, con el objetivo de mejorar la calidad del proceso formativo e incrementar el aprovechamiento académico, para asegurar la culminación exitosa de su formación profesional”

Como puede apreciarse la concepción que se tiene de tutoría responde a una única preocupación: evitar la deserción dejando un vacío: la atención a las y los estudiantes, el aprovechamiento académico por ejemplo no brinda la seguridad de que los estudiantes sean profesionistas exitosos o que se inserten de manera adecuada al campo laboral, en pocas palabras el objetivo de la tutorías en la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo, consiste en combatir problemáticas como el rezago, la deserción y la baja eficiencia terminal, lo que invita a preguntar si se conocen de las y los estudiantes, sus aptitudes para el aprendizaje, necesidades personales y expectativas, por lo que no se puede centrar el ámbito de acción del Plan Institucional de Tutorías en expectativas de orden administrativo y burocrático. Para García Fernández (2008) la tutoría, como casi todo se introduce en los currículos por unos intereses políticos o de grupos sociales y no por una “demanda social”, salvo que este término se refiera a grupos políticos o sociales.

Por lo que no es vista como proceso, sino como un conjunto de actividades enteramente dirigidas a la formación académica, deja de lado los aspectos intelectual, afectiva, personales, sociales, que propicien verdaderamente una formación integral, que está dentro del marco de creación de las Universidades Politécnicas, además es claro el objetivo de retención más no de comprensión que se plantea, es necesario además especificar que en este estudio se tomará al alumno como centro de la acción tutorial y el tutor el motor de la misma por lo que se tiene el atrevimiento de plantearlas como semejantes debido a que son dimensiones de la educación y funciones inherentes del profesorado., por el contrario la tutoría debe buscar que todos los estudiantes reciban orientación, implicando para ello, directamente a los docentes.

Ferrer (2003) es otro de los autores que ponen de manifiesto que: La tutoría universitaria es una actividad de carácter formativo que incide en el desarrollo integral de los estudiantes en su dimensión intelectual, académica, profesional y personal, mientras que la universidad en México ha tenido una serie de influencias del exterior con la globalización y la creación de la sociedad el conocimiento, por lo que los estudiantes universitarios tienen nuevas expectativas, alcances y problemáticas que las que se tenían por ejemplo hace diez años.

Sanz Oro (2005) hace un recuento de los principales aspectos cambiantes de los jóvenes universitario en los últimos 30 años, en los cuales destaca las actitudes y valores que cambiaron a lo largo de estas tres décadas, entre ellos la indiferencia para desarrollar una filosofía de vida propia, que incluya la culminación satisfactoria de los estudios universitarios, el obtener un puesto de trabajo acorde a su formación al culminarla, rescatando además el impacto de la tecnología, al hacer mención en la elección de carrera, debido a que los estudiantes se están interesando más en cursar carreras informáticas que humanidades o artes, esto sólo repercute a la desintegración social del nuevo estudiante universitario, es capaz de realizar una carrera pero la quiere realizar solo, sin el proceso de acompañamiento y socialización que requiere la universidad, busca apartarse debido a esta ruptura de valores familiares, alejándose incluso del acompañamiento que le puedan proporcionar los iguales.

Pantoja (2005) menciona que el tutor realiza una gran aportación a la formación integral de los alumnos; intervención sobre cuestiones informativas, formativas, de asesoramiento y orientación, influyendo en aspectos educativos, personales y profesionales del alumno. Con lo anterior se puede concluir que la tutoría en la universidad en México ha estado caracterizada por ser enteramente orientada a la retención de matrícula, dejando de lado aspectos cualitativos que van desde la empatía con la que se desarrolla la acción tutorial hasta reconocer que la tutoría es un factor estratégico para la mejora de la calidad del principal servicio que prestan las universidades a la sociedad: la educación.

Para el caso de la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo se debe someter a crítica, debido a que se da por sentada la concepción de la tutoría, centrada sólo en resolver dudas de asignatura, para poder dar paso a una tutoría más amplia, de carácter orientador, que incluye la vida académica en sentido amplio y algunas expectativas sobre la vida después de la carrera, a través de aspectos como: acceso a la universidad y elección de carrera, apoyo psicosocial y acompañamiento durante su paso por la universidad, hábitos de estudio, búsqueda del primer empleo o elección de estudios de especialización o grado.

2.2.1 Tipos de tutoría

La tutoría desde sus inicios como se ha tratado en apartados anteriores surgió como proceso de acompañamiento al estudiante atendiendo diversa problemática, al respecto Alain Baudrit (2000) señala diversos tipos o modalidades de tutoría que según el autor satisfacen las necesidades de los estudiantes en diversas etapas, aunque hace énfasis en el cuidado de elegir para estas acciones tutores novatos o expertos debido a que existen marcadas diferencias entre el abordaje del proceso de cada uno, los tutores nuevos parecen comprender más rápido y fácilmente las problemáticas de sus tutorados que se encuentran en una situación análoga, mientras que los tutores expertos tienden a controlar la situación interactiva, peligrando entonces la actividad del tutorado por que la restringen., a continuación se presentan los tipos de tutorías planteados por el autor.

- Tutoría entre grados: moviliza a los alumnos que transitan diversos grados, la tendencia de aplicación es en educación básica y media superior, aunque como en la UPMH se tienen ciclos de formación podría considerarse una buena opción.
- Tutoría entre escuelas: opción que puede aplicar en los colegios que posean matrícula en los niveles básicos, de tal suerte que los alumnos de secundaria se conviertan en tutores novatos de los de primaria, sobre todo en procesos de asesoría académica.
- Tutoría en una misma clase: proceso de acompañamiento que implica que se formen binomios dentro de un mismo grupo de clase, por lo regular los alumnos avanzados con los que van más lentos.
- Tutoría informal: su carácter se dicta así debido a que se puede dar variedad de actividades por el tutor del mismo o no, grupo de estudiantes.
- Tutoría recíproca: se da por lo regular entre estudiantes cuyas necesidades de acompañamiento o aprendizaje se ven subsanadas o complementadas por otros con las mismas o diversas carencias académicas en las que pudiera ayudar al que es ayudado, es decir el papel se modifica de acuerdo al dominio del contenido o a la dificultad de la tarea
- Tutoría alternada: es semejante a la recíproca, se alternan los papeles, sin embargo esta no presenta la flexibilidad de la recíproca, la atracción de este tipo de tutoría radica en la posibilidad del modo, la regularidad y la duración de la tarea.
- Tutoría por turnos: se trata de equipos de estudiantes de una misma clase, en cada uno de estos hay estudiantes con conocimientos más claros que los de sus compañeros, es decir son tutores potenciales, el atractivo es que no permanecen sino que circular por el aula como grupo de expertos en diversas disciplinas de acuerdo a las dudas de los pequeños grupos.
- Tutores consultores o asesores: encargados de guiar al estudiante durante su paso por la universidad –este modelo proviene de la Texas University-.
- Tutores de estudios: permiten adquirir contenidos de enseñanza complementando el trabajo de los docentes, puede otorgarla un docente o un par.
- Tutoría complementaria: los tutores son asesores sólo en ciertas disciplinas –son especialistas- el modelo no es integral.
- Tutoría a distancia: no existen encuentros personales, es un sistema de correspondencia que se da entre estudiantes y docentes de diversas instituciones.

La tutoría se ha constituido como un campo flexible y práctico de intervención que contempla al estudiante en todos sus aspectos, en la medida que es capaz –si se tienen las condiciones adecuadas- de potenciar el desarrollo del mismo a lo largo de su trayecto universitario, Álvarez (2002) centra el objetivo principal de la orientación educativa en entender todos los aspectos relacionados con la educación superior por medio de acciones como: informar, formar, prevenir y ayudar a la toma de decisiones clasificando los ámbitos de intervención tutorial de la siguiente manera:

- Académica: se refiere a aspecto de la vida universitaria, como por ejemplo los planes de estudio, la elección de asignaturas, la selección de vías de especialización, los grados universitarios, las prácticas profesionales, entre otros.
- Profesional: relacionada con la preparación y desempeño de un puesto de trabajo. Implica asesoramiento y ayuda en materia de inserción socio-laboral, tránsito a la vida activa, estudio de ofertas y demanda laboral.
- Social: destinada a cuestiones como formación sobre servicios de fundaciones privadas o públicas, de organismos nacionales o internacionales, consecución de becas, estancias en el extranjero y movilidad estudiantil.
- Administrativa: referida a temas como información acerca de los requisitos administrativos, matriculación, revalidaciones académicas, uso de banco de datos, bibliotecas, servicios sociales y becas.

Mientras que Sampascual, Navas y Castejón (1999) hace alusión a dos clasificaciones más, la tutoría escolar; cuyo objetivo es mejorar la calidad de la enseñanza mediante el perfeccionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de las capacidades del alumnado y el rendimiento académico; y vocacional la cual tiene por objeto ayudar al estudiante a tomar decisiones vocacionales eficaces.

Al respecto cualquiera que sea el ámbito en el que sitúe la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo, puede ser posible construir o perfeccionar modelos o programas institucionales de tutoría flexibles, que permitan desarrollar aspectos clave como la modalidad en que se atiende a los tutorados, la figura del docente tutor y una mejor atención en las diversas necesidades que pueda presentar el estudiante universitario. Diversos son los enfoques que se han planteado para entender la tutoría sin embargo, como se leerá a continuación presenta frecuentes relaciones o intersecciones, tomándose como ejemplo el trabajo de Sanz Oro (2001) quien señala cinco enfoques:

- Enfoque vocacional: Una de las primeras formas de concebir la orientación y se ocupaba de la elección e inserción ocupacional/profesional de los estudiantes.
- Enfoque educativo: este, remonta sus inicios en la orientación como disciplina y aún permanece vigente, basado en el precepto que la orientación es una función propia del ejercicio docente, llevada a cabo durante el desarrollo de las clases, este enfoque asume de manera correcta que los docentes fungen como orientadores sin embargo, de acuerdo con las concepciones actuales que serán retomadas en páginas siguientes, no reconoce las necesidades como el espacio específico y al docente capacitado para responder a problemáticas que presentan los estudiantes en la realidad.
- Enfoque de asesoramiento: este aplica el modelo de trabajo de psicología clínica a la orientación en instituciones educativas, es decir tiene un aspecto más de consejería individual o grupal –según el autor los principios de este enfoque son más psicológicos que educativos-.
- Enfoque de ajuste personal: este concibe la labor de orientación como ofrecer atención y ayuda a los estudiantes que presentan problemáticas o conductas

anormales, este enfoque sostiene que sólo se debe coadyuvar a aquellos estudiantes que necesiten orientación en problemas de ajuste personal –en este enfoque también el autor rescata que proviene de la psicología de ajuste-.

- Enfoque de servicios: este tiene su origen en niveles universitarios y en un segundo momento se extiende a la educación secundaria, plante que se necesitan de diversos especialistas que colaboran para coadyuvar a estudiantes con problemas de carácter urgente y, al ser especializados sólo puede brindarse a unos cuantos.

Como puede observarse algunos de estos enfoques están centrados en problemas brindando ayuda de manera individual y remedial, con este resultado es evidente que la orientación sólo tiene carácter de servicio no meramente necesario y ajeno al proceso educativo, dejando de lado a los estudiantes que presentan problemáticas, dificultades y necesidades no muy evidentes., ante esto surge en los 70's un enfoque orientado en el desarrollo –la concepción más moderna de la orientación educativa – este está orientado al desarrollo integral del estudiante promoviéndolo de manera proactiva y preventiva ya no sólo remediaría, enfoque importante en cuanto a que centra la vista en el proceso de desarrollo del estudiante, enfoque que nutre la concepción de tutoría que se plantea en páginas siguientes.

Es necesario establecer las modalidades de tutoría para el caso de la UPMH, esta se desarrolla en dos, grupal e individual, la primera es la modalidad más conocida y extendida Sanz Oro (2006) menciona que es la principal herramienta de que se dispone es la hora de tutoría, en la que se trabaja con el grupo, en ella se pueden desarrollar distintos aspectos de los estudiantes porque ofrece la posibilidad de expresar sentimientos, explorar dudas, examinar valores, aprender a comunicarse mejor, tomar conciencia de sus metas comunes, entre otras, la hora de tutoría es el mínimo que se debe cumplir, pero no es suficiente, existen otros espacios en común en los que se puede acompañar y orientar, el autor maneja las entradas, salidas y recesos.

En cuanto a la tutoría individual debe orientarse a trabajar con el estudiante en función de sus características y necesidades particulares que no pueden ser abordadas de manera grupal, es un espacio de diálogo en el que el tutor podrá conocer y orientar al estudiante en aspectos de índole personal. Lo que retoma Sanz Oro en líneas anteriores permite plantear que la meta principal de la tutoría debe ser realizar un acompañamiento socio-afectivo y cognitivo de los estudiantes en este caso universitarios para contribuir a su formación integral orientando así el proceso de desarrollo del estudiante para solucionar, apoyar en y prevenir las problemáticas que se presenten en su trayecto universitario., dentro de las características de la tutoría en el enfoque centrado en el desarrollo Ravello Bravo (2007) plantea una serie de principios que guían la tutoría bajo este enfoque:

- Es formativa: Porque mediante la tutoría se coadyuva a los estudiantes a adquirir competencias, capacidades, habilidades, valores y actitudes que les permitan enfrentarse a las exigencias que se les presentan a lo largo de su proceso de desarrollo, en este sentido se promueve el desarrollo integral, esto ocurre sobre la base de la relación tutor-estudiante, esta retomada como aspecto clave de la

cualidad formativa de la tutoría. El mayor beneficio del establecimiento de relaciones caracterizadas por la confianza, aceptación, diálogo, afecto y respeto es que los estudiantes interioricen en sus vidas estos modelos de relación.

- Es preventiva: porque busca promover factores protectores y minimizar los factores de riesgo. En este sentido, no espera que los estudiantes tengan problemas para trabajar temas útiles para los estudiantes a la hora de tutoría, tales como conocerse a sí mismos, aprender a comunicarse asertivamente con los demás y asumir la responsabilidad de su vida., a estos aspectos se contribuye a través de acciones específicas y de la propia relación tutor-estudiante, esta posee un carácter preventivo, ya que al acompañar al estudiante y escucharlo, se sientan las bases para orientar su desarrollo y de este modo, evitar dificultades posteriores.
- Es permanente: porque el estudiante debe recibir, durante todo su trayecto educativo apoyo y herramientas que le permitan manejar situaciones que se producen como consecuencia de su proceso de desarrollo, también porque especialmente en tutoría, los logros y avances de los estudiantes se alcanzan en gran medida gracias a cómo se van desarrollando las relaciones con el tutor y entre ellos mismos.
- Es personalizada: el desarrollo de las personas es un proceso complejo, en el que si bien hay patrones comunes y previsibles, existe un sinnúmero de factores hereditarios, ambientales, sociales y culturales, que configuran de manera única y particular al individuo, de este modo existen muchas posibilidades o vías de desarrollo para cada persona, por ello la tutoría brinda atención personalizada a cada estudiante y se interesa por él como persona, así como por sus características particulares.
- Es integral: porque la tutoría promueve la formación integral de los estudiantes como personas, atendiéndolos, por tanto en todos sus aspectos: físico, cognitivo, afectivo, emocional y social.
- Es inclusiva: porque la tutoría asegura que todos los estudiantes reciban orientación y acompañamiento, ya que todas las acciones son atendidas al contar cada una de ellas con un tutor.
- Es recuperadora: porque en caso de que surjan dificultades en los estudiantes, la relación de soporte y apoyo que brinda el tutor permite minimizar su impacto, además de detectarlas tempranamente, para así intervenir oportunamente y disminuir el riesgo de complicaciones mayores.
- El éxito y eficacia de la tutoría va depender en gran medida de que se tenga una clara concepción de la misma, así como las implicaciones que los diversos enfoques han aportado a lo largo de su evolución, sin embargo se debe tener en cuenta que la tutoría no sólo es responsabilidad del docente universitario en este caso, sino de la comunidad, de todos los miembros que participan y se involucran activamente en la trayectoria del estudiante, es responsabilidad de todos y solo servicio a cargo de los tutores.

2.3 ¿Cuál es la profesión de las y los tutores universitarios?

La tutoría universitaria es una actividad de carácter formativo que incide en el desarrollo integral de los estudiantes en su dimensión intelectual, académica, profesional y personal, la conceptualización de tutoría que aporta Ferrer (2003) permite un abordaje cualitativo en cuanto a la dimensión personal del estudiante universitario, aspecto que se descuida por la falta de tiempo, no empatía con los estudiantes, saturación de trabajo por parte del tutor o los perfiles inadecuados que cubren esta tarea clave en su formación.

La formación integral del estudiante universitario es una de las premisas del Modelo Basado en Competencias que lleva a cabo la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo, este modelo permite una formación significativa en diversos aspectos de la vida del alumnos la integración de valores a su formación resulta un factor clave para esta institución, y el tutor al ser parte de la misma en acercamiento directo y personalizado influye y propicia estos aspectos en la vida universitaria del estudiante en un primer momento y en su desempeño profesional en un segundo, Pantoja (2005) Menciona que el tutor realiza una gran aportación a la formación integral de los alumnos; intervención sobre cuestiones informativas, formativas, de asesoramiento y orientación, influyendo en aspectos educativos, personales y profesionales del alumno.

Aguilera García (2010) en su tesis doctoral hace una construcción de la las principales áreas de que debe abordar un tutor universitario con sus respectivas funciones, las que muchas veces no se llevan a cabo porque ni siquiera se conocen, por ejemplo el tutor no participa de la elaboración, pertinencia y alcances del plan de estudios de alguna de las asignaturas que imparta – se debe recordar que la función de tutor se da en muchas ocasiones a la par de la función docente- la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo al ser una universidad de reciente creación comienza a consolidar cuerpos académicos y líneas de investigación por lo que algunas de las funciones académicas que debe integrar el tutor no pueden alcanzarse. En cuanto al aspecto personal que es objeto de esta investigación el tutor tiene la función obligada de conocer a los estudiantes que estén a su cargo, ayudarles en la toma de decisiones y en la elaboración de un plan de vida que será nutrido durante toda su estancia en la universidad, desarrollar una sana autoestima, motivarlos y potenciar la integración universitaria, aspectos que debido a la formación inadecuada o nula capacitación se dejan de lado. A continuación las principales áreas y funciones que rescata este autor:

ÁREA: CONOCIMIENTO

- Promover la construcción de conocimiento científico, a través de procesos de reflexión y análisis crítico de los precedentes.
- Facilitar y contribuir al desarrollo de procesos de investigación.

ÁREA ACADÉMICA

- Análisis de dificultades de aprendizaje.
- Ayudar a construir un plan de estudios realista, en función de los intereses del alumno, y el seguimiento del mismo.

- Motivar y animar hacia el estudio y el esfuerzo para profundizar en el conocimiento.
- Estimular el sentido crítico de los conocimientos presentados en las materias.
- Favorecer el interés por la ciencia y la investigación.
- Ayudar a relacionar los diferentes conocimientos.

ÁREA PERSONAL

- Conocer al alumno y el desarrollo de sus cualidades.
- Ayudar en la resolución de problemas a través de procesos adecuados de toma de decisiones.
- Favorecer la autonomía y la singularidad.
- Promover el desarrollo personal en el ámbito de las profesiones.
- Favorecer la construcción de soluciones para los imprevistos que puedan surgir.
- Desarrollar la autoestima.
- Potenciar la integración universitaria

ÁREA PROFESIONAL

- Promover el desarrollo de habilidades de inserción laboral.
- Ayudar a construir soluciones a demandas de su profesión.
- Favorecer la construcción de itinerarios profesionales, coherentes y adaptados a las necesidades Sociales.
- Ayudar a encontrar información sobre el desarrollo profesional de su carrera, y al análisis crítico de la misma.

Los jóvenes en la actualidad manifiestan indiferencia para desarrollar una filosofía de vida propia, que incluya la culminación satisfactoria de los estudios universitarios y han cambiado sustancialmente en los últimos 30 años en los siguientes rubros Sanz Oro (2005)

a) Actitudes y valores cambiantes: Comparados con los estudiantes de finales de los sesenta, los estudiantes de hoy son más conservadores; menos interesados en desarrollar una filosofía de vida dotada de un sentido más profundo; más interesados en hacer dinero; más preocupados en obtener un puesto de trabajo al finalizar sus estudios universitarios; más interesados en el campo de los negocios, la informática y la ingeniería; y menos interesados en las humanidades, las artes y las ciencias sociales.

b) Dinámicas familiares cambiantes: Implicación de las situaciones familiares en los tipos de estudiantes que tenemos en las instituciones de educación superior (familias divorciadas, experiencia de vida con un solo padre, alumnos que a su vez están divorciados o son padres-madres solteros, situaciones de violencia familiar, abusos sexuales y problemas de drogas, etc...). Estas situaciones provocan determinados desajustes que inciden notablemente en el aprendizaje de los estudiantes.

d) Cambios en la preparación académica: Disfunción de los niveles de preparación de la educación secundaria y su incidencia en el rendimiento universitario. Es ya un discurso clásico la queja del profesorado universitario

respecto a la mala preparación de sus estudiantes hasta el punto de diseñar materias curriculares destinadas a lograr el “nivel requerido” en determinadas titulaciones.

El mismo autor después de llegar a los rubros anteriores se cuestiona ¿Qué sabemos sobre nuestros estudiantes? A menudo, oímos expresiones como: “Nosotros no utilizamos encuestas ni análisis de grupos para saber lo que necesitan nuestros estudiantes. Sabemos lo que ellos quieren”. O bien: “Tenemos el horario en nuestro despacho y los estudiantes no hacen uso de la tutoría”. El aspecto que se considera más relevante para llevar a cabo satisfactoriamente el proceso de tutoría es la formación, en la UPMH, los tutores cuentan con mínimo un posgrado de formación es el área disciplinar a la que están adscritos, sin embargo carecen de formación en el ámbito de tutoría, pedagogía, psicopedagogía, didáctica, etc. En un reciente curso participaron 30 tutores de los cuales sólo uno contaba con formación y/o capacitación significativa – se utiliza este último término porque la universidad ha otorgado en múltiples ocasiones capacitación a los tutores sin embargo esta es sólo en cuanto a la elaboración del plan de acción tutorial, la implementación de un modelo institucional, etc.

Mas Torello (2011) había dado cuenta de ello el profesorado universitario trabaja en la institución formativa de mayor nivel existente y, curiosamente en su inmensa mayoría, no se han formado para ejercer esa función, ya que han ingresado en este cuerpo docente después de formarse largamente en los contenidos propios de su área (con un expediente más o menos brillante que no garantiza ninguna competencia docente) en instituciones de formación superior y sin recibir ningún tipo de formación pedagógica, ya que mayoritariamente no han sentido esta necesidad formativa, ni la institución les ha exigido ninguna formación pedagógica previa al desarrollo de dicha función docente.

La tutoría es considerada como una estrategia básica para la orientación, la individualización y el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes en cualquier modelo, pero lo es aún más cuando se proponen metodologías que otorguen mayor autonomía al alumnado universitario. Mejora la imagen pública y la proyección externa de la universidad y dota al alumnado de estímulos para el desarrollo de la reflexión y la autonomía en el ámbito académico. Es importante subrayar que la tutoría propicia una relación pedagógica diferente a la propuesta por la docencia cuando se ejerce ante grupos numerosos. En ese caso, el profesor asume el papel de un consejero o un “compañero mayor”. Ahí, el ambiente es mucho más relajado y amigable. Además, las condiciones del espacio físico, en donde tiene lugar la relación pedagógica, deben ser más acogedoras (Latapí Sarre, 1988).

La tutoría como un apoyo a la inmadurez del alumnado universitario. Consideran que los universitarios comienzan sus estudios sin haber alcanzado la suficiente autonomía para desenvolverse ajustadamente a las demandas de la organización universitaria y, sin el suficiente desarrollo de aquellas cualidades que les permiten organizar exitosamente el esfuerzo que requiere la superación de unos estudios superiores, el tiempo de dedicación y los procedimientos que le ayudan a comprender los conocimientos mostrados por

los docentes y a generar y manifestar los construidos a partir de ellos (Zabalza, 2006).

Zabalza (2006) rescata aspectos psicopedagógicos que el tutor universitario debe conocer para llevar a cabo el proceso, desde aspectos cognitivos sociales y afectivos que le permitan afrontar de forma satisfactoria esta transición, se enfrenta a problemas de lecto-escritura, comprensión, análisis, síntesis, no presenta criterios ni reflexión, en algunas ocasiones de un grupo de 30 alumnos todos elaboran un ensayo no cuestionan lo que es o que parámetros debe contener, lo terminan y nadie sabía que era un ensayo, nadie pregunto...

2.4 La formación inicial de las tutoras y los tutores

En lo referente a la formación de las y los profesores, ésta ha estado constantemente señalada por la particularidad del “ser”, de acuerdo con Ferry (1990) constituye una formación doble, es decir incluye aspectos científicos, literarios o artísticos, que constituirían la base para la que los docentes están contratado para enseñar y aspectos profesionales ligados al trabajo de la enseñanza, sin embargo ha de tenerse en cuenta que para el caso de la UPMH los docentes cuentan con los conocimientos base o científicos, más no con la preparación pedagógica necesaria para enseñar éstos contenidos, en palabras de un docente con funciones de tutoría, *“nos capacitaron al inicio respecto de la educación basada en competencias, pero aun no entiendo eso, sólo enseño lo que indica el manual, hago exámenes y pido trabajos”* es notoria la crítica que se lee entre líneas a la formación y capacitación que la institución les otorga de ser en exceso abstracta y estar un tanto alejada de las necesidades reales que las prácticas exigen de los docentes.

Los cuestionamientos si bien son recurrentes exigen una revisión de la relevancia de la formación de los docentes, para este trabajo los tutores que han adquirido. Se realizó una consulta en la Intranet institucional de la UPMH, en el apartado de calidad el cual da cuenta del tipo de formación y grado de los docentes de tiempo completo así como de los de asignatura.

En el Informe de Actividades septiembre 2013 - agosto 2014, la UPMH señala que en cuanto a capacidad académica y el grado de habilitación de la planta docente de tiempo completo es de: 40% doctorado, 17% en proceso de doctorarse y 43% con maestría, sin embargo los méritos son en ramas base, muy alejados de la experiencia pedagógica necesaria que se necesita para ser tutor.

En una charla con algunos docentes la licenciada Carmen comentaba que su jefe le había comentado que se preparará para “ser” tutora, ¿en qué sentido? ¿de qué forma?, *“por lo que me he enterado es un show”, -¿por qué un “show”?- “en cuanto a papeleo, llenar formatos, subir reportes al sistema, no yo no quiero” -¿qué harás?- “pues aceptar porque ahora si me darán materias de la rama de comercio”* hace una clara referencia al condicionamiento de las horas de rama en lugar de las de inglés que son menos

remuneradas, *“incluso hay profesores de inglés que son tutores”* se mantenía una charla con el Profe. Tito, acerca su asombro porque algunos integrantes de la plantilla docente aún no cuentan con el título de licenciatura, *“los de inglés no tienen carrera”* –continúa Carmen- *“aun así son tutores, sobre todo en determinados programas educativos”* –sin decir cuáles- *“como ahí son poquitos aunque sea se agarran a los de inglés, pero ellos no tienen profesión, sólo certificados”*.

Como puede apreciarse la formación de los docentes se remite a algunos cursos de capacitación en lo que a prácticas pedagógicas se refiere, como la incorporación al modelo de educación basada en competencias, en cuanto a tutorías, las capacitaciones se dan en cuanto a manejo de emociones, coaching, trabajo en equipo, liderazgo entre otros, que si bien forman parte del repertorio para ejercer la acción tutorial, los cuestionamientos constantes de los tutores refieren hacia una necesidad de herramientas que les digan: ¿qué? y ¿cómo? Hacer y solucionar problemáticas con sus grupos. La formación de los docentes y las investigaciones que se realizan les han valido para pertenecer al PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado) en ingresar al SNI (Sistema Nacional de Investigadores), sin embargo existen carencias en cuanto a su formación pedagógica y didáctica para desempeñarse como docentes y como tutores.

Para cerrar con las concepciones y porqués de la tutoría universitaria habrá que plantear primero si se conoce a profundidad el aspecto curricular que involucra la carrera para la que se es tutor por ejemplo, no se pueden plantear ideales ni concepciones sin marcos de acción y conocimiento del entorno de la institución, la tutoría para algunas universidades es un medio para acompañamiento, para otras un instrumento para abatir la deserción y simplemente para algunas, recursos extras para llenar la carga académica de las y los docentes.

CAPÍTULO III

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

En México el contexto actual se ha caracterizado por la diversidad de implicaciones que ha traído la globalización, el concepto de identidad es un término usado con mayor frecuencia no sólo en el lenguaje de los sociólogos este término se está trasladando al contexto educativo. Las investigaciones en las que se aborda la cuestión identitaria se han incrementado de forma notable, en el ámbito de las políticas públicas y en diversas organizaciones de orden nacional y mundial hacen referencia a la necesidad de fortalecer la identidad, debido a que ésta en el docente constituye un mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores (Gysling, 1992:12). Sin embargo, no siempre es precisa la concepción de identidad al ser un término multifacético, lo cual en muchas investigaciones impide la comprensión de este fenómeno en su justa dimensión.

Las razones son bastantes y diversas, una de las cuales tiene que ver con el contexto específico en el cual se desarrolla la identidad, la universidad; esta constituye una realidad social intrincada, compuesta por actores diversos, procesos formativos complejos, planes y programas prescriptivos, grados, ciclos, y reglamentos, entre muchos otros aspectos. Estos tienen, a su vez, regulaciones, acciones, procedimientos y hechos, que generan diversas explicaciones, significados, interpretaciones y concepciones acerca de la realidad escolar en la universidad, las que en ocasiones se presentan contradictorias. Es decir, la escuela se constituye como una realidad con actores y elementos diversos, conflictos y presiones que surgen desde su complejidad y diversidad que la tensionan fuertemente.

En el contexto narrado anteriormente es, donde el docente como tutor debe responder a diversas exigencias laborales orientadas a formar personas, establecer conexiones con los distintos saberes que confluyen en su saber propio y asumir la responsabilidad de construir relaciones entre los distintos actores comprometidos en la tarea común de formar personas. Debe, así mismo, constituirse y reconstruirse como un profesional con conocimientos disciplinarios, técnicos y especializados, que promueve y facilita aprendizajes, que comprende la cultura y la realidad local, que detecta problemas sociales, afectivos y de aprendizaje entre sus estudiantes; que maneja grupos de estudiantes numerosos, complejos y diversos, domina y usa adecuadamente las nuevas tecnologías de la información y comunicación, entre otros atributos y tareas. Es decir, su quehacer se ve cruzado por tal variedad de aspectos que la cantidad y calidad de las tareas definidas se tornan variadas y de creciente complejidad.

3.1 La identidad

La construcción de la identidad es un proceso colectivo, debido a que se requiere reflexionar intersubjetivamente acerca de diversas representaciones, experiencias y

saberes especializados. Esta reflexión les permite ejercitar su autonomía intelectual, describir sus experiencias, descubrir entre todos lo que les es común y lo que los diferencia, lo que esperan de su profesión y lo que hacen. De este modo, es a partir de este proceso de reflexión intersubjetiva que se generan colectivos críticos que articulan los procesos subjetivos acerca de sus representaciones y se construye socialmente la identidad profesional del docente como tutor (Prieto, 2004).

La identidad puede ser construida desde la singularidad, por lo que su función desde de lo colectivo sería preservar la herencia del pasado (Bartolomé Pina, 2002), debe considerarse además de esta postura del autor que la identidad debe construirse en la colectividad, es decir esta no existe sin el otro, debe construirse en la dialéctica del otro, si bien representa la conservación de la herencia, no sería lo idóneo mantener una tradición tutorial equivocada, carente de significación. La identidad se construye activamente y retomando a Almudena (2002) la construcción de esta consiste en desarrollar diversos mecanismos cognitivos que permitan tener la sensación de control en medida suficiente la realidad, independientemente del control real que en si el individuo posea, ¿cómo se realiza la selección de la realidad y la interpretación del mundo?

Siguiendo a Almudena existen dos factores, el orden que se atribuyan a los fenómenos de la naturaleza y el modo de representación que utilice esa ordenación, el primero porque la mente necesita imponer orden a la realidad a través del tiempo y el espacio, debido a que estos establecen relaciones posicionales entre hechos observables, colocan en relación a los hechos desordenados de la experiencia, de forma que ésta se convierta en un conjunto ordenado, coherente y con sentido, el tiempo, elige referencias caracterizadas por un movimiento recurrente, sirve como elemento de orden y de referencia de una realidad desordenada.

El segundo factor implicaría la conexión que se establece entre la mente humana y el mundo es a través de la representación que de él se hace; como se ha podido apreciar la construcción de la identidad es compleja para cada ser humano en los roles que desempeña, si a un docente se le agrega el de tutor, tiene que pasar por los procesos de aprehensión, ordenación y representación de la realidad para su construcción.

3.1.1 Conceptualización de identidad, desde el abordaje psicológico y sociológico

La concepción de identidad fue incorporada al campo de las ciencias sociales a partir de las obras de Erickson a mediados del siglo XX, esto debido a que empleó el término “*ego identidad*” en los estudios que realizó sobre los problemas que enfrentan los adolescentes y las formas en que pueden superar las crisis propias de su edad. Erickson concibe a la identidad, como “un sentimiento de mismidad y continuidad que experimenta un individuo en cuanto tal (Erickson, 1977: 586); lo que se traduce en la percepción que tiene el individuo de sí mismo y que surge cuando se cuestiona ¿quién soy yo? La identidad supondrá entonces un ejercicio de autorreflexión, a través del cual el individuo pondera sus

capacidades y potencialidades, tiene conciencia de lo que es como persona; sin embargo, como el individuo no está solo, sino que vive en sociedad, el autoconocimiento implica reconocerse como miembro de un grupo; lo cual, a su vez, le permite diferenciarse de los miembros de otros grupos. Por ello, el concepto de identidad aparece relacionado con el individuo, siendo las perspectivas filosófica y psicológica las que predominan en los primeros trabajos sobre identidad social.

La identidad colectiva se puede concebir entonces como el componente que articula y da firmeza a los movimientos sociales en los trabajos de Touraine²² y Melucci (1995); como un elemento de la acción comunicativa en Habermas (1988), y como un atributo de los actores sociales en Gilberto Giménez (2000), la identidad colectiva ha sido uno de los ejes centrales de investigación social –y ahora educativa-, primero bajo el enfoque esencialista, según el cual la identidad es un conjunto de propiedades y atributos característicos de un grupo en los trabajos de Friedlander (1977) y De Vos (1961). Si se retoma desde una perspectiva más dinámica, la identidad colectiva se construye en un contexto histórico particular, a lo largo de un proceso de interacción, donde los sujetos reelaboran los elementos culturales del grupo en: Barth, Barabas, Cucó, Gilberto Giménez, José Manuel Valenzuela (Portal, 1991: 3-5; Giménez, 2000: 45-78).

Sin embargo, la manera en que se valora a los distintos grupos que forman parte de la identidad colectiva resulta un elemento importante –por no decir determinante- en la construcción de la identidad, debido a que la identidad es la representación que tienen de las posiciones de los grupos y las diferencias de posiciones en la sociedad, la cual se manifiesta en los procesos de interacción social, con un carácter selectivo. Por ello, también

[...] “se puede tener una representación negativa de la propia identidad, sea porque ésta ha dejado de proporcionar el mínimo de ventajas y gratificaciones requerido para que pueda expresarse con éxito moderado en un determinado espacio social, sea porque el actor social ha introyectado los estereotipos y estigmas que le atribuyen — en el curso de las “luchas simbólicas” por las clasificaciones sociales— los actores (individuos o grupos) que ocupan la posición dominante” (Paris Pombo, 1990: 67).

Al respecto Goffman (1967) planteaba que “el estigma no tiene que ver con los atributos sino con las relaciones, porque un atributo ni es digno de crédito, ni no lo es, como una cosa en sí misma”. Las personas estigmatizadas aprendan a manejar esta situación cultivando categorías de “el otro simpatizante”, en cuya presencia pueden estar seguros de ser aceptados. Así, el ser aceptado por la sociedad depende de que el individuo estigmatizado aprenda a alojar su condición con los estereotipos de la sociedad.

Con lo anterior se puede determinar que la concepción de identidad individual o colectiva sigue siendo dispersa, sin embargo para los fines de este trabajo se puede decir que el proceso de construcción de la identidad en el docente está influido por el contexto social en donde se desarrolla el grupo, en este caso el contexto universitario; por eso el

²² El autor en la Sociología de la acción (1969) sitúa al principio de identidad como la definición del actor por sí mismo, además de que por su naturaleza el principio de oposición es la consideración de la existencia del otro, Touraine lo concibe como adversario.

nivel de identificación no podrá ser el mismo en los diferentes niveles de la identidad colectiva debido a que ésta resulta entonces una percepción subjetiva que construyen los miembros de la colectividad sobre los elementos culturales que constituyen la especificidad del grupo, a estos rasgos se les ha denominado referentes identitarios. Resultando entonces que si se pretende hablar de un proceso de construcción de la identidad —es más complicado de lo que parece, pero no imposible— no bastará con que los sujetos —en este caso los tutores— se inscriban a un grupo para que se identifiquen con él, ni es suficiente que conozcan el complejo simbólico cultural que define al grupo.

Será necesario que lo aprehendan y lo asuman, es decir, que lo internalicen, y esa acción guardará una relación directa con el contexto social que constituye el entorno de la diversidad grupal, pues el sustento de la identidad, en las sociedades modernas, pasa de ser una obligación a convertirse en una elección para los sujetos sociales, y en ese sentido, procederá un proceso de categorización, a través del cual los sujetos asignarán un valor a los grupos y los clasificarán de acuerdo con los rasgos que consideran relevantes, para justificar su elección por ciertos grupos y, a su vez, para diferenciarse de los demás en su identidad individual y colectiva.

3.2 Identidad Individual

Si bien como se ha venido diciendo, la identidad es la capacidad de la persona de ser objeto de sí misma, esta identidad se forja en el transcurrir de la vida cotidiana, es el constante desempeño de roles; estos roles que desempeñamos, las experiencias que vivimos, las imágenes que recibimos de los demás e incluso de nosotros mismos son múltiples y complejas; la identidad es aquello que organiza e integra un todo, es un interminable proceso y es lo que nos da sentido a la experiencia. Taylor (1993) afirma que la Identidad se designa como algo equivalente a la interpretación que hace una persona, de quién es y de sus características definitorias fundamentales como ser humano, nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por falta de éste; a menudo también por el falso reconocimiento de otros.

La identidad personal es una situación continua y conservación de algo, la forma de sí mismo y su contenido varía histórica y culturalmente; es una construcción social de la identidad. Así lo maneja Valenzuela (2000) en sus cuatro configuraciones identitarias:

- Identidad segregada, cuando el actor se identifica y afirma su diferencia independiente de todo reconocimiento por parte de otros.
- Identidad heterodirigida, cuando el actor es identificado y reconocido como diferente por los demás, pero él mismo posee una débil capacidad de reconocimiento autónomo.
- Identidad etiquetada, cuando el actor se auto identifica en forma autónoma, aunque su diversidad ha sido fijada por otros.
- Identidad desviante, en cuyo caso —existen una adhesión completa a las

normas y modelos de comportamiento que proceden de afuera, de los demás: pero la imposibilidad de ponerlas en práctica induce a rechazarlos mediante la exasperación de la diversidad

Entender quiénes son las y los tutores de la UPMH de educación primaria implica tratar de comprender, desde la categoría de la identidad, la forma en que cada uno de ellos se ve a sí mismo, la interpretación que hace de su persona, modelada mediante el diálogo permanente entre él mismo y la sociedad. Es decir que la acción y de la vida de las personas, se entiende es moldeada cotidianamente a medida que ve que su conducta es un reflejo de las acciones de quienes le rodean. Para Taylor (1993) “la identidad se forma por procesos sociales. Una vez cristalizada, es mantenida, modificada o aun reformada por las relaciones sociales... recíprocamente, las identidades producidas por el interjuego del organismo, conciencia individual y estructura social, reaccionan sobre la estructura social dada, manteniéndola, modificándola o aun reformándola”.

El sentido, según Berger y Luckmann (2001), se constituye dentro de la conciencia humana: en la conciencia del individuo, que está individuado en un cuerpo y ha sido socializado como persona. La conciencia, la individuación, la especificidad del cuerpo, la sociedad y la constitución histórico-social de la identidad personal son características de nuestra especie. La conciencia en sí sola no es nada, es siempre conciencia de algo, existe sólo en la medida en que dirija su atención hacia un objeto, hacia un propósito, la conciencia no existe en forma independiente y el sentido es una forma más compleja de la conciencia pues existe una dependencia mutua. La identidad es un proceso social de construcción individual de personalidades, donde debe existir el respeto a la pertenencia de grupo, debiéndose reconocer dentro de cada grupo social las aspiraciones, potencialidades y reforzando la cohesión e identidad colectiva.

La identidad como tal, se conforma personalmente, en diálogo de experiencias con la sociedad especial, con los grupos sociales de los que el individuo convive y se siente parte. La noción de identidad situacional, lleva a la idea de que existen espacios, escenarios, lugares sociales que van introyectando a cada actor o sujeto y nos refleja una idea de quién es, quién ha sido y cuáles son sus posibilidades objetivas. Así todos y cada uno de los individuos que convivimos dentro de una sociedad en común desempeñamos papeles muy importantes y nuestra forma de involucrarnos al desarrollo de la comunidad es muy determinante, porque esto da consecuencias, positivas o negativas para los que nos rodean.

3.3 Identidad colectiva

Existen grados de coherencia colectiva donde con las acciones actúa la conciencia en las personas, es por eso que la condición más importante para que la identidad personal se desarrolle sin perturbaciones es la misma cohesión grupal, si no se cumple este requisito, aumentan las probabilidades de que ocurran crisis de sentido de pertenencia al mismo.

Con frecuencia las crisis de sentido son subjetivas como intersubjetivas que llevan a su vez a considerables consecuencias de características estructurales dentro de las sociedades modernas, para hablar de crisis de identidad, se ejemplifica perfectamente con las cifras ascendentes en las estadísticas de divorcio, confirmando lo anteriormente dicho, refiriéndose esto como consecuencia de una crisis del sentido al matrimonio. La identidad social es a lo que refiere Reguillo (1995) que se construye en la interacción con otros sujetos que participan de características comunes en función de su posicionamiento social, nosotras las mujeres, nosotros los obreros, nosotros los jóvenes, etc. Son recortes construidos que atienden a los modos de relación en el sistema social de producción y organización. Por lo anterior es explicable que las estructuras de las sociedades modernas se basen en el sentido de pertenencia, valores y condiciones de los individuos que se encuentren inmersos en estas, por lo mismo hay congruencia entre los sujetos y la sociedad en común. Socialmente se garantiza la formación de la identidad personal y hay un alto porcentaje de sentidos compartidos en las comunidades de vida.

3.4 Tendencias en el abordaje teórico de la concepción de identidad docente

Abordar el concepto de identidad docente no es fácil, tanto por la temática que le es propia como por las razones de contexto general, debido a que a nivel internacional y también nacional se han desarrollado una serie de transformaciones producto de cambios en el nuevo modelo de desarrollo organizado en torno al capital financiero, fenómeno que ha significado la irrupción de la denominada Globalización, que ha influido negativamente en todas las identidades colectivas, siendo una de ellas la identidad docente.

La construcción de la identidad implica dos planos el individual y el colectivo, la identidad no puede configurarse de forma independiente y aislada, sino en un escenario desde lo personal en el que actor se desarrolla y en un contexto social el cual es más amplio e implica el que el sujeto actúe en lo colectivo, es decir el actor se mueve en campos que van desde lo personal y lo profesional entre lo privado y lo público. Lo que interesa en este trabajo es el descubrimiento y análisis de los aspectos que permiten la confluencia de ambos planos –individual y colectivo- en la construcción de la identidad del tutor, como los motivos por lo que decidieron –y si pudieron decidir- ser tutores, que actores ha resultado o resultan significativas en su desempeño como tutores –algo así como los otros significantes-, la elecciones profesionales y laborales anteriores y las que planean a futuro, la formación que poseen, la instancia de la práctica de la tutoría, su experiencia como tutor, el contexto socio histórico personal, entre otros, elementos que se considera permitirán el análisis de la construcción de la identidad del tutor.

La concepción de identidad docente pertenece a un tipo de identidad colectiva, que se desarrolla por un lado de “una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales, pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja” (Valliant, 2007). Desde esta perspectiva, la identidad docente puede ser entendida como un proceso de construcción, dinámico y continuo, que

no se construye y concluye exclusivamente con la obtención de un título profesional, se asocia al desarrollo de la trayectoria propia del docente, quien vincula la acción individual asociada a las historias de vida, con la acción colectiva que desarrolla según características en lo particular de su realidad laboral.

Entonces la importancia de valorar el contexto, caracterizado hoy en día por procesos de desarticulación, donde muchos actores dejan de verse a sí mismos en términos de los contextos colectivos tradicionales que le daban un sentido de identidad como por ejemplo la profesión y comienzan a verse en términos de otros contextos colectivos (Lavín, 2000). Este fenómeno contribuye a la desestructuración de identidades colectivas, lo cual, lleva incluso a la inhibición educativa de agentes de socialización como son la familias y las comunidades (Reyes, Cornejo y otros, 2010). Desde esta realidad, la sociedad cuestiona al sistema educativo, a la escuela y a los docentes, buscando en ellos las respuestas a los cambios vertiginosos que plantea la postmodernidad. La misma escuela como organización y sus docentes se encuentran en una intersección de significaciones y sentidos de la acción pedagógica. Reconocida esta realidad y profundizando aún más en la Identidad propia del docente se reconoce en una profesión marcada por la incertidumbre y el cuestionamiento desde el punto de vista identitario.

Los profesores se encuentran ante el desconcierto y las dificultades de unas demandas cambiantes, y ante la continua crítica social por no llegar a atender estas nuevas exigencias. Para evitar este sentimiento difuso de malestar, el profesor necesita volver a pensar el papel que representa; y por su parte, la sociedad debe incrementar la formación y el apoyo que otorga a sus profesores, antes de convertir a la educación en una profesión imposible. (Esteve, 1994:21).

Por tanto, se debe reconocer que no es fácil el abordaje de la temática de la identidad, sin embargo se considera necesario referirse a ella, si efectivamente se pretende abordarla como proceso de significado a las prácticas pedagógicas y por tanto, de revisión sistemática de las mismas. Haciendo una revisión sistemática acerca de los investigadores (que han abordado la temática de la identidad docente se ha encontrado por ejemplo que la consideración de la docencia escolar como actividad profesional implica mirar con mayor detención la formación inicial docente, toda vez que es esta la que habilita para el ejercicio de la profesión como Martínez (2001), Gómez (2004) Veiravè et al (2005) sosteniendo que en las sociedades contemporáneas la docencia implica un ejercicio profesional que necesariamente requiere una formación especializada y socialmente certificada, retomando teóricamente a Bourdieu en cuanto a que el título de profesor es un certificado de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado (Bourdieu, 1997) que le permite al profesor participar del “juego” del campo educativo. Sin embargo, la formación inicial de los docentes es un proceso de socialización, y un proceso de socialización secundaria más precisamente.

Desde este punto de vista el proceso de formación de los futuros profesores es la internalización de “submundos” institucionales, esto es, “la adquisición del conocimiento específico de roles” (Berger y Luckmann, 2001: 175). Ahora bien, como proceso de socialización secundaria presupone un proceso de socialización primaria, proceso en el que

se ha constituido un “yo” y un mundo. Concepciones teóricas que retoman Schneuwly (1998) y Moro (1998), cuyas investigaciones refieren a la mediación pragmática y semiótica en la construcción de la identidad. Brousseau (2002) y Margolinas (2004) sustentan que en el estudio de la identidad del docente se debe tener en cuenta desde los formatos didácticos de la actividad conjunta de enseñanza aprendizaje, así como el rol fundamental que juegan los objetos y artefactos culturales en la evolución del medio didáctico y la apropiación de identidades; por último Rickenmann (2007) muestra particularmente la dinámica de las transformaciones del medio didáctico, en donde docentes y estudiantes desarrollan una actividad conjunta de construcción de significaciones.

De las investigaciones revisadas anteriormente se destaca además el constante ir y venir del pasado al presente, de lo privado e íntimo de la vida personal a lo público y socialmente compartido en la escuela y la comunidad en la que se inserta. Esta perspectiva dialéctica, que se manifiesta en la interacción entre docentes e investigadores, a la vez que es contenido de los trabajos, formando parte de la característica particular de la metodología: las biografías, en tanto relato de vida (Bertaux, 1980), se construyen a partir de las constricciones del sistema social pero no están absolutamente determinadas por él, es decir, se mueven en la articulación entre lo social y lo individual. Rescatan además – según ellos debido al método biográfico narrativo- el concepto de trayectoria de Bourdieu (1986), enmarcado en el de *habitus*, porque toma en cuenta esta relación: individuo y campo de fuerza y de interacciones sociales por el que atraviesa en su recorrido biográfico.

Para Bourdieu (1997) los futuros docentes han nacido en un campo social determinado, con un capital definido y en su trayectoria tanto social como profesional han incorporado un *habitus*; este último, como estructura estructurada y estructurante que orienta su práctica, brindando una estabilidad importante, de forma puntual en aquellos aspectos que provienen del *habitus* primario. Siendo que su trayecto por el sistema educacional, que es un proceso de socialización secundaria, ha incorporado sobre la base de las estructuras anteriores (primarias) otras que corresponden al *habitus* escolar, a la socialización secundaria por parte del sistema escolar. Ha de recordarse que para Bourdieu los diferentes *habitus* individuales, sistemas de disposiciones, son “una variante estructural de los otros, en los que se expresa la singularidad de la posición en interior de una clase y de la trayectoria” (Bourdieu, 1997).

Profundizar en la necesidad de construir una identidad significa interiorizarse en las profundidades del “ser docente”, en aquellos propósitos más importantes y que generan un compromiso necesario con la acción pedagógica. Un elemento que puede pensarse significativo de la constitución de la identidad del docente es que el mismo de cuenta que posee “algo” que puede dar, desde información, experiencias, hasta una transmisión de conocimiento, su identidad debe ser significada con la necesidad de una continua adquisición de conocimiento, es decir el docente paulatinamente se construye y deconstruye con la significación que otorga a esta adquisición, asimilación o imitación.

Debido a lo anterior es contradictorio que docentes universitarios formen estudiantes sin poseer formación, esta adquisición la adjudican a su conducta y actitud autodidacta, en

cuanto a la imitación ésta se da cuando se recuerda al mejor docente o la mejor estrategia de aprendizaje con la que aprendió “algo” durante el trayecto escolar, Remedi (2007), Esteve (2010), Tarrés I Picas (2004), Edwards (2004), proponían que estas contradicciones pueden ser subsanadas con políticas institucionales de mejoramiento de la calidad en la formación de sus docentes y por tanto un afinamiento en la calidad misma del proceso educativo, sin embargo la construcción de la identidad profesional se inicia sin lugar a dudas en la formación inicial del docente –sea abogado, médico, ingeniero- y se prolongará durante todo su ejercicio profesional, la identidad de la que se habla no surge de forma automática con el título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Esta construcción requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a una representación de subjetividades acerca de la profesión docente, es decir, al hablar de identidad docente en esta investigación se hará referencia a la forma en que los docentes viven de manera subjetiva su trabajo, así como la relación con la diversidad de sus identidades profesionales, su percepción su oficio y la percepción del colectivo de su trabajo.

Por lo anterior se podrá hacer referencia a la identidad docente como experiencia personal –identidad individual- como al papel que le es reconocido y dado en lo social – identidad colectiva-. Para Vaillant (2007) las identidades docentes pueden ser concebidas como conjunto complejo de representaciones profesionales, y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales. Es decir para Huberman *et al* (1989) existen identidades múltiples que dependen de los contextos de trabajo o personales y de las trayectorias de vida profesional. La identidad profesional del docente puede ser exhibida con una parte común a todos los docentes –del colectivo de la realidad- y una parte específica –del individual de su identidad-, en parte individual y en parte ligada a los contextos diferenciales de trabajo. Construcción individual cuando es representada con la historia del docente y con sus características sociales y, construcción colectiva cuando esta es vinculada a la realidad laboral del docente. Su identidad personal forma parte de su identidad social y se concibe como la significación que hace el docente de sí mismo. Esa identidad comporta una especificidad referida al campo de actividad docente que es común a los miembros del “grupo profesional docente” y les permite reconocerse y ser reconocidos en una relación de identificación y de diferenciación -con los “no docentes”, retomando a Tenti Fanfani (1995).

Para Dubar (1991), una identidad profesional representa una construcción social más o menos estable según la temporalidad, que surge tanto de un legado histórico como de una transacción. Es decir se trata de la identidad que resulta del sistema de relaciones entre participantes de un mismo sistema de acción y según Dubar (1991) de un proceso histórico de transmisión generacional, de reconocimiento institucional y de interiorización individual de las condiciones sociales que organizan cada biografía. Entonces la identidad docente resulta una construcción dinámica y continua, social e individual, resultando de diversos procesos de socialización como biográficos y relacionales, sujetos a una realidad –socio-histórico y profesional-. Esta identidad individual y colectiva hace referencia a un proceso de socialización vinculado con la noción de profesión como se tratará de explicar a continuación.

¿En qué consiste la profesión docente? ¿Cuál es su cometido específico? ¿Puede considerarse a la docencia una profesión? Son interrogantes que de forma invariable invitan a un debate amplio sobre las profesiones, su significado y sus alcances terminológicos (profesión, profesionalización, profesionalismo). El tema resulta un tanto complejo y su análisis pasa necesariamente por estudiar sus orígenes, evolución, organizaciones, entre otros, en un contexto y un tiempo determinado. La concepción de profesión es el resultado de contextos sociales, culturales e ideológicos que influye en una práctica laboral, esto debido a que las profesiones son legitimadas por el contexto social en que se desarrollan. Así, profesión resulta un concepto socialmente construido, que se transforma de acuerdo a las relaciones con las condiciones sociales e históricas de su empleo.

Haciendo un análisis desde una perspectiva sociológica de las últimas décadas se puede encontrar una serie de teóricos principalmente anglosajones como Turner y Hodge (1970) y Wilensky (1974) que han teorizado sobre las profesiones y el proceso de profesionalización, quienes además sostienen que cualquier profesión que reclame legitimidad debe tener fundamentos técnicos suficientes como para sustentar dicho reclamo. Además debe tener un ámbito bien delimitado, poseer requisitos para la formación de sus miembros y convencer al “público” de que sus servicios son especialmente confiables. Blankenship (1977) sintetiza las características de las profesiones a partir de los escritos de nueve sociólogos e identifica los siguientes rasgos comunes: un código ético; diplomas y certificados centros de formación; conocimiento especializado; auto-regulación; valor de servicio público; y los colegas como grupo de referencia principal. Contestar entonces la interrogante planteada en un inicio ¿en qué consiste la profesión y cuál es su cometido específico? es relativamente fácil para muchas profesiones. Sin embargo en el caso de la profesión docente, las respuestas son complejas, diversas y dispersas. La escuela constituye una realidad social intrincada, compuesta por diversos actores, procesos formativos complejos, planes y programas prescriptivos, grados, ciclos y reglamentos, entre muchos otros aspectos. Éstos a su vez generan diversas explicaciones, significados, interpretaciones y concepciones acerca de la realidad escolar (Prieto-Parra, 2004).

Es decir a diferencia de lo que ocurre en otros ámbitos profesionales, los autores que estudian la profesionalización docente desde diversos campos como el de la Sociología de las profesiones, la Psicología de la profesión, la Historia de la profesión, el Desarrollo económico y mercado profesional, entre otros, muestran que los requisitos de profesionalidad son múltiples y que varían significativamente. A lo que Hoyle (1982) cuestiona en qué medida la docencia es realmente una profesión o no, a su vez Fernández Pérez (1995) señala que toda profesión debería caracterizarse por la posesión de un saber específico no trivial, de cierta complejidad y dificultad de dominio, que distinga y separe a los miembros de la profesión de quienes no lo son. Además es fundamental la auto-percepción de maestros y profesores, identificándose a sí mismos con nitidez y cierto grado de satisfacción como profesionales. Lo anterior implica necesariamente cierto nivel de institucionalización, en cuanto a las normas exigidas para el ejercicio de la profesión. El resultado entre contrastar la docencia con diversas profesiones socialmente prácticas de

enseñanza resulta de forma recurrente un proceso particular y no atendido sistemáticamente; que como resultado de las características anteriores, las barreras entre los miembros y no miembros de la profesión son débiles o inexistentes; que la remuneración económica y muchas veces el prestigio social no son comparables con los que se encuentran en otras profesiones.

Es decir de acuerdo con Marcelo (1995) a diferencia de lo que ha sucedido en la docencia, las ocupaciones que se han convertido en verdaderas profesiones han adoptado modalidades de control profesional en sustitución de las burocráticas, lo que supone la aplicación de criterios rigurosos, determinados por la propia tarea para la iniciación a la profesión -de forma de asegurar la competencia para el ejercicio profesional- y, además, un control profesional sobre la estructura y el contenido del trabajo.

Para Avalos (1996) en la década de los 90, se asiste a una revitalización del concepto “profesional” del docente, diferente a la que se afirmó desde la literatura referida a la sociología de las profesiones en los años sesenta: “El énfasis hoy día se pone no en la defensa de la docencia como profesión sino en la función de construcción de la profesión por parte del propio docente, realizada a través del conocimiento que le entrega su experiencia y de las oportunidades de ampliar su visión a las que tiene acceso...”. De ahí la importancia que adquieren los conceptos de “desarrollo profesional” y “autonomía profesional”. El primero a prácticamente sustituido en el ámbito internacional al término “formación en servicio”. Así, el proceso de formación se define como un continuo y se pone el acento en las necesidades que se suceden en distintas etapas de la vida profesional - con la clásica distinción entre profesores nuevos y experimentados- o según diferentes tipos de experiencias.

¿Quiénes son los docentes? y ¿cómo se valoran a sí mismos? constituye un tema importante de investigación y de preocupación en las políticas. Y esto guarda estrecha relación con la conceptualización de identidad profesional del docente ya que de acuerdo con Gysling (1992) “mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores”

En la actualidad la docencia se ha transformado en una categoría social que no atrae a los mejores candidatos. Quienes ingresan a la docencia en la universidad tienen en promedio, peor historial educativo que quienes acceden a otros ámbitos de trabajo más valorizados socialmente. Pero esto es sólo una parte de la cuestión ya que existe un serio problema de retención de la plantilla docente, una conducta frecuente que, lógicamente, no afecta a los peores sino a los mejores docentes, que son quienes tienen más oportunidades de optar por puestos mejor retribuidos en otras áreas. Además parecería que en muchos casos, quienes ingresan a la docencia lo hacen por razones que van desde no tener otra opción para acceder a estudios de nivel superior a desempeñar un cargo transitoriamente con la intención de cambiar de ocupación en cuanto esto sea posible.

3.5 La experiencia social: la tutora y el tutor

La sociedad es un sistema moderno en un conflicto regulado, retomando de Gellner (1994) la concepción de sociedad la cual considera es la articulación de una cultura nacional, un sistema político autónomo soberano en la nación y en una economía también nacional dirigida por una burguesía y su Estado. En cuanto a la acción social se puede explicar el orden como el hecho de que las conductas de los actores, su subjetividad proceden de la interiorización de valores, normas y restricciones del sistema. En esta categoría que rescata Dubet (2010) cabría hacer la pregunta de si realmente los actores –en este caso los docentes- se adhieren a los papeles pensados por una sociedad, en este caso una institución, debido a que de no hacerlo para Dubet entonces se produciría una distancia subjetiva con la institución o, mejor dicho con el sistema y la autonomía –de forma muy relativa- que poseen los actores. De tal suerte que, si en las lógicas de las que habla el autor se estructura la experiencia social habrá que definir también el tipo de relaciones sociales que poseen los docentes de forma individual, ya que estas podrían dar sentido a su acción y al mismo tiempo atribuir y atribuirse un estatus –en este caso ¿se considera que el tutor posee estatus o más bien como docente?

Simplificando, la identidad de tutor desde esta perspectiva social, constituye una construcción y deconstrucción social un tanto estable –no en la totalidad- en un periodo, por ejemplo el trayecto universitario, el trayecto profesional y laboral, adquiriéndolo como legado histórico fruto de la tradición, por ejemplo la profesional o la institucional, la transmisión y apropiación de modelos –desde pedagógicos hasta personales- además de las transacciones que se desarrollan en las relaciones que establecen los actores de la institución, de esta forma se puede reconocer los planos de la identidad, el de la interiorización individual del trayecto profesional, el plano social de reproducción –la institución- y la producción social del actor respecto del rol y estatus conferido.

De esta forma se considera que comprendiendo la identidad ofrecerá la posibilidad de una explicación de la construcción de la misma desde lo individual y lo colectivo, además de poder fundamentarlo en la relación indivisible sujeto – contexto, los tutores construyen su identidad en espacios compartidos y compartiendo un sin fin de roles, ideas, sentires y valores inherentes a su profesión, la cual representaría su individualidad y su labor tutorial construida desde lo colectivo, los actores producen, transmiten y modifican la interacción social, de tal suerte que constituirá el producto y determinación del propio actor.

El interés en el estudio de la identidad, ha surgido debido a la tensión entre el tutor ideal y el tutor real, entre lo que se espera que sea y realice y lo que efectivamente es y puede hacer; esto para tratar de responder a las nuevas exigencias que hoy tienen los sistemas educativos se siguen conformando maestros y profesores a los que se les exigen habilidades, competencias y compromisos cada vez más complejos, sin las consiguientes contraprestaciones de formación, motivación o salario. He aquí una paradoja; por lo que la contrastación entre la crisis identitaria del docente como tutor dará a conocer si las nuevas demandas y conocimientos sociales inciden en la demanda de una redefinición del trabajo

del docente en este caso para el ámbito de la tutoría, de su formación y de su desarrollo profesional. Si se hace una búsqueda de las influencias que ha tenido la educación superior en el contexto mexicano se podrá encontrar que las concepciones de postmodernidad, globalización y aculturación virtual (Zaccagnini, 2002), son cruciales para comprender los procesos de transformación sociocultural que están viviendo. La postmodernidad implica, en una perspectiva paradigmática, el apareamiento de nuevas condiciones sociales y culturales que ocasionan un proceso de crisis atravesando las identidades individuales y sociales y las distintas dimensiones que conforman la esfera de ideologías, así es como la postmodernidad ha empujado a una redefinición de todo el sistema de valores que configuraban las concepciones del mundo moderno.

Por otra parte las nuevas tecnologías han puesto en marcha procesos que incidieron decisivamente en la vida de los sujetos, dando lugar a la denominada “sociedad de la información”. Sin embargo, diversos espacios institucionales prosiguen estructurados bajo las categorías del orden sociocultural caducado; por ejemplo, las prácticas educativas en la universidad entre ellas la tutoría. Bastará solo con revisar la dimensión pedagógica de la tutoría, en la cual el dispositivo pedagógico escolar concibió y circunscribió el conocimiento de esta a la experiencia del docente. En la actualidad, se conoce que la misma ni siquiera es una de versiones posibles y que el contexto tutorial a disposición es mucho más complejo que el típico del modelo social fundador de la cultura escolar.

Si se reflexiona en las escenas que se desarrollan la cotidianeidad de la universidad, es posible una observación de una serie de códigos y procedimientos característicos que remiten inmediatamente a su análisis a partir del concepto de representación social. Si se conciben a las mismas como verdaderas construcciones simbólicas, enmarcadas estructural y dinámicamente en el devenir histórico de una sociedad, estos elementos constituyen lo que comúnmente se denomina sistemas sociales de valores, ideas y procedimientos. Resulta imperioso entonces hablar del *habitus* docente la hora de observar con detenimiento la realidad institucional escolar: basta solo escuchar las frases, nociones y concepciones que se desarrollan en las charlas docentes como para dar cuenta de ello. Estos elementos discursivos serán los encargados de permitir a los sujetos miembros de una organización, como es en este caso la universidad, compartir un corpus compuesto por imágenes y modelos explicativos, desde los cuales se decodifican e interpretan los sucesos, hechos y circunstancias de la vida cotidiana: el pensamiento práctico que poseen acerca de la tutoría desde su conceptualización hasta la acción.

Para finalizar este apartado se considera necesario rescatar la tutoría e identidad, para intentar apertura el siguiente epígrafe; la tendencia sigue a Bourdieu, por ejemplo Hernández, Betancourt y Escalona (2007) realizan una búsqueda, análisis y reconocimiento de una categoría central trabajada por Bourdieu –otra vez- denominada *habitus*. La cual ubicada en un campo de acción (sistema de tutoría), y combinada por varios capitales, permite identificar algunos de los componentes que se presentan en el accionar de los sujetos. Otro autor con esta tendencia es Colina (2002) quien analiza a docentes e investigadores inmersos en la acción tutorial con capital simbólico, concluyendo que este es resultado de la acumulación de capital cultural y social logrado, son líderes que

conforman equipos de trabajo a través de los cuales estructuran las prácticas de quienes los integran. Sin embargo se considera que en un proceso de acción tutorial, la disposición a la organización de los tiempos y de los espacios para el desempeño de las funciones académicas, solo puede ser asimilado, significado y reestructurado a través de la práctica. El cúmulo de conocimientos respecto a ella, solo constituye la base, misma que debe ser reflexionada por los diversos actores de manera constante en el quehacer de la acción tutorial.

3.6 Curriculum y tutoría: ¿Crisis de identidad de las y los docentes?

En México, el Estado ha conferido un papel al docente en todos los niveles, en cuanto a la universidad al formarse cuerpos de profesionales este rol y el curriculum prescrito del que participan y colaboran fungen como elementos conformadores de identidad al asignar al actor una misión como docente y tutor, este devenir histórico no ha escapado de diversas tensiones que surgen entre las misiones que les asigna y los roles que verdaderamente desempeñan y asume el cuerpo docente, la tensión puede ser percibida desde dos aristas el contexto institucional regulado por el Estado –SEP- debido a que condiciona al colectivo o al tutor en lo individual a la posición a la que pertenecerá dentro de la estructura; la segunda arista se manifiesta en las construcciones sociales que moldean de forma constante su profesión y posición actual.

Para este caso Juana docente por asignatura de recién ingreso a la que le fueron conferidas horas de tutoría y el rol de tutora, la institución además de brindarle el estatus de docente le brinda de inmediato el de tutora; *...me acaban de dar el grupo... no he sido tutora ¿qué se hace?, ¿cómo sé que hacen?, me comentaron los estudiantes que le comentara al tutor anterior, que él me diría que hacer...* como puede observarse el cuestionamiento de la nueva docente a los estudiantes desencadenó que estos le asignaran desde un inicio un estatus, a todas luces visto “tutora nueva” pregunte al anterior. ¿De qué forma interioriza este hecho Juana? Y ¿cómo será concebido entonces el tutor por los estudiantes?

Una gran parte de la población docente acepta y/o es obligada a aceptar un modelo educativo ajeno a sus experiencias verdaderas y al modo en que estas pueden ser pensadas por sus actores, este proceso social va confirmando al sector una “identidad estructural” que niega toda posible subjetividad. Es decir, en términos de Castoriadis²³, que el sujeto docente es instituido al margen de sí mismo; convirtiéndose entonces en una identidad alienada en un doble sentido estructural y epistemológico: no hay control sobre los medios, los procesos y los productos de su trabajo, además de no existir construcción crítica de conocimiento. Un consumo acrítico del curriculum es el alimento totalitario de ese

²³ Cornelius Castoriadis (1985) plantea la cuestión de la autonomía del sujeto en estos términos conceptuales: la capacidad reflexiva y la voluntad política para actuar de un modo deliberado. A su vez Marcuse (1969) -dentro de la producción más relevante de los intelectuales de izquierda- realiza uno de los primeros estudios en profundidad que da la voz de alarma sobre el incremento y la sofisticación de las formas de dominación ideológica de la sociedad sobre el individuo. Pero también porque es un texto clave en los inicios de un complejo y plural discurso sobre la reivindicación del sujeto.

proceso reproductivo. Por eso, si otra identidad es posible ha de ser desde la voluntad de querer ser sujetos; y sujetos dice Boaventura de Souza Santos (2003), son todos aquellos que rechazan ser objetos.

Clandinin y Connelly (2000) sustentan que no existe una mejor manera de estudiar el curriculum que “estudiarnos a nosotros mismos”. Esta afirmación podría aparecer con mucha mayor fuerza cuando la reflexión se sitúa en los docentes. Se puede decir en ese contexto que no hay mejor manera de estudiar el curriculum y formación de profesores que estudiar a los profesores mismos. Es decir, dejar de considerar la definición de curriculum en su forma sustantiva, estática por tanto, de curso de estudio y pasar a pensarla como curso de vida, como *currere*, la forma verbal, por lo mismo dinámica, del sustantivo curriculum.

Pinar (1975) sugirió la utilización del concepto de *currere*, para pensar el curriculum como experiencia educacional de las personas. Se logra entonces una introducción a la perspectiva biográfica y autobiográfica en los estudios curriculares y se vincula desde un primer momento a la formación del profesorado. William Pinar (1975) y Madeleine Grumet (1990) construyen métodos de *currere* por medio de los cuales estudiantes y profesores podrían estudiar las relaciones entre el conocimiento escolar, la historia de la vida, y significados subjetivos de modo que pudiesen funcionar autotransformarse. Esto permitió el inicio de corrientes que incorporaron el propio *currere* y el esfuerzo por entender la experiencia de los docentes biográfica y autobiográficamente, entre ellos la autobiografía colaborativa (Butt 1990, 1991; Butt y Raymond 1992), un conocimiento práctico personal de los docentes (Clandinin y Connelly 1987, 1988, 1992, 2000;), un corpus de creencias tradicionales de los docentes (Schubert y Ayers 1992), estudios biográficos de la vida del docente (Goodson 1991, 1992) y entrevistas autobiográficas focalizadas pero consideradas como biografías personales (Torres, 1998). Esta identidad personal constituida a través de la socialización primaria y secundaria a las que se refieren Berger y Luckman (2001) han incorporado determinados maneras de entender lo que es ser docente, junto a una serie de conceptualizaciones o teorías personales acerca del rol docente, de lo que es la enseñanza, de cómo desarrollarla, etc.

Por lo que puede decirse que con estas estructuras mentales construidas que el futuro docente enfrenta su proceso de formación inicial docente que de forma regular se da durante su trayecto. Estructuras que por su origen son diversas, debido a la diversidad de mundos –profesionalmente hablando- de los que provienen los docentes que ingresan a la universidad. Así se puede conocer y reconocer que los docentes tienen ideas, actitudes y comportamientos sobre la enseñanza, debidos a una larga formación ambiental durante el proceso en que fueron estudiantes.

Estas concepciones previas, han sido llamadas también teorías implícitas o teorías personales. Estas teorías personales han sido formuladas en la experiencia de la vida cotidiana del hogar y de la escuela, y por ello constituyen una estructura estable y que posee una integridad, una evidencia que dificulta cualquier proceso que implique abandonar

dichas estructuras. Desde esta categoría de identidad –primaria y secundaria-, la experiencia social de los docentes de los cuales en este caso se analiza la construcción de su identidad como tutores, dará pie a una gran diversidad de principios no sólo individuales sino culturales que organizan las conductas, es decir se pone en juego su identidad de forma cotidiana con factores tales como la profesión en la que fueron formados, la normatividad institucional, sus roles dentro de la institución y lo que colectivamente se espera de estos actores. Factores que son acumulación de la experiencia individual y colectiva que poseen los agentes, así como las nociones de función, norma y estatus que posean los agentes.

Es decir la mayoría de los docentes son influenciados de esta formación incidental debido a que responde a experiencias reiteradas y que se adquieren de forma no reflexiva como algo natural, “obvio”, de sentido común, escapando así a la crítica y convirtiéndose en un verdadero obstáculo. Desde este punto de vista, el primer acercamiento a la docencia y la profesión en la que se fue formado se presenta como un proceso más distante y menos afectivo.

La incorporación al mundo de la educación como profesional implica también un nuevo proceso de socialización, toda vez que es un orden institucional que controla el ejercicio de la docencia. En este sentido, para Rodríguez Bulnes (2001) la investigación contemporánea, ha denominado choque con la realidad a la situación por la que atraviesan los profesionales en su primer año de docencia. Por otra parte, las primeras experiencias han sido descritas como un período de tensiones y aprendizajes intensivos, en contextos generalmente desconocidos, en que se ve abocado a adquirir conocimiento de la docencia, pero también esforzarse por mantener cierto equilibrio personal; después de todo la realidad subjetiva debe guardar relación con una realidad objetiva socialmente definida (Berger y Luckmann, 2001).

El poder del entorno parece tener entonces un alto impacto, a través del lenguaje, la organización material y la interacción social logrando alterar lo que Giroux (1987) llama el “conocimiento proposicional” de su formación inicial. La precariedad subjetiva se hace sentir en este caso, al desaparecer los mecanismos de mantenimiento organizados en su proceso formativo formal, lo que por un lado puede hacer reaparecer las teorías implícitas anteriores a dicho proceso y latentes durante el mismo; y por otro, la resignificación de sus concepciones en la interacción con sus nuevos pares. La acción docente concebida entonces de manera personal por el profesor debutante se reformula y resignifica en la interacción con los “otros” profesionales, en la perspectiva de los interaccionistas simbólicos. Con todo es indispensable no olvidar lo que dice Blumer (1969) que el ser humano puede ser un objeto de su propia acción que actúa hacia sí mismo y que guía sus acciones hacia otros sobre la base del tipo de objeto que es para sí mismo.

Para Dubet (2007) la crisis no es sólo en la escuela y por tanto de los docentes sino en todos los aparatos de socialización, existe una transformación de los procesos de socialización, los sujetos son cada vez más autónomo, ético y comienza a optimizar sus

intereses. El actor es plenamente social aunque pueda vivirse sin escapar a lo social, mientras que el sistema es el producto de la acción, los actores no pueden medir los efectos de sus prácticas. El sujeto es más trascendente que inmanente, por tanto sería la sociedad como un sistema de dominación, la cual se opone a la autorrealización de los actores. Entonces si la institución está en crisis el actor debe estarlo, debido a que la identidad del actor y las relaciones sociales que están en juego propician que la subjetividad sea construida en función de un recurso, más no de integración. Haciendo referencia a recurso desde el punto de Bourdieu, sociedad como campo el cual concierne a diversos intercambios en las actividades sociales. Están en crisis porque el Yo del que habla Dubet (2007) no será solo integrador, sino retomando del autor a Bourdieu en términos de Habitus como un ser, como un recurso estratégico y capital; lo que propicia que la lógica de acción de cada actor, en este caso cada docente sea diversa, por las rivalidades e intereses desde lo individual y lo colectivo.

Para Dubet (2007) cada actor dentro de una institución entonces se posiciona en una lógica un tanto estratégica en la defiende sus objetivos, lo cuales pueden presentarse similares a los de los demás, la crisis se situaría institucionalmente en la capacidad de poder del tutor, de poder influir en los demás y en el choque de interés y poderes del colectivo con similar estatus y rol. Ya lo afirmaba Dubet (2007) la institución a la que se integra o pertenece ya el actor le precede, no elige las normas, ni los valores, ni los roles que le asigna ni que están pensados antes de arribar. ¿La identidad de los actores está pensada, preconcebida? ¿Es un factor de control construido para su apropiación? El actor social para este autor nunca es un sujeto real, sino que es definido por su deseo de ser el sujeto de su vida aunque nunca lo logre totalmente.

La identidad para esta investigación se conceptualizará como compromiso, desde la lógica de la subjetivación, debido a que los tutores tienden a definirse por sus convicciones y por los compromisos, éstos últimos no sólo los adquiridos de forma individual sino instituidos por lo social e institucional; aquí dos de las primeras categorías que permitirán estudiar el análisis de la construcción de la identidad del tutor lo individual y lo colectivo.

Individual: los actores no ingresan a una institución sin una identidad previa, traen consigo una carga autobiográfica de constructos identitarios, desde su construcción estructural, su autoconcepto, su historia, su profesión, se considera en suma importancia que la construcción individual se analice para determinar cómo conjuga y construye una identidad previa con el nuevo rol asignado.

Colectivo: Los actores participan de un proceso de construcción de identidad, en donde roles y estatus son asignados desde lo social, desde la aprobación del otro, desde el marco normativo e institucional del que forman parte, de las interacciones con sus pares de trabajo, de sus estudiantes tutorados, del cómo asimilan las configuraciones que el colectivo les otorga.

Dentro de ambas categorías surgirían subcategorías que permitirían una profundización en el análisis.

Autoconcepto: cómo han construido y asimilado esta construcción independiente de sí mismos, como actor individual y social, como docente y como tutor.

Profesión: Como eje clave para la interpretación de su adopción, aceptación y visión del rol de tutor, de qué forma influye la profesión en que se formaron, consideran que deben poseer un perfil ideal para ser tutores.

Subjetivación: Se identifica con lo que es –tutor- o con lo que se supone debe de ser, desea ser tutor, o lo hace por exigencia, el sí mismo el estatus de su ser. De qué manera se subjetiva dentro de sus relaciones sociales –institucionales o no- en relaciones de poder –en las que su estatus de tutor le permite ejercer- o que son movilizadas en los escenarios en dónde se desenvuelve.

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA

Los objetivos tanto el general como los específicos y las preguntas que guiaron la presente investigación fueron los siguientes:

Objetivo General

Analizar el proceso de construcción de la identidad profesional de las y los tutores en la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo, estableciendo la influencia que tienen las experiencias vividas, las teorías implícitas y las relaciones interpersonales que se presentan.

Objetivos específicos

- Describir las experiencias vividas que coadyuvan a la construcción de la identidad profesional de las y los tutores en la UPMH.
- Establecer las teorías implícitas dentro de la construcción de la identidad profesional de las y los tutores en la UPMH.
- Describir las relaciones interpersonales en la acción tutorial que contribuyen en la construcción de la identidad profesional de las y los tutores de la UPMH

Preguntas de investigación

- ¿Qué representan las experiencias vividas en la acción tutorial en la construcción de la identidad profesional de las y los tutores de la UPMH?
- ¿Cuáles son las teorías implícitas en la construcción de la identidad profesional de las y los tutores de la UPMH?
- ¿Cuáles son las relaciones interpersonales en la acción tutorial que contribuyen en la construcción de la identidad profesional de las y los tutores en la UPMH?

Por lo que considera que este capítulo tiene un doble propósito, el primero es presentar el sustento metodológico que para este caso es mixto, el enfoque que se consideró fue interpretativo, analítico y descriptivo para la parte cualitativa que para los fines de esta investigación es dominante y la descripción para lo cuantitativo, por otra parte exponer de manera detallada los pasos que se siguieron para la recolección, análisis e interpretación de los cuestionarios, entrevistas, encuestas y grupos focales. En la primera parte la atención se centrará en la naturaleza interpretativa de la construcción de la identidad que poseen los tutorados acerca de sus tutoras y tutores en la UPMH, se les concibe como sujetos que crean y re-crean significados en contextos micro de interacción social significados que legitiman al interior de estos contextos su rol y sus vivencias, además de adquirir sentido en el marco de unas condiciones objetivas que dan vida a experiencias sociales e identidades singulares.

De igual forma, se presentarán los principios metodológicos que guían este ejercicio investigativo tales como: la necesidad de abordar el estudio desde la dimensión subjetiva “desde lo micro” (la UPMH); la importancia que se le atribuye a la opinión e interpretación de la identidad de los propios tutores, para desentrañar las estructuras de significación, las experiencias vividas y las teorías implícitas que sustentan en su práctica como tutores.

En la segunda parte, se pretenden describir las condiciones tanto objetivas como subjetivas encontradas en el trabajo de campo de esta investigación, la situación laboral, política y personal²⁴, se siguió la técnica “bola de nieve”²⁵ para contactar a los docentes que serán entrevistados (as) y se, conformó una muestra denominada “oportunista” (Honigmann, 1982) la cual obedece a la relación de empatía y acercamiento que la investigadora logró establecer con los participantes en las universidades. En la tercera parte se expondrán los fundamentos teóricos de la entrevista, cuestionario, encuesta y grupo focal y se abordará la pertinencia de estas en el marco de este estudio. Las entrevistas son concebidas como un encuentro conversacional entre la investigadora y los tutores, para la cual se construyó una guía de preguntas abiertas orientadas a explorar los sentidos, interpretaciones y significados de la construcción de su identidad como tutores, en general la dimensión subjetiva de su experiencia social y colectiva en la construcción de la identidad.

Las entrevistas serán el instrumento a través del cual se obtendrán los relatos experienciales de su práctica, estas entrevistas se entrelazan en tres órdenes de realidad relacionados con los propósitos de este estudio: analizar el proceso de construcción de la identidad, describir las experiencias vividas, establecer las teorías implícitas y describir las relaciones interpersonales que se entretienen en la construcción identitaria en relación con las dimensiones que configuran su identidad, la situación particular en la cual se llevó a cabo la entrevista (Kornblit, 2007).

En la cuarta parte, se describirá la importancia del registro y transcripción de las entrevistas, con la finalidad de contar con un texto íntegro que trate de conservar algunas especificidades de ese momento único e irrepetible: pausas, reiteración de palabras o frases, anotación de actividades no verbales. Finalmente se expondrán las fases que componen el proceso de análisis de las entrevistas. Se realizó la codificación temática de cada una de las entrevistas desde las categorías establecidas al final del capítulo anterior, para intentar recrear las condiciones subjetivas de cada tutor en el proceso de construcción de su identidad y la idea de la entrevista como interacción (Guzmán 2004) hasta el intento de una construcción de esquemas conceptuales de cada caso, con el fin de arribar a un proceso un tanto comparativo a partir de las analogías y recurrencias que se pueden encontrar en cada caso particular del estudio.

²⁴ En sondeos anteriores –aplicados de mayo a agosto de 2014- la investigadora dio cuenta de las condiciones laborales de los docentes de la universidad, muchos de ellos dicen: “Me hago SNI y me voy”, “Sólo espero a que me den mi PROMEP”, se consideran mal pagados y sin ninguna prestación esto, en cuanto a condiciones laborales. En cuanto a condiciones políticas en varias ocasiones he tenido oportunidad de escuchar las intenciones de varios docentes de tiempo completo y trabajadores administrativos de crear un sindicato, lo que permitiría según ellos la basificación de las horas y plazas de trabajo, por último en cuanto a las condiciones personales, el descontento y desmotivación que causa la incertidumbre de si serán contratados cuatrimestre a cuatrimestre.

²⁵ La técnica fue realizada en enero de 2015.

4.1 Enfoque interpretativo

El objeto de las ciencias sociales para Tarrés (2008) es el sujeto que crea significados sociales y culturales en la relación con los otros, el método debe orientarse a comprender los significados de la acción y de las relaciones en la sociedad. La sociedad o el sujeto no pueden reducirse al mundo de la naturaleza, por lo cual, los métodos no pueden ser los mismos que se aplican a las ciencias naturales como lo plantean los positivistas.

Tarrés (2008) señala que este paradigma se hace una crítica al supuesto positivo de que los hechos sociales son objetivos. Se argumenta que la realidad social no es objetiva, ni subjetiva, más bien los hechos sociales son objetivados por los métodos positivistas. Por tanto proponen como alternativa desarrollar metodologías orientadas a cumplir con la vocación empírica de las ciencias sociales; éstas deben conducir a la comprensión de la experiencia vivida por los seres humanos que, a pesar de la influencia de las estructuras, poseen espacios de libertad y, son sujetos portadores y productores de significados sociales y culturales. Para Tarrés (2008) en la actualidad esta postura interpretativa no logra construir un paradigma único e integrado. Los distintos autores que la adoptan pertenecen a corrientes críticas del positivismo, que de manera general podrían identificarse como corrientes interpretativas, éstas engloban un conjunto de enfoques como la etnografía²⁶, la etnología, el interaccionismo simbólico²⁷, la fenomenología y la sociología interpretativa que para Erikson (1989) los investigadores interpretativos asumen un punto de vista muy diferente sobre la naturaleza de la uniformidad²⁸ y de la causa en la vida social.

Esta perspectiva propone varios supuestos teóricos que son tomados en cuenta en el marco de la presente investigación: primero, el nivel de realidad que debe ser conocido sí está relacionado estrechamente con dimensiones subjetivas, internas a los individuos. Los individuos son concebidos como “actores interpretativos” cuya dimensión subjetiva es estructurada inicialmente “por encuentros con objetos externos que se internalizan en el proceso de socialización (Alexander, 1992) segundo, al centrarse en la subjetividad de los individuos, se hace un reconocimiento del espacio para la libertad (en contraste con orientaciones macrosociológicas) y su conceptualización como el punto de partida de los fenómenos sociales. Por lo tanto, en lugar de leyes sociales, se habla de contingencias.

Desde esta perspectiva, se postula que son los actores sociales lo que crean el orden

²⁶ Erikson (1989) hace una diferencia entre ésta que sitúa como el estudio detallado de una sociedad o unidad social en particular y la etnología que es un estudio comparativo de diferentes sociedades o unidades sociales.

²⁷ Para Lidia Girola (1992) las estructuras se reproducen a través de la actividad de los actores, a través de procesos que son bien conocidos por los sociólogos, que además los han estudiado consistentemente. Los procesos de socialización, y las múltiples relaciones que establecemos con los demás constantemente, son las formas en las que reproducimos las estructuras, por tal motivo, son las personas, en su interacción, las que producen y reproducen las estructuras sociales. Las regularidades y las regulaciones de varios tipos que observamos en todas las sociedades y a las que llamamos “estructuras”, no deben concebirse como entelequias con una dinámica propia, totalmente autónomas de la actividad de los sujetos.

²⁸ Para Erikson (1989) la uniformidad conductual cotidiana puede observarse en un individuo y entre distintos individuos en un grupo, no se considera la prueba de una uniformidad subyacente y esencial entre entidades, sino que se la ve como una ilusión: una construcción social semejante a la ilusión de que la capacidad evaluada es un atributo de la persona evaluada.

social mediante la interacción social, y no lo contrario, el orden social como fabricados de tipos específicos de actores; tercero, al enfatizar la importancia de las “contingencias” y de la dimensión subjetiva, se favorece la comprensión, más que la explicación, como el tipo de conocimiento resultante del análisis social. Es decir que los científicos sociales conocen lo que estudian a partir de las posibilidades de recrear lo que los individuos y grupos sociales piensa, creen y siente. Es sobre esta base comprensiva y sobre el conocimiento del contexto que es posible interpretar el recorte social en el que se enfoca (Kornblit, 2007), cuarto, para poder llevar a cabo una comprensión de la subjetividad, los sujetos y las situaciones de estudio deben ser abordados en un plano micro, de tal suerte que las particularidades interpretativas del proceso social puedan ser aprehendidas (Castro, 1996).

Se debe tener en cuenta que el propósito no es abarcar complejidades extensas, más bien, implica un tipo de trabajo más intensivo que extensivo, con lo que se perderá la posibilidad de generalizar, esto último no supone que no es posible llegar a un nivel de abstracción mayor al de la situación del estudio que se describe. Cuando el investigador social devela las significaciones que determinadas prácticas tienen para los actores, se está mostrando algo sobre la sociedad y al colectivo al que ellos pertenecen y es posible que esta interpretación pueda extender a contextos más amplio (Kornblit, 2007), debido a lo anterior no es posible elaborar teoría general de la cual el conocimiento social puede ser deducido, por tal motivo se optará por desarrollar “conocimiento” de forma inductiva, a partir de observaciones específicas de individuos concretos y de sus interacciones (Glaser y Strauss, 1967).

Con el fin de lograr interpretaciones, los conceptos deben ser los suficientemente flexibles como para aprehender la múltiple diversidad de los significados que los objetos pueden representar para los individuos, así como, la variedad de interpretaciones que los sujetos hacen sobre su entorno. Por tal motivo, más que conceptos rigurosamente delimitados, se asume que sólo es posible trabajar con conceptos sensibilizadores que, en vez de construir un recorte preciso de la realidad, representan direcciones en la cuales mirar (Blumer, 1969).

Blumer (1969) considera que por lo general se recurre a esquemas teóricos a priori, un gran abanico de conceptos no verificados y protocolos autorizados de ciertos procedimientos de investigación para analizar el mundo empírico, esto ocasiona que estas teorías, modelos y conceptos obliguen la investigación, haciendo que el cuadro analítico resultante se adapte a la forma de éstos, por esta razón uno de sus imperativos es que el investigador debe acudir en primera instancia al mundo empírico, para generar a partir de allí, esquemas de interpretación que pueden modificar y mejorar el significado empírico de estos conceptos y teorías. Cabe destacar que se pretende partir de la idea de que las interpretaciones de los investigadores son de segundo orden en relación con las interpretaciones de primer orden que serán ofrecidas por los sujetos que son objetos del estudio, debido a que para Shutz (1993) las construcciones teóricas de los investigadores se fundan sobre los objetos de pensamiento que son construidos por el hombre común en su vida cotidiana y en las relaciones que establece con el colectivo, de esta forma las

construcciones empleadas por el investigador de las ciencias sociales serán construcciones de segundo grado, es decir, construcciones de las construcciones edificadas por los actores en la escena social, cuyo comportamiento observa el científico y trata de explicarlo, al tiempo que respeta las reglas del procedimiento científico (Corcuff, 1998).

Para Kornblint (2007) de igual forma se debe tener en cuenta que los resultados de las investigaciones cualitativas son interpretaciones en las que intervienen sus propios mundos sociales, incluyendo su trayectoria biográfica y su condición genérica, describir entonces implicará desentrañar las estructuras conceptuales complejas, en las que se basan las prácticas, las creencias, las ideas de los sujetos en estudio, que configuran las significaciones habituales con las que transitan en sus vidas, en su mayor parte de ellas no son explícitas por que deben ser desentrañadas, esa descripción será necesariamente densa, es decir, el investigador deberá proceder a develar la jerarquía estratificada de estructuras significativas donde se producen las acciones simbólicas de los actores sociales.

Se considera a Max Weber (1976), como el teórico que sienta las bases de las perspectivas interpretativas –véase por ejemplo *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*- para este autor el fin de la sociología es la comprensión de los significados subjetivos de la acción social, lo cual permite identificar los motivos del actor y explicar las causas de la acción, así la acción social se configura como el objeto de estudio principal de la sociología y la entiende como: “una conducta humana (bien consista en hacer uso externo o interno, o ya sea omitir o permitir) siempre que el sujeto o sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo” (Guzmán, 2004). Estos significados pueden ser interpretados bien sea con base en una explicación racional de la acción, basada en la adecuación de los medios y fines dentro del marco de referencia del actor o por medio de una comprensión afectiva, esto es la empatía.

El proceso metodológico se sustenta en la perspectiva interpretativa, la cual está íntimamente ligada con el marco teórico del objeto de estudio: la identidad. En primer lugar se considera que para comprender la construcción de la identidad en los tutores de la UPMH, se requiere desentrañar los sentidos subjetivos de sus acciones sociales, así como, los procesos de reflexión y descripción de eventos más significativos que serán narrados en las entrevistas. La intención será rescatar los significados que los tutores construyen de manera cotidiana en las interacciones sociales producidas en el contexto universitario. Además esta realidad social está constituida por las instituciones que preceden a los tutores (la universidad, la familia, las instancias gubernamentales, los tutorados, compañeros) participa de una proceso continuo de construcción y deconstrucción, los tutores no solamente están tomando como dado esas normas, valores y prescripciones que han legitimado las instituciones, de igual forma, realizan un trabajo de crítica, reflexión y narración para configurar y reconfigurar otras relaciones sociales, los tutores siempre están realizando un trabajo constante de reconstrucción y legitimación institucional, debido a que su experiencia social y profesional, se encuentra íntimamente ligada a los entramados institucionales, de esta forma el punto de interés está en los tutores como sujetos activos y

constructores de la identidad que poseen.

En este estudio el contexto micro social de la universidad, se aborda como un espacio privilegiado donde es posible examinar ese proceso continuo de construcción y deconstrucción cotidiano, de igual forma, se parte por reconocer la identidad como diversa y compleja, así mismo como una construcción individual y colectiva de los sujetos, por lo que es preciso –como ya se había abordado en el marco teórico del presente estudio– examinar la pluralidad de socializaciones que permiten la construcción de identidad secundaria (Berger y Luckmann, 2001) que los tutores han atravesado a lo largo de su trayectoria académica; los significados asociados con su identidad y las formas en las que fabrican identidades tanto para sí mismos como para los otros al interior de esos submundos sociales. Desde la metodología interpretativa los hechos objetivos son relevantes en la medida que los tutores le atribuyen un significado, un sentido subjetivo, que orienta sus acciones, deseo, intereses o motivaciones, su situación personal, profesional, su formación académica, su situación laboral son los ámbitos sobre los cuales las tutoras y los tutores construyen su identidad cada una singular, por ello estas condiciones objetivas son determinantes en la configuración de su identidad.

4.1.1 Paradigma hermenéutico²⁹

Desde la perspectiva del enfoque interpretativo es necesario partir del convencimiento de que el objetivo de esta investigación no es la producción de conocimiento nomotético, leyes o generalizaciones independientes del contexto, sino el esclarecimiento del significado humano de la vida social, la búsqueda de significado del fenómeno en la complejidad de la realidad natural donde se producen, además de que en este paradigma los grupos sociales son los originarios del problema que hay que investigar, el objeto del problema es conocer la tutoría y comprenderla a través de la visión de los sujetos. El paradigma hermenéutico³⁰ es flexible, abierto y emergente, en este paradigma la elección de la muestra se va ajustando al tipo y cantidad de información que en cada momento se precisa, por lo regular se trabaja con pequeñas muestras -estadísticamente no representativas- El interés de esta investigación desde este paradigma estará centrado en la comprensión e interpretación del proceso de construcción de la identidad del tutor.

La tutoría bajo este paradigma se ve como una construcción de la realidad, a partir de la experiencia de los sujetos pero, a la vez de la interacción que establece con otras por lo que la tutoría será entonces un proceso construido y compartido socialmente, es claro que los sujetos influyen lo que la sociedad transmite a través del conocimiento elaborado

²⁹ Habermas (1977), parte de la convicción de que la posibilidad del conocimiento se fundamenta en los intereses de la vida cotidiana es decir; se trata del interés de la emancipación de los dominados, emancipación que presupone una crítica de las ideologías que sostienen a los dominadores: es necesario develar el sentido de estas ideologías para posibilitar la comunicación y convergencia entre las diversas perspectivas de cada uno de los mundos cotidianos en pro de la convivencia, pues el criterio de validez de una norma sólo puede ser el consenso ciudadano. Este consenso es posible si el oyente entiende al hablante, lo cree veraz, acepta la verdad del contenido proposicional y si, finalmente, considera correcta la norma aprobada.

³⁰ Para Heidegger (1971) la interpretación auténtica no se reduce a un mero modo de conocimiento, sino a un modo de ser el ser ahí en el mundo; el mismo autor señala además que toda interpretación parte siempre de una comprensión previa que define una determinada situación hermenéutica.

colectivamente, incidiendo esto en cómo se explica la realidad y cómo se actúa en ella, por tal motivo la función que desempeñe el tutor, así como la concepción del tutor son constructos sociales colectivos. El interés por el abordaje metodológico desde un paradigma hermenéutico está centrado en la comprensión e interpretación del proceso de construcción de la identidad del tutor, en la búsqueda de puntos de vista convergentes, expectativas comunes y concepciones compartidas por profesores y estudiantes. En la mayoría de los estudios analizados se tiende a reflejar las diferencias de opinión y puntos de vista sin intentar buscar espacios de negociación y donde no parece existir más que opiniones contrapuestas; por un lado, los profesores aluden a sus estudiantes utilizando estereotipos que luego su práctica y experiencia docente confirmarán; por otro lado, los estudiantes canalizan su ansiedad y expectativas frustradas hacia el docente que ejerce un papel de mayor poder en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

4.1.2 Fenomenología

La fenomenología ha sido una fuerte tradición filosófica cuyos aspectos y nociones han sido utilizado como constante en la investigación; para hacer una introducción a ésta se debe partir de lo que propone Van Manen (2003) el método de la fenomenología es que no hay método, es decir no un método en el sentido de conjunto de procedimientos para investigar, su método es más específico y convencional como a través de un camino, este camino supone determinada orientación intelectual enraizada en la hermenéutica abordada en párrafos anteriores, en este estudio el interés primordial es en el significado, en el sentido y la importancia que le dan a este; entonces puede situarse como valor fundamental de una investigación fenomenológica radica en la capacidad que aporta para acceder a una comprensión profunda de la experiencia humana investigada desde diversos ámbitos disciplinares, para este caso el sociológico y el psicológico en el estudio de la identidad.

Su modelo de investigación, basado en la noción de experiencia vivida, ha proporcionado una base para que los investigadores educativos puedan reflexionar sobre su propia experiencia personal como educadores, teóricos de la educación, directivos y responsables de la política educativa (Barnacle, 2007).

Aunque como se dijo anteriormente la fenomenología no cuenta con un método específico se desarrolla por un camino en palabras de Van Manen (2003) se inspira en la tradición considerada como: “un conjunto de conocimientos e ideas, una historia de vida de pensadores y autores que, sí son tomados como ejemplo, constituyen tanto una fuente como una base metodológica para presentar las prácticas de investigación en ciencias humanas. Situarse entonces en la metodología que se seguirá para la presente investigación supone hablar de la lógica que ésta tendrá, es decir los principios que fungirán como guías, la elección de la metodología está condicionada a las preguntas de investigación y los objetivos que en el segundo capítulo fueron narrados.

Para Taylor y Bogdan (1990), en las ciencias sociales han primado dos perspectivas teóricas para abordar la metodología de la investigación, el positivismo y la fenomenología interpretativa³¹, desde el primero se buscan las causas del fenómeno sin tomar en cuenta lo subjetivo de los sujetos; en cuanto a la perspectiva fenomenológica lo que interesa es la interpretación que hacen los actores del hecho.

Lo que se busca con esta investigación es la comprensión y teniendo presente esta dicotomía entre paradigmas³² se ha optado por el fenomenológico para tener concordancia metodológica esto debido a que siguiendo a Sierra (2003) una investigación debe partir de los interrogantes a los que la investigación responde, plantear hipótesis de trabajo que sirvan de búsqueda de respuesta a tales cuestiones y que han de sustentarse en un marco teórico bien fundamentado. En el capítulo anterior se ha justificado el trabajo en un marco teórico fundamentado y en este capítulo se pretende la presentación de los aspectos metodológicos relacionados con el diseño de la investigación, los instrumentos utilizados, las técnicas y el análisis que se realizará.

“El problema de la investigación en Ciencias Sociales en general y en Educación en particular, reside en la peculiaridad del objeto de conocimiento: los fenómenos sociales, los fenómenos educativos. El carácter subjetivo y complejo de éstos requiere una metodología de investigación que respete su naturaleza...” (Pérez Gómez, 2008 pp.118).

La idea que concibe Pérez Gómez de la investigación educativa invita a la búsqueda de una metodología que contemple las peculiaridades del objeto de estudio, es decir deberá existir una relación dialéctica entre la metodología y la conceptualización del objeto de estudio. Lo que se pretende es que los procedimientos de investigación permitan indagar la producción e intercambio de significados, es decir que las variables que en su momento se obtengan no sean tratados como datos duros –uniformes y susceptibles de cuantificación- se pretenden procedimientos que permitan una comprensión del significados de los indicadores situándolos en el contexto que los condiciona.

“la metodología proporciona un sentido de visión, de dónde quiere ir el analista con la investigación, mientras que el método, -que ellos mismos llaman las técnicas y procedimientos- proporcionan los medios para llevar esta visión a la realidad” (Strauss y Corbin, 2002).

La construcción de categorías de análisis puede ser una manera de indagación, dependiendo esto de si el investigador puede caracterizar y dar sentido a las categorías construidas a partir de la realidad que se pretende estudiar. Se debe recordar que una de las características de las ciencias sociales es la construcción de su propio objeto de estudio, por tal motivo ha de contextualizarse cualquier tipo de análisis, la observancia del espacio,

³¹ Para Husserl la fenomenología expresa descriptivamente con expresión pura, en conceptos de esencia y en enunciados regulares de esencia, la esencia aprendida directamente en la intuición esencial y las conexiones fundadas de dicha esencia, es la fenomenología del pensar y el conocer las vivencias de representación, de juicio, de conocimiento, en un contexto de realidad.

³² Para Kuhn en su “Tensión de las ciencias” (1977) en las ciencias es preferible emplear lo mejor que se pueda de las herramientas de que se dispone, que detenerse a contemplar los enfoques divergentes, haciendo referencia Kuhn a la tensión entre el paradigma aristotélico y el galileano.

de los actores, sus características entre otros resultarán entonces elementos centrales y periféricos de la investigación pero, no se puede abarcar todo sin embargo; han de buscarse los elementos que permitan aprehender el objeto de estudio, hacer cortes de la realidad social que interesa, construir el objeto y las categorías para su análisis es la búsqueda de la comprensión de la presencia de un sujeto social.

4.2 Tipo de estudio

La metodología de presente estudio será mixta, debido a que implica un diseño flexible que permite comprender e interpretar los procesos más que los hechos, el objeto de estudio es construido por el investigador, lo que lleva a que sea confrontado constantemente con la realidad y de ser necesario ser modificado de acuerdo a la práctica real y concreta (Buen Día, et al. 1998).

Lo que se pretende analizar con esta investigación es cómo los docentes construyen y definen su identidad como tutores en el nivel superior; por tanto se establecerá bajo el tipo de estudio descriptivo fenomenológico³³, debido a que este tipo de estudio permite al investigador, especificar las propiedades, características y perfiles de las personas, grupos comunidades, objetos o fenómenos que se sometan a análisis, de esta manera se pueden seleccionar una serie de cuestiones y así poder medir o recolectar información sobre cada una de ellas para posteriormente describir lo que se está investigando y por tanto mostrar con precisión, las dimensiones de un suceso, comunidad, fenómeno o situación.

La pretensión de un enfoque mixto con predominio cualitativo es debido a que, según Sandín (2003) la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento, se considera que debido a lo anterior, resulta el más acorde con el objeto de conocimiento: la construcción de la identidad, ya que busca analizar y describir las estructura, dinámica y complejidad de la identidad que poseen docentes y estudiantes, esta metodología permitirá además un acercamiento a la comprensión de los significados, expresiones e interpretaciones, así como explicaciones de las representaciones con la elaboración de un estudio de caso.

La elección de la metodología va a estar condicionada por la finalidad o el objetivo de la investigación, por lo que optará por un enfoque cualitativo debido a que resulta el más

³³ Esta corriente de pensamiento, expuesta por Dilthey y continuada por Weber (1922/1978) y Schutz (1971), está representada actualmente en el campo de la filosofía de la ciencia social por Berger y Luckmann (1967), Winch (1958) y Gliddens (1976), entre muchos otros, aclarando que La perspectiva fenomenológica de las personas que manifiestan las conductas observadas no forma parte de los modelos teóricos que representan esas metáforas.

acorde si se busca interpretar y comprender las estructura, dinámica y complejidad del sistema representacional que poseen docentes y estudiantes acerca de la acción tutorial, esta perspectiva permitirá además un acercamiento a la comprensión de los significados, expresiones e interpretaciones, así como explicaciones de las concepciones; se trabajarán eminentemente datos cualitativos, las técnicas de recogida de datos tienen un carácter abierta originando multitud de interpretaciones y enfoques, prevaleciendo el carácter subjetivo tanto en el análisis como en la Interpretación de resultados, optándose entonces por un estudio de caso, debido a que se coincide con Stake (2005) el caso viene dado, no nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular.

Se considera que lo anterior permitirá un recorrido desde los elementos básicos que conforman la identidad en el individuo, el rol de éste dentro de la tutoría, lo cual implicará necesariamente un análisis teórico y con evidencias, para poder sustentar cómo los tutores se reconocen a sí mismos; en este sentido se puede decir, que bajo ésta metodología se considerará que la sociedad define la actuación de sus miembros en parámetros que le sean racionales para el mantenimiento y la reproducción del sistema. Cuando se analiza socialmente la intencionalidad de los actores se evidencia la correspondencia entre la actuación de los actores y la forma en como está organizada la sociedad además de definir los roles de los individuos.

Esta metodología permitirá conocer parte de la vida profesional de los participantes de la investigación así como su propio mundo, relacionados con el fenómeno en estudio. Es decir que su punto de partida es la vida de las personas, se enfoca en cómo las experiencias, significados, emociones y situaciones en estudio son percibidos, aprendidos, concebidos o experienciados (Lucas, 1998). Con lo anterior es necesario explicar por qué se consideró necesaria la inclusión del enfoque cualitativo convirtiendo al estudio en mixto;

El diseño en el marco de una investigación predominantemente cualitativa, es flexible y abierto, razón por la cual ha de ajustarse a las características, no solo del objeto de estudio, sino también a las condiciones en que se circunscribe. (Salgado, 2007).

Por esta razón se elaboró un cuestionario para recopilar los rasgos de las y los tutores universitarios desde la perspectivas de las y los estudiantes tutorados, esto permitió elaborar una especie de mapa del objeto de estudio, los resultados obtenidos con la aplicación del instrumento sirvieron de base para la elaboración de la guía de entrevista para los grupos focales aplicados a los estudiantes.

4.3 El campo

La presente investigación se realizó en la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo, la cual funge como organismo descentralizado de la Administración Pública, sin embargo es regido por la Secretaría de Educación Pública en cuanto a su marco

normativo e institucional, planes y programas de estudio, además de depender del presupuesto del erario público para su funcionamiento. La UPMH tiene seis años de antigüedad y se consolidó en 2014 como Universidad Bilingüe y Sustentable, cuenta con instalaciones propias y se encuentra ubicada en el área metropolitana de la ciudad de Pachuca de Soto en el Estado de Hidalgo.

4.3.1 Las condiciones objetivas y subjetivas

En las objetivas se nota un clima laboral bueno dentro de la universidad, sin embargo la presencia de una agente que realizará una “investigación”, es tomada con desconfianza, temor y recelo. La que investiga se ha encontrado confrontada por maestros, administrativos y directivos, en relación a la posición ideológica³⁴ que se tienen, entre las condiciones subjetivas, se encontró en las y los tutores secuelas de represión por parte de instituciones gubernamentales y “políticos influyentes”³⁵.

La entrada al campo ha sido llena de tensión, la preocupación de las y los tutores fue de verse observados y de ser cuestionados sobre su práctica cotidiana en el área de tutoría, esto se conoce debido a vínculos previos de amistad que se tienen con un tutor que es considerado clave para la veracidad de la investigación, un informante clave es el que se posee con este tutor.

Otra de las ventajas que consideraba la investigadora era conocer la universidad debido a que varios puntos del planteamiento problemáticos y del marco teórico anteriores fueron fortalecidos con sondeos realizados en diversos cursos, reuniones o charlas de receso con los compañeros, sin embargo la estrategia ahora será abrir el espacio y la confianza de las y los tutores para ser observados y entrevistados, el asegurarles que la información recopilada será totalmente confidencial y sólo será utilizada con motivos académicos.

Para la selección de los tutores se recurrió al método “bola de nieve”, mediante el cual un tutor me presentó a otros compañeros hasta consolidar cuatro nuevas citas para las entrevistas, por mi parte el informante clave y otra de sus compañera conformaron el grupo de cinco tutores para ser entrevistados, previo se aplicaron encuestas y realizó un cuestionario a sus grupos tutorados para que con los resultados de la encuesta se realicen grupos focales con los estudiantes. Los tutores y tutoras entrevistadas para este estudio cumplen con los siguientes criterios: cuentan con trayectoria laboral tanto de largo y corto ingreso, poseen título universitario, las edades que se comprenderán son de 30 a 40 años, lo cual permitirá comparar los diversos significados y configuraciones que adquiere su

³⁴ En cuanto a posiciones ideológicas se consideran el enfrentamiento de interés que juegan por un lado en conservar el puesto laboral y por el otro estar en contra de las actividades que se realizan, varios tutores comentan que la universidad es paternalista, está afiliada a determinada ideología partidista, no les paga lo suficiente, sin embargo continúan en la Universidad.

³⁵ Esto debido al notable ingreso de hijos e hijas de políticos de peso considerable en el Estado, lo que ha ocasionado el uso de “tapetes” “guantes blancos” y “plena disposición” de toda la institución para que las y los jóvenes estén “a gusto”.

identidad. Los tutores que participarán en el estudio son resultado de una relación de empatía con la investigadora, porque algunos se acercan y muestran interés y otros prefirieron permanecer al margen.

4.4 Instrumentos de Investigación

4.4.1 Cuestionario

Este instrumento como señalan Rodríguez, Gil y García (1996) se asocia a metodologías típicamente cuantitativos, porque se construye para contrastar puntos de vista, porque favorece el acercamiento a formas de conocimiento nomotético no ideográfico, porque su análisis se apoya en el uso de estadísticos que buscan acercar los resultados en elementos de muestra a un punto de referencia más amplio y definitorio, porque suelen diseñarse y analizarse sin contar con otras perspectivas que aquellas que refleja el punto de vista del investigador, sin embargo es necesario establecer que éste instrumento para esta investigación ha servido de base para la construcción de las preguntas y temas que se abordarían posteriormente en los grupos focales, con el cuestionario aplicado a los estudiantes se buscó logro un acercamiento a sus perspectivas acerca de los tutores y su identidad, las cuales fueron ahondadas en los grupos focales.

Buendía (1997) señala por ejemplo que una de las principales ventajas del cuestionario es que al no necesitarse expertos para la recogida de la información, la entrega puede ser impersonal como cuando se envía por correo electrónico, a su vez permite cierta uniformidad de medición, debido a las opciones estandarizadas y registros de respuestas, consiguiendo una buena delimitación del problema a estudiar y una correcta formulación de las preguntas, según Cohen y Manion (1990) permite recoger información cuantificable.

4.4.2 Grupo Focal

Para abordar este estudio se pretenden utilizar instrumentos como el grupo focal Kitzinger en 1995 lo definió como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información, mientras que para Martínez Miguelez (1999), el grupo focal “es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto, que resulta útil para que los participantes puedan expresar libremente su opinión sobre diferentes aspectos de interés”, en este caso la construcción de su identidad profesional como tutores en un ambiente abierto para el libre intercambio de ideas, una característica más de esta técnica que permite proveer participación de los sujetos involucrados en el objeto de investigación, los cuales poseerán características homogéneas, permiten que la discusión sea enfocada en un aspecto específico –la identidad- en pocas palabras el propósito de la utilización de los grupos focales no es el de establecer consenso, sino el

de establecer las percepciones, sentimientos, opiniones y pensamientos de los participantes del grupo, se pretende utilizar una metodología constructivo-interpretativa para intentar orientarse a construir modelos comprensivos de lo que se estudia.

Los objetivos debido a la que la investigación será de corte cualitativo estarán formulados para: asociar, explicar, comprender, identificar, interpretar, relacionar, distinguir, entre otros, ya que el objeto de estudio fundamental serán las interacciones del mundo social, enfatizando en el análisis de la dimensión subjetiva de la realidad social, a la cual comprende como un conjunto de realidades múltiples. Este paradigma fenomenológico considera la realidad como subjetiva, persigue la comprensión de las acciones de los agentes del proceso, en este caso la acción tutorial. El interés en torno a la identidad profesional del tutor surge como un intento de comprender las nuevas necesidades de la universidad y de los estudiantes que acceden a ella.

La evolución de la universidad, obliga a mejorar la atención de los estudiantes, en el sentido de introducir actuaciones dirigidas hacia un trato o relación más personal e individualizada. Desde la fenomenología las preguntas deben tener orientación al ¿por qué? y el ¿para qué?, por ejemplo: ¿cuáles son las percepciones que orientan la construcción de la identidad profesional del tutor?, ¿cuál es perfil ideal del tutor? ¿De qué manera influye la concepción de tutoría en los tutores para la construcción de su identidad?

De acuerdo con Hamui-Sutton (2012) los grupos focales se fundamentan en la epistemología cualitativa porque defiende el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento, lo que implica destacar que el conocimiento es una producción humana, no algo que está listo para identificarse en una realidad ordenada de acuerdo con categorías universales del conocimiento. En esta postura se asume que el conocimiento no tiene una correspondencia lineal con la realidad, sino que es una construcción que se genera al confrontar el pensamiento del investigador con los múltiples eventos empíricos que se presentan, lo que le permite crear nuevas construcciones y articulaciones.

La realidad es un dominio infinito de campos interrelacionados, la aproximación a este campo a través de la investigación científica siempre es parcial y limitada a partir del método y enfoque de aproximación. El proceso de investigación se planteará revisando algunas temáticas fundamentales para entender dónde se sitúa la tutoría universitaria, la complejidad de la conceptualización de identidad, una revisión general sobre la situación actual de la universidad, sus fines y cometidos de sus dos principales actores ayudará a entender las circunstancias en las que cobra sentido y se fundamenta la acción tutorial.

Debido a que con este estudio profundizar en la necesidad de construir Identidad significará necesariamente interiorizarse en las profundidades del “*ser docente*”, en aquellos propósitos más trascendentales del profesor y que generan un compromiso ineludible con la acción pedagógica, en coincidencia con Knowles (2004) el desarrollo profesional del profesorado tendrá como base la estructura del saber y la identidad, ambas condicionadas por los rasgos personales, el perfil biográfico, las experiencias escolares, la

formación inicial, el conocimiento y la adecuación a la realidad del centro educativo, donde los docentes transfieren sus creencias, sus emociones y sus procesos cognitivos, mediante la práctica cotidiana.

Es decir la identidad del docente como tutor se construye cuando se integran la identidad atribuida por los componentes de la comunidad educativa y la identidad que cada docente asume, por ello la identidad profesional es el entorno compartido entre los aspectos colectivos que la determinan y las singularidades y competencias personales que la sustentan. Los grupos de discusión proporcionan información sobre los significados atribuidos a los significantes identitarios que comparten los miembros del grupo, con las diferencias posibles de encontrar entre unas personas y otras. En nuestro caso aparece tanto lo que quiere decir ser tutor, como las distintas maneras de ser tutor, significativas para los componentes del grupo.

4.4.3 Entrevista

Fuertemente condicionado por las decisiones teóricas, la metodología mixta ha de ajustarse a los objetivos de la investigación, para obtener la información que se cree adecuada. El método cualitativo³⁶ y la técnica de la entrevista semiestructurada fueron las que parecen más pertinentes para el estudio de la identidad profesional del tutor. Desde el punto de vista de la identidad, la entrevista puede permitir acceder a los relatos de identidad del sujeto. En estos relatos aparecen los otros en la interacción, así como los ámbitos en los que actúa el sujeto.

De este modo, es posible reconstruir el sentido que otorga a sus prácticas sociales, así como el lugar que ocupa en cada uno de los ámbitos en los que participa, lo cual es fundamental para conocer las dinámicas identitarias de igualación y diferenciación. Esta intención respondería a lo que Alonso (1994) piensa como uno de los campos básicos de utilización de la entrevista, a saber, el estudio de la interacción entre constituciones psicológicas y conductas sociales específicas.

Las entrevistas se realizaron entre los meses de febrero y abril del año 2015, realizándose éstas en las instalaciones de la universidad, aunque se considera que fue un contexto difícil al coordinar encuentros con las y los tutores debido a las múltiples actividades que realizan, por lo que se están solicitaron citas en horas muertas o a la hora de la comida con una agradable invitación a comer o tomar un café, se culminaron en abril de 2015. Para una visualización gráfica del proceso metodológica véase la figura 1.

³⁶ El método cualitativo en las ciencias sociales y en especial en investigación aplicada, es uno de los métodos más fructíferos, pues permite estudiar los fenómenos en la situación real en que acontecen (Kerlinger y Lee, 2002).



Figura 1: Proceso de la investigación. Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO V

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LAS Y LOS TUTORES

5.1 Resultados cuantitativos: El cuestionario aplicado a las y los estudiantes del cuatrimestre enero-abril de los Programas Educativos de Ingeniería en Animación y Efectos Visuales e Ingeniería en Tecnologías de la Información respecto de las y los tutores

5.1.2 Aplicación de la prueba piloto del cuestionario

Se realizó un cuestionario piloto aplicado a una muestra de 30 estudiantes, el cual fue sometido a la prueba de Alpha de Cronbach que permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica.

La medida de la fiabilidad mediante el Alfa de Cronbach asume que los ítems (computados en escala tipo Likert) calculan un mismo constructo y que están altamente correlacionados (Welch & Comer, 1988). Cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a 1 mayor es la consistencia interna de los ítems analizados. La fiabilidad de la escala debe obtenerse siempre con los datos de cada muestra para garantizar la medida fiable del constructo en la muestra concreta de investigación. Como criterio general, George y Mallery (2003, p. 231) sugieren las recomendaciones siguientes para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach:

- Coeficiente alfa >.9 es excelente
- Coeficiente alfa >.8 es bueno
- Coeficiente alfa >.7 es aceptable
- Coeficiente alfa >.6 es cuestionable
- Coeficiente alfa >.5 es pobre

La fórmula que fue aplicada a partir de las varianzas es la siguiente:

$$\alpha = \left[\frac{k}{k - 1} \right] \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right],$$

Donde:

- S_i^2 es la varianza del ítem i ,
- S_t^2 es la varianza de los valores totales observados y
- k es el número de preguntas o ítems.

Teniéndose como resultado 0.85, indicando éste que la confiabilidad del instrumento es buena (ver tabla A y B)

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	98	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	98	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Tabla A: Procesamiento de fiabilidad en SPSS, casos. Fuente: Elaboración propia.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,855	18

Tabla B: Prueba Alfa de Cronbach para la fiabilidad de los ítems del cuestionario. Fuente: Elaboración propia.

5.1.3 El cuestionario

El cuestionario (ver Anexo 1) consta de 18 ítems divididos en los siguientes apartados para su análisis:

- Información general de los estudiantes (edad, género, programa educativo y cuatrimestre en el que se encuentran matriculados). Preguntas uno a la cuatro.
- Tutoría universitaria (desarrollo de la tutoría, acompañamiento, establecimiento de vínculos de afecto, teorías implícitas –desde la perspectiva del estudiante-, dificultades personales, rasgos que distinguen al tutor(a). Preguntas cinco a la once.
- Identidad colectiva (interés que demuestra el tutor(a), confianza, desempeño del tutor(a), apreciación de la utilidad de las actividades desarrolladas durante la tutoría y capacidad. Preguntas doce a la quince.
- Concepción del tutor(a) por parte de los estudiantes (punto de vista del tutor(a) actual e ideal de tutor desde la perspectiva de los estudiantes. Preguntas dieciséis a la dieciocho.

Teniendo en cuenta la finalidad de esta fase del análisis, fue necesario el diseño de un instrumento que fuera capaz de tributar al objetivo propuesto, es decir, que permitiera conocer la percepción de los estudiantes en términos de la tutoría y de la identidad colectiva y su relación con la construcción de la identidad de las tutoras y los tutores. La técnica de investigación utilizada en la recogida de información fue, como ya se había mencionado, el

cuestionario, su diseño que significa lo que se ha expuesto anteriormente quedó configurado de la siguiente forma:

- El cuestionario (Ver instrumento completo en Anexo 1) constó de 18 ítems, repartidos en diferentes bloques temáticos, cuyo contenido fue descrito a grandes rasgos en la primera parte de éste apartado.
- En el cuestionario aplicado existen preguntas cerradas y abiertas, así como de respuesta única y de respuesta múltiple³⁷. El texto del cuestionario, así como la recogida de la información fue en línea a través de un link directo que conducía al participante al instrumento. La aplicación del instrumento se desarrolló en febrero de 2015.

5.1.4 La muestra

En la muestra se intentó que quedaran reflejadas una serie de variables, con el propósito de ajustar la muestra a la población total, y que todos los grupos que aparecen en ella queden representados en su justa medida. Las variables que se analizaron estrictamente fueron las siguientes;

- Edad y Género
- Programa Educativo y cuatrimestre

5.1.4.1 Características de la muestra

La distribución total de la muestra (n= 98), en función de las variables contempladas en la misma: sexo, edad, programa educativo y cuatrimestre. En este apartado se presentarán las distribuciones muestrales de estas variables, extraídas de la totalidad de los cuestionarios aplicados. En la Tabla 1 se presenta la distribución muestral de los encuestados según el programa educativo al que se entran matriculados.

		Programa Educativo			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	IAEV	73	74,5	100,0	100,0
	ITI	25	25,5		
Total		98	100,0		

Tabla 1: Distribución muestral según Programa Educativo en el que se está matriculado..
Fuente: Elaboración propia.

³⁷ Éstas últimas al ser de respuesta abierta sólo fueron dos.

Cuatrimestre

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Primero	23	23,5	23,5
	Tercero	19	19,4	42,9
	Quinto	42	42,9	85,7
	Sexto	3	3,1	88,8
	Octavo	11	11,2	100,0
	Total	98	100,0	100,0

Tabla 2: Distribución muestral según cuatrimestre en el que se está matriculado. Fuente: Elaboración propia.

Edad estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	18	15	15,3	15,3
	19	24	24,5	39,8
	20	23	23,5	63,3
	21	36	36,7	100,0
	Total	98	100,0	100,0

Tabla 3: Distribución muestral según la edad de los estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

Género estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Femenino	37	37,8	37,8
	Masculino	61	62,2	100,0
	Total	98	100,0	100,0

Tabla 4: Distribución muestral según el género de los estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en las tablas anteriores si se realiza una comparación entre las características de la muestra con las presentes en la composición de la población-universo (Tablas:1, 2, 3 y 4) de estudio, se puede decir que las relaciones existentes del universo de estudio, se corresponden en gran medida con las proporciones existentes de la muestra, además puede observarse que la muestra observa un índice mayor de género masculino, una mayor población en el Programa Educativo de Ingeniería en Animación y Efectos Visuales, un índice máximo de participación en el instrumento por parte de las y los estudiantes del quinto cuatrimestre, cómo un índice mínimo de participación por parte de

las y los estudiantes de sexto cuatrimestre. Además, la media en cuanto a la edad de los participantes resultó en 20 años.

El cuestionario fue ingresado en una plataforma virtual E-encuesta del 24 al 27 de febrero de 2015, se hizo la invitación de forma aleatoria a una muestra de 110 estudiantes a contestarlo con el condicionante de que en ese momento contaran con una tutora o tutor, se obtuvo 89% de respuesta siendo 98 quienes respondieron en su totalidad al cuestionario, fueron desechados dos por estar incompletos, el instrumento constituido por 18 preguntas, incluyó preguntas de respuesta cerrada y dos de respuesta abierta (ver Anexo 1), a fin de indagar desde la perspectiva de los estudiante, propias del proceso de construcción identitaria profesional de sus tutores(as), en características del contexto del desarrollo de la tutoría y con base en la experiencia de ellos mismos como tutorados.

5.1.5 Resultados

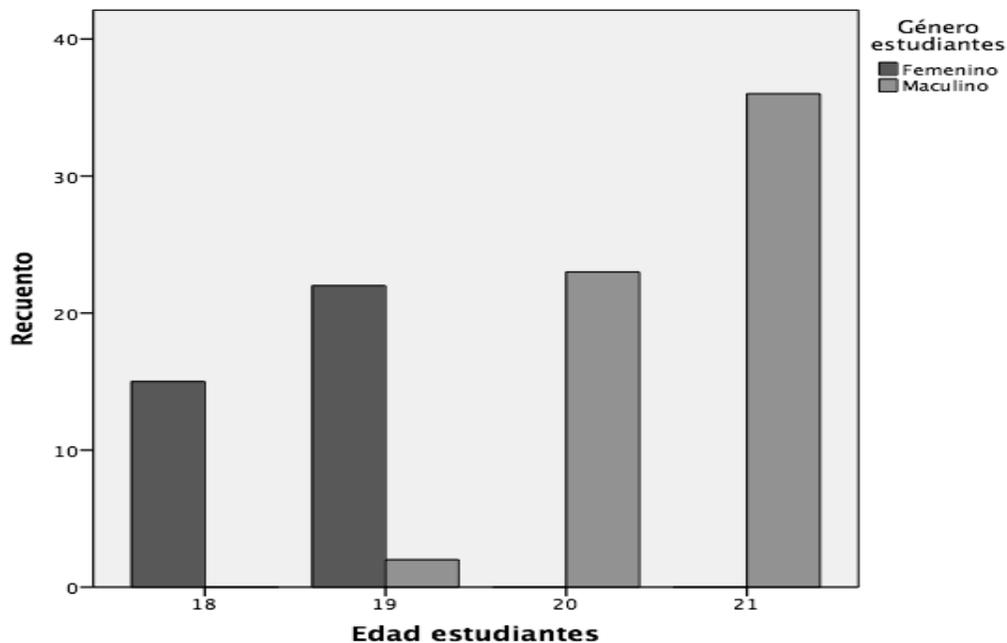
5.1.5.1 Tratamiento de los datos

La introducción y tratamiento de los datos del cuestionario, así como la obtención de las pruebas estadísticas se realizó con SPSS V.21, paquetería estadística IBM para Mac OS X Yosemite (en su versión 14.1.0). Se presentan los principales tipos de análisis realizados como el descriptivo de frecuencias y medias para conocer el grado de acuerdo o desacuerdo con las diferentes respuestas recogidas en el cuestionario.

En el estudio se presentan gráficas de frecuencia y tablas de contingencia. Las pruebas de asociación entre variables utilizada fue la prueba de chi-cuadrado. Si bien se conocen las limitaciones de la prueba, la naturaleza de las variables y el perseguir una descripción y no una profundización exhaustiva a nivel estadístico, legitiman la elección (García Ferrado, 1998).

Edad y Género

Estas variables, no fueron estrictamente controladas sin embargo se considera que se fue lo suficientemente riguroso, para que quedarán representados y compensados todos los grupos. Se tuvo en cuenta que la elección de los informantes fuera lo suficientemente diversa como para que la propia aleatoriedad del proceso configurara una muestra con los elementos suficientes en cada grupo de edad y género para ser representativos de la población total, de esta forma el número de cuestionarios según estas variables se encuentran reflejados en la gráfica1.



Gráfica 1: Cuestionarios según la edad y género de los estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse la proporción de género masculino en la UPMH es mayor que la de mujeres, por lo que tal vez se faciliten el acercamiento de los tutores del género predominante, en cuanto a la edad la moda señala que los estudiantes matriculados no están en la edad en la que se comienza el trayecto universitario, rondan los veinte, indicando que o no es su primera opción –muchos estudiantes intentan entrar a una misma universidad dándose por vencidos en el tercer o cuarto intento-, algo sucedió en el tránsito de la educación superior media a la superior –embarazo, paternidad, situaciones económicas- o son estudiantes rezagados, con problemas de conducta o académicos que han transitado por varias universidades hasta incorporarse en ésta. La problemática narrada representa un reto para las y los tutores debido a la diversidad de edades pero también de intereses, al tener las y los tutores este tipo de experiencias construyen su identidad individual desde lo colectivo.

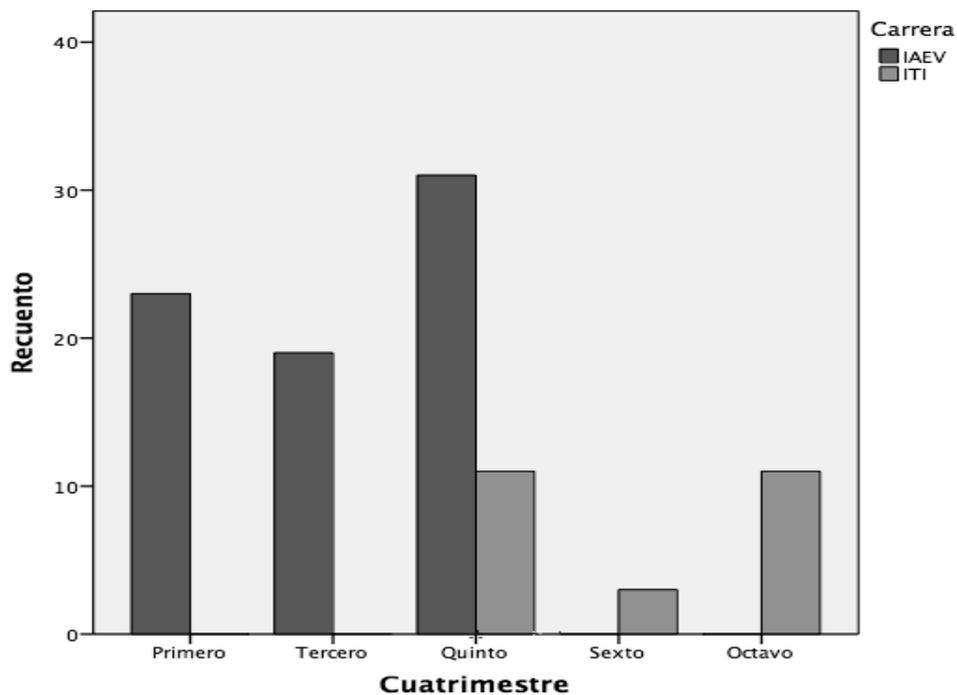
Programa Educativo y cuatrimestre

En esta variable se procedió de una manera estricta y se distribuyó la muestra de tal manera que los porcentajes de los estudiantes matriculados en cada programa educativo y cuatrimestre, se correspondiera con los porcentajes de estudiantes matriculados por cuatrimestre en los programas educativos de referencia, variables reflejadas en la gráfica dos y tabla cinco.

Estadísticos

		Carrera	Cuatrimestre
N	Válidos	98	98
	Perdidos	0	0
Moda		1	2
Rango		1	4
Mínimo		1	0
Máximo		2	4

Tabla 5: Estadísticos de carrera y cuatrimestre de los estudiantes participantes del estudio, Fuente: Elaboración propia.



Gráfica 2: Programa Educativo y cuatrimestre que cursaban los participantes. Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse existe una mayor población en la Ingeniería en Animación y Efectos Visuales, siendo éstos los más interesados en contribuir en el estudio, de igual forma se muestra que los menos interesados en contestar la encuesta fueron los cuatrimestres quinto, sexto y octavo de la Ingeniería en Tecnologías de la Información, por lo que es evidente que existe más interés en la tutoría por parte de IAEV, sobre todo de los quintos cuatrimestres los cuales se podría decir que han tenido mínimo dos tutores y en algunos casos un tutor por cuatrimestre.

Llama la atención este aspecto debido a que los docentes que son tutores en la Ingeniería en Animación y Efectos Visuales muestran a criterio de los estudiantes un mayor interés por ellos, por su desarrollo y acompañamiento, lo que permite destacar que éstos tutores no han tenido mayor experiencias educativas en tutoría sino con el modelo de Educación Basada en Competencias que rige la universidad, además de manifestar que algunos de los recuerdos más gratos que tienen de su formación profesional son los docentes –Véase análisis de la encuesta a tutores-.

La opinión acerca de la tutoría

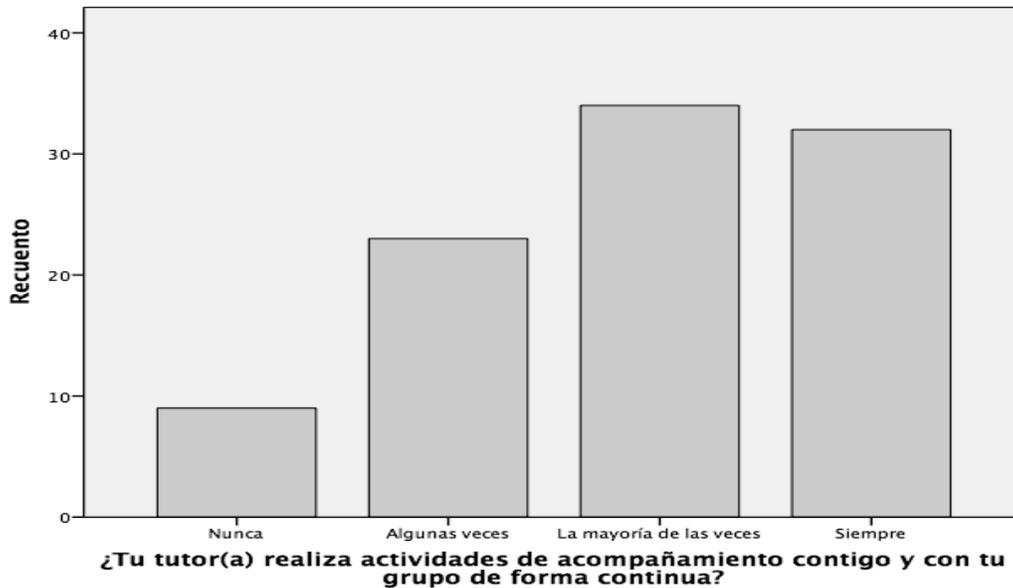
Esta variable fue compuesta por varios ítems (véase tabla cuatro) que intentan descubrir la idea que la muestra posee en cuanto a la tutoría, desde las actividades que realiza el tutor (Gráfica 3), la idea del correcto desarrollo de la tutoría (Gráfica 4), la idea por parte de la muestra en cuanto al establecimiento de vínculos de afecto tutorado(a) – tutor(a) (Gráfica 5), apreciación de teorías o modelos implícitos dentro del desarrollo de la tutoría (Gráfica 6). En cuanto a la percepción de la necesidad de acompañamiento y apoyo académico durante el trayecto universitario por parte de un docente que funja como tutor(a) (Gráfica 7), percepción en cuanto a la atención por parte del tutor(a) en cuanto a la solución de problemáticas de los tutorados(as) (Gráfica 8), percepción en cuanto a si el tutor(a) posee una identidad como tutor(a) (Gráfica 9).

Estadísticos							
	¿Tu tutor(a) realiza actividades de acompañamiento contigo y con tu grupo de forma continua?	¿Crees que tutor(a) desarrolla a de forma correcta la tutoría?	¿Has desarrollado vínculos de aprecio con tu tutor(a)?	¿Consideras que detrás del desarrollo de la tutoría existen teorías o modelos utilizados por tu tutor(a)?	¿Consideras que es necesario el acompañamiento o académico y apoyo de un docente que funja como tutor(a) durante tu trayecto universitario?	¿Has tenido dificultades personales que fueron atendidas debidamente por el tutor(a)?	¿Consideras que el tutor(a) posee un conjunto de rasgos o características que permiten distinguirlo (a) de lo demás en un conjunto como tutores?
N	Válidos	98	98	98	98	98	98
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media	1,91	2,03	1,49	2,43	2,22	1,20
	Mediana	2,00	2,00	1,00	3,00	3,00	1,00
	Moda	2	3	1	3	3	0
	Rango	3	3	3	2	3	3
	Mínimo	0	0	0	1	0	0
	Máximo	3	3	3	3	3	3

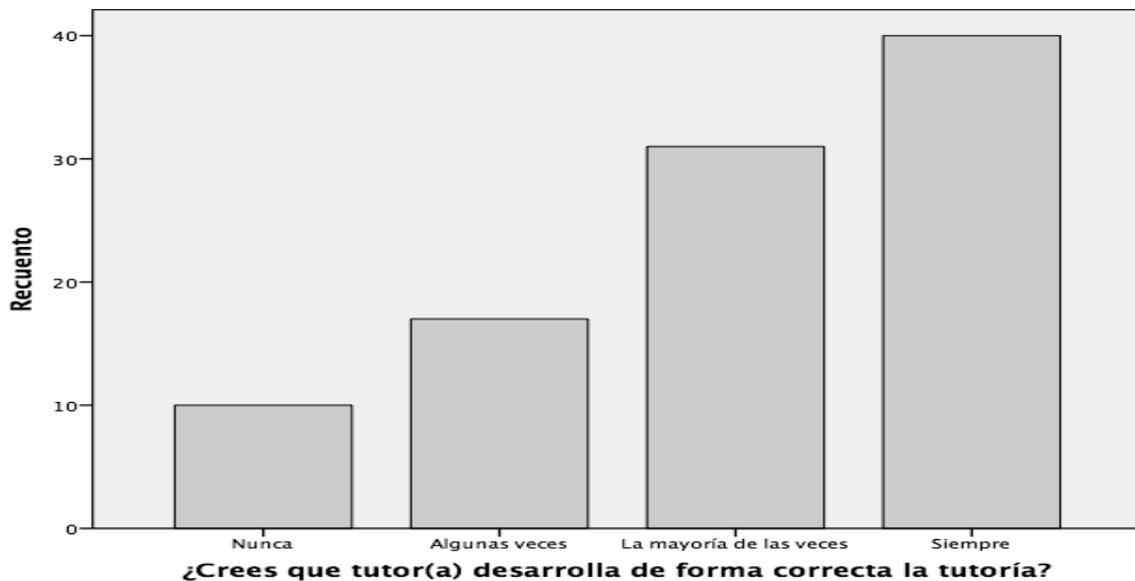
Tabla 6: Estadísticos de los ítems acerca de la opinión acerca de la tutoría, Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse en la gráfica 3 un gran número de participantes indicó que sus tutores efectúan actividades de acompañamiento esto indica que realizan la tutoría grupal apegándose el plan de acción tutorial que les solicita a principio de cuatrimestre y da seguimiento la universidad, lo que permite inferir que éstos tutores se han apropiado del

estatus de tutor o tutora que les confiere la institución, lo que propicia según Turner (1990) que en la medida en que los individuos sientan que pertenecen a un grupo, se produzca una acentuación de la percepción de las semejanzas entre el individuo y el grupo y de las diferencias con los demás.



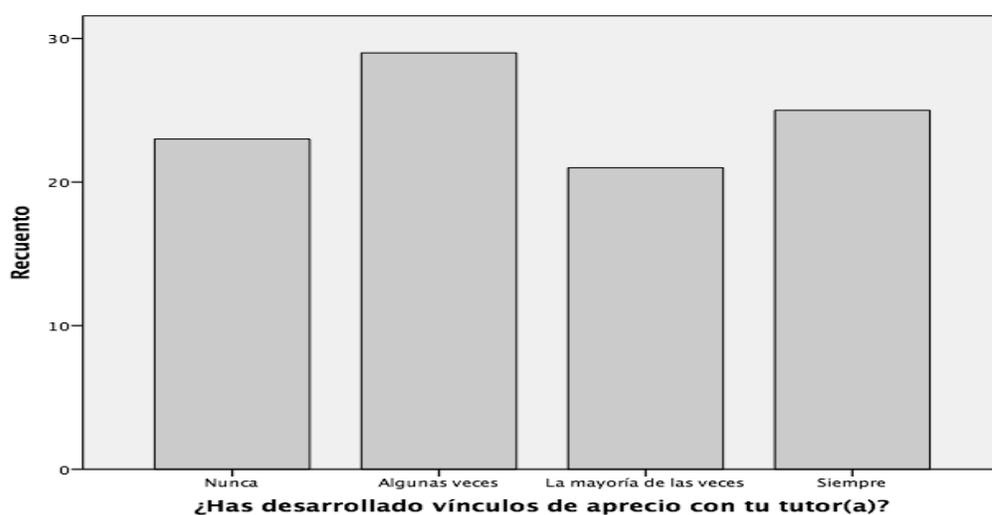
Gráfica 3: Percepción de la muestra en cuanto a las actividades de acompañamiento realizadas por el tutor. Fuente: Elaboración propia.



Gráfica 4: Percepción de la muestra en cuanto al correcto desarrollo de la tutoría. Fuente: Elaboración propia.

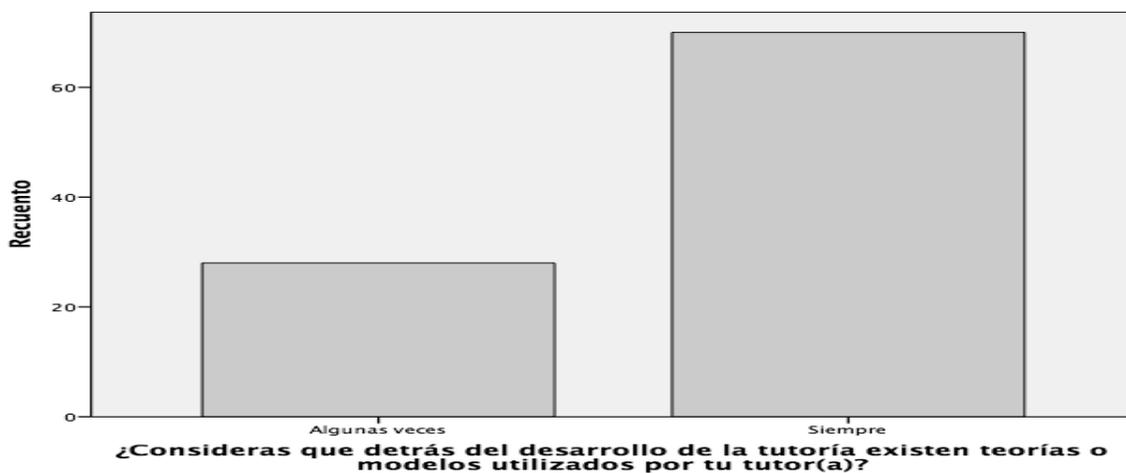
Como puede observarse (gráfica 4) los estudiantes tutorados participantes del estudio consideran que siempre o la mayoría de las veces la o el tutor realiza de forma correcta la tutoría, significando ésta para ellos un acompañamiento por parte de un docente y profesionalista a lo largo de su trayecto universitario que les brinda consejos, apoyo y ayuda en los conflictos académicos y/o personales que pudieran presentar, sin embargo debe resaltarse de igual forma, algunos participantes no lo consideran de ese modo, lo que invita a pensar que el desarrollo de actitudes por parte de la y los tutores, así como sus formas de comportamiento dependen en gran medida, de la apropiación que hayan hecho éstos al sentido de pertenencia institucional, crean distintivos de su quehacer como tutores lo que demuestra una construcción de identidad colectiva, debido que al pertenecer a un colectivo con metas y objetivos en común, se relacionan, apropian y buscan pertenecer a ese colectivo que está constituido por un sentido común de pertenencia.

Habría que destacar también a los tutores que no consideran desarrollar de forma correcta la tutoría, de alguna forma ellos reconocen una falta de formación y motivación para realizarlo.



Gráfica 5: Percepción de la muestra acerca del desarrollo de vínculos de aprecio tutorado(a)-tutor(a). Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la percepción de la muestra acerca del desarrollo de vínculos de aprecio y estima (gráfica 5) aproximadamente veinticinco participantes indicaron que establecen esos vínculos, veinte indicaron que la mayoría de las veces por lo que puede inferirse que en con algún tutor o tutora no lo hicieron, veintiocho señalan que sólo algunas veces, habrá que preguntarse por qué algunas veces mantienen una relación estrecha y la mayoría del tiempo no, mientras que veintidós indicó que nunca han establecido éste tipo de vínculos.



Gráfica 6: Percepción de la muestra acerca de la existencia de teorías o modelos durante el desarrollo de la tutoría. Fuente: Elaboración propia.

El establecimiento de vínculo de estima o aprecio puede implicar un proceso de socialización, para Levine, Moreland y Ryan (1998) subyacen procesos psicológicos como la identificación de los miembros con el grupo, para este caso tutor o tutora y estudiantes tutoradas (os), supone reforzar la influencia del grupo sobre los individuos y en consecuencia acentuar la dependencia de los miembros con respecto a este grupo, a su vez el compromiso hace referencia a los sentimientos de vinculación de los sujetos con el grupo, además de la disposición de los sujetos a participar activamente en la organización del grupo y a la construcción de significados compartidos. Estos significantes son lo otorgan sentido y definen la identidad.

Más de la mitad de la muestra participante (gráfica 6) indicó considerar que detrás del desarrollo de la tutoría existen teorías implícitas, éstas en los grupos focales realizados con los estudiantes³⁸ significan aquellos modelos o principios que ellos consideran siguen sus tutores, por ejemplo algunos estudiantes mencionaron que conocen el Modelo de Educación Basado en Competencias –pero no un modelo tutorial-, por tal motivo suponen que sus tutoras y tutores están apegados a él, coincidiendo con ellos en las entrevistas realizadas a los tutores³⁹ algunos de ellos hacen mención al mismo modelo, por lo que puede intuirse que sí existen este tipo de teorías las y los tutores tienen nociones del desarrollo, planificación e implementación de la misma, lo que denota que el establecimiento de una identidad colectiva, para este caso el tutor por parte de los estudiantes se modelan patrones de conducta para diferentes actuaciones –como la tutoría, docencia, investigación entre otras- para la conservación y desarrollo del grupo del cual se tiene sentido de pertenencia así como para relacionarse en los demás posibles grupos existentes.

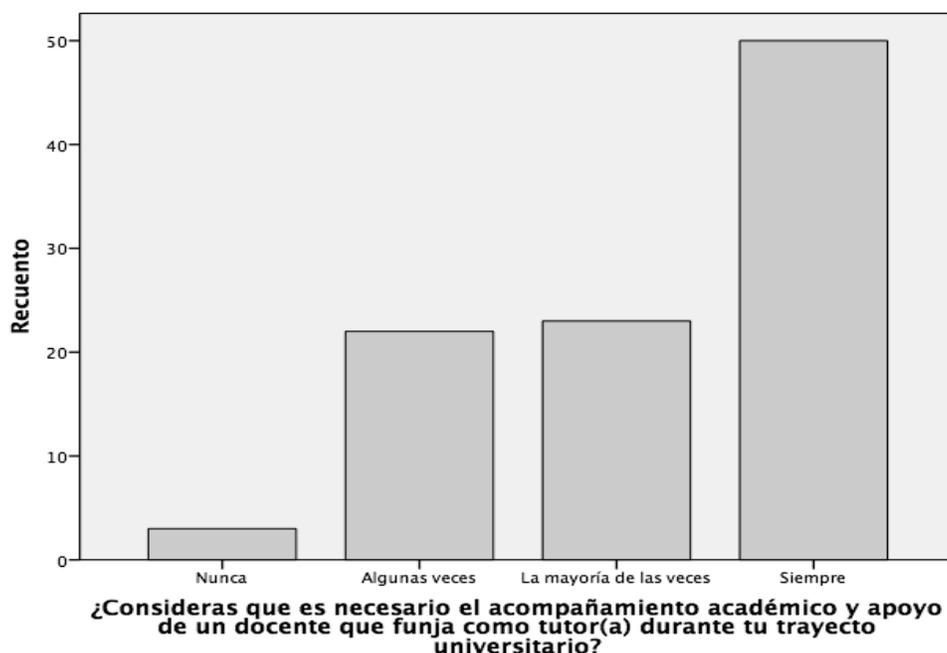
³⁸ Véase parte cualitativa de este estudio.

³⁹ Véase parte cualitativa de este estudio.

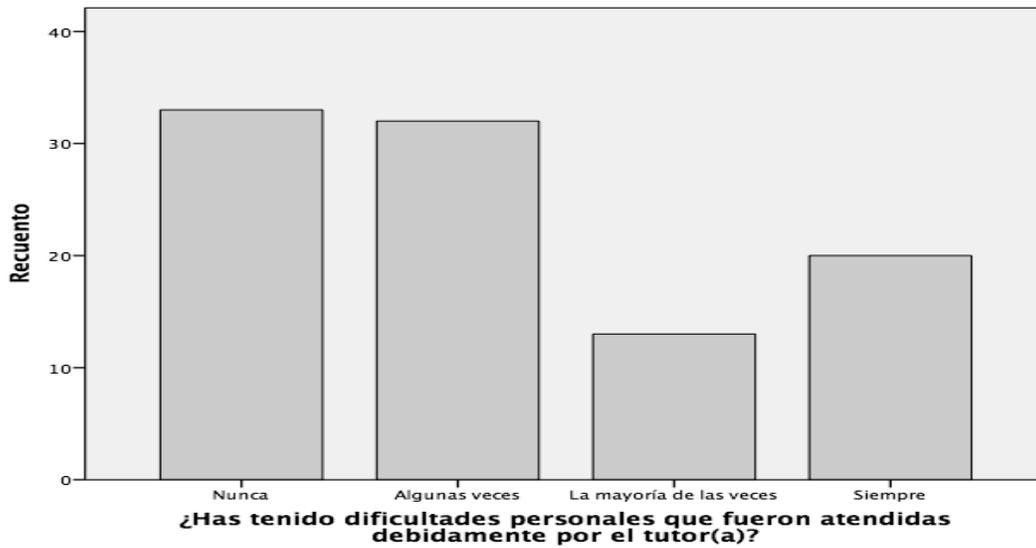
La mitad de la muestra indicó que considera necesario el acompañamiento de una tutora o tutor (gráfica 7) durante su trayecto universitario, lo que podría indicar que presentan problemas de adecuación, académicos o personales, que requieren atención y que la muestra considera que la o el tutor puede subsanar; sin embargo el ítem en cuanto a dificultades atendidas por la tutora o el tutor (gráfica 8), la mitad de la muestra indicó que sólo en ocasiones su tutora o tutor los ha ayudado a resolver éstas problemáticas.

Finalmente en este apartado la gráfica 9 señala que más de la mitad de la muestra indicó que su tutora o tutor posee un conjunto de rasgos característicos que la o lo identifican es decir como tal, es decir formaron y adjudicaron una identidad colectiva a su tutora o tutor.

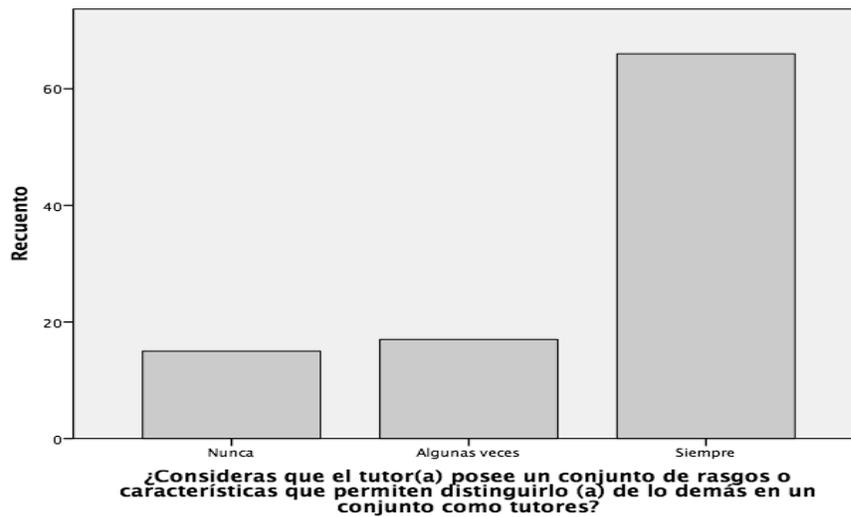
Para Turner (1990) la identidad no se produce sólo con pertenecer de manera formal a un colectividad si no con sentirse pertenecer, éste sentido de pertenencia se construye sobre la base de la identificación en este caso de la tutora o tutor con el grupo, con el lugar y con la colectividad, para que logre compartir valores y objetivos que comparten en ese colectivo. De esta manera se puede apreciar que el significativo que les brinda el acompañamiento y el trabajo cotidiano de la tutora o el tutor, les permite a los estudiantes configurar la identidad del docente a tutor o tutora en relación con sus experiencias y el entorno del que forman parte.



Gráfica 7: Percepción de la necesidad de acompañamiento durante el trayecto universitario por un tutor(a). Fuente: Elaboración propia.



Gráfica 8: Percepción de la muestra en cuanto a dificultades atendidas de forma adecuada por el tutor(a). Fuente: Elaboración propia.



Gráfica 9: Percepción de identidad del tutor(a) por parte de la muestra. Fuente: Elaboración propia.

Esta construcción identitaria que realizan las y los estudiantes tutorados a sus docentes como tutor o tutora representan la estructura cognitiva de la identidad de sus docentes ahora vistos como tutores o tutoras, caracterizándose por sus actitudes, conductas, valores, ideas, creencias y significantes que construyen en conjunto con sus

estudiantes tutorados y al paralelo ambos edifica vínculos emocionales y sentidos de pertenencia en este caso a la actividad tutorial.

Esta imagen de tutora o tutor que existe en el imaginario de las y los estudiantes tutorados es evocada como símbolo, que representa, redefinen y encarnan las identidades colectivas dirían Mountañola et al (2014), la identidad de las y los docentes como tutores estaría compuesta de tres vertientes, el contexto universitario, el o la propia docente y los individuos que les rodean, significa la conjunción del espacio individual y del área colectiva.

La identidad del tutor(a) -Identidad Colectiva-

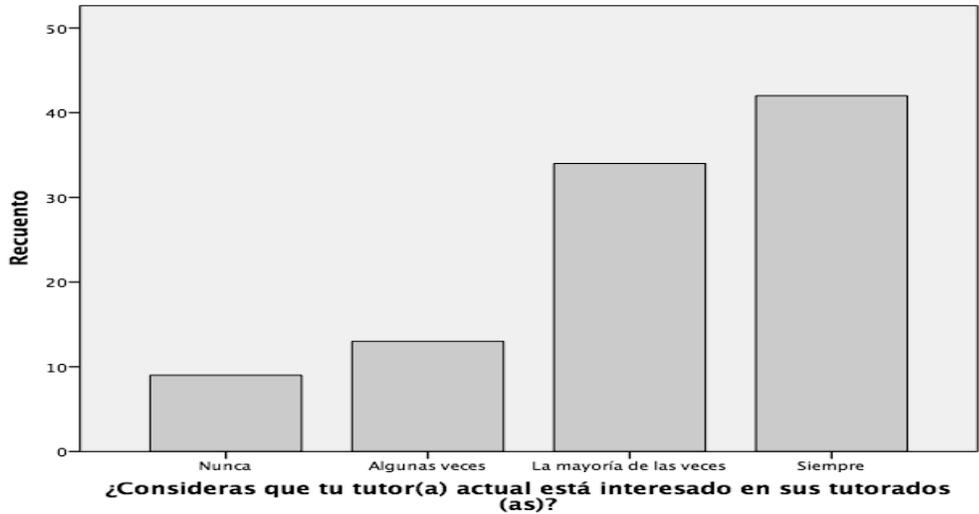
Con esta variable se pretendió realizar una primera indagación a las percepciones que poseen los estudiantes en cuanto a la identidad individual y colectiva del tutor(a) de acuerdo con Gorosito Kramer (1997) existe una dimensión universal de la identidad como atributo indispensable de cada miembro de la especie humana. No hay sujeto social sin identidad, aún bajo su forma más extrema y negativa, que lo designe fuera de los límites de cualquier forma de comunidad social.

Los ítems (ver tabla 5) que componen esta variable son la percepción del interés por parte del tutor(a) con los tutorados (Gráfica 10), la confianza de los estudiantes para con el tutor(a) en conflictos en los que fue apoyado por el tutor (Gráfica 11), la satisfacción de los estudiantes con el desempeño de su tutor(a) (Gráfica 12), la consideración por parte de los estudiantes en cuanto a la utilidad de las actividades realizadas por el tutor(a) (Gráfica 13), por último las percepciones de los estudiantes en cuanto a la capacidad de su tutor(a) para desarrollar la tutoría (Gráfica 14).

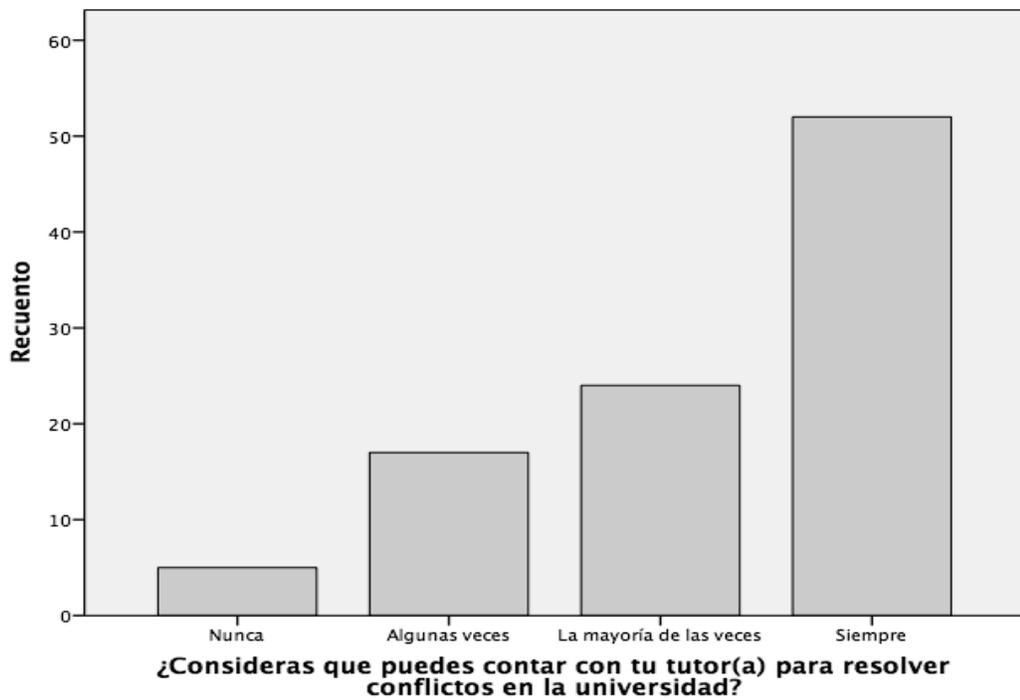
Estadísticos

	¿Consideras que tu tutor(a) actual está interesado en sus tutorados (as)?	¿Consideras que puedes contar con tu tutor(a) para resolver conflictos en la universidad?	¿Estas satisfecho con el desempeño de tu actual tutor(a)?	¿Consideras que las actividades que realiza el tutor(a) durante el desarrollo de la tutoría son adecuadas/útiles?	¿Consideras que tu tutor(a) cuenta con la capacidad para desarrollar la tutoría?
N Válidos	98	98	98	98	98
N Perdidos	0	0	0	0	0
Media	2,11	2,26	2,12	2,22	2,38
Mediana	2,00	3,00	2,00	3,00	3,00
Moda	3	3	3	3	3
Rango	3	3	2	3	3
Mínimo	0	0	1	0	0
Máximo	3	3	3	3	3

Tabla 7: Estadísticos de los ítems acerca de la identidad colectiva del tutor, Fuente: Elaboración propia.



Gráfica 10: Percepción del interés que muestra el tutor(a) con los estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

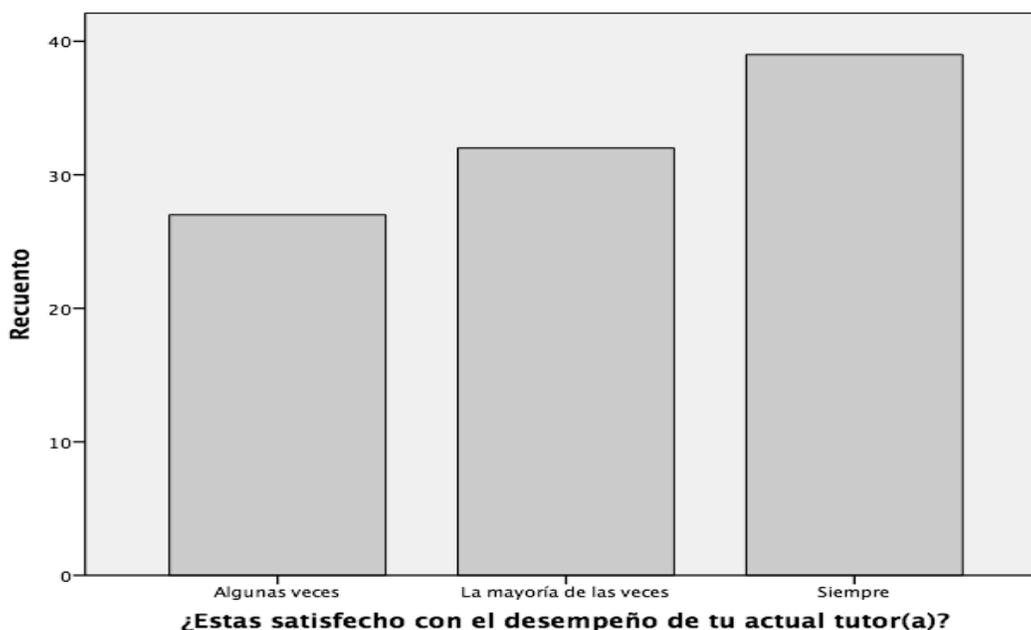


Gráfica 11: Percepción de la confianza por parte de la muestra en el tutor(a). Fuente: Elaboración propia.

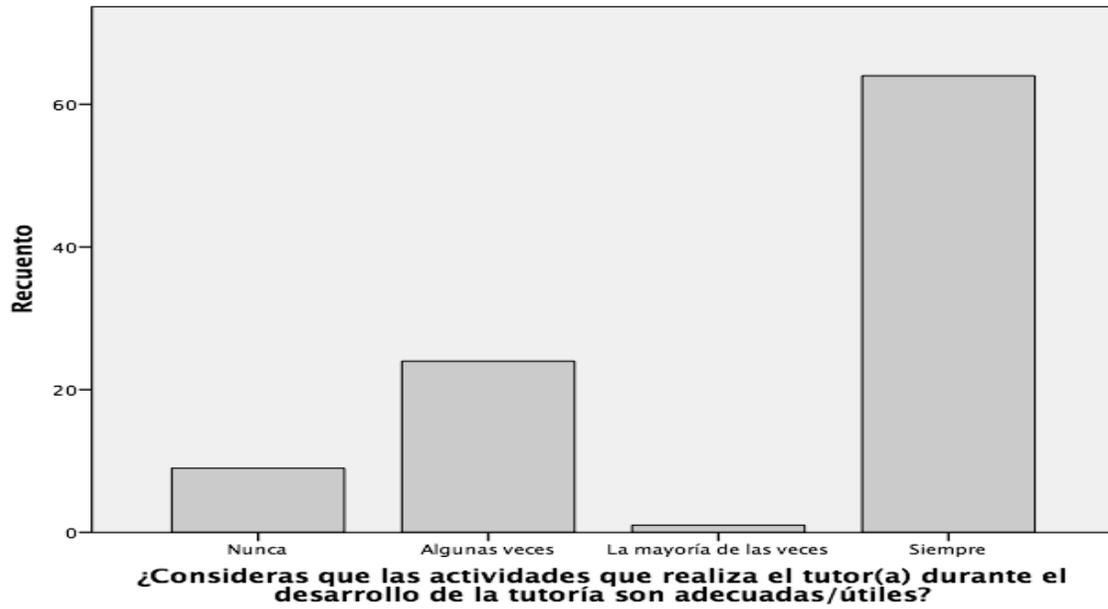
Los estudiantes refieren que sus tutoras (es) se muestran interesados en ellos, sin embargo una cantidad significativa de ellos no considera a los tutores (as) del todo interesados en ellos o en sus problemáticas. Puede apreciarse además que consideran a su tutor o tutora un apoyo en su trayecto universitario el grueso de la muestra, sin embargo algunos participantes consideraron contar con él o la tutora en ocasiones esporádicas. Lo

anterior remite pensamiento de Mohanty (1994) en sus “Capas de Yoidad” en cuanto a que la identidad de una persona nunca está cerrada, fijada de una vez por todas, para Mohanty (1994) está continuamente en cuestión sujeta a ser restablecida y reinstaurada, continua una persona debe ser capaz de comprender y apropiarse –y no sólo recordar- su historia pasada como propia, identificarse consigo misma, para este caso es evidente que las y los tutores hacen uso de sus experiencias previas de formación o profesionales, la primera porque al mostrarse interesados en los estudiantes evocan la época y trayectoria que ellos mismos vivieron durante su periodo de formación, por lo tanto de profesionistas se restablecen como docentes y se reinstauran como tutores al prestar apoyo y ayuda a sus estudiantes reviven esas capas experienciales que les permiten la comprensión y apropiación del estatus que se les confirió.

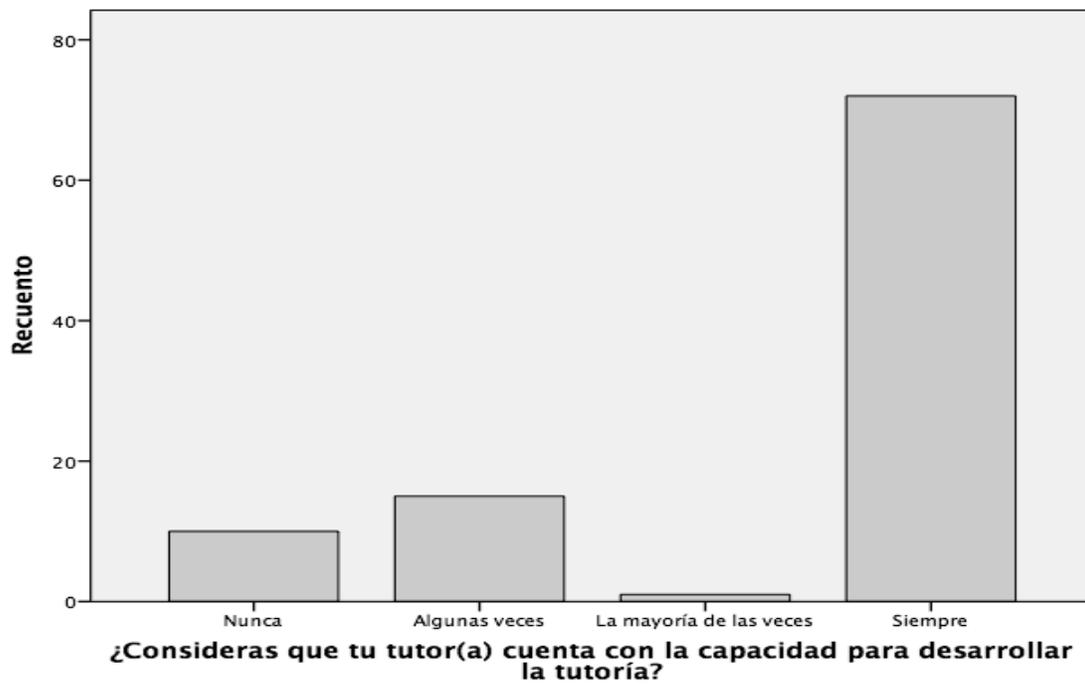
En cuanto al índice de satisfacción por parte de las y los estudiantes tutorados respecto de sus tutoras y tutores es relevante que ningún estudiante indicó nunca estar satisfecho con el desempeño de su tutor, por el contrario una gran cantidad de participantes indicaron estar satisfechos o medianamente satisfechos, lo que podría indicar un reconocimiento de la actividad que desempeñan, en la parte cualitativa de este estudio, puntualmente en los grupos focales las y los estudiantes reconocen el trabajo y esfuerzo que realizan las y los tutores sobre todo cuando es una actividad que no saben desarrollar o que no es de su agrado, sin embargo hacen hincapié en que las y los tutores han realizado su mayor esfuerzo en la mayoría de los casos para brindar tutoría.



Gráfica 12: Índice de satisfacción del desempeño del tutor por parte de la muestra. Fuente: Elaboración propia.



Gráfica 13: Percepción de la muestra en cuanto a la utilidad de las actividades desarrolladas en tutoría. Fuente: Elaboración propia.



Gráfica 14: Percepción de la muestra en cuanto a la capacidad del tutor(a) para desarrollar la tutoría. Fuente: Elaboración propia.

Para finalizar este apartado es necesario destacar que grueso de la muestra indicó que las actividades que realizan en tutoría son adecuadas y útiles para su trayecto universitario, lo que indica que perciben como adecuado el acompañamiento por parte su tutor o tutora.

Es necesario señalar que las y los estudiantes universitarios tutorados aportan en gran medida a la construcción identitaria de las y los tutores desde su estatus de colectivo, las relaciones que se establecen dentro del aula, las problemáticas que se abordan, el apoyo percibido durante la tutoría, les permite a los participantes hacer una identificación del estatus profesional de sus tutores, desde el reconocimiento del esfuerzo que hace hasta el señalamiento de su poca o nula formación para ser tutores, esto último debido a que en algunas ocasiones los mismos estudiantes tutorados deben compartir sus experiencias con las y los tutores para que se desarrolle la tutoría, experiencias que rondan las teorías implícitas, experiencias previas con la tutoría y la adjudicación de un estatus de tutor y tutorados de ambas partes.

La construcción profesional de las y las tutoras es una acto individual propiciado por el colectivo, por el contexto institucional, desde el momento en el que se les adjudica la etiqueta –nombramiento del tutor (a)- existe una identificación con el estatus, este implica entonces una responsabilidad de conducir trayectorias durante un periodo de tiempo, de realizar actividades acordes a la tutoría, de brinda apoyo a los estudiantes que lo requieran de reconstruir su identidad profesional a docente y de docente a tutor o tutora.

Se debe cerrar este instrumento indicando de nueva cuenta que no se aplicó un análisis estadístico inferencial debido a que si bien la investigación es mixta el enfoque dominante es el cualitativo, la aplicación de éste instrumento dio la pauta para el reconocimiento de la muestra, para ahondar en el objeto de ésta investigación en sesiones de grupos focales que serán expuestas en apartados posteriores.

5.2 Resultados cuantitativos: La encuesta aplicada a las tutoras y los tutores del cuatrimestre enero-abril de los Programas Educativos de Ingeniería en Animación y Efectos Visuales e Ingeniería en Tecnologías de la Información.

La encuesta se aplicó de manera personal, fue entregada a cuatro tutores y una tutora que participaron de la muestra, fueron elegidos por conveniencia debido a que también fueron entrevistados, el único condicionamiento para su participación de la misma fue que fueran tutores activos durante el cuatrimestre de aplicación (enero-abril, 2015), la misma se llevó a cabo durante la primera semana de abril del 2015.

5.2.1 Aplicación Piloto de la encuesta⁴⁰ a tutores

Antes de realizar la aplicación de las encuestas a la tutora y tutores que participarían del estudio se realizó un cuestionario piloto aplicado a una muestra de tres tutores, el cual fue sometido a la prueba de Alpha de Cronbach en SPSS V21 la cual permite estimar la fiabilidad de un instrumento de media a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica.⁴¹

El resultado que se obtuvo tras el sometimiento de la encuesta a ésta fue de .96, lo que remite a que la confiabilidad es buena (ver tabla C y D).

	N	%
Válidos	5	100,0
Casos Excluidos ^a	0	,0
Total	5	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Tabla C: Procesamiento de fiabilidad en SPSS, casos. Fuente: Elaboración propia.

⁴⁰ Para García Córdoba García (2004) a encuesta es un método que se realiza por medio de técnicas de interrogación, procurando conocer aspectos relativos a un grupo, sirve para recopilar datos, como conocimientos, ideas y opiniones de un grupo, aspectos que analizan con el propósito de determinar rasgos de las personas, proponer o establecer relaciones entre las características de los sujetos, lugares, situaciones o hechos. De igual manera se debe tener en cuenta que los resultados de una encuesta son producto de varios pasos, que involucran el plano teórico y el práctico, es decir depende de aspectos que van desde el dominio teórico, la elaboración y aplicación del cuestionario, para este estudio el cuestionario fue utilizando como técnica de interrogación cuya finalidad central fue obtener datos de un amplio grupo de personas con respecto al problema de investigación. Para esta investigación el cuestionario aplicado a estudiantes –analizados en el apartado anterior– sirvió como instrumento que proveyó información primaria de interés al objetivo del presente estudio, el cual dio vínculo al planteamiento problemático de esta investigación y sirvió como detonante para la construcción de la encuesta para los tutores y los grupos focales para los estudiantes.

⁴¹ La explicación de la prueba puede encontrarse en el apartado 7.4.1.1 de este trabajo.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,969	28

Tabla D: Prueba Alfa de Cronbach para la fiabilidad de los ítems de la encuesta. Fuente: Elaboración propia.

5.2.2 La encuesta aplicada a la tutora y los tutores

La encuesta (ver Anexo 2) fue estructurado con base en los resultados obtenidos, analizados e interpretados del cuestionario, el cual estuvo estructurado de la siguiente forma:

- a) Datos generales de la tutora y los tutores (edad, género, estado civil y nivel académico alcanzado) Preguntas de la uno a la cuatro.
- b) Trayectoria académica (institución en donde se formó, recuerdos gratos de su época de estudiantes y qué es lo que más recuerda de aquella época) Preguntas cinco a la siete.
- c) Trayectoria como tutora (or) (experiencia, comienzo, gusto por el trabajo, actividades, dificultades, tipo de trabajo: tiempo completo, por horas, turno, cantidad de grupos, área de las asignaturas impartidas, opinión de los espacios para realizar la tutoría, perspectivas de la tutoría, identificación como tutora o tutor) Preguntas ocho a treinta y uno.

5.2.3 La muestra

En la muestra se intentó quedaran reflejadas una serie de variables, con el propósito de ajustar la muestra a la población total de ambos programas educativos, por lo que se encuestó al 33% de la población de tutores – es decir a cinco de los quince que laboraban en ese cuatrimestre-, las variables cuyas proporciones se analizaron estrictamente fueron:

- Datos personales
- Trayectoria académica
- Trayectoria como tutora y tutor.

5.2.4.1 Características de la muestra

La distribución total de la muestra fue (n=5), en función de las variables contempladas en la misma: edad, género, estado civil y nivel académico. En este apartado se presentarán las distribuciones muestrales de estas variables, extraídas de la totalidad de las encuestas aplicadas.

Edad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 31 a 35	1	20,0	20,0	20,0
36 a 40	4	80,0	80,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

Tabla 1A: Distribución muestral según la edad de los participantes. Fuente: Elaboración propia.

Género

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Femenino	1	20,0	20,0	20,0
Masculino	4	80,0	80,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

Tabla 2A: Distribución muestral según el género de la tutora y los tutores. Fuente: Elaboración propia.

Estado civil

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Soltera (o)	2	40,0	40,0	40,0
Casada (o)	3	60,0	60,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

Tabla 3A: Distribución muestral según el estado civil de la tutora y los tutores. Fuente: Elaboración propia.

Nivel Académico

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Licenciatura	1	20,0	20,0	20,0
Posgrado	4	80,0	80,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

Tabla 4A: Distribución muestral según el nivel académico de la tutora y los tutores. Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en las tablas anteriores si se realiza una comparación entre las características presentes en la composición de la población-universo (Tablas: 1A, 2A, 3A, y 4A) se puede decir que las relaciones existentes del universo de estudio, se corresponden en gran medida con las proporciones existentes de la muestra, además puede observarse que la muestra observa un índice predominante en el género masculino, una mayor predominación en la edad las y los tutores entre los 36 y los 40 años, así como en la formación académica debido a que la mayoría cuenta con estudios de posgrado, así como un alto índice de tutores casados (as) en estado civil.

5.2.4 Resultados

5.2.4.1 Instrumento y procedimiento

Se consideró necesario el diseño de un instrumento que permitiera una primera indagación acerca de las nociones en cuanto a trayectoria y experiencia de las tutorías, así como una autoidentificación como tutora o tutor, éste instrumento tenía además que tributar al objetivo propuesto en la investigación, la técnica utilizada en la recogida de información fue la encuesta su diseño que significa lo que se ha expuesto anteriormente quedó configurado de la siguiente forma:

La encuesta constó de 31 ítems, repartidos en diferentes bloques temáticos, cuyo contenido fue descrito anteriormente en este apartado, en el instrumento existen preguntas cerradas y abiertas, así como de respuesta única y múltiple, para la codificación de las preguntas se procedió al establecimiento de una serie de categorías una vez revisadas las respuestas obtenidas en las encuestas.

5.2.4.2 Tratamiento de los datos

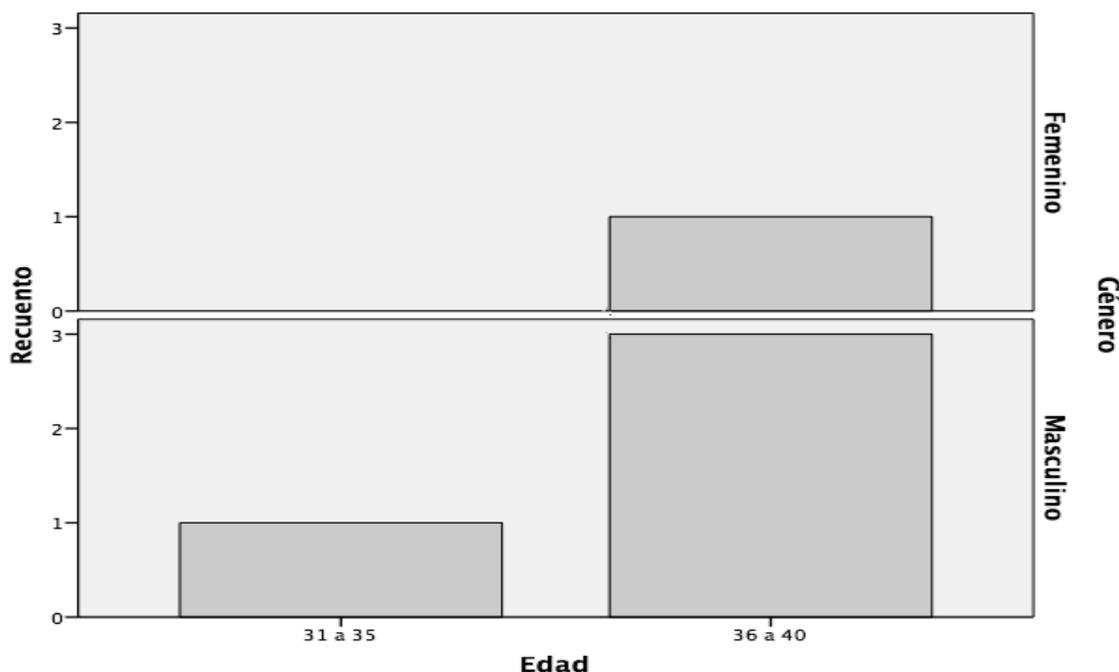
La introducción y tratamiento de los datos, así como la obtención de las diferentes tablas y pruebas estadísticas se realizó en SPSS V21 IBM en su paquetería estadística para Mac OS X Yosemite (en su versión 14.1.0). En el estudio se presentan gráficas de frecuencia y tablas de contingencia, las pruebas de asociación entre variables fue la prueba de chi-cuadrado, anteriormente se había especificado la limitación de éste tipo de instrumentos⁴².

Edad y género

Estas variables no fueron estrictamente controladas, sin embargo se considera que se fue lo suficientemente riguroso para que quedarán representados y compensados, aunque resulta evidente que 80% de la muestra se sitúa en una edad superior a los 35 años sin pasar los 40 años, también es de resaltar el predominio del género masculino en ambos programas educativos, representado sólo 20% del total de la muestra el género femenino,

⁴² Véase punto 7.5.2 tratamiento de los datos del cuestionario.

el reflejo de estas variables se encuentra en la tabla de respuesta abierta 1 y en la gráfica 2ª, no existe una identidad única de las tutoras y los tutores como tampoco existe socialmente, es decir aun compartiendo elementos comunes la identidad de los tutores se encuentra dividida por el género y la edad, ésta última da señal de los años de experiencia.

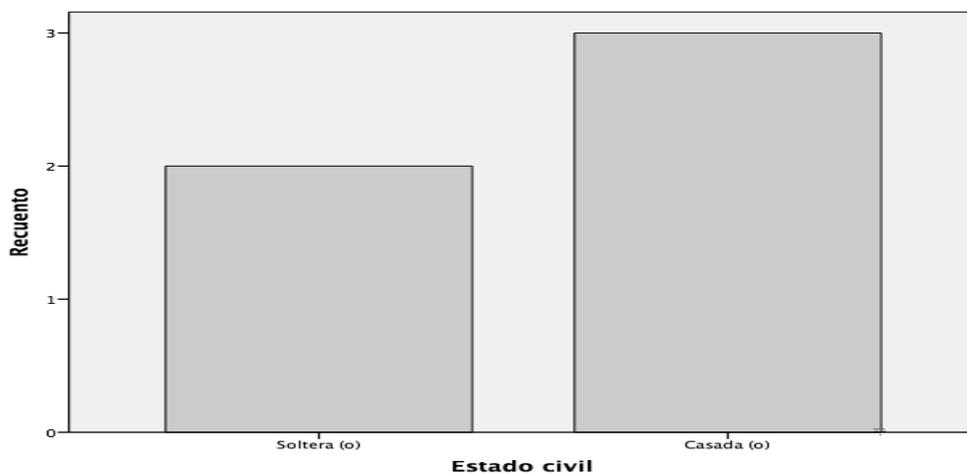


Gráfica 1A: Distribución muestral según el género de la tutora y los tutores. Fuente: Elaboración propia.

La edad y el género en la encuesta sirve para enlazar el tipo de relación que tienen los tutores con sus estudiantes tutorados, es decir entre más jóvenes los tutores la relación es más cordial y con mayor confianza, en cuanto al género la tendencia es a confiar más en las mujeres tutoras por el sentido materno problemas de índole personal, mientras que al género masculino se confían los problemas académicos o técnicos relacionados con la carrera.

Estado civil y nivel académico

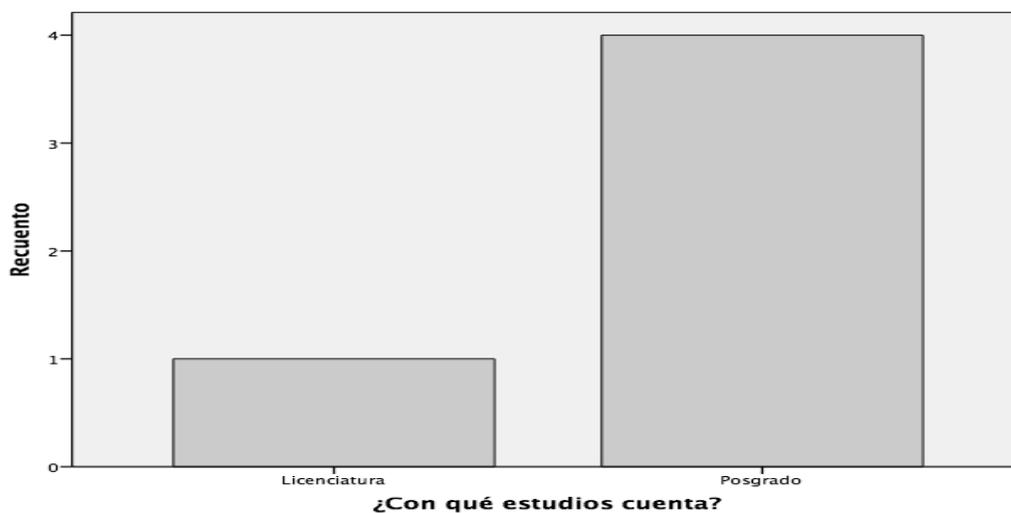
En estas variables se procedió de una manera estricta y se distribuyó la muestra de tal manera que la tutora y los tutores participantes, se correspondiera con los estudiantes adscritos a ambos programas educativos, cabe destacar que 80% de los participantes está casado y también posee estudios de posgrado, variables reflejadas en las gráficas 2A y 3ª, la identidad individual de las tutoras y los tutores también es influida por la formación que poseen y su vida personal, por tal motivo se considera que no debe hablarse de identidad en general, cada caso es especial.



Gráfica 2A: Distribución muestral según el estado civil de la tutora y los tutores. Fuente: Elaboración propia.

El estado civil (gráfica 2A) de los tutores influye en el desarrollo de la tutoría aquellos que son casados y que tienen hijos son considerados como buenos tutores, debido a que buscan y guardan una relación más estrecha con sus estudiantes tutorados ya que reconocen y tienen experiencia en las problemáticas que presentan.

En cuanto a la formación (gráfica 3A) esta variable resulta indispensable para determinar el perfil del tutor, ya en el marco teórico de esta investigación se señalaron las principales cualidades, habilidades y capacidades que debe poseer un docente para ser tutor, sin embargo ningún tutor o tutora cuenta con el perfil deseado para ejercer la acción tutorial pese a que en su mayoría cuentan con estudios de posgrado.



Gráfica 3A: Distribución muestral según el nivel académico de la tutora y los tutores. Fuente: Elaboración propia.

Trayectoria Académica

Para estas variables (véase tabla 5A) fue considerado el instituto de formación (Tabla de respuesta abierta 2) en donde predomina la formación en universidades privadas y en un menor porcentaje de incidencias en universidades públicas, en cuanto a lo que la tutora y los tutores participantes recuerdan de manera grata en la época de formación profesional destacan 80% menciona a sus profesores, mientras que un 20% recuerda a la institución en donde se formó (gráfica 4A), finalmente en cuanto a los recuerdos o imágenes agradables de sus maestros en su época de formación profesional 60% siempre los recuerda, 20% lo hace la mayoría de las veces y 20% algunas veces (gráfica 5A), la identidad individual es influida por la trayectoria académica.

Estadísticos

		¿Qué es lo que recuerda de manera grata de esa época en que realizó sus estudios superiores?	¿Conserva algunos recuerdos o imágenes agradables de sus maestros en esa época de estudiante?
N	Válidos	5	5
	Perdidos	0	0
Moda		1	1
Rango		2	2
Mínimo		1	1
Máximo		3	3

Tabla 5A: Estadísticos descriptivos de las variables de recuerdos agradables y lo que más recuerda de su época de estudiantes. Fuente: Elaboración propia

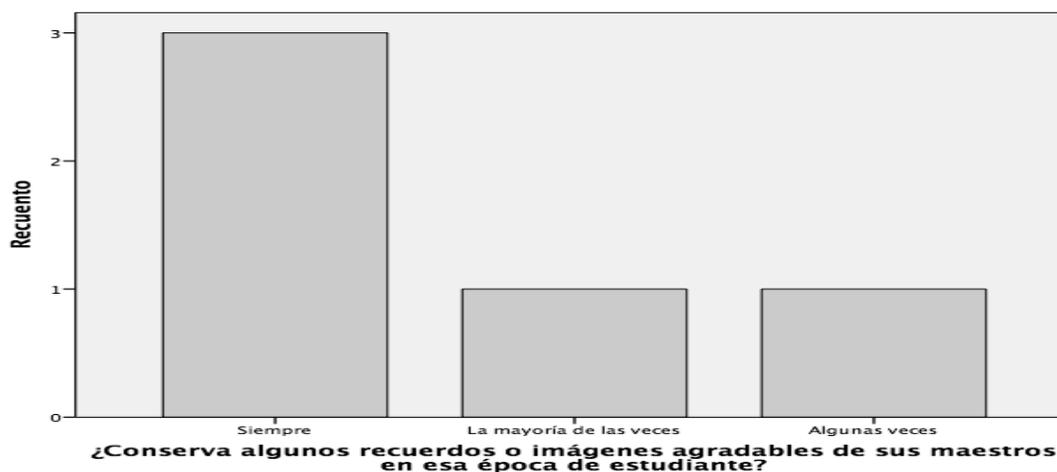
¿En dónde estudio su carrera?

#	Texto	Repeticiones
1	ITESM Campus Hidalgo	1
2	Instituto Tecnológico de Pachuca	1
3	Universidad Nacional Autónoma de México	1
4	ITESM Campus Querétaro	1
5	Universidad Cuauhtémoc, San Luis Potosí	1

Tabla de respuesta abierta 1: Distribución muestral según la institución de formación profesional de la tutora y los tutores. Fuente: Elaboración propia.



Gráfica 4A: Distribución muestral según lo que recuerdan de manera grata en la época de la formación profesional de la tutora y los tutores. Fuente: Elaboración propia.



Gráfica 5A: Distribución muestral según los recuerdos o imágenes agradables que conservan de sus maestros en la etapa de formación profesional la tutora y los tutores. Fuente: Elaboración propia.

Para la trayectoria académica (gráficas 4A y 5A), resultó relevante que los tutores entrevistados en su mayoría lo que más recuerdan de sus estudios universitarios son a sus profesores, es decir tienen bases empíricas en cuanto a docencia y tutoría, debido a que cuando se es profesor universitario la mayoría de los profesionales retoman de sus docentes ideas, modelos y esquemas de seguimiento y atención a grupos.

Si bien se habla de docencia, no se duda de que hayan tenido tutores en la licenciatura tal vez para su trabajo de tesis o en el posgrado, esa atención personalizada a puerta cerrada o en un cubículo se considera es un ejemplo de atención para sus estudiantes tutorados, es imposible no abarcar otros temas con el tutor de tesis, de índole personal o situaciones problemáticas que comprometan el trabajo del tutorado, por ésta razón estos recuerdos son considerados experiencias para la acción.

Trayectoria como tutor (a)

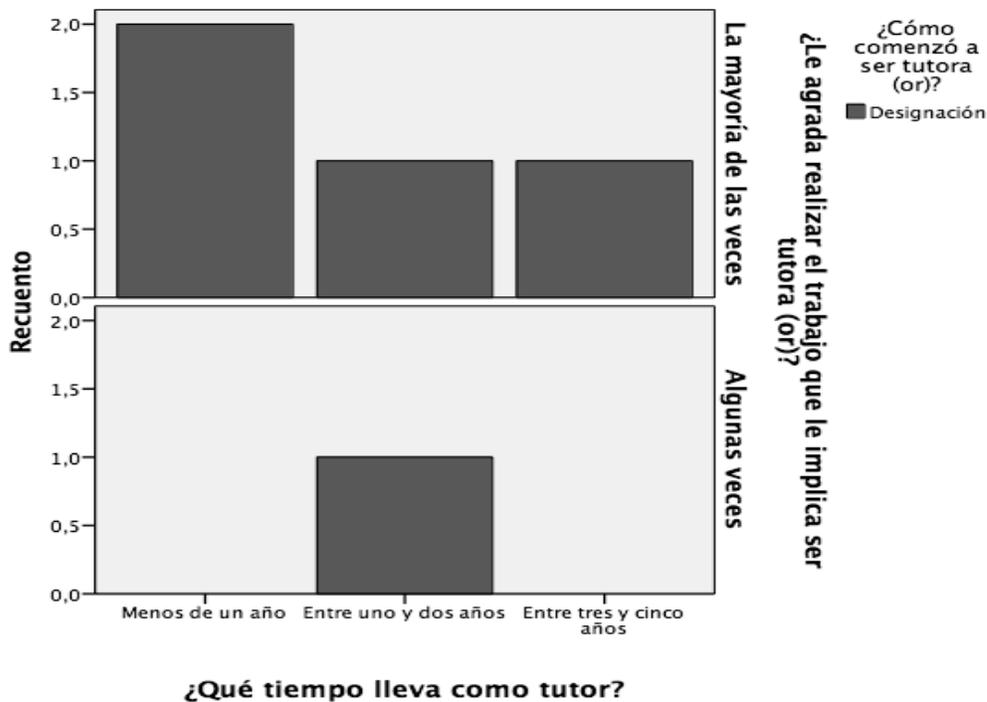
En estas variables (véase tabla 7) es observable (gráfica 6A) el tiempo reflejándose que 40% tiene menos de un año como tutor, otro 40% entre uno y dos años de experiencia y sólo 20% tiene cinco años desempeñándose como tutor. En cuanto a cómo comienzan a ser tutores 100% de los participantes coinciden en que fue por designación, el gusto por desempeñarse como tutor se ve reflejado en la respuesta la mayoría de las veces 80% de los participantes y 20% sólo le agrada en algunas ocasiones, las trayectorias y experiencias previas influyen en la configuración de su identidad individual

Estadísticos

		¿Qué tiempo lleva como tutor?	¿Cómo comenzó a ser tutora (or)?	¿Le agrada realizar el trabajo que le implica ser tutora (or)?
N	Válidos	5	5	5
	Perdidos	0	0	0
Moda		1 ^a	4	2
Rango		2	0	1
Mínimo		1	4	2
Máximo		3	4	3

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Tabla 6A: Estadísticos descriptivos de las variables de recuerdos agradables y lo que más recuerda de su época de estudiantes. Fuente: Elaboración propia.



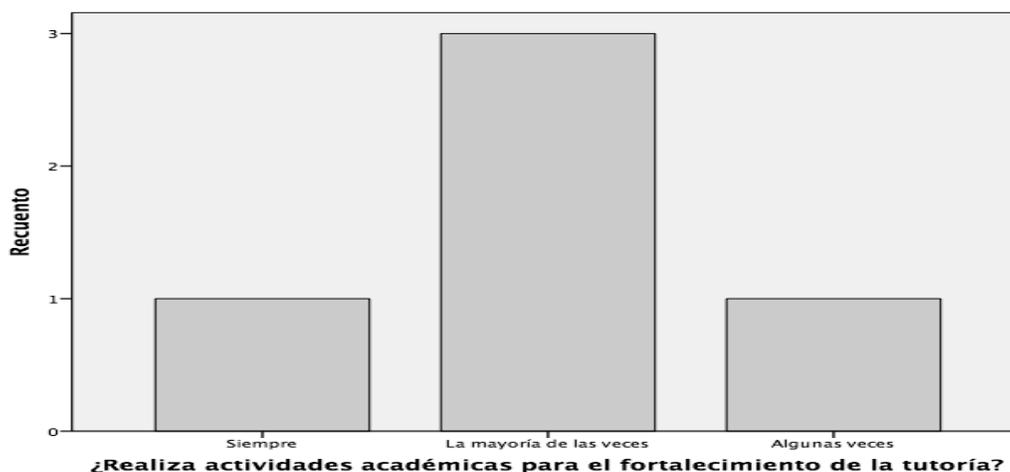
Gráfica 6A: Distribución muestral de la trayectoria de la y los tutores participantes. Fuente: Elaboración propia.

Puede observarse (gráfica 6A) que la experiencia de la tutora y el tutor que participaron del estudio oscila entre uno y dos años, todos coincidieron en que la tutoría es impuesta por la institución lo que presupone falta de recursos económicos para asignar tutores expertos, realizar capacitaciones periódicas a sus docentes en el ámbito tutorial o conveniencia de evitar creación de plazas al cargar la tutoría a profesores de tiempo completo o pagar una hora clase a los docentes por asignatura. Además de esto, manifiestan una no conformidad con la realización de la tutoría, ya que la muestra indicó que la mayoría de las veces le agrada realizar el trabajo que implica ser tutor o algunas veces, esperando que lo anterior no haga referencia a estar de acuerdo cuando todo va bien y renegar del cargo cuándo existen problemáticas que atender. En cuanto a la realización de actividades (véase tabla 8) para el fortalecimiento de la tutoría 20% de los participantes siempre las realiza, 60% lo hace la mayoría de las veces y 20% de vez en cuando (gráfica 7A), es resaltable que 80% de los participantes ha presentado algunas veces dificultades en su labor como tutora (or) mientras que 20% nunca las ha presentado (gráfica 8A).

Estadísticos

		¿Realiza actividades académicas para el fortalecimiento de la tutoría?	¿Ha presentado dificultades en su labor como tutora (or)?
N	Válidos	5	5
	Perdidos	0	0
Media		2,00	3,20
Mediana		2,00	3,00
Moda		2	3
Rango		2	1
Mínimo		1	3
Máximo		3	4

Tabla 7A: Estadísticos descriptivos de las variables actividades académicas para el fortalecimiento de la tutoría y las dificultades que han presentado los participantes durante su labor. Fuente: Elaboración propia.



Gráfica 7A: Distribución muestral en cuanto a la realización de actividades académicas para el fortalecimiento de la tutoría por parte de la y los participantes. Fuente: Elaboración propia.



Gráfica 8A: Distribución muestral en cuanto a la presentación de dificultades en la tutoría por parte de la y los participantes. Fuente: Elaboración propia.

Los participantes del estudio señalan (Gráficas 7A y 8A) en su mayoría haber presentado algunas dificultades a la hora de desarrollar la tutoría, esto se debe a la falta de formación y experiencia en el ámbito psicológico por ejemplo, la falta de conocimiento en cuanto a técnicas de aprendizaje entre otras; sin embargo resulta interesante hacer el contraste de que los tutores participantes realizan actividades para el fortalecimiento de la tutoría aún con las dificultades. En las variables (véase tabla 10) acerca de la categoría que tienen como trabajadores en la universidad, 80% de los participantes labora bajo el esquema de tiempo completo, mientras que 20% lo hace como profesor de asignatura, para el turno en que laboran los participantes 40% indicó lo hace en el matutino y 60% lo hace en el vespertino, en cuanto al número de grupos que atienden por carga académica, 100% de los participantes atienden de uno a tres (gráfica 8A).

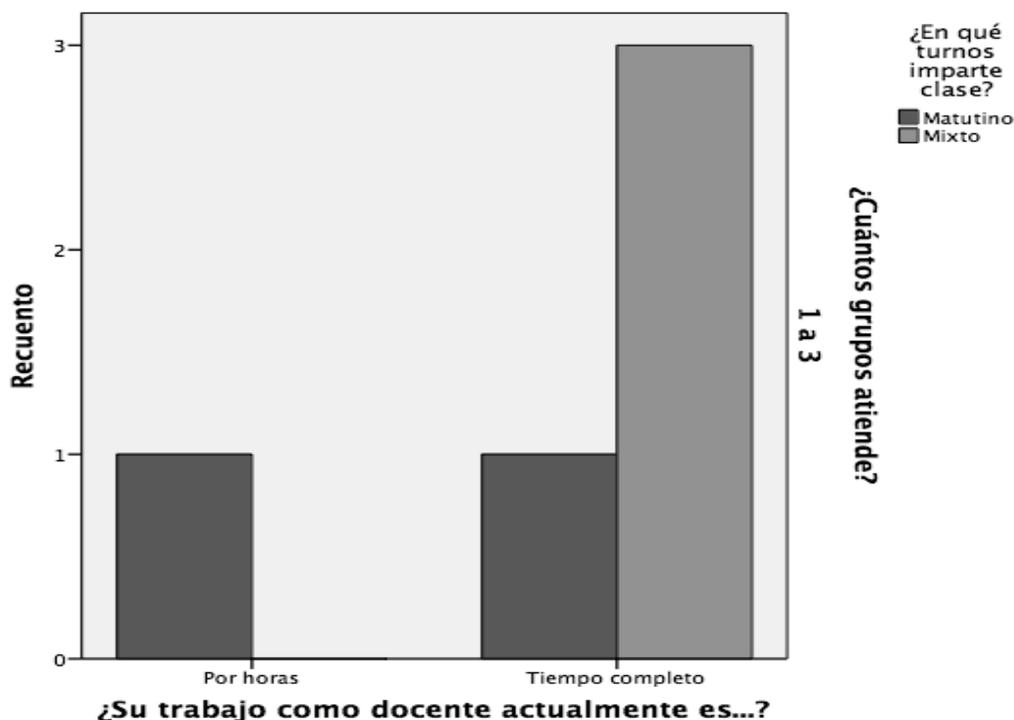
Estadísticos

		¿Su trabajo como docente actualmente es...?	¿En qué turnos imparte clase?	¿Cuántos grupos atiende?
N	Válidos	5	5	5
	Perdidos	0	0	0
Moda		2	3	1
Rango		1	2	0
Mínimo		1	1	1
Máximo		2	3	1

Tabla 8A: Estadísticos descriptivos de las variables de categoría de contratación, turno en el que labora y el número de grupos que atienden los participantes. Fuente: Elaboración propia.

Respecto de su asignación horaria, el número de grupos y los turnos en los que los participantes desarrollan su trabajo debe destacarse que tienden de uno a tres grupo lo que

permite suponer que existe una buena probabilidad de atención personalizada, con un buen horario de atención cuando se encuentran en el turno mixto, además de poseer una estabilidad laboral en cuanto a los profesores de tiempo completo, la realidad es la imposición de la tutoría, la asignación de horarios de atención –pese a que atienden pocos grupos- y no existe certeza de ser recontratado, debido a firmas de contratados y cargas horarias cuatrimestrales, lo que puede ser reflejo de tutorías con problemas o el disgusto de realizarlas.



Gráfica 9A: Distribución muestral en cuanto al tipo de contratación que poseen los participantes., turno y número de grupos que atienden los participantes. Fuente: Elaboración propia.

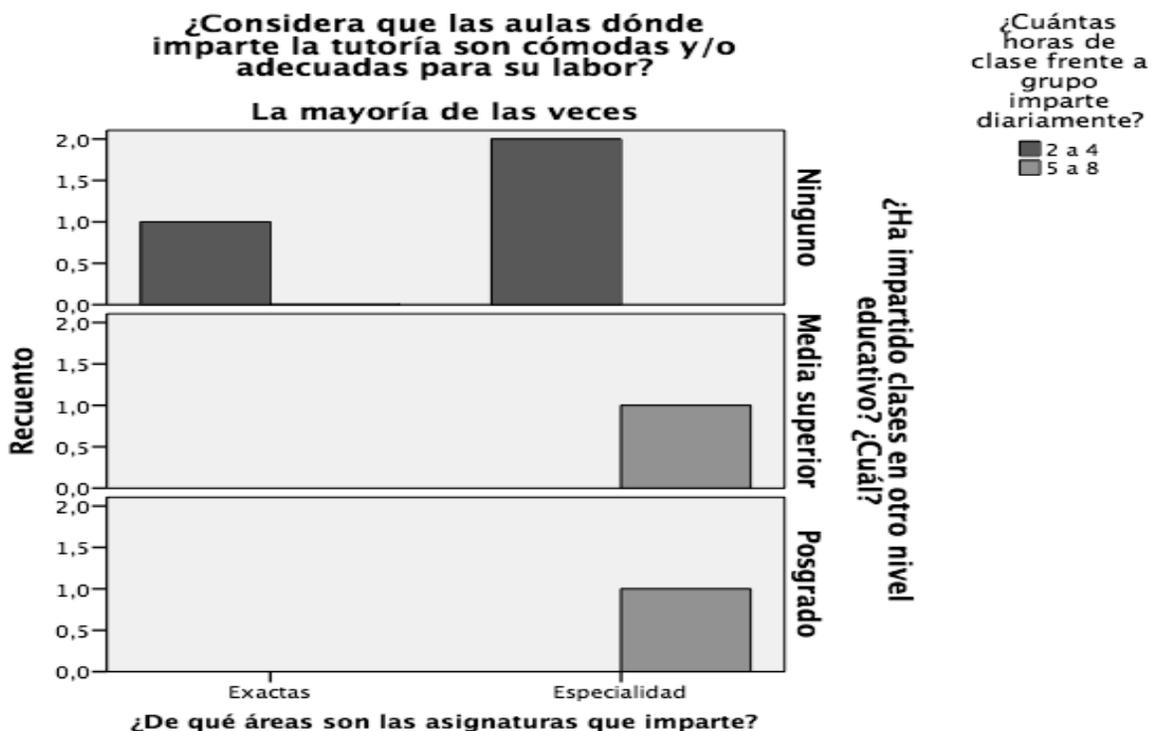
Las variables (véase tabla 9A) en cuanto al área de las asignaturas que imparte 20% señaló impartir asignaturas en ciencias exactas, mientras que 80% imparte en áreas de especialidad para la formación profesional de los estudiantes, en cuanto a las horas que imparten la tutora y los tutores de clase frente a grupo 80% lo hace de dos a cuatro horas diarias, mientras que 20% labora frente a grupo de cinco a ocho horas por día, para la consideración de la adecuación y comodidad de las aulas para impartir la tutoría, 100% considera que la mayoría de las veces las aulas cumplen con éstos requisitos, para la variable de impartición de clase en otro nivel educativo, 60% sólo ha impartido clases a nivel licenciatura, 20% lo ha hecho a nivel medio superior y 20% a nivel posgrado (gráfica 10A).

Estadísticos

		¿De qué áreas son las asignaturas que imparte?	¿Cuántas horas de clase frente a grupo imparte diariamente?	¿Ha impartido clases en otro nivel educativo? ¿Cuál?
N	Válidos	5	5	5
	Perdidos	0	0	0
Moda		2	1	1
Rango		1	1	3
Mínimo		1	1	1
Máximo		2	2	4

Tabla 9A: Estadísticos descriptivos de las áreas, horas frente a grupo y si han impartido clases en otro nivel los participantes. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al área de las asignaturas que imparten los participantes éstas abarcan sólo ciencias exactas o materias de especialidad de las ingenierías, haciendo notorio su déficit en formación docente o referencia en tutoría, sus carga horarias no se aprecian excesivas sin embargo, dar clases no es la única actividad que realizan como profesores de tiempo completo, deben ser tutores, asesores, dirigir memorias de estadía –tesina-, realizar actividades de vinculación y promoción universitarias, así como investigación del área a la que se encuentran adscritos. Sin embargo han impartido clases en otro nivel educativo, pero el trabajo en la UPMH por el momento representa su único trabajo.



Gráfica 10A: Distribución muestral del área de las asignaturas que imparte en conjuntos con horas, turno y grupos que atienden los participantes. Fuente: Elaboración propia.

Construcción de la identidad

En cuanto a las variables (véase tabla 10A) de acuerdo a la consideración de poseer la experiencia adecuada para el desarrollo de las actividades de tutoría, los participantes considera poseer una identidad como tutor –al situar la mayoría de las veces puede interpretarse que la adquieren o se identifican con la identidad de tutor dependiendo la actividad que realiza-, respecto de si ha desarrollado más actividades de tutoría, los participantes señalan no haber sido tutores ni desarrollado actividades de tutoría (gráfica 19A), en cuanto a la consideración de la tutora y los tutores en el desarrollo adecuando de la tutoría (gráfica 20A) 20% considera que siempre lo hace de forma correcta, 60% coincidió en la mayoría de las veces y 20% considera que sólo algunas veces; en cuanto al establecimiento de vínculos de aprecio o estima con sus estudiantes tutorados (gráfico 21A) 20% indicó que siempre, 40% lo hace la mayoría de las veces, mientras que otro 40% lo hace algunas veces.

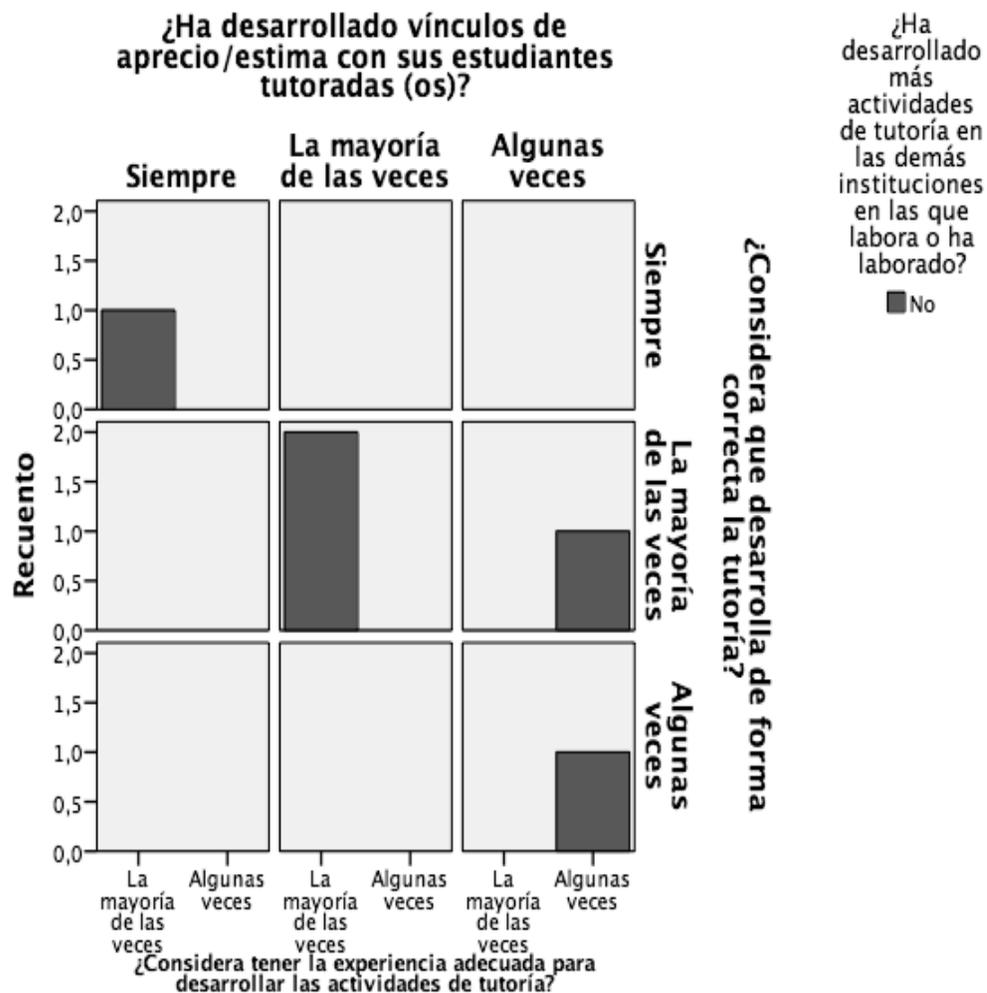
Recordando a Dubar (1991) la identidad no es otra que el resultado a la vez estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones; es decir este proceso de construcción fue generado desde la formación universitaria de la y los tutores, moldeada por las experiencias vivenciales que han tenido a lo largo de su desempeño, por la identificación y construcción colectiva de sus pares y estudiantes, construcción identitaria que es asimilada de tal forma que logran autonombrarse y reconocerse como tutores.

Estadísticos

	¿Considera tener la experiencia adecuada para desarrollar las actividades de tutoría?	¿Considera que desarrolla de forma correcta la tutoría?	¿Ha desarrollado vínculos de aprecio/estima con sus estudiantes tutoradas (os)?	¿Ha desarrollado más actividades de tutoría en las demás instituciones en las que labora o ha laborado?
N Válidos	5	5	5	5
N Perdidos	0	0	0	0
Media	2,40	2,00	2,20	2,00
Mediana	2,00	2,00	2,00	2,00
Moda	2	2	2 ^a	2 ^a
Rango	1	2	2	0
Mínimo	2	1	1	2
Máximo	3	3	3	2

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Tabla 10A: Estadísticos descriptivos de experiencia, desarrollo de la tutoría, desarrollo de vínculos con las y los estudiantes tutorados y actividades de los participantes. Fuente: Elaboración propia.



Gráfica 11A: Distribución muestral de la experiencia, el desarrollo de vínculos de estima con sus tutorados y la consideración de adecuación del desarrollo de la tutoría por parte de los participantes. Fuente: Elaboración propia.

Para las variables experiencia, desarrollo de tutoría y actividades (véase tabla 11A) de consideración por parte de la y los participantes en cuanto la necesidad de acompañamiento de un tutor con los estudiantes durante su trayecto, 40% indicó que siempre es necesario mientras que 60% consideró que sólo algunas veces, en cuanto a si consideran estar interesados en sus estudiantes tutorados 80% manifestó que siempre le interesan, mientras que 20% sólo algunas veces, para la satisfacción del desempeño como tutora y tutores 40% de los participantes indicó estar satisfecho siempre, 40% consideró estarlo la mayoría de las veces, mientras que 20% indicó estar satisfecho sólo algunas veces.

Los participantes consideraron contar con las capacidades para desarrollar la tutoría notándose que 60% indicó contar con estas capacidades la mayoría de la veces, en tanto que 40% mencionó que sólo en algunas veces.

Dubar (2001) da una definición primaria dual de la identidad como “definición de sí –de lo que somos o queremos ser- hecha por nosotros mismos (identidad con frecuencia llamada individual) y definición de nosotros hecha por los otros (...) en función de la pertenencia a una categoría principal (identidad a menudo llamada “colectiva”.

Si bien se reconocen y nombran tutores, están adoptando lo que quieren ser según Dubar (2001) debido a que reconocen igualmente que no poseen la formación ni la experiencia adecuada para desarrollarla, al mismo tiempo que consideran desarrollar la mayoría de las veces de forma correcta la tutoría, esto debido a que los otros –docentes- saben y reconocen quienes son los tutores y los estudiantes realizan la misma reflexión.

Estadísticos

		¿Considera necesario el acompañamiento de un tutor (a) para los estudiantes en su trayecto universitario?	¿Le interesan sus estudiantes tutorados (os)?	¿Está satisfecha (o) con su desempeño como tutora (or)?	¿Considera contar con las capacidades necesarias para desarrollar la tutoría?
N	Válidos	5	5	5	5
	Perdidos	0	0	0	0
Media		2,20	1,40	1,80	2,40
Mediana		3,00	1,00	2,00	2,00
Moda		3	1	1 ^a	2
Rango		2	2	2	1
Mínimo		1	1	1	2
Máximo		3	3	3	3

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Tabla 11A: Estadísticos descriptivos de importancia del acompañamiento, interés en las y los tutorados, satisfacción con la tutoría y consideración de capacidades para el desarrollo de la tutoría de los participantes. Fuente: Elaboración propia.

Para las variables (véase tabla 12A) de rasgos o características que permiten distinguirlas de los demás en un conjunto la tutora y los tutores manifestaron 20% siempre poseerlos, 60% la mayoría de las veces y 20% algunas veces, a la variable de identificación por parte de los estudiantes como tutora y tutores, los participantes indicaron 60% manifestó que siempre, 20% la mayoría de las veces y 20% algunas veces, para la variable de consideración de la y los participantes si los tutorados (as) los ven como un ejemplo a seguir 60% considera que siempre los ven como ejemplo, 20% consideró que la mayoría de las veces y 20% sólo algunas veces, para finalizar la encuesta se pidió a los participantes se describieran como tutora y tutores, descripciones que quedan manifiestas en la tabla de respuesta abierta 2. (Gráfica 12A).

Estadísticos

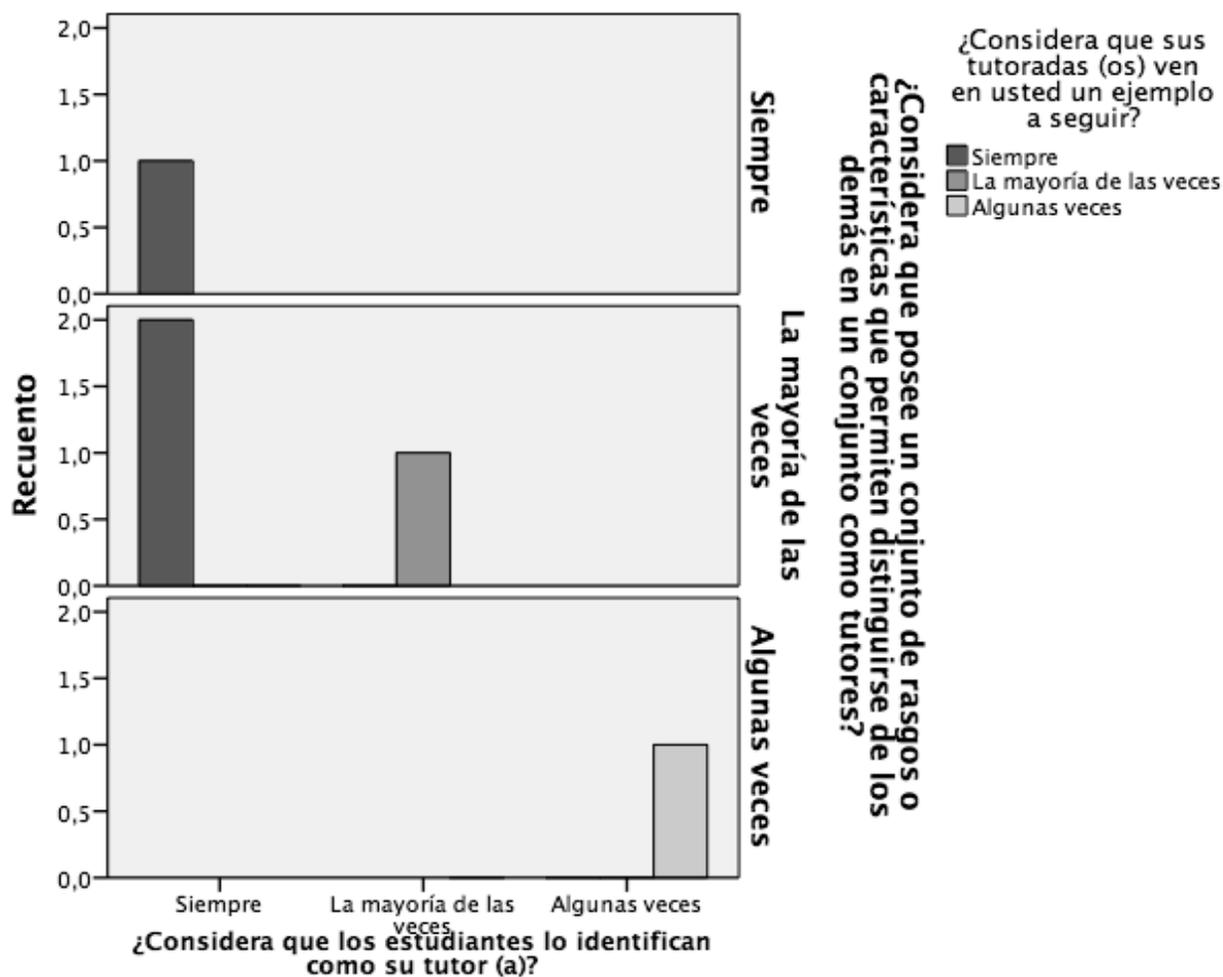
		¿Considera que posee un conjunto de rasgos o características que permiten distinguirse de los demás en un conjunto como tutores?	¿Considera que los estudiantes lo identifican como su tutor (a)?	¿Considera que sus tutoradas (os) ven en usted un ejemplo a seguir?
N	Válidos	5	5	5
	Perdidos	0	0	0
Media		2,00	1,60	1,60
Mediana		2,00	1,00	1,00
Moda		2	1	1
Rango		2	2	2
Mínimo		1	1	1
Máximo		3	3	3

Tabla 12A: Estadísticos descriptivos de la noción indentitaria individual y colectiva de los participantes. Fuente: Elaboración propia.

Por favor describase como tutora (or)

#	Texto	Repeticiones
1	En general trato de comprenderles, pero en caso de ver el problema o situación es responsabilidad de ellos trato de que reflexionen al respecto y acepten sus responsabilidades	1
2	Genial	1
3	Sin comentarios	1
4	Caótico	1
5	Pienso que mi estilo es más académico, mis tutorías son una oportunidad para atacar debilidades académicas.	1

Tabla de respuesta abierta 2: Distribución muestral según la descripción como tutora y tutor de los participantes. Fuente: Elaboración propia.



Gráfica 12A: Distribución maestra de la construcción identitaria individual y colectiva de la y los tutores participantes. Fuente: Elaboración propia.

A lo largo de este análisis desde lo cuantitativo se ha dado pauta a parte del proceso de construcción de la identidad profesional de las y los tutores, esto debido a la identificación por parte del colectivo y el auto reconocimiento individual respecto de la identidad del tutor, de lo que significa, del desarrollo de actividades, del reconocimiento de las deficiencias que presentan, del nulo perfil o formación con la que cuentan para desarrollarla, la influencia de sus teorías implícitas como por ejemplo sus instituciones superiores de formación, las experiencias vividas que abarcan desde su formación la apropiación de estilos docentes y la reproducción éstos, la procura por parte de los participantes de establecer y mantener relaciones interpersonales con sus estudiantes tutorados, este primer acercamiento constituyó la base para profundizar en lo cualitativo, en lo que no se ve, en lo que ellos manifiestan abiertamente, desde su sentir, pensar y actuar cotidiano.

5.3 Resultados cualitativos: Los grupos focales aplicados a estudiantes de diversos grados durante el cuatrimestre enero-abril 2015 de los Programas Educativos de Ingeniería en Animación y Efectos visuales e Ingeniería en Tecnologías de la Información.

Una vez que se aplicaron y analizaron los cuestionarios a los estudiantes, se realizó a los mismos una atenta invitación a la participación de grupos focales, explicándoles en qué consistiría y cuál sería el eje temático, se conformaron tres grupos para tres sesiones, aplicándose los tres en la semana del 9 al 13 de marzo de 2015, respondieron a la invitación cuarenta estudiantes, de los cuales sólo se presentaron 33, doce en las dos primeras sesiones y sólo nueve en la última, las y los participantes fueron de diferentes cuatrimestres de ambos programas educativos y tenían una tutora o tutor en ese momento.

Se debe destacar que los objetivos de la investigación y los cuestionarios aplicados previamente dieron pauta a la construcción de la guía de entrevista para grupo focal de estudiantes tutorados (Ver Anexo III).

5.3.1 Concentrado del análisis e interpretación de los grupos focales aplicados a las y los estudiantes

CATEGORÍAS	DIMENSIÓN	CÓDIGOS	INCIDENTES
IDENTIDAD INDIVIDUAL	Experiencias Vivenciales	• Teorías implícitas	12
		• Apariencias	33
		• Motivación	5
		• Personalidad	14
		• Liderazgo	3
		• Interés	28
AUTOCONCEPTO	Colectivo	• Estatus	15
		• Confianza	23
IDENTIDAD COLECTIVA	Social - cultural	• Experiencias cruciales previas en la tutoría	16
		• Experiencias cruciales previas con el tutor	11
		• Sensación de cambio en la tutoría	13
		• Actividades	17
		• Estrategias	6
		• Diferenciación tutor-tutor	8
		• Comparación entre tutores	13
		• Relación con el tutor	29
	• Apoyo/ayuda	14	

SUBJETIVACIÓN	Identificación- interiorización	• Cultura	7
		• Vocación del tutor	8
PROFESIÓN	Formación	• Experiencia del tutor	7
		• Formación del tutor	11
		• Planeación	9

Tabla de concentración 1: Distribución de incidentes en cuanto a códigos, dimensiones y categorías. Fuente: Elaboración propia.

5.3.2 Análisis e interpretación

5.3.2.1 Identidad Individual: las experiencias vivenciales

5.3.2.1.1 Interés, apariencias, teorías implícitas y motivación por parte del tutor (a) a los estudiantes

En el apartado Formación del Docente Tutor Universitario dentro marco teórico en el aspecto personal de la tutoría del Programa Institucional de Tutorías de la UPMH resulta una obligación por parte del tutor el conocer a sus tutorados, ayudarles en la toma de decisiones y en la elaboración de un plan de vida, Sanz Oro (2005) de la misma forma sitúa en el área personal que debe atender la tutoría el conocer al estudiante y el desarrollo de sus cualidades no obstante; los estudiantes participantes notan un desinterés continuo en los tutores cuando estos no se presentan a la tutoría o, el no escucharlos, pero toman como interés por parte de su tutora o tutor cuando éste fija la atención a estudiantes que pretenden causar baja de la universidad, la interrogante obligada será si esos estudiantes a los que se les prestó atención habrán seguido en la universidad.

Desde las opiniones de los estudiantes los tutores están interesados en ellos cuando existen vínculos de confianza; sin embargo Sanz Oro (2005) señala que los jóvenes en los últimos treinta años muestran actitudes cambiantes como el vasto interés en lo económico y en la culminación de metas, para el caso universitario la obtención del título, cabe destacar que dos estudiantes tutorados señalan un interés por parte de su tutora o tutor al indicarles cómo hacer las cosas o al decirles por qué estudiar. De acuerdo a sus opiniones tal vez las dinámicas sociales y familiares cambiantes hagan que una palabra de aliento o una pregunta les demuestre interés por parte sus tutores y tutoras.

También algunos estudiantes mencionan que debe de haber un interés por parte de ellos para entrar a la tutoría, ésta debe propiciarlo, destacan además que parte del interés viene de la actitud del tutor el que les demuestre constantemente el interés preguntándoles acerca de su situación académica y personal, en algunos casos los estudiantes hacen hincapié en el dicho de que el tutor les comenta que lo “pusieron”, que están ahí y son tutores porque los obligan, por tal motivo es notorio según los estudiantes el percibir gran

desinterés hacia ellos por parte de sus tutores. Le dan valor a la credibilidad y confianza que los tutores tienen hacia ellos.

“...en este caso siento que el interés, le interesa mucho nuestra situación porque se acerca y dice oye sabes que, ¿qué pasó?, explícame esto, esto, esto lo conversamos y llegamos a un acuerdo porque seamos honestos de que siempre si hay un problema con algún profesor el catedrático va a tener mayor credibilidad que el alumno y en este caso pues si se preocupó en saber qué es lo que realmente había pasado...” (Sujeto R)

Al mismo tiempo señalan que si la tutoría fue impuesta deben hacer un esfuerzo por interesarse y por desarrollar de la forma más adecuada su trabajo como tutores, los estudiantes realizan construcciones conceptuales de quién es el mejor tutor, hacen un rastreo con los demás grupo para conocerle, en contraste los tutores hace los mismo en palabras de los propios estudiantes hacen una identificación de los grupos que son problemáticos y de los que no los son. Reconocen de igual manera que algunos tutores hacen lo posible por ayudarles a resolver problemáticas de índole académico o personal, sin embargo en lo que se refiere a la universidad el tutor en muchas ocasiones queda limitado.

“...si está interesada y los problemas que trata de resolver a veces no se pueden resolver porque ella no tiene el poder en la escuela para cambiar así todo lo que queremos...” (Sujeto E1)

Si se realiza un rastreo del concepto de identidad en sus orígenes se notará retomando a Giddens (2002) que en algunas ocasiones es producto de la situación actual y de las dificultades impuestas, para este caso la imposición de una actividad como es la tutoría puede causarle conflicto que es exteriorizado y que los estudiantes perciben, estas presiones institucional, presentes en un denominado modelo integrador permite incorporar la visión de lo individual como de lo colectivo de manera dialéctica en la conceptualización de la identidad del tutor identificando para este caso como acción deliberada al interés del actor social: el tutor.

En código apariencias se puede notar un nivel analítico en cuanto a interacciones, los estudiantes consideran los patrones de comportamiento que dan forma a los encuentros cotidianos entre su tutor y ellos en la universidad, manifiestan lo que conocen de la tutoría, el cómo debería de ser, el cómo debería desempeñarse el tutor, esto a través de la impresión o presentación que tienen de la tutoría.

“las tutorías son más bien como instrumento que intentaron utilizar aquí en esta universidad porque aquí como que se está implementado con muchos modelos y técnicas de otros países y es que algo que otro país funcionó no va a funcionar aquí también, o sea la forma de pensar es muy diferente. También siento lo que intentan hacer con las tutorías es más que un apoyo para el estudiante es como una forma de controlarlo, o sea controlar a los grupos uniéndolos y o sea teniéndolos como un rebaño podría decirse, o algunos los controlan con pizza otros con dulces o sea pero cada quien ahora si que busca

la manera de hacerlo.” (Sujeto B).

Se podría hacer referencia a éste análisis que realizan los estudiantes como micro social, que conformaría el eje de encuentro entre las manifestaciones de la individualidad, es decir desde sus concepciones personales y la influencia del colectivo, para así otorgar una identidad al tutor por medio del desarrollo de su tutoría.

“...Bueno en lo personal como debería de ser un tutor yo siento que debería abarcar distintos temas, temas que nos competen en cuanto a nuestra carrera y en cuanto a nuestra vida personal...” (Sujeto A)

Con lo anterior es claro que por medio de las concepciones que poseen los estudiantes se nota que abarcan los aspectos más concreto de su experiencia individual acerca de la tutoría y el tutor por medio de las interacciones que han tenido con ellos, las propuestas que realizan son de acuerdo al conjunto de funciones de rol de tutor que ellos introyectan como significativas. Es decir lo que según Coté y Levine (2002) construyen un ajuste entre las prescripciones sociales y la idiosincrasia propia, para este caso de las características que debe poseer un tutor y de lo que es la tutoría.

“...creo que una tutoría grupal es un ejercicio en el que el tutor tiene que interactuar con los tutorados para lograr llegar a algún punto en específico, trabajando sobre algún punto en específico...” (Sujeto N).

De igual forma en los creencias de los estudiantes permea el nivel dominio institucional el cual hace referencia a los sistemas y subsistemas normativos en este caso a los de la universidad en que se encuentran, debido a que conforman concepciones que parten de la reflexión que realizan de los rasgos y características normativas de la institución identificando la posición del tutor en la estructura.

“...yo siento que la tutoría para los maestros no debería de ser de manera obligatoria sino quien quisiera y guste darla porque así van a ser los resultados va a haber algunos maestros que lo van a tomar como obligación y que pues simplemente lo toman como una hora o este como algo que no va ser de manera productiva para los alumnos y para el maestro también...” (Sujeto S)

Al respecto de lo anterior los estudiantes manifiestan de igual forma problemáticas o situaciones negativas que ellos consideran de la tutoría, como puede ser la ruptura de la confianza con algún tutor por “ventilar” situaciones personales con demás estudiantes, reconocen de igual forma un falta de personal, la imposición de la tutoría como grave afectación al proceso, mismo que han notado cuando los propios tutores hacen referencia a su disgusto por impartir la tutoría, el aprovechamiento de las horas de tutoría en aspectos de las asignaturas académicas que les imparten los tutores pero, de igual forma reconocen que el tutor impuesto o no los trata de ayudar, les genera confianza y consideran poder acercarse y contar con ellos en cualquier eventualidad; si bien algunos reconocen que sólo el tutor debe atender problemáticas de índole académico, varios estudiantes hacen referencia al apoyo en el área personal y consideran que algunos tutores les escuchan y orientan.

“...a mi parecer eh muchas veces no se tiene una idea de que es la tutoría grupal y pues por lo mismo es por lo que a veces los profesores lo agarran como si fuera hora libre pero me parece o sea que si hay algunos profesores vea que si utilizan el tiempo para lo que se debe...” (Sujeto Q)

Sin embargo también hay un reconocimiento de su parte en cuanto a que algunos tutores sólo atienden forma personal a los estudiantes que se les acercan, incluso se menciona el caso de una tutora que tiene tres cuatrimestres con ellos y que sólo atiende a ciertos estudiantes, en su imaginario los estudiantes que señalan esto consideran que deben ser lo que más problemas tienen o que quizás sus problemas no son tan importantes, haciendo referencia además de que no por ello los tutores “corran” detrás de ellos para platicar, pero hacen referencia a que podría haber la posibilidad de contar con la misma atención.

“...Considero que debería abrirse a lo que los demás compañeros queramos decirle o que nos atienda a todos porque ciertamente sólo atiende a unos...” (Sujeto F1).

Albaldejo (2012) plantea que uno de los objetivos primordiales de la acción de un tutor es ayudar al alumno en aquellas dificultades y/o problemas que le impiden u obstaculizan su desarrollo integral como persona y en relación con los demás, por lo que en este caso la tutora no cubre el objetivo, las y los estudiantes buscan apoyo, sentir cercanía y confianza con el representante de la tutoría, conocen que cual es el significante de la tutoría, reconocen ya adjudican al docente la identidad de tutor, una identidad que ellos construyen en lo colectivo y reconstruye el tutor en lo individual. Las concepciones previas que posee el tutor, también llamadas teorías implícitas o teorías personales fueron narradas a grandes rasgos desde la noción de los estudiantes, si bien la gran mayoría tuvo dificultad al establecer que es una teorías o qué tipo de teorías posee su tutor, la gran mayoría contestó en la cuestionario aplicado con anterioridad que si consideraban que su tutor poseía teorías implícitas. Aclarado lo anterior los estudiantes reconocen el modelo de Educación Basada en Competencias que tienen como marco para su formación profesional y consideran que los tutores poseen ese modelo.

“...se viene manejando el modelo por competencias no?...” (Sujeto B)

Consideran además que los tutores poseen modelo psicológicos los cuales utilizan en sus actividades, otros consideran que no hay modelos sino más bien ambientes de retroalimentación o, que el trabajo en equipo está presente, identifican que no son psicólogos y que la mayoría de sus tutores son maestros que les imparten clase, cabe destacar que un condicionante a la imposición de la tutoría en la UPMH es impartirles clase al grupo tutorado encomendado para tener mejor control y seguimiento, además de que por lo regular la hora de tutoría grupal e individual es inmediata después a la sesión de la asignatura académica que les imparte el tutor.

“...Pues realmente desconozco si los tutores siguen algún modelo para llevar a cabo las tutorías dentro de la universidad pero conforme a nuestras

experiencias pues nos hemos dado cuenta de que son demasiado diferentes, bueno para mí lo que genera un cuestionamiento es ¿qué hace la universidad para que los tutores sean buenos tutores?...” (Sujeto P)

Destaca de igual forma el cuestionamiento que hace una estudiante a la UPMH en cuanto a qué hace para que los tutores sean buenos tutores; lo anterior da cuenta de que el contexto universitario la transición a la vida adulta se está caracterizando por las políticas orientadas al mercado, la educación no se dejó de lado, se sustituyen entonces las políticas orientadas a la comunidad, por tal motivo los problemas que surgen no se tratan en lo colectivo, todo es dejado al actor en lo individual en este caso, el cuestionamiento del estudiante corresponde a lo explicado.

En la UPMH existe un conjunto de normas y regulaciones desde el contrato de trabajo que indica obligaciones para con la universidad hasta un reglamento normativo que el tutor debe conocer para recordárselo de forma constante al estudiante, éstas confieren al docente el estatus de tutor y le otorga prerrogativas para acceder a la información personal de los estudiantes que tiene a su cargo, en general le constituyen un capital simbólico de “tutor”, a la vez estas normativas le confieren una serie de requisitos, lo que tal vez como señalan los estudiantes se convierten en presiones.

“...llegaba la hora de tutoría vámonos ya salimos no hay más y la tutora jamás se presentaba nunca hubo esa motivación de decirnos no pues quédense, no, nada...” (Sujeto A)

¿Cómo mantiene el docente su estatus de tutor? si bien la universidad le confiere éste, el tutor no realiza actividades que le motiven a permanecer e interesarse por la tutoría a los estudiantes, desde la perspectiva de éstos la motivación en algunos casos se da en el aspecto académico, sin embargo para otros la tutoría consistía en horas libre, el tutor no les motiva -o invitaba siquiera- a permanecer en ella, en otros casos la permanencia existía pero para dar continuidad a la clase de la asignatura que les imparte el tutor. El tutor entra en conflicto al establecer cuál es la prioridad atender a sus tutorados o atender a sus estudiantes.

“...entonces también me gustaría tuviera algún tema de nuestro interés porque si son aburridas no importa y nadie le pone atención o simplemente igual agarra las tutorías para darnos clases normales...” (Sujeto K)

La integración que lo categoriza al interior de la institución se pierde y confunde a los estudiantes en su imaginario se modifican las expectativas sobre el tutor y la tutoría, lo que tal vez implique una presión al tutor al no lograr –o no querer y darle importancia - establecer prioridades.

5.3.2.1.2 La personalidad y liderazgo del tutor

En cuanto a las experiencias vivenciales que han tenido los estudiantes respecto de sus tutores destaca la importancia que éstos le confiere a la personalidad que posee el tutor, principalmente destacan la empatía como una cualidad indispensable sin embargo, también notan que un mal carácter o el imaginario de uno no permite establecer vínculos de confianza o acercarse a ellos cuando están en problemas.

“...por su carácter, se me hace que es un poco más primero yo, primero yo más que nada y después los alumnos, así lo noto yo a él...” (Sujeto L)

Habría que destacar que según los estudiantes en muchas ocasiones es el mismo tutor el que establece el límite de estos vínculos.

“dijo yo no soy su papá, o sea fue así como si tienen algún problema pues si acérquense o sea no te voy a citar pero pues a ver si tienes una solución, pero yo te aconsejo que si tienes un problema académico primero lo veas con el profesor o con las persona con la que esta y luego si no pues ya recurre a mi” (Sujeto A)

Como se abordó en el Marco Teórico, la adaptación de los jóvenes en su ingreso a la universidad representa un importante tarea para el tutor, el acompañarle y orientarle requiere de estrategias que le permitan al tutor acercarse a ellos, el tutor no debe perder de vista la diversidad de estudiantes que tiene por tal motivo la diversidad de problemáticas y necesidades que éstos presentan.

Los estudiantes reconocen la paciencia en el tutor, el que se les pregunte constantemente acerca de su situación académica y personal, el que establezcan vínculos con sus tutorados, el que como tutores también confíen en ellos como estudiantes, al mismo tiempo cuando surge una problemática tutor-turado tratan de conciliar para llevar de forma adecuada la relación.

“ella fue paciente a que se diera otra oportunidad para hablar conmigo” (Sujeto F1)

“esa misma sensación de que este hay alguien liderando un grupo en formación” (Sujeto F).

El código de liderazgo fue rescatado debido a que en algunas ocasiones durante el desarrollo de los grupos focales, los estudiantes consideraron que el tutor es un líder, desde su experiencia buscan alguien que les motive, pero que también sea cordial en su trato, buscan al líder que les inspire confianza e identifican al tutor que lo es, en este caso los tres estudiantes reconocen al mismo tutor líder.

5.3.2.2 Identidad Colectiva: Dimensión socio-cultural

5.3.2.2.1 Experiencias cruciales⁴³ previas con el tutor (a), la sensación de cambio, actividades y estrategias en la tutoría

Romo López (2005) señala entre las funciones del tutor el que éste sea capaz de brindar la sensación de que la tutoría es un servicio para los estudiantes universitarios, sin embargo se puede apreciar que para los estudiantes son aburridas y opcionales al no parecerles un servicio atractivo o de utilidad para su formación.

“...hace como un mes que nadie se ha quedado a tutoría...” (Sujeto K)

Los estudiantes proponen tutorías dinámicas, con temáticas interesantes y de utilidad para su formación, sin embargo también existe un reconocimiento de su parte al no interesarse por entrar a la tutoría o si esta no les es significativa decir algo al respecto.

“...no podemos entrar a una tutoría a calentar la banca, disque a ver las diapositivas que nos aburren si no proponemos que queremos en las tutorías se nos está ofreciendo un servicio pero por alguna razón no lo usamos y me incluyo porque ni yo lo hago eh entonces es como que un problema de parte de ambos lados, tanto los tutores preparan en cierta a su entender las tutorías y nosotros nos, no decimos nada nos quedamos callados y decimos que aburrido ya es hora de salir ya se va el Tolca⁴⁴ y se acabó...” (Sujeto F).

De igual manera algunos estudiantes señalan haber tenido tutorías con actividades inherentes a éstas, mismas que les ayudaron a resolver problemas. Existen también opiniones acerca de que para ellos algunas tutorías fueron consideradas como horas libres, tutorías deficientes, horas de relleno e incluso comentan que para ellos algunos tutores no realizan bien su trabajo.

“...el anterior nunca hizo bien el trabajo como tutor debido a que nunca nos citó o tomó la tutoría individual para conocernos o para abordar temas como nuestros problemas familiares o como nuestro tal vez este un poco buscar sobre nuestra vida personal y desde ahí viene como ese tipo de problemas...” (Sujeto P).

Gewerc (2001) intentan responder cómo es la universidad y cómo ésta condiciona la práctica profesional y ayuda a configurar una identidad profesional determinada, por parte de los estudiantes existe un claro reconocimiento de aspectos que configuran la identidad profesional de los tutores, reconocen al docente que sabe ser tutor y al que no.

“...si el profesor no sabe cómo ser un tutor pues obviamente su tutoría va a ser como clase entonces yo creo que esa sería la características que hemos

⁴³ Para ello se retoma el concepto de experiencia de Gadamer (1975), cuya estructura consiste en estar siempre abierta a nuevas experiencias, no puede consumarse en un saber total.

⁴⁴ Hace referencia al transporte urbano Tolcabus.

tenido de los cuatro tutores que hemos tenido la mayoría aquí la única tutora que ha podido hacer eso es que ella sabe la diferencia de o qué hacer en tutoría y pues por eso creo que si se diferenciaría de un tutor de un docente...” (Sujeto H).

Algunos señalan preferencia por tener sólo un tutor debido a que considera que el tener varios tutores durante su formación fractura las actividades y la línea de seguimiento que se les brinda, reconocen la capacidad de los tutores en cuanto a trato personalizado o para el abordaje de diversos temas, en algunos casos los estudiantes detectaron incluso por parte de los tutores aversión a la misma tutoría.

“...Siento que el tutor proyecta aversión hacia la misma tutoría, nunca tuvimos tutoría, incluso una de éstas tutoras nos dijo la primera clase, en seguida nos dijo que ella no sabía que se hacía en una tutoría...” (Sujeto U).

Señalan además la preocupación de tener un docente que sea su tutor y que no se lleven bien con él, para ellos es fundamental el trato, la escucha y el interés de los tutores hacia ellos para que se lleve de forma adecuada el proceso de tutoría.

“...hemos tenido más de un tutor no pero pues este por ejemplo uno de ellos era que llegaba o a veces no llegaba, o se iba antes o decía pueden ver una película o cuando había este por ejemplo calificaciones que eran calificaciones nuevas pues le hablaba al más bajo y le decía por qué no eres el más alto o por qué eres el más alto, me parece que eso de calificar al tutor anterior porque en mi opinión simplemente no fue un tutor entonces no hay como calificar a una persona que no ha desempeñado el papel que debería desarrollar...” (Sujeto P).

Los estudiantes notan cambios en la tutoría y el cómo es desarrollada con cada tutor, para ellos uno de los principales problemas es el cambio constante de tutores por cuatrimestre, la manera en que desarrollan las actividades de las tutorías entre otros.

“...he notado que hay un cambio cíclico dependiendo de cómo el tutor nos aconseja y nos explica las cosas es como nosotros asumimos el cómo vamos a actuar entonces si va a haber cambios dependiendo de cada tutor...” (Sujeto F).

Realizan una diferenciación entre lo que significa para ellos que el tutor esté capacitado o no por ejemplo la atención y seguimiento que brinda en las problemáticas personales de los estudiantes y sitúan al que no está capacitado cuando según ellos ni siquiera detectan un problema.

“...han habido varios cambios veníamos de una etapa en la que era jah pues no le interesa si hay un problema! no lo vamos resolver porque pues igual si le digo al tutor no va a hacer nada y pues ahorita, ahorita ya es completamente diferente creo que ha habido un gran desarrollo incluso a nivel grupo somos un grupo que somos personas completamente diferentes en todos los sentidos entonces quizá eso a veces puede afectar la relación del grupo pues no opinamos lo mismo, cuestiones políticas, cuestiones religiosas etc...” (Sujeto N)

También reconocen y realizan comparaciones entre tutores reconociendo en cuanto a sus criterios a aquellos que desempeñan un mejor trabajo y de forma constante, señalan que como grupo cambian, se establecen mejores relaciones.

“...se ha notado mucho el cambio que tiene el tutor que está actualmente a cargo de nosotros y verdaderamente es muy impresionante ver el nivel que tiene a comparación de anterior y no es por comparar sino que simplemente el tutor, su cargo que desempeña lo tenemos que saber cómo se mide, es activo nuestro tutor actual realmente lo vemos trabajando...” (Sujeto W).

Es necesario rescatar que también son sensibles al cambio negativo en cuanto a la dinámica de las tutorías, señalando que le perdieron la confianza a su tutora por comentar lo que se trató con ella en una tutoría individual, por lo que se puede notar que aprecian la confianza para con el tutor.

“...los alumnos pierden esa confianza hacia ella y esa actividad de la confianza fue antes que pasará esa situación, entonces yo siento que hemos perdido, bueno yo en mi caso he perdido la confianza en la tutora, pues como involucra a otras personas pues como no te sientes muy seguro ya de hablar tus cosas, más bien con ella...” (Sujeto B1).

Para este código surge la necesidad de retomar lo se había planteado en el Capítulo III con Albaladejo (2012) quien plantea algunos objetivos de la acción tutorial y actividades que se deben procurar llevar a cabo entre las que destacan el conseguir un mejor conocimiento por parte del tutor de la realidad personal, familiar y escolar del alumno, por lo que el tutor debe realizar actividades que encaminen a éste objetivo al estudiante.

“...digo igual agarrar horas de tutoría grupal para calificar o para este evaluar ciertas actividades que nos deja el mismo tutor que es profesor también, se realizan actividades nulas, o sea no se hace nada prácticamente o sea ni siquiera entraba al aula, si siquiera se presentaba la tutora...” (Sujeto A).

Para el caso de la UPMH algunos tutores consideran a la tutoría como una extensión de la asignatura que imparten y ocupan esas horas designadas a la tutoría para evaluar los contenidos de la asignatura o, en el peor de los escenarios desde las perspectivas de los estudiantes actividades nulas porque no realizan nada durante el tiempo de tutoría. Siguiendo la línea que plantea Albaladejo (2012) la tutora y el tutor deben procurar ayudar al estudiante en aquellas dificultades y/o problemas que le impiden u obstaculizan su desarrollo integral como persona y en relación con los demás.

“...otra de las actividades en tutoría grupal es la plática alguna situación que tengamos como grupo algunas diferencias o bueno sobre todo platicarlo para que se pueda resolver dentro del grupo y para que eso no cree mayores conflictos con bueno en el desempeño académico porque es este muy importante que como grupo seamos unidos...” (Sujeto P).

Por lo que puede apreciarse en algunos casos éste objetivo se cumple cuando la tutora o el tutor coadyuvan con su grupo tutorado para la resolución de tareas estableciendo y realizando actividades de integración grupal, además de que en algunos casos existe una promoción de valores para su formación.

“...las actividades que ha hecho son como juegos o así se basa en algún tipo de valor que se tenga que ver, por ejemplo esa vez fue la confianza otra vez fue la organización, son cosas que efectivamente son grupales o sea sí nos ayudan como grupo, no puedo decir que nuestro grupo sea el más unido de todos...” (Sujeto Z).

Si bien es claro que la mayoría de los tutores realizan actividades, las estrategias que utilizan durante la tutoría son diversas, desde el punto de vista de los estudiantes la más importante es la confianza que les transmite la tutora o el tutor –ellos consideran que el generar confianza con el grupo tutorado, resulta una buena estrategia de interacción-, la consideran clave para hacerle frente a diversas problemáticas, confianza que algunos tutores fomentan desde un principio con estrategias de seguimiento a los tutorados durante la tutoría individual.

“...no he tenido ningún problema y creo que en la tutoría individual estuvo bien el proceso que siguió, lo que hizo de una entrevista llenar una hoja y conocernos un poco más entre el tutor y el tutorado...” (Sujeto T).

5.3.2.2.2 Diferenciación y comparación tutor(a)-tutor(a)

“Hemos tenido más de tres tutores los que hemos tenido entonces se pierde un desarrollo totalmente” (Sujeto A).

Los estudiantes de la UPMH realizan diferencias entre los tutores al no llevar uno durante cada ciclo de formación, conocen un tutor cada cuatrimestre en la mayoría de los casos por lo que poseen parámetros que les permitan diferenciarlos, desde la opinión de los estudiantes hay tutores que no se preocupan por nada.

“...ha habido tutores que no se preocupan por nada y sabes que tienes la hora libre, entonces eso ya de valorar el trabajo del tutor ya depende de cada alumno o de cómo tome el trabajo que hace el tutor...” (Sujeto J)

Y realizan valoraciones del trabajo de los tutores, situando que dependerá de cada uno y de qué forma los han apoyado el considerarles bueno o malos tutores, si embargo algunos estudiantes sitúan que debe ser un tutor diferente cada cuatrimestre para lograr una buena interacción con cada uno de los integrantes del cuerpo docente.

“...considero que debería de ser diferente un tutor no sé por cada nivel, cada cuatrimestre para que así ese vínculo sea con todos los profesores y no nada más con uno y así las relaciones que se tienen sean mejores con todos los profesores y que no se den ese tipo de problemas que hay grupos que no

pueden ver a un maestro ni en pintura porque pues se ha dado eso no y pues creo es importante en cuanto a un tutor...” (Sujeto F1).

Pantoja (2005) hace referencia a la importancia de la labor del tutor debido a que realiza una gran aportación a la formación integral de los alumnos; intervención sobre cuestiones informativas, formativas, de asesoramiento y orientación, influyendo en aspectos educativos, personales y profesionales del alumno.

“Si hay que ponerle mucha atención porque eh si va a, si va a haber por ejemplo cuatrimestres en los que hay tutorías muy buenas y la siguientes muy malas y la siguiente muy buena al final de cuentas lo positivo de las tutoría no va a servir y se va a, y se van a desperdiciar cuatro muy buenas horas o más que podríamos haber usado como estudiantes y ellos como tutores” (Sujeto F)

Los estudiantes consideran que la tutoría es un buen aporte para su acompañamiento durante su trayecto universitario sin embargo el tener diversos tutores con diverso perfiles, intereses o características hace que para ellos en algunas ocasiones sólo resulte una pérdida de tiempo.

“...he visto tutorías que unas son completas, están muy interesantes tienen muy buenos contenidos y hay otras tutorías en las que pareciera que nada más es cubrir la hora para poder irse...” (Sujeto F)

Este escenario cambiante y cambiado del cual se percatan los mismos estudiantes, la tutoría pierde su lugar y su significado, se está desvaneciendo en el propio sistema de la universidad, el proceso se ha masificado, o se transforma en actividades que poco tributan a su formación universitaria.

“...he tenido dos tutores que de plano no siento que son mis tutores, nunca vieron nada con nosotros, en la escuela he tenido cuatro tutores distintos realmente considero que tres han sido malos, por eso voy a hablar del único tutor bueno que he tenido, se interesaba por nosotros, llenó unas hojas anotando nuestros problemas, ninguno de mis otros tutores hizo eso...” (Sujeto X).

5.3.2.3 Autoconcepto: dimensión colectiva

5.3.2.2.1 Estatus y confianza

“...este tutor llegó diciendo no lo hago por gusto lo hago porque me lo impusieron...” (Sujeto A).

Desde una óptica institucional, la tutoría en la UPMH surge como una función docente que se agrega o integra normativamente a las responsabilidades y obligaciones del personal académico.

“...el tutor que tenemos ahorita bueno ya va acabar el cuatrimestre pero no me atrevo a decir que lo conocí muy bien como tutor, tuvo un desarrollo muy pobre por decirlo así y así es como yo veo a mi tutor...” (Sujeto L).

En este sentido, la tutoría académica aparece como una función educativa, dentro de la dimensión pedagógico didáctica, cuyo enfoque para algunos casos parece el de ajuste personal.

“En cuanto a las tutorías individuales yo tuve la oportunidad de acercarme con el tutor anterior y si me pudo ayudar con algunos problemas que tuve e igual con mi tutor actual cualquier problema que he tenido, yo creo que individualmente si nos ha ayudado pero sólo si nosotros nos acercamos a ellos, sino pues no hay interés o no sé.” (Sujeto U).

Es decir que éste concibe la labor de orientación como ofrecer atención y ayuda a los estudiantes que presentan problemáticas o conductas anormales académicas como el bajo rendimiento, reprobación, ausentismo o emocionales como, este enfoque sostiene que sólo se debe coadyuvar a aquellos estudiantes que necesiten orientación en problemas de ajuste personal –en este enfoque también el autor rescata que proviene de la psicología de ajuste-.

“..el único caso que he podido decir eh esa persona que va ahí es mi tutor y al mismo tiempo mi profesor es por todo el tiempo en el que tanto impartía su clase tanto en el tiempo en el que impartía las horas de tutoría mantenía siempre y mantiene a la fecha siempre ese, ese como ese ejemplo como que esa, esa demostración de capacidad de llevar un grupo, te das cuenta cuando un tutor es bueno cuando tienes el aula llena y solamente en una tutoría hemos tenido aulas llenas siempre que es tutoría y no importa si es este bueno cuando es grupal solamente un tutor que llenó el aula y todos saben quién es, entonces realmente el tutor debe saber crear el interés por entonces y no es algo que se pueda estudiar simplemente hay personas que saben desarrollar los temas...” (Sujeto F).

Como puede apreciarse la construcción de la identidad profesional del tutor se inicia con su formación inicial, sin embargo se prolonga durante todo su ejercicio profesional.

“...el tutor es sólo una guía, no tiene por qué ser tu papá simplemente te va ayudar en lo que él pueda y lo que esté en sus manos...” (Sujeto H).

Esa identidad no surge automáticamente como resultado del nombramiento institucional de tutora o tutor, por el contrario, es preciso construirla. Y esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca del tutor.

“...en lo personal eh al terminar una tutoría yo me siento con un respaldo en cuanto a académico y personal, académico porque sabes que sí tienes algún

problema puedes ir con tutor y te va a ayudar a resolverlo por ejemplo en alguna materia, con algún profesor o algo similar y cuanto a personal porque es igual si lo mismo sí estás teniendo un problema personal obviamente va a repercutir en tus calificaciones o en tu desempeño entonces eh al menos yo...” (Sujeto S).

Para los estudiantes una característica esencial que debe poseer un tutor es la confianza, el establecer vínculos de confianza con el tutor para ellos significa una apertura personal en cuanto a sus problemáticas, que ellos refieren no siempre son de tipo académico.

“...como dicen en mi casa la confianza se gana, creo que es dependiendo de la manera en que te abras con el profesor o sea si tú te llevas bien o no pues es dependiendo o sea...” (Sujeto E).

Refieren buscar en un tutor apoyo para encontrar soluciones, no que les resuelva el problema lo que indica que conocen los alcances de la tutoría y el tutor.

“...me parece que de alguna forma se debe crear un lazo de confianza entre los alumnos y el tutor para que si hay algún problema los alumnos tengan la confianza de explicárselo al maestro y puedan resolverlo entre todos y pues que el grupo vaya avanzando de una forma positiva...” (Sujeto P).

Si bien indican que el tutor debe ser digno de confianza, de igual forma señalan que los tutores deben confiar en ellos como tutorados, al establecer estos lazos consideran se desarrollará mejor el proceso.

“...yo creo que es igual algo muy importante que un tutor eh tenga bastante confianza con sus tutorados, en este caso si es necesario en la carrera, porque por ejemplo si tienes un tiempo un tutor y te lo cambian y ya está, se puede decir que se está rompiendo el lazo y el próximo tutor lo que va a hacer es que va a comenzar desde cero entonces puede guiarse entonces de lo que él se llegó a enterar por otros lados puede decir lo que conoce de nosotros puede ser nada más por rumores o algo así me parece que no es un buen comienzo...” (Sujeto Q).

Uno de los principales temores de las y los estudiantes en el tema de la confianza es que han tenido experiencia en que algunos tutores antes de conocerles como grupo y en lo individual ya traen nociones preconcebidas por charlas entre sus mismo pares o por experiencias ajenas de otros estudiantes con otros grupos, de igual forma valoran el que las tutoras y los tutores confíen en ellos en problemáticas de índole académico por ejemplo con algún docente, y que el tutor funja como mediador escuchando ambas partes.

“en la tutoría tanto individual como grupal te hace sentir confianza el tutor se hace no tanto como una imposición tuya sino hasta cierto punto como un amigo con el cual puedes platicar y confiar y decirle todos tus problemas y sabes que va a ayudarte o intentar ayudar y todo lo va a mantener en secreto no los va a contar así como chismes” (Sujeto B)

Como se ha podido apreciar para los estudiantes resulta primordial el vínculo que se establece entre su tutor y ellos, el tipo de relación que entablen permite desarrollar una tutoría exitosa desde la opinión de los estudiantes, primero el tutor se convierte en un modelo profesional y de ser humano, éstas relaciones deben ser de apoyo, respeto y confianza, por lo cual se requiere del tutor una actitud ética, empática y el saber que adquiere una gran responsabilidad con cada grupo tutorado a su cargo, esto le permitirá la manifestación de actitudes adecuadas para que logre la inspiración de confianza y la aceptación de las y los tutorados.

5.3.2.4 Subjetivación: identificación-interiorización

5.3.2.4.1 Relación con los tutores (as), percepción de apoyo y ayuda por parte de los tutorados (as) y cultura docente

“yo valoro y aprecio mucho el trabajo de los tutores al final de cuentas es un trabajo que requiere un esfuerzo, requiere un compromiso, requiere que el profesor incluso se comprometa a pensar en los dinámicas y en que nos va a decir y dedicar un poco más de su tiempo a otros en lugar de así mismo, eso lo aplaudo mucho” (Sujeto F)

Los tutores deben promover una comunicación educativa dialógica, por medio de la cual las y los tutorados se sepan escuchados, atendidos y orientados; en este sentido, se deberían promover espacios de interacción social y de comunicación personalizada.

“en la tutoría actual el profesor como ya lo habíamos mencionado no tenía ni idea de qué hacer en un tutoría grupal, nos preguntó y nosotros le explicamos lo que veníamos haciendo que era lo que nos gustaba, no lo que nos gustaba sino lo que nos llamaba más la atención lo que nos ayudaba más como grupo y el tutor no hizo caso por decirlo, entonces una tutoría grupal que nosotros le dijimos que nos ha funcionado y él no hizo caso de esto y ni siquiera podemos tener contacto entre nosotros yo creo que eso no es una buena tutoría, si creo que igual es no sólo culpa del tutor” (Sujeto H).

Es importante la relación personal del tutor con los estudiantes que atiende, para lograr establecer la confianza mutua, la comprensión y la empatía de modo que se pueda contribuir al proceso de desarrollo personal de las y los estudiantes.

“a la hora que he tenido un problema en el que me pueda ayudar no veo cómo que me quiera apoyar sino que lo veo más que va a dar la razón al otro profesor o al otro problema o sea una vez ya lo dijo, que por favor nos pone ejemplo x; nos ha dicho no que un alumno que nunca tiene sus trabajos y así sabe que el profesor va a tener la razón y noto como muy poca confianza hacia sus tutorados y yo sé que un problema así no voy a recibir el apoyo constante hacia mí” (Sujeto L).

Los tutores deberían poseer habilidades de socialización, usar el poder de su posición y experiencia para participar del desarrollo de la formación de las y los tutorados, relacionándolos con otros expertos o pares de la profesión. Además deberían ayudarles a incorporarse al rol de la profesión facilitando la adquisición de valores, normas, tradiciones, conocimientos y prácticas propias.

“creo yo saliendo de aquí nos vamos a enfrentar a muchos problemas a muchas cosas en las que tal vez si no nos enseñan o no nos encaminan y nos muestran a lo que nos vamos a enfrentar pues si vamos a llegar ahora sí que perdón por la expresión pero vamos a llegar como perritos asustados porque no sabemos resolver ese problema en alguna empresa o en algún negocio que implementemos o en el que estemos no lo vamos a resolver” (Sujeto A).

La tutoría posee la representación de un esfuerzo cooperativo donde el tutor y la tutora ayudan a planear la vida académica de las y los tutorados; lo orienta y proporciona cierto sentido de seguridad reduciendo la ansiedad y la aprensión; motiva, socializa y guía en la adquisición de conocimientos propios del campo profesional (Perna y Lerner, 1995; Peyton, 2001).

“hay ese como vínculo ese puente tutor alumno eh para poder hablar las cosas si tienes un problema si tenemos una inconformidad si simplemente eh no tenemos nada o estamos bien también podemos decirlo y creo que existe ese puente para poder hacerlo y eso se ha logrado por creo por la apertura que hay de los dos lados no solamente de tanto del tutor y también de nosotros” (Sujeto V).

Por otra parte, las y los tutorados podrían ayudar al tutor al fungir como catalizadores en la construcción de nuevos eslabones entre pares tutores y/o docentes; las mejoras y crecimiento académico y personal de las y los tutorados provocan en los tutores satisfacción, orgullo y prestigio (Lyons y Scroggins, 1990). Así, tanto tutores como tutorados se benefician mutuamente.

“Lo que necesita un profesor para ser tutor es tener la, no simplemente saber estar frente a un grupo sino saber relacionarse con los alumnos” (Sujeto O).

Desde su origen la tutoría posee una postura arraigada de proceso bipersonal hasta ahora, de forma particular en las universidades del país y para el caso de la UPMH, la tutoría posee un objetivo fundamental, el coadyuvar con las problemáticas académica como la deserción, el bajo rendimiento académico, la reprobación y el rezago de los estudiantes durante este periodo, bajo ésta postura tutor(a).tutorado(a) se pretenden resolver éstas problemáticas.

“que tenga una buena relación con nosotros, comunicación, interés por apoyar al grupo, sobre todo comunicación e interés, que los profesores tengan las disposición de ser tutores, las ganas y la voluntad de querer ayudar” (Sujeto A1).

La preocupación ha sido por desarrollar la tutoría en la gran mayoría de las instituciones de educación superior, lo que invita al cuestionamiento si ésta forma de implementación y desarrollo de la tutoría en la UPMH busca solucionar problemáticas a corto y mediano plazo, más que alternativas significativas que permitan crecimiento a futuro.

“...para mí un buen profesor que podría ser tutor es alguien que me hace decir carajo necesito perdón por la expresión necesito este, necesito crecer más a nivel profesional a nivel intelectual para poder eh ser como eh porque al final de cuentas un buen líder es una inspiración y esa alguien que funciona como referencia porque al final de cuentas un tutor te va a dar referencias de cómo son varias cosas eh para poder llegar lo que en este caso es mi meta; no es decir en este caso me quiero titular, entonces un profesor que te desafía, que te pone retos que no llega y dice ay mijo vengase ya se! No o sea un buen docente te exige y te exige para que te des cuenta de que puedes hacer las cosas, entonces porque algo que me he topado es que muchos de mis compañeros saben hacer las cosas pero por temor a hacerlas mejor se esperan, por cuando yo les he llegado a preguntar cómo le harían a pues así, así y así y un tutor ayuda mucho a que te des cuenta de eso...” (Sujeto F).

Los procesos de la tutoría son dinámicos, cambiantes, según las necesidades y características de las y los tutores, de las y los estudiantes, del área de conocimiento donde se desarrolle y metas que se persigan alcanzar a través de la tutoría. No existen caminos lineales, ni mucho se podría decir que todas las interacciones avanzan uniformemente.

“...me he dado cuenta que he sí ha apoyado a las personas que tienen problemas, pero también me ha tocado con la tutora anterior que tuve igual un roce con un profesor y el profesor mandó llamar a la tutora y platicaron y la tutora en lugar de no digo que se tenga que poner de mi lado o que es su obligación pero, en lugar de tratar de escuchar y de resolver el problema simplemente se puso del lado del profesor...” (Sujeto H).

La capacidad de ser sensible ante la dinámica interna de cada tutoría y de igual manera lograr una identificación de los procesos semejantes, vuelve difícil documentar las interacciones, los procesos y efectos de la tutoría (Eliasson, Berggren y Bondestam, 2000)

“...Yo tenía algunos problema en el cual el tutor eh me ayudado bastante a resolverlos llegar a acuerdos eso habla bastante bien, pero no estoy seguro sí la tarea de tutor la hace porque de verdad lo quiere hacer o porque se la impusieron lo importante aquí en este caso es que la hace bien, sí se lo pusieron a hacer lo que tiene que hacer lo trata de hacer lo mejor posible y lo está logrando bastante bien, te está ayudando demasiado pero como tu alumno tutorado también tienes que enfocarte y decir ok me está ayudando demasiado voy a cambiar y tratar de tener los menores problemas posibles porque tal vez, no tendría sentido...” (Sujeto R).

Atrae la atención que los beneficios y problemáticas en el proceso tutorial se centren principalmente en las y los tutores y en los estudiantes y no en los sistemas con lo que se

encuentra vinculado el proceso, como el trabajo colegiado, los departamentos internos de la institución, los perfiles profesionales, los campos disciplinares, el contexto, entre otros.

“...si nos ha ayudado a resolver problemas a todo el grupo, a mi si me ha servido lo de sexualidad y lo bebés, las consecuencias que trae traer un bebé antes de tiempo, bueno en mi caso me han ayudado bastante...” (Sujeto B1).

La opinión del sujeto permite señalar un desfase entre el contexto actual de la sociedad del conocimiento y las actividades tutoriales, pues mientras la primera exige abrir el espectro de colaboración así como la gestión, aplicación e innovación del conocimiento a las múltiples esferas de la vida, los beneficios y obstáculos de la segunda se siguen analizando mediante el cristal de los beneficios personales; el sujeto B1 causó baja el motivo personal: embarazo no deseado.

“...en ésta escuela que al parecer en sistemas o en cualquier área si tu llegas solo no te hacen caso, tiene que ir tu tutor o algún profesor a que te ayude a resolver el problema porque parece que creen que un estudiante solo no puede resolver sus problemas...” (Sujeto H).

La tutoría se asume como un soporte que coadyuva al aprendizaje, los procesos tutoriales resultan de ésta forma una serie de acciones interdependientes y progresivas, facilitadas por la tutora y el tutor, quien conduce el desarrollo de la pericia del tutorado (Conley, 2001), sin embargo puede apreciarse el malestar por parte de las y los estudiantes cuando la UPMH retoma prácticas paternalista, el coadyuvar se convierte en resolver todos y cada uno de los problemas de las y los estudiantes, ellos no tienen voz si no son acompañados por la tutora o el tutor.

“...la universidad lo deja muy libre de cómo quieran dar la tutoría y yo creo que deberían de explicar o dar pautas a como se debería dar la tutoría...” (Sujeto O).

5.3.2.5 Profesión: formación

5.3.2.5.1 Vocación, experiencia y formación del tutor (a)

“...Bueno yo creo que también el problema que tienen esta universidad en cuanto a tutores es que no todos tienen la disposición o saben cómo hacerlo como ya lo decía mi compañero muchos, bueno uno de nuestros tutores dijo que él era tutor no por gusto, entonces si tu no das la tutoría por gusto o por tratar de ayudar a un grupo o a una persona es más como obligatoria y si no sabes cómo impartirla pues también no vas a ayudar al grupo...” (Sujeto H)

Puede apreciarse que las y los estudiantes perciben la vocación y formación de los tutores, mientras existen casos de un completo interés por parte de las y los tutores según la opinión de las y los estudiantes hay casos citables en los no existe ninguna disposición por parte de él y la tutora, esta rígida imposición de ser tutores es nociva para formar mentes abiertas

a través de la tutoría pues el tutor y la tutora sólo transmiten sus quejas y malestares a los estudiantes tutorados restándole importancia al proceso que se les encomendó.

“...hay algunos profesores que saben que se tiene que hacer y les gusta, sus tutorías son más agradables, resuelven problemas, hace que el grupo se una, pero a los profesores o una de dos o se les da capacitación para que aprendan a hacer una buena tutoría o sean lo que en verdad quieren hacerla, que no solo se les imponga...” (Sujeto V).

Como puede observarse resulta crucial la selección del contenido que se abordará en la tutoría, para las y los estudiantes resulta ser uno de los factores cruciales para el éxito de las tutorías; las temáticas abordadas deben ser atractivas y motivadoras que convencen a las y los estudiantes que vale la pena dedicarle tiempo.

“...él me ayudó e incluso aportó mucho de su conocimiento a mi experiencia y el otro, en el caso del otro tutor es hasta mejor porque aunque tu le vayas preguntes las cosas como que él se acerca a ti o cuando o no hay necesidad de que se acerque ve las cosas y las explica las habla...” (Sujeto O).

El desarrollo de la tutoría en la UPMH se inscribe para los profesores de tiempo completo en actividades de descarga académica y en los profesores por asignatura como actividad docente, la experiencia no se considera necesaria y se ofrece orientación para los tutores noveles por parte de los veteranos con mayor experiencia o los que son catalogados por las y los estudiantes y la institución como los “mejores”.

“...en el caso del primero no es que quizá no supiera hacerlo simplemente no quería hacerlo no había interés por tener esa clase o por tener ese espacio o esa apertura con los alumnos simplemente era de ha no me importa y en el caso de nuestro segundo tutor creo que ha habido una gran diferencia...” (Sujeto N).

Es comprensible que al recibir el nombramiento de tutora y tutor surgen preguntas ¿Qué es ser tutor(a)?, ¿Qué debo hacer? , ¿Cómo realizar la acción?, ¿Cuál es el espacio y sus condiciones? Transformar el cotidiano en el hacer docente, pasar de la acción a la reflexión, implica trascender los límites de lo inmediato, luchar contra las inercias, representa la necesidad de una realidad nueva, reconocer lo necesario de las rupturas, la cual tiene parte de utopía, se confía, se cree en el tutor experimentado o no, pero se lleva una tutoría con calidad.

“...yo sé que ella no estudió para ser tutora digo se le valora el esfuerzo, el entendimiento que tiene hacia nosotros tampoco no, ok es profesor y tiene que saber lidiar con los alumnos pero en su materia, pero yo digo que lo que está haciendo en tutoría lo hace bien se valora positivamente, bueno yo lo valoro positivamente...” (Sujeto C1).

El tutor debería promover la creación de un ambiente motivante con la finalidad de moderar los efectos nocivos derivados de las constantes experiencias de fracasos y

frustraciones vividas por las dificultades académicas y que entre otras cosas, influyen para que no puedan responder a las demandas académicas que les exige la universidad a las y los tutorados, pero que sucede cuando no sabe cómo desarrollar la tutoría, no sabe qué es tutoría o sólo cubre las horas como recurso extra en el caso de los profesores por asignatura o porque fue impuesta.

“...Que sí tengan como cierta preparación para hacerlo porque si nada más les dicen oye te toca cuidar a 36 alumnos con toda la hormona alborotada pues igual para ellos es difícil, ah y la disposición...” (Sujeto F1).

Diseñar la dinámica del trabajo determinada por las necesidades y habilidades de cada estudiante en función de su trayectoria escolar, es el principal motivo para apoyar a los estudiantes con problemas de aprendizaje para la enseñanza y prácticas de estrategias específicas. (Stevens y Shenker, 1992) ¿Y los perfiles son adecuados para lograrlo?

“...me acerque a platicar con ella y dentro de la plática salió y el tema y me dijo yo estudié para ser ingeniero o sea yo soy ingeniero no soy maestra y no tuve como que cierta, dentro de su carrera cierta formación para ser maestro o sea que le mostrarán cómo hacer clases ella estudio para ser ingeniero para aplicar entonces emm y dice yo tengo que aprender cómo tratar con ustedes y cómo hacer bien las cosas, en ese aspecto y a lo que quiero hacer referencia es que si se va a asignar un tutor a un grupo, no se sí exista además de un programa de decirles les vas a enseñar respeto, les vas a enseñar honestidad les vas a enseñar tal cosa eh mostrarles un curso de cómo deben dirigirse a sus alumno o cómo deben de tratarlos porque como dije no estudiaron para eso porque como dije si fueran el caso de alguien que estudió para intervención educativa o cosas de ese ámbito pues ya tendría el conocimiento de cómo tratar a los alumnos y de cómo llevar una tutoría...” (Sujeto D1).

“...no creo que no es un maestro de tiempo completo y solamente viene dos días a la semana, por cualquier cosa que nosotros tengamos o que le quisiéramos comentar algo es un poco complicado comunicarnos con él, siento que ese es un punto más importante que es el punto más importante...” (Sujeto K).

Dentro de la tarea conferida al tutor sea impuesta, hecha por convicción o vocación debe: revisar, crear, inspeccionar, controlar, elaborar premisas, argumentos y soluciones en el abordaje y aprendizaje de contenidos específicos, sin embargo los estudiantes hacen una crítica no sólo al tutor sino al modelos institucional que éste permea en su quehacer tutorial cotidiano.

“...esto más bien es como un problema de falta de personal y bueno no entiendo cuál es el sentido de que para dar tutorías tengas que tener nivel maestría cuando no sabes dar una tutoría o sea podría darle cualquiera que sepa dar tutoría o sea que tenga al menos un curso o que lleve preparación para ese tipo de asuntos igual y podría ser no sé podría aprovecharse el tiempo para incluso para ver otros idioma...” (Sujeto B).

Un tutor entonces debe ser empático, permitiendo un espacio para el ensayo de las habilidades aprendidas y la retroalimentación, así como, usar habilidades efectivas de comunicación (Webster – Straton y Herber; 1993, citado por Ayala et al, 2002), pero de igual forma debe ser un profesional que posea una visión sistémica del proceso educativo; perciban la participación conjunta en la escuela de tutorados, tutores y autoridades escolares en este proceso de aprendizaje. Sin embargo el sujeto B confunde la tutoría académica con el apoyo psicológico o la asistencia social, las encargas de ofrecer esto son las instituciones no los programas de tutoría.

“...lo vemos trabajando que está planeando cosas que vamos a hacer en un futuro, tener conferencias, planea actividades para nosotros y realmente si se ve el cambio...” (Sujeto W).

5.4 Resultados cualitativos: Las entrevistas aplicadas la tutora y los tutores durante el cuatrimestre enero-abril 2015 de los Programas Educativos de Ingeniería en Animación y Efectos visuales e Ingeniería en Tecnologías de la Información.

5.4.1 Concentrado del análisis e interpretación de las entrevistas aplicadas a la y los tutores (Ver Anexo IV)

CATEGORÍAS	DIMENSIÓN	CÓDIGOS	INCIDENTES
IDENTIDAD INDIVIDUAL	Experiencias Vivenciales	Teorías implícitas	12
		Apariencias	33
		Motivación	5
		Personalidad	14
AUTOCONCEPTO	Colectivo	Estatus	15
		Confianza	23
IDENTIDAD COLECTIVA	Social - cultural	Experiencias cruciales	16
		Actividades	17
		Estrategias	6
SUBJETIVACIÓN	Identificación-interiorización	Relación con el tutor	29
		Apoyo/ayuda	14
		Identificación como tutora (or)	18
		Identidad como tutora (or)	11
PROFESIÓN	Formación	Vocación del tutor	8
		Experiencia del tutor	7
		Formación del tutor	11
		Planeación	9

Tabla de concentración II: Distribución de incidentes en cuanto a códigos, dimensiones y categorías

5.4.2 Análisis e interpretación

5.4.2.1 Identidad Individual: las experiencias vivenciales

5.4.2.1.1 Teorías implícitas, las apariencias, la motivación y la personalidad de las y los tutores durante la tutoría

“...Ocasionalmente, básicamente tratan asuntos sobre teorías pedagógicas, en ocasiones, en otras ocasiones no hablan sobre ammm sobre las actividades que podemos hacer para fomentar el... ¿cómo se llama? La unión en el grupo...” (Tutor Juan)

Las teorías implícitas no se construyen ni se rigen por los criterios de las teorías científicas, pese a que todos los tutores que participaron del presente estudio cuentan con estudios de posgrado, ésta formación no es reflejada en su quehacer tutorial enteramente, su bagaje teórico en tutoría es representado por cursos de capacitación que no cubren sus expectativas o no les proporcionan herramientas prácticas para el desarrollo de la tutoría, para Palou y Utges (2012) una teoría implícita supone un constructo representacional no visible, que opera en consenso general, que interviene como variable en una instancia o situación y tiene efectos visibles sobre la misma. Los tutores en la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo, mencionan que para su desarrollo tutorial no utilizan ninguna teoría o modelo pedagógico, sin embargo mencionan que en las capacitaciones que se les han brindado por parte de la universidad han escuchado de algunos teóricos educativos, sin lograr establecer cuál es postura. Por otra parte algunos señalan no adscribirse a una teoría en específico, sino más bien se declaran eclécticos, de nueva cuenta no hacen referencia que teorías o modelos integran esa mezcla.

“...No me adscribo a alguna teoría en específico, sino que creo que es un tanto ecléctico, utilizo el modelo constructivista no o uso el modelo basado en competencias no, no como tal...” (Tutor Pedro)

Para Palou y Utges (2012) el hecho de que las teorías implícitas surjan de cada individuo pero que estén ligadas a la realidad del grupo, que sean resultantes de prácticas y patrones de interacción social, no sólo las hacen particularmente interesantes sino que dicen que no pueden dejarse de lado a la hora de definir cuestiones que tienen que ver con las personas involucradas en los espacios de saberes, sin embargo para Appiah (2007) si se aplican etiquetas a las personas –para este caso tutora(or)- las ideas respecto de las personas que se corresponden con esas etiquetas pasan a tener efectos sociales y psicológicos, es decir configuran las maneras en las personas se conciben así mismas y conciben sus proyectos. Appiah (2007) señala que las etiquetas operan para moldear lo que se puede llamar identificación: el proceso a través del cual los individuos configuran sus proyectos, refiriéndose a etiquetas disponibles, es decir a identidades disponibles, como el siguiente caso:

“...Pues yo antes de ingresar aquí estuve trabajando en la UVM en donde llevamos varios cursos del modelo educativo Siglo XXI y más o menos es bastante parecido aquí tomamos un curso de EBC y me pareció muy muy similar al modelo...” (Tutor Pablo).

Como puede apreciarse Pablo retoma las etiquetas disponibles junto con los proyectos que construyó en su anterior trabajo, al identificarse con la etiqueta puede adscribirse como tutor y utilizar modelos similares en su quehacer actual.

“...La tutoría es una condicionante de trabajo...” (Tutor Juan)

Los tutores encargados de desarrollar la acción tutorial, deben estar conscientes de

que se requiere una interacción permanente, responsabilidad y compromiso con el proceso, sin embargo se pudo apreciar que las y los tutores que participaron de esta investigación consideran que el rol del tutor es impuesto por la universidad, sin tener en cuenta su formación, perfil o al menos el gusto o disgusto por impartirla, lo cual impacta directamente en el desarrollo de la tutorías.

“...Decido se tutor porque me mandaron ser tutor y pues por no meterme en problemas en el trabajo, acepte...” (Tutor Pedro).

En la actual modernidad de cambios acelerados, donde las realidades sociales, familiares, laborales, políticas, económicas, así como las formas de relacionarse, de aprender y de enseñar, se transforman inesperadamente, surge la necesidad apremiante de adoptar paradigmas más avanzados en materia educativa pero no en forma experimental, sino que hayan probado su eficacia en el ámbito mundial, que estén enfocados al aprendizaje, a la educación permanente, con diseños curriculares cada vez más flexibles, que favorezcan la movilidad académica de estudiantes y profesores y que contemplen la creación de espacios académicos comunes (Agüera, 2005).

“...Bueno la decisión es por ser profesor de tiempo completo eh uno tiene la opción de complementar las labores de docencia, con actividades que respalden el aprendizaje de los alumnos, entonces realmente es por complementar esas actividades que uno sabe que está desarrollando como docente, complementarlas con la tutoría, uno se puede dar cuenta fuera de una clase como tal, si esas actividades están siendo benéficas para los alumnos o no, entonces la decisión es para tener una forma de corroborar si es que los alumnos están recibiendo o están captando lo que eh deben en las aulas o no...” (Tutora Ana).

Es necesario recordar que la implementación de la tutoría académica en las IES, no sólo fue debe ser pretendida para afrontar la deserción, escasa eficiencia terminal y la reprobación, la tutoría está obligada a promover diversos escenarios educativos y estrategias de aprendizaje personalizadas que faciliten al estudiante su tránsito por la Universidad, el reto del proceso global de transformación educativa exige formar profesionales con un carácter humanista, reflexivo, crítico e integral, aptos para favorecer el cambio y dinámica de su entorno, (Díaz Solís, Morín Chagoya y Morales Roldán, 2010) señalan que Organismos oficiales han establecido que uno de los desafíos de la educación superior en el presente siglo es ofrecer servicios educativos de calidad, que permitan formar profesionales competitivos y capaces de propiciar el desarrollo de los pueblos, en un marco de equidad y de justicia.

“...cuando inicio el modelo aquí en la universidad pues no está bien fundamentado cuáles eran los aspectos a seguir y se basa mucho en la parte de que no desertarán de la universidad...” (Tutor Alejandro).

Desde el punto de vista de los tutores, existen problemas en la tutoría desde la implementación del modelo tutorial de la universidad, las capacitaciones no han sido “buenas” y sólo desarrollan la actividad porque se ven obligados a hacerlo.

“...pienso que es un problema de diseño, hay cosas que nunca han quedado claras, por ejemplo hasta dónde termina mi responsabilidad, las responsabilidades que me dan, me han quedado muy claras que es orientar y demás que son cuestiones operativas, ahí no tengo problema...” (Tutor Pedro).

Incluso es notable que no existe una clara delimitación conceptual ni práctica de las funciones del tutor, o de las responsabilidades como señalan algunos participantes, lo que conlleva a que estos tutores sólo realicen una tutoría técnica lejos de la integral que se proponía en párrafos anteriores. Además según Appiah (2007) la etiqueta en este caso impuesta desempeña un papel en la configuración de la manera en que la tutora o el tutor toma decisiones acerca de cómo llevar en este caso la tutoría, es decir en el proceso de construcción de la identidad como tutor (a). Siguiendo con Appiah (2007) la identidad colectiva requiere de la existencia de términos en el discurso público que sean usados para seleccionar a los portadores de la identidad mediante criterios de adscripción de manera que sean reconocidos como miembros del grupo –en este caso institucionalmente existe el término tutor y son reconocidos como miembros del grupo de tutores de determinado programa de estudios, además de pertenecer institucionalmente al área de servicios estudiantiles, el mismo reconocimiento que se les da a los docentes de determinado Programa Educativo, de tiempo parcial o completo.

“...Pues creo que va mucho en orientarnos en cómo o en platicarnos y no son cosas tan aplicables, siento que las asesorías más que motivarnos por que ha sido eso, más que motivación nos hace falta que nos den cosas más prácticas como para aplicarlas, siento que lo que nos dan es motivacional o algunas cosas que nosotros no estamos percibiendo de los alumnos, pero no siento que sean tan aplicables...” (Tutora Ana).

Para Fernández Rodríguez (2013) además de su labor docente, las y los profesores han de desempeñar normalmente la función de tutores de un grupo de estudiantes, han de coadyuvar a la integración de las y los estudiantes en el grupo y a la personalización de los procesos de aprendizaje, entre otras funciones. Con este fin, especialmente en los casos en que las y los estudiantes tienen más de un profesor, es frecuente que el tutor o tutora realicen actividades encaminadas a enseñar a los alumnos a estudiar, que se encarguen de organizar las salidas extraescolares, que se reúnan con ellos para discutir problemas puntuales que puedan surgir en relación con su actividad académica y que organicen algún seminario con propósitos específicos, entre otras actividades.

“...Subirles puntos es una forma de motivarlos a que participen...” (Tutor Juan).

Siguiendo con Fernández Rodríguez (2013) la motivación de las y los estudiantes depende, de las metas que persiguen con la actividad escolar para este caso la tutorías y que sepan pensar, esto es, de que sepan autorregular su proceso de aprendizaje estableciendo los objetivos adecuados, identificando el origen de las dificultades, buscando la información precisa para resolverlas, pidiendo ayuda cuando sea necesaria y dándose

en todo momento los mensajes e instrucciones oportunos, esto que puede ser considerada una problemática esta en ambas vertientes docentes tutores e institución en cuanto al establecimiento de procedimiento tutoriales. Para Appiah (2007) uno de los elementos de la identidad es la internalización de la etiqueta –en este caso de tutor o tutora- como partes de la identidad individual de al menos algunos de los que portan la etiqueta, es decir si la etiqueta en cuestión es tutor este proceso puede llamarse como identificación como tutor.

“...el conflicto de ser tutor porque tengo que preocuparme porque ellos aprendan, entonces como que vivo un poco de las dos personalidades no?...” (Tutor Juan).

Raposo y Martínez (2006) sustentan que las diversas actuaciones y tareas que realizan las y los tutores responderían a tres grupos de macro-características: humanas (el saber ser), técnicas (el saber hacer) y científicas (el conocer); siendo las primeras las que se corresponderían con el ámbito personal; y las restantes se corresponderían con el profesional; debe recordarse que la UPMH se inscribe en el Modelo de Educación Basada en Competencias por lo que los rubros de actuación que plantean los autores no le son desconocidos a las y los tutores participantes.

“...es importante porque a veces se sienten solos e incomprendidos y eso demerita su ánimo y eso tiene repercusión en otras cosas, en el momento en el que siente a bueno tengo el apoyo de mi tutor como que ellos adquieren cierta seguridad y eso les ayuda a desarrollarse...” (Tutor Pedro)

Las y los tutores desempeñan un rol primordial en la formación de los estudiantes universitarios, sobre todo en la etapa inicial debido a que significan la primera representación de lo profesional que las y los estudiantes conocen, lo anterior puede sustentarse en Martínez Figueira (2010), Orland-Barak (2006), Pérez Abellás (2005), Gordillo 1996), entre otros, quienes justifican que ser tutora y tutor implica, no sólo tener amplios conocimientos teóricos para justificar su acción, sino también saber transmitirlos conectando con los intereses e inquietudes las y los tutorados.

5.4.2.2 Identidad colectiva: dimensión social-cultural

5.4.2.2.1 Experiencias cruciales previas, las actividades y las estrategias de las y los tutores en la tutoría

Para Appiah (2007) uno de los elementos que constituyen la identidad es la exigencia de patrones de conducta, según los cuales el argumentos porque se es tutor por ejemplo figura en la especificación interna de las razones que construye el tutor para identificar su tutoría.

“...tienes que apegarte a tu plan, si consideras que te faltó algo pues se lo agregas a tu plan pero ya eso lo tienes que hacer sobre la marcha...” (Tutor Alejandro).

Para la y los tutores el acompañamiento de los estudiante es parte de la responsabilidad que estipula no sólo una obligación al ser docentes universitarios, significa una responsabilidad por trabajar con personas, vincular esta responsabilidad permite desarrollar –o querer desarrollar- capacidades y habilidades como parte una formación constante y continúa, debería constituir una obligación para las y los tutores ser autodidactas, para la y los tutores que participaron de este estudio el ser autodidactas es un continuo, ellos mismos señalan que se acercan a otros compañero que ya han sido tutores para aprender de sus experiencias, señalando también la importancia del intercambio de material.

“...un doctor que ahorita ya no trabaja con nosotros, él me ubicó mucho de cómo deberían de ser el plan de tutorías y que debería incluir un plan de tutorías y pues la experiencias básicamente que he tenido ya de dos cuatrimestres...”
(Tutor Pablo).

Las y los tutores deben proporcionar acompañamiento adecuado con respecto a los conocimientos que ha de proporcionar a sus estudiantes, lo interesante de este caso es se pide acompañamiento para las y los estudiantes por parte de una tutora o tutor, sin embargo como ellos manifiestan por lo regular como tutores están solos.

“... ¿de dónde saqué yo entonces los contenidos de tutoría? Amm me auxilié con profesores que han sido tutores y vi sus planes tutoriales y vi cómo hacerlos, entonces a base de eso es como he ido aprendiendo como supuestamente es una tutoría, pero no he tenido una capacitación específica que atañe exactamente a ello no, si hay las capacitaciones pero algo específico no...”
(Tutor Pedro).

Para Elizondo Schmelkes (2012), el docente para ser tutora o tutor debe ser formado y actualizado de manera continua, en cuestiones de contenidos, si bien de manera específica, también de manera general.

“...porque me sucedió después de que dejé ese grupo con el que lo tuve continuo, tuve otros entonces no entraban a las clases y no querían la tutoría pues entonces no se le puede dar una continuidad así porque nada más la ven como materia de relleno y pues no entraba entonces nada más se les checaban sus calificaciones y muchas actividades no se les podían impartir porque eran muy pocos los que entraban...” (Tutor Alejandro)

Continuando con Elizondo Schmelkes (2012), las y los docentes que fungen como tutores y a su vez como herramienta de acompañamiento, deben tener los conocimientos necesarios para estar al día, actualizado y abierto a los nuevos intereses e inquietudes de las y los estudiantes universitarios, aunque la problemática no es completa para los tutores sino que la institución debe elegir a ojo crítico quien está capacitado o la menos quiere ejercer la acción tutorial, para Appiah (2007) se puede elegir si se desempeña o no un papel y si todo lo que constituye esa identidad es un conjunto convencional de conductas que se puedan llevar a cabo, entonces se puede elegir si se adopta la identidad. Las y los tutores

desarrollan diversas actividades en su quehacer tutorial, de acuerdo a Leontiev (1981) lograr llegar a un análisis integral de la actividad humana delimitando su estructura, desde sus componentes principales y las relaciones funcionales se producen entre ellos, así como su desarrollo, para fines de este estudio la actividad se entenderá como un sistema de acciones y operaciones que realiza la o el tutor sobre el objeto, en interrelación con otros sujetos.

“...Principalmente me enfoco en la parte del seguimiento académico, después con las capacitaciones la parte de su desarrollo personal, se atienden algunos problemas que les afectarán, en general algunas actividades para que desarrollen liderazgo o trabajo en equipo...” (Tutor Alejandro).

En las actividades que desarrollan las y los tutores es claro que actúan sobre un objeto –en este caso la tutoría- motivados por razones, necesidades internas y externas, que surgen en ellos para lograr una meta: “la representación que ha imaginado del producto a lograr” (Vidal Castaño, 2007).

“...actividades de integración grupal, actividades que fomenten mmmm la cultura general, el conocimiento sobre la materia que yo les imparto o cuando son individuales platicar con ellos de sus problemas personales, broncas que tienen, por qué van mal y todo eso...” (Tutor Juan).

Para llevar a cabo alguna actividad la o el tutor utiliza procedimientos, o sistemas de acciones y operaciones que dependen del propio sujeto, de las características del objeto, de los medios de que disponga, y de las condiciones. En este sentido, los medios son los instrumentos materiales, informativos, lingüísticos y psicológicos que posee el sujeto y que emplea en la transformación del objeto. Para Appiah (2008) para que exista una identidad social tiene que haber una etiqueta o varias, en este caso, docente, tutor, asesor, entre otras.

“...En la individual vamos estableciendo algunas cosas, por una parte se establece como un sistema para ir atendéndolos y por lo menos tener una entrevista con cada uno de ellos”... (Tutor Pedro).

Las condiciones son el conjunto de situaciones de naturaleza ambiental, psicológica y social en que se efectúa la actividad. Los productos son los resultados logrados mediante la actividad. Se distinguen las transformaciones en el objeto, el sujeto, los medios, los procedimientos y las condiciones. Los objetivos son la parte rectora de este sistema pues ellos relacionan entre sí a los componentes de la actividad y le dan a la misma una dirección determinada hacia el resultado final, es decir realizan las actividades para coincidir con lo que plantea García Fernández (2008) la identidad como pertenencia a un grupo para configurar o constituir la identidad personal.

Valbuena (1995) señala que el patrón que plantea toda educación tradicional se ha caracterizado por ser rígido, autoritario, normativo, burocrático, que considera la educación como una necesidad social durante un cierto período de tiempo, a fin de inculcar una serie

de habilidades mínimas en el individuo con el objeto de que esté capacitado para desempeñar un rol específico dentro de la sociedad.

“...cuando les das una materia aparte tu puedes sobre los diez puntos de actitud, puedes bajarles puntos sobre eso o decirles sabes que tienen que ir porque si no, no les pongo calificación aquí...” (Tutor Juan).

El trabajo de las y los tutores consiste en coadyuvar en las distintas conductas de las y los estudiantes que lo llevan a capacitarse previa exploración de sus capacidades para que, de manera responsable, optimice el aprendizaje y se torne en un individuo con autonomía en la toma de decisiones, tanto para transitar en el proceso de enseñanza-aprendizaje como para participar como eficaz interventor en los acontecimientos sociales.

“...Por lo regular una tutoría grupal viene después de mi clase, por lo general dejo que descansen un momento, después establezco unos cuanto minutos de charla informal con ellos...” (Tutor Pedro)

Como puede apreciarse los tutores internalizan la actividad que deben realizar coincidiendo con Appiah (2008) la atribución de lo el llama etiqueta –en este caso tutor o tutora- no tiene que ser necesariamente indiscutible, pero sí tiene que haber casos claros de a quien se le puede atribuir y a quien no, aunque no estén claros los límites de esta designación, de igual forma tienen que existir prácticas de adscripción de la etiqueta aunque estas prácticas no sean coherentes como algunas ocasiones las estrategias y actividades que emplean los tutores.

5.4.2.3 Identidad colectiva: dimensión autoconcepto

5.4.2.3.1 Estatus e identidad colectiva

“...No lo decido ser tutor, me lo asignan...” (Tutor Juan)

Para Berzonsky (1990) el estilo de identidad tiene como significado aquella estrategia de resolución de problemas o un mecanismo de afrontamiento, en la entrevista que se aplicó a la tutora y los tutores los cinco coincidieron en que la tutoría les era impuesta, es decir, si bien lo realizan de manera obligatoria realizan actividades de afrontamiento al problema que les representa impartirla, lo cual permite la construcción y desarrollo de su identidad personal.

“...cuando veo que ellos quedan satisfechos con la labor que en su imaginario yo tengo que hacer, eso me satisface bastante; el contacto con los estudiantes me resulta muy grato también, ya sea desde una perspectiva académica o hasta una perspectiva no académica no?...” (Tutor Pedro)

Como puede apreciarse en el ejemplo anterior una de las condiciones que propone Appiah (2008) es que para que haya una identidad social relevante la etiqueta –tutor o tutora- tiene que estar presente en el pensamiento de las personas a las que se les atribuye,

es decir su pensamiento circula en que como soy tutor o tutora tengo que hacer esto y aquello, la etiqueta entonces debe ser la razón para hacer determinadas cosas.

“...creo que como tutor la importancia que tiene es tratar de hacerle ver al estudiantes que la universidad requiere un esfuerzo mucho mayor, que es un compromiso que él debe de asumir que le va a traer muchos más beneficios que lo que él a lo mejor piensa y como tutor uno trata de canalizarlos, de aterrizarlos, de hacerles ver en dónde están, de la importancia para que este a lo mejor tengan el mejor papel del que están desempeñando actualmente...” (Tutora Ana).

Continuando con la teoría de la identidad que propone Appiah (2007) el adquirir una etiqueta –tutor o tutora- en este caso conlleva al sujeto a plantearse por ejemplo: si soy tutor o tutora debo preocuparme por otros, dado que soy un tutor o tutora no debería hacer cosas que no les gustan a los otros.

“...Creo que mi comportamiento tiene que estar muy acorde con lo que la institución indica que debe de ser, en ello trato de no contradecir los valores de la institución y lo que yo hago proyecto, vaya de acuerdo con los valores de la institución, debo de darles un poco de seguridad a los estudiantes...” (Tutor Pedro).

Lo anterior señala una excelente ejemplificación de lo que Appiah (2008) nombra identificación, pues aquí la identidad se halla en la vida psicológica, moral o ética según el autor de una persona de un modo que la hace identificarse con la etiqueta, para este caso de un docente que se identifica con la etiqueta de tutora o tutor. Para Appiah (2008) esta identificación implica normas de identificación: nociones sobre cómo deberían comportarse la y los tutores, normas que ciertamente, no es necesario que sea discutibles, no sólo entre los que son tutores o tutoras, sino también entre los que no lo son; es decir en la construcción identitaria para Appiah (2008) deben existir: prácticas de adscripción, prácticas de identificación y normas de identificación.

“...Mis tutorados me tienen confianza porque trato de que ellos reflexiones de si por ejemplo si ellos me van a comentar de algo y si me comentan que no quieren que lo sepa alguien yo no voy a estarlo divulgando no, o por ejemplo que saben que yo no voy a hacer algo que les perjudique pero tampoco les voy a solapar otras cosas, si es algo que ello tuvieron la culpa y no lo quieren aceptar si los hago que vean esa parte no?, porque no nada más el tutor es para que ellos vengan cuando tienen un problema sino que en buenos y malos momentos no?...” (Tutor Alejandro)

Con el párrafo anterior puede ejemplificarse otra de las condiciones que señala Appiah (2008) es que para que haya una identidad social tiene que haber comportamientos de las personas en relación con los el tutor o tutora una vez que se les identifica como portadores de esa etiqueta.

5.4.2.4 Subjetivación: Identificación – interiorización

5.4.2.4.1 La relación y apoyo/ayuda prestada a las y los estudiantes tutorados y su identificación, profesión e identidad como tutora y tutores

“...hablarles de drogas, alcohol y esas cosas, está bien no, pero pienso que ellos ya son muchachos más grandes no, no son precisamente unos niños de catorce, quince años, que bueno evidentemente a todas edades necesitamos orientación de ese tipo de cosas, pero pienso que generalmente a esa edad ya tienen un criterio establecido ya tienen una madurez intelectual y ya no puede llegar uno como cuando estaban en kínder, primaria y secundaria, ya no puede llegar uno así como no hagas esto porque está mal, sino tratar de explicarles mira esto puede ocurrir, estas son las consecuencias de los actos que puedes hacer, entonces pienso que se les tiene que hablar como personas más adultas más como iguales, que como si fuera uno una persona muy especial y fuera nada más como alumnos tontos o muy jóvenes o algo así...” (Tutor Pablo).

En cuanto a lo anterior Dubet y Martucceli (1998) proyectan en igualdad el proceso de socialización y el de individualización presentando tres lógicas de interacción, la primera la interiorización de normas o roles que viene a ser la socialización, puede apreciarse como los tutores aceptas la imposición de la etiqueta, asimilan las normas a seguir por ejemplo en cuanto al contenido de la tutoría, sin embargo se cuestiona su utilidad como ocurre en el caso anterior.

“...no siempre me preocupan las cosas que les pasen y así, es decir uno se interesa pero hasta cierto grado ¿no? No me interesa demasiado el hecho de que pasen o no pasen, si quieren aprender pues aprenden, es que yo tengo el conflicto de que debieras estar impartiendo clases en una universidad en donde ellos deberían preocuparse por aprender...” (Tutor Juan).

Siguiendo con Dubet y Martucceli (1998) proponen el desarrollo de una subjetividad personal en forma de gustos e intereses, lo que conduce a los sujetos a establecer una brecha entre su socialización y la actuación estratégica en este caso cifrada por la estimación de utilidad de las actividades que realizan como tutores, el desinterés por parte del tutor ejemplo.

“...El grupo me ha apoyado mucho en mi desempeño como tutor, un poco por su aprobación ¿no? O sea cuando me dicen si es un buen tutor, digo a bueno voy bien...” (Tutor Pedro).

Para Taylor (1996) si no se posee identidad estable el sujeto se siente al borde de la crisis, y no sólo desgraciado, sino también incapaz de funcionar con normalidad, como puede apreciarse con el tutor está al pendiente de la aprobación de sus estudiantes tutorados y resulta esta aprobación de gran peso para la construcción de la identidad de tutor, continuando con Taylor (1996) los momentos en los que se corre el riesgo de perder la identidad se definen como momentos de crisis, es decir a partir de la identidad del sujeto éste sabe lo que resulta verdaderamente importante para él, al mismo tiempo lo que no, lo

que le atañe profundamente y lo que tiene un significante menor, en este caso es evidente que al tutor le importa la aprobación de su trabajo, por lo que también puede leerse de forma implícita la significación de la relación personal de los estudiantes tutorados con su tutor y viceversa.

“...creo que debiera ser ayudar a los alumnos en sus problemas escolares básicamente pero, termina convirtiéndose en una especie de papá escolar ¿no?...” (Tutor Juan).

Para Taylor (1996) para que la identidad pertenezca al sujeto, debe ser aceptada, lo que abre en principio el espacio de una negociación con su entorno, su historia, su destino, puede apreciarse que el tutor se ha apropiado de una identidad como tal debido a que las actividades que realiza lo hacen sentir un “papá escolar” lo que recupera históricamente la concepción de tutor⁴⁵ sin embargo es evidente que el sujeto aunque quiera o pueda permanecer pasivo y obedecer sin dudarlo al horizonte –para éste caso institucional- que su entorno le ofrece, si bien el tutor realiza las actividades que se solicita emite su opinión respecto de lo que él considera que se llega a convertir como tutor, al llevar seguimiento personal de las problemáticas de los estudiantes él se concibe como un padre que da seguimiento no sólo al desempeño académico de sus hijos sino también apoyo y ayuda de manera más personal, más íntima con sus estudiantes.

“...por ejemplo en algún punto tuve el caso de una alumna que se me acercó porque tenía problemas de carácter personal, lo que hice fue platicar con ella, tratar de darle orientación respecto de lo que yo sé y finalmente la dejé con la psicóloga, entonces depende del tema específicamente que vaya a tratar con los muchachos es como diseñó mi sesión con ellos...” (Tutor Pablo).

Al respecto Taylor (1996) realiza un discurso de la identidad en el que subyace la concepción expresivista del ser humano, no sólo introduce en un terreno en que cada sujeto puede innovar, sino que otorga un papel al sujeto en su definición, considera que si el sujeto debe realizar un modo de ser original y no ajustarse a un patrón definido por todos, su identidad debe satisfacerle antes de adoptarla, es decir una identidad debe ser primeramente asumida. Para el tutor entonces la idea de que colabora en la definición de su identidad como tutor resulta de las acciones y actividades que toma para sus estudiantes tutoradas (os), es decir siguiendo con Taylor (1996) negocia el entorno pero no dispone de su plena voluntad, es decir si bien la tutoría le fue impuesta todos los participantes, disponen de medios de negociación para el desarrollo de las actividades.

“...Me hacen sentir tutor sobre todo las actividades individuales cuando empiezo yo a detectar o a entrevistarme con los alumnos, que ellos me cuenten que limitaciones tienen que les permitan a lo mejor tener un buen desempeño académico, el yo preguntar un poquito de su forma socio-económica o su estatus de vida, o qué es lo que ellos hacen en sus tiempos libres, creo que es parte de...” (Tutora Ana).

⁴⁵ Las nociones históricas de tutoría se pueden recuperar en el primer capítulo de esta investigación.

Se podría decir entonces que la identidad consistiría en la representación imaginaria, de la representación que tiene el tutor (a) de el/ella misma con los estudiantes tutorados y su identificación con él mismo, es decir su formación identitaria tiene que ver con la separación que logra del grupo por ejemplo de tutores en el que se le ha etiquetado, él se construye e identifica en lo íntimo con el colectivo que le hace sentir que pertenece, en congruencia con Tap (1986) quien propuso hacer una distinción en la construcción de la identidad, entre “identización” e “identificación”, el primero consiste en el proceso por el que un sujeto social trata de diferenciarse de lo demás cuando se afirma a sí mismo pero separándose de ellos, por el contrario la identificación consistiría en que el mismo actor social intenta fusionarse en los otros. Para finalizar este apartado se resume si las y los tutores cumplen las identidades teóricas planteadas en la siguiente tabla:

Tutora (or) Tipo de identidad	Juan	Pedro	Ana	Alejandro	Pablo
Identidad individual	Autoimagen como docente y tutor.	Reconocimiento y aceptación del rol de tutor impuesto.	Autoconcepto, reconocimiento del rol, también considerado impuesto	Reconocimiento y aceptación del rol de tutor impuesto.	Reconocimiento y aceptación del rol de tutor impuesto.
Identidad colectiva	Identificación con las y los estudiantes, percibe que es identificado como tutor.	Reconoce que es identificado bajo la etiqueta de tutor.	Se reconoce tutora bajo el colectivo.	Identificación con las y los estudiantes aceptación de la etiqueta de tutor.	Se considera tutor porque otros así lo consideran que lo es.
Identidad profesional	Identificación su profesión y la docencia. No admite la tutoría como parte de ser docente.	Identificación de su profesión y la docencia. Admite y reconoce la tutoría como parte de su trabajo.	Identificación de su profesión y la docencia. No admite la tutoría como parte de ser docente.	Identificación de su profesión y la docencia. Admite la tutoría como parte de su trabajo.	Identificación de su profesión y la docencia. Reconoce la tutoría como parte de su trabajo.
Subjetivación (Identificación e interiorización de identidad como tutor)	No identificación con el rol impuesto de tutor, la interiorización es por designación o etiqueta, además del reconocimiento o colectivo.	Se identifica como tutor interiorizo la identidad de docente en un principio y de tutor en un segundo momento	Se identifica como tutora interioriza que las y los tutorados la reconocen como tal.	Se identifica como tutor interiorizo la identidad de la etiqueta asignada.	Se identifica e interioriza la etiqueta de tutor, aprende a realizarlo no por imposición, existe un verdades interés de identificación con la etiqueta.

Tabla de concentración III: Resumen del cumplimiento de las identidades teóricas a partir de las entrevistas realizadas. Fuente: Elaboración propia.

REFLEXIONES FINALES

“...esto nos lleva necesariamente a diferenciar aquellas situaciones que podríamos considerar sólo como genéricamente educativas, de las situaciones educativas genuinas. Hablaremos de situaciones genéricamente educativas cuando aun reproduciendo un escenario aproximadamente educativo, el fin no es la formación de la persona, sino algún otro fin concreto por determinar (entre ellos, quizá la formación de una casta que contribuya a la conservación del orden del estado). Y hablaremos de situaciones genuinamente educativas cuando, en ellas, ese fin esté previsto....” Huerga Melcón (2009).

Con la presente investigación se buscó conocer de qué forma las y los tutores de la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo construyen su identidad profesional, así como los factores que determinan el sentido de ésta, la relevancia, expresión e influencia de estos factores en la identificación como tutora y tutor, para llevarla a cabo se recabó y analizó información a través de procedimiento cualitativos y cuantitativos desde las perspectivas de la y los tutores y sus estudiantes tutorados.

Este apartado de reflexiones finales tiene como objeto presentar algunas de las conclusiones obtenidas de la realización de ésta investigación, al principio de ésta se planteó como objetivo analizar el proceso de construcción de la identidad profesional de las y los tutores, estableciendo la influencia que tienen las experiencias vividas, las teorías implícitas y las relaciones interpersonales que se presentan, de lo anterior mucho dieron cuenta los propios estudiantes tutorados implicados en el proceso, ellos fueron quienes se encargaron de abrir la caja de pandora, de narrar desde su propia perspectiva lo que significaba y representaba la tutoría, quién es tutora o tutor.

Del cumplimiento de los objetivos

El objetivo principal de este trabajo consistió en analizar el proceso de construcción de la identidad profesional de las tutoras y los tutores estableciendo la influencia que tienen factores diversos como las teorías implícitas, las experiencias vividas y subjetivas, así como las relaciones interpersonales; para conseguirlo se procuró la construcción de un marco teórico multidisciplinar que incluyó contenidos de educación, psicología, sociología e historia, lo que ha permitido definir y describir la construcción identitaria profesional del tutor:

- Como sentido de identificación de éste con un grupo, con las actividades y personas que le rodean en el grupo tutorial, es un proceso que incluye componentes no sólo profesionales, sino afectivos, de compromiso con los estudiantes pasando por el interés por sus problemáticas y la satisfacción del sentido de ayuda.
- Este proceso lo construyen la tutora y los tutores sobre la base de sus experiencias subjetivas, de sus experiencias vividas que incluyen la formación profesional y la formación empírica docente que desarrollan a lo

largo de su profesión, éstas experiencias suceden tanto en lo individual como en lo colectivo resultantes de la interacción en un primer momento. La aceptación de la etiqueta –para este caso: tutor- en el segundo momento y la interacción bajo este constructo identitario en un tercero.

- Las dimensiones que se detectaron en el proceso de construcción de identidad profesional del tutor fueron: socio-afectivas, curriculares, institucionales, experiencias y subjetivas. Lo anterior al cumplir los objetivos específicos que tributaron en todo momento al objetivo principal de la presente investigación.

- La construcción identitaria de las y los tutores se construye a través de imágenes a lo largo su formación académicas, siendo éstas en suma valiosas para analizar las razones de la aceptación de la etiqueta de tutor (a) y su interacción e identificación con la misma, la socialización de a etiqueta deja vestigios positivos y negativos en el imaginario de las y los estudiantes en cuanto a tutoría y figura del docente como tutor, estas experiencias cruciales previas de los tutores con la tutoría son decisivas en el ejercicio y aceptación de la etiqueta de tutor.

- El significante de tutor resulta entonces del proceso de construcción y deconstrucción de una etiqueta impuesta desde lo institucional, seguida de la aceptación y puesta en práctica para finalizar con la adaptación y realización de la tutoría bajo su propia construcción identitaria como tutores (as) y las aportaciones colectivas del grupo inmiscuido en el proceso, el cómo se perciben así mismos como tutores en relación con los demás: tutores, docentes y estudiantes, la valoración de su actividad tutorial, no sólo en la universidad en lo institucional, existe un constructo profundo que toca la importancia del ejercicio tutorial ante los padres de familia y por consiguiente ante la sociedad.

- Estos significantes se construyen y deconstruyen unos a otros complementándose, dependiendo a su vez de las condiciones individuales desde la percepción del tutor hasta las condiciones colectivas del contexto universitario, en lo colectivo se halló además que las y los estudiantes se colocan en la posición del tutor o tutora, comprenden su posición, formación y experiencia reconocen además el compromiso individual de sus tutores con ellos, con sus problemáticas, se sienten acompañados sin embargo también realizan un reconocimiento de carencia en la formación de sus tutores, carencia que es reconocida y aceptada por los tutores, no existe para ellos una capacitación que les permita vislumbrar lo alcances y pertinencia de la acción tutorial, buscan ayudar en todo momento, pero en ningún momento se siente ayudados, su etiqueta, su identidad se construye desde la experiencia, la docencia y la tutoría, asumen roles de orientadores, consejeros y mediadores en las diversas problemáticas que circunscriben el trayecto universitario de las y los estudiantes tutorados.

- Reconocen y le es reconocida su formación profesional, trayectoria y vocación, pero asumen la carencia de herramientas docentes, de

conocimientos educativos, psicológicos y filosófico que presupone la tutoría, asumen su responsabilidad y el impacto que tienen entre sus tutorados (as).

- Existe un reconocimiento por parte de tutores y estudiantes de las condiciones laborales, estableciendo diferencias significativas entre los que le significa la tutoría a un profesor investigador de tiempo completo y a un profesor por asignatura que lucha constantemente por mantener su carga horaria y por consiguiente su trabajo, su paga más significativa consiste en la satisfacción y reconocimiento del otro en la etiqueta de tutor (a), el hecho de ayudar a un estudiante les significa más que su modesto salario, en algunos casos rezaban el ayudar a un estudiante para ayudar a una generación, por lo que se puede leer la búsqueda continua de reconocimiento del grupo y social posteriormente, éste reconocimiento les permite justificar su quehacer tutorial y construir su identidad como tutor (a) desde la significación vivencial, desde la construcción de las experiencias subjetivas de su cotidianeidad.

- La problemáticas nodales de las y los tutores residen en el reconocimiento de su escasa o nula formación docente, de la falta de capacitación por parte de la institución, de la imposición de la etiqueta de tutor (a), del medio social del que provienen sus estudiantes de las problemáticas que éstos presentan, de su consideración de las problemáticas como difíciles de enfrentar sin las herramientas necesarias, no sólo por su preparación sino por los vertiginosos cambios que ocurren de una generación a otra, cambios que deben afrontar en su continuo quehacer tutorial.

- Cabe destacar que la opinión de tutores y estudiantes permitió la recuperación de una problemática de antaño en las universidades: la saturación en la carga horaria, saben que tienen y pueden contar con el tutor, el problema es a qué hora o qué tiempo tiene disponible para atender a un copioso número de estudiantes con diversas problemáticas que residen en lo académico, personal o profesional. En síntesis las categorías que conforman el capítulo sexto son el resultado de una comprensión bidireccional de ambos participantes de la tutoría: los tutores (as) y las y los estudiantes, se construyeron inductivas por que se teorizan y contextualizan en los discursos de los implicados, muestran los factores para el constructo identitario profesional desde lo colectivo y lo individual.

De los aportes teóricos

La investigación aporta un constructo teórico que reside lo macro y micro social, con el propósito de señalar la construcción identitaria en el pensamiento sociológico contemporáneo, destacando el surgimiento de corrientes modernas en el estudio y análisis de la identidad no sólo individual o colectiva, sino desde la identificación, aceptación y etiquetación de los sujetos a nuevos roles profesionales. La fortaleza de la propuesta son

las bases teóricas integradas multidisciplinariamente, la carencia reside y se acepta en la subjetividad de la identidad y en la complejidad de establecer un concepto que rinda tributo a todo lo que rodea el proceso de construcción de ésta, si bien se considera contar con un marco teórico que permite la interpretación amplia del proceso de construcción de la identidad, falta tal vez ahondar en la experiencia social e intersubjetividad de los implicados en el estudio, para desarrollar tal vez desde narrativas más profundas y personales, que permitan dar cuenta de la lógica de la identidad.

El aporte primordial es la mirada psicosocial y educativa hacia la construcción de la identidad profesional de los tutores, no como profesores sino como orientadores a cargo del quehacer tutorial, el dar cuenta del proceso constructivo identitario profesional desde lo individual y lo colectivo, desde miradas implicadas en el proceso, desde experiencias vivenciales que permiten la construcción y deconstrucción cotidiana: la identidad es un constructo subjetivo.

De los aportes metodológicos

Con la presente investigación se realizan aportes metodológicos cualitativos, se realizó el vaciado de lo oral a escrito, manualmente se realizaron las categorías para posteriormente realizar su búsqueda a través de códigos de elaboración propia y de los cuales se da cuenta en el capítulo sexto de la presente investigación, la búsqueda realizada artesanalmente consistió en asignar un color a cada código, proceder con la búsqueda en el texto vivo, para posteriormente analizar cada código que resultara relevante para la construcción de los resultados. Por lo que resulta significativa además la composición de estrategias metodológicas para el análisis de las entrevistas y grupos focales, conservando íntegramente la perspectiva de los participantes, develando sus lógicas individuales y colectivas en el tutor, el cómo se ve así mismo y cómo lo ven los demás; ésta comprensión permitió un acercamiento a las concepciones identitarias de las y los tutores, comparando y codificando continuamente con la intención de que las categorías fueran significativas y arrojaran las concepciones de los implicados en el estudio.

De las limitaciones del estudio

- Se considera la realización de un estudio que profundice en la reflexión práctica de la tutoría, de la construcción subjetiva de la identidad se tiene la idea de que permitiría un cuestionamiento de la práctica desde la identidad.
- Un estudio que recupere el género femenino debido a que las tutoras no se mostraron, sólo se contó con una, lo masculino aún domina lo universitario.
- Una investigación que revise las políticas públicas educativas en cuanto a tutoría, que proponga ejes de acción en cuanto al mejoramiento del docente tutor universitario.

Bibliografía general

- Abric J.C. (2004) *Prácticas sociales y representaciones*, Ediciones Coyoacán, México.
- Aguilar Nery, J. (2012) "La configuración de la tutoría en la Universidad Tecnológica de Tijuana: Narrativas Docentes", *Revista de Educación Superior*, Vol. XLI, N° 164, México, pp. 99-121.
- Aguilera García J.L. (2010) *La tutoría en la universidad: selección, formación y práctica de los tutores: ajustes para la UCM desde el espacio europeo de educación superior*, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Albaladejo N. J. J. (2012) *La Acción Tutorial*, Alicante, España editorial Disgrafos.
- Almudena H. (2002) *Arqueología de la Identidad*, Madrid, Akal.
- Alvarado Hernández V. M., Romero Escalona R. (2004) "Los aspectos cualitativos de la tutoría en educación superior", UNAM, México. Consultado: abril 5, 2013. Disponible en: <http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/82.pdf>
- Álvarez P. P. (2002) *La función tutorial en la universidad: una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*, EOS, Madrid.
- ANUIES, (2001) *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de Educación Superior*, México, ANUIES.
- ANUIES. (2000) *Evaluación del desempeño personal académico. Análisis y propuesta metodológica básica*. México: ANUIES.
- Arnaís P., y S Isús. (1995) *La tutoría, organización y tareas*, Cuarta edición. Editorial GRAÖ. Barcelona España.
- Arfuch L. (2012) *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.
- Avalos, B. (1996) "Caminando hacia el Siglo XXI: docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y el Caribe", *Boletín Proyecto Principal de Educación*, N° 41. Santiago UNESCO-OREALC.
- Ayala Aguirre F. G. (2010) *La función del profesor como asesor*, México, Trillas, ITESM.
- Bartolomé Pinar M. (2002) *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*, Madrid, Narcea.
- Barnacle, R. (2004) "Reflection on Lived Experience in Educational Research". *Educational Philosophy and Theory*, 36 (1), 57-67
- Baudrit A. (2000) *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*, Paídos, Barcelona.
- Baudrit A. (2000). "Le tutorat: un enjeu por une pratique pédagogique devenue objet scientifique?" *Revue Française de Pédagogie*, 132, 125-153.
- Berger, P., Luckmann T. (1989) (2001) *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires,

Amorrortu.

- Bernstein, B. (1998) *Pedagogía Control simbólico e identidad*. Madrid, Morata.
- Bertaux, D. (1980) "El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades", en: *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. LXIX, París.
- Blankenship, R. (1977) "Colleagues in organization: The social construction of work. New York: Wiley and Sons".
- Blumer, H. (1982) *Interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*, Barcelona: Hora.
- Bolívar B., A., Domingo Segovia, J., Fernández Cruz, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Boronat Mundina J., Castaño Pombo N, Ruiz Ruiz, E. (2005) "La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario", *Revista Electrónica Inter universitaria de Formación del Profesorado*, Madrid. pp. 69-74.
- Boudec, G. Le (2001) *L'Accompagnement en Éducation et Formation. Un projet impossible?* Paris: L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1997) *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Madrid: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1986) *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bricall, M., J., (2000) "Informe Universidad 2000", Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, Barcelona, España, Consultado: abril 15, 2013 Disponible en: <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>
- Brousseau, G. (1989) *Utilidad e interés de la didáctica para un profesor*, París: Suma.
- Buendía, E.L., Dolás, B. P., Fuensanta, H. P. (1998) *Métodos de investigación en psicopedagogía*. México: Ed. McGrawHill.
- Buendía E., L. (2010) "Metodologías de investigación para el desarrollo del conocimiento en un contexto multicultural". In A. Boza Carreño, J. M. Méndez Garrido, M. Monescillo Palomo & M. Toscano Cruz (Eds.), *Educación, investigación y desarrollo social* (pp. 15-30). Madrid: Narcea.
- Butt, R. (1990) "The Ilucidatory Potential of Autobiography and Biography in Understanding Teachers' Thoughts and Actions". Paper presented to the *Bergamo Conference (Ohio, USA) and to the First International Symposium of the International Study Association on Teacher Thinking*, Tilburg University, Holland.
- Butt, R. (1991) "Arguments for Using Biography in Understanding Teacher Thinking". In R. Halkes and J. Olson (Eds.) *Teacher Thinking: A new Perspective on Persisting Problems in Education* (95 -103). Lisse, Holland: Swets and Zeitlinger.
- Butt, R., Raymond D. (1992) "Studying the Nature and Development of Teacher's Knowledge Using Collaborative Autobiography". *International Journal of Educational Research*, pp. 402 - 449.

- Cacho Alfaro, M., (2004) "Profesores, trayectoria e identidades", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXXIV, México, pp. 69-112.
- Canales Basulto S. F. (2010) *Factores asociados con el bajo rendimiento escolar: un escenario viable de acción a través de la tutoría en la Licenciatura de Trabajo Social de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. Tesis de maestría, UAEH.
- Canales Basulto S. F. (2014) *Representaciones sociales de los docentes sobre la tutoría en las licenciaturas del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, Tesis Doctoral, UAEH.
- Castoriadis, C. (1985) *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol.I. Barcelona, Tusquets.
- Castro, R. (1996) "En búsqueda del significado. Supuestos, alcances y limitaciones de los métodos cualitativos", en Ivonne Szasz y Susana Lerner, *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México, El Colegio de México, pp. 57-85.
- Chehaybar K., E. De la Cruz, F. G. Abreu L. (2011) "Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura", *Revista de la Educación superior*, ANUIES Vol. XL, núm. 157, México pp.189-209.
- Chong Barreiro, M. C. (2009) *Evaluación del Programa de Tutorías en el nivel superior de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Caso de las Licenciaturas del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades*, Tesis Doctoral, UAEH.
- Chong Barreiro, M. C. (2008) "La legislación de la tutoría en México" En: Chong Barreiro (Coordinadora): *"La tutoría a debate: Perspectivas y Retos"*, UAEH. México.
- Clandinin, D. & Connelly, F. (2000) *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Clandinin, D. & Connelly, F. (1992) "Teacher as Curriculum Maker." In P. Jackson (ED.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Mc Millan. . 363-341.
- Clandinin, D. & Connelly, F. (1987) "Teachers' Personal Practical Knowledge: What Counts as 'Personal' is Studies of the Personal." *Journal of Curriculum Studies*, pp. 487 - 500.
- Clandinin, D. & Connelly, F. (1988) "Studying Teachers' Knowledge of Classrooms: Collaborative Research, Ethics, and the Negotiation of Narrative." *The Journal of Educational Thought*, pp. 269 - 282.
- Clandinin (2000) "On Narrative Method, Biography and Narrative Unities in the Study of Teaching." *The Journal of Educational Thought*, 21(3), 130 - 139.
- Chaliès, S. Durand, M. (2000) "L'utilité initiale des enseignants". *Recherche et Formation*, 35, 145-180.
- Colina E., (2002) *Los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y Hábitus*. Tlaxcala, México. U.A.T. 296p.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Diario Oficial de la Federación 5 de

febrero de 1917).

Corcuff, P. (1998) *Las nuevas sociologías*, Madrid, Alianza.

Cruz Flores G., Abreu Hernández, L.F. (2006) *Competencias docentes para la tutoría en la educación superior* Consultado: marzo 20, 2013 Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/.../0438.pdf

Cruz, Abreu de la (2008) "Tutoría en la educación superior: transitando desde las aulas hacia la sociedad del conocimiento", *Revista de Educación Superior*, Vol. XXXVII N° 17, México, pp. 107-124.

Cruz de la, García, Abreu, (2011) "Modelo integrador de la tutoría de la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento", *Artículo RMIE*, octubre-diciembre 2006, VOL. 11, NÚM. 31, PP. 1363-1388 Consultado: marzo 28, 2013. Disponible: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB>

Dèlivrè, F. (2002) *Le métier de coach*. Paris: Editions d'Organisation.

Deutsch, M.; Krauss, R. M. (2001) *Teorías en psicología social*. México: Paidós.

Dubar, C. (1991) *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris. A. Colin.

Dubet, F. y D. Martuccelli (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada.

Dubet, F. (2007) *La experiencia sociológica*, Barcelona, Gedisa.

Dubet, F. (2010) *Sociología de la experiencia*. DCM, España, Editorial Complutense.

Ducoing P. (2005) *Tutoría y mediación I*, IISUE-UNAM, México, pp. 57-140.

Ducoing P. (2009) *¿Tutoría y/o acompañamiento en educación?*, México: IISUE-UNAM.

Escudero Muñoz, J. M. y Gómez, A. L. (2006) *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona, Octaedro.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapeluz.

Edwadrs V. (2004) "Hacia la construcción del perfeccionamiento docente". En: *Cómo aprende y cómo enseña el docente: debates sobre perfeccionamiento*, Instituto de Cooperación Iberoamericana, Santiago de Chile.

Eliasson, M., Berggren, H. Y Bondestam, F. (2000) "Mentor programmes—a shortcut for women's academic careers?" en *Higher Education in Europe*, Vol. 25, núm. 2, pp. 173–179

Erickson, F. (1977), "La identidad psicosocial", en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, tomo V, España: Aguilar.

Erickson, F. (1989) "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza" en: Wittcock Merlin C. *La investigación de la enseñanza II*, Barcelona: Paidós, pp. 195-302.

- Esteve J. (1994) *El malestar docente*, España, Paidós.
- Esteve J. (2010) "Identidad y desafíos de la profesión docente" en: *El oficio de ser docente: Vocación, trabajo y profesión*, en siglo XXI, México, Siglo XXI.
- Fernández Pérez, M. (1995) *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica*, Madrid: Siglo XXI.
- Ferrer, J. (2003) "La acción tutorial en la universidad". En Michavila, F.; García Delago, J. (Ed.) *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: Comunidad de Madrid. Dirección General de Universidades pp. 67-84.
- Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación*, México: Paidós.
- Friedlander J. (1977) *Ser indio en Hueyapan*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Gadamer, H. (1975) *Verdad y Método*, España: Ediciones Sígueme.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004) "La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm.181 pp. 61-77.
- García Antelo, B., (2010) *La tutoría en la Universidad de Santiago de Compostela: percepción y valoración de alumnado y profesorado*, USC, España.
- García, E., Gil, J., y Rodríguez, G. (2000) *Análisis factorial*. Madrid, La Muralla
- García Fernández, R. (2008) "Inmigración e identidad", *Eikasía, Revista de Filosofía* Año III N°16, España.
- García Fernández, R. Rodríguez N. (2008) "La acción tutorial en la educación a distancia y los aspectos éticos de la tutoría" En: Chong Barreiro (Coordinadora): "*La tutoría a debate: Perspectivas y Retos*", UAEH. México.
- García Ferrado, M. (1998) *Socioestadística. Introducción a la estadística en sociología*. Madrid: Alianza
- García López R., Cuevas Salazar O., (2012) *Impacto de la tutoría presencial y virtual en el desempeño académico de alumnos universitarios*, Instituto Tecnológico de Sonora, Revista Iberoamericana de Educación, México.
- García Ramos, J.M. y Gálvez Hernández, M. (1996). "Un modelo tutorial universitario". *Revista Complutense de Educación*, 7, 51-66.
- Gellner, E. (1994) *Conditions of Liberty, Civil Society and its Rivals*. London, Hamish Hamilton.
- Gewerc A. (2001) "Identidad profesional y trayectoria en la universidad", *Revista de Curriculum y formación del profesorado*, Vol. 5, N° 2, Universidad de Granada, España.
- Giménez, G. (2000) "Materiales para una teoría de las identidades sociales", en Valenzuela Arce, José Manuel [coord.], *Decadencia y auge de las identidades*, México: El Colegio de la Frontera Norte, Plaza y Valdés.

- George, D. & Mallery, P. (2003) *SPPS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference*. 11.0 Update (4.^a ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Giner Tarrida A. (2012) "Perfil competencial del tutor o la tutora de enseñanza" secundaria, *REOP*, Vol. 23, N°2, Universidad de Barcelona, España.
- Girola, L. (1992) "Teoría sociológica y fin de siglo". *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Vol. 37, N°148, PP. 125-135.
- Giroux, H. (1987) *Curriculum, multiculturalism, and the politics of identity*. NASSP Bulletin, December, pp. 1-11.
- Goffman E. (1967) *Estigma: la identidad deteriorada*, Madrid-Buenos Aires, Amorrortu.
- Gómez G. E. (2004) *Ingreso a la docencia y construcción de la identidad*, Revista Educación y Desarrollo, ITESO.
- González Maura V. (2006) "El profesor tutor, una necesidad para la universidades del Siglo XXI", *Revista Cubana de Educación Superior*, Núm. 26, Cuba, pp. 23-36.
- Goodson, I. (1991) *Historias de vida del profesorado*. Octaedro. Barcelona.
- Goodson, I. (1992) "Sponsoring the Teacher's Voice: Teachers Lives and teacher Development." In A. Hargreaves and M. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press. pp. 110-121.
- Gorosito Kramer, A. (1997) "Identidad, cultura y nacionalidad". En R. Bayardo y M. Lacarriru (Comps.) *Globalización e Identidad Cultural*, Circus, Buenos Aires, pp. 101-111.
- Grumet, M. (1990) "Retrospective: Autobiography and the Analysis of Educational Experience." *Cambridge Journal of Education*, pp. 277-282.
- Guzmán, C. (2004) "Experiencia e identidad de los estudiantes del nivel superior que estudian y trabajan" en: Carlota Guzmán y Caludia Saucedo (coor.) *La voz de los Estudiantes: experiencias en torno a la escuela*, México, Centro de Investigaciones Multidisciplinarias, CRIM.
- Gysling J. (1992) *Profesores: un análisis de su identidad social*. CIDE. Santiago. Chile.
- Habermas, J. (1977) "A Review of Gadamer's truth and Method", en: F. Dallmayr y Th. McCarthy, *Understanding and Social Inquiry*, University of Notre Dame Press.
- Habermas, J. (1988) *La Teoría de la Acción Comunicativa*, Madrid, Taurus.
- Haksever, A., Manisali, E. (2000) "Assessing supervision requirements of PhD students: the case of construction management and engineering in the UK" en: *European Journal of Engineering Education*, Vol. 25, núm. 1, pp. 19-32.
- Hamui-sutton A., Varela Ruiz, M. (2012) "La técnica de grupos focales", *ELSEVIER*, UNAM, México.
- Hassman, C.A. (2002) *Critical perspectives on Mentoring: trends and issues*. Columbus: The Ohio State University.

- Hernández A., Betancourt M., Escalona R. (2007) *La estructura simbólica de la acción tutorial: una visión de la formación para la investigación*, UNAM, México.
- Heidegger, M. (1971) *El ser y el tiempo*, Traducción de José Gaos, México, Fondo de Cultura Económica.
- Honigman, I. (1982) *Ethnography and Acculturation*, New Haven, Connecticut, Yale University Publications in Anthropology.
- Hoyle, E. (1982). "The professionalization of teachers: a paradox". *British Journal of Educational Studies* N° 30, Londres.
- Huberman, M. et al. (1989) *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel: Nestlé.
- Huerta Melcón P. (2009) *"El fin de la educación: Ensayo de una filosofía materialista de la educación"* Eikasía, Oviedo.
- Jiménez Rodríguez J., (2010) "Hacia un nuevo proyecto de tutoría universitaria en el espacio europeo de educación superior", *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Madrid pp. 37-44.
- Kerlinger, F. N. y Le, H. B. (2002) *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en Ciencias Sociales*, México: McGraw Hill.
- Kitzinger J. (2001) *Qualitative Research: introducing focus group*, en *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice* Glasgow University, SAGE Publications, USA, disponible en: <http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=fyvOGT2Ao3MC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Kitzinger+J.+Qualitative+Research:+introducing+focus+group&ots=5taQlnHORu&sig=3iWT41XS3ZTgcWmqPvencAUVo#v=onepage&q=Kitzinger%20J.%20Qualitative%20Research%3A%20introducing%20focus%20group&f=false> Consultado: noviembre 18, 2013.
- Knowles, G. (2004) "Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustración a partir de estudios de caso." En: I. F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 149-205). Barcelona: Octaedro.
- Kornblit, A., L., (2007) "Entrevista en profundidad: una herramienta clave en metodologías cualitativas", en Ana Lía Kornblit (coordinadora) *Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*, Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Lacruz, Miguel (2002) *Nuevas tecnologías para futuros docentes*. España: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Latapi Sarre, P. (1988) "La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad", artículo, ANUIES, México. Consultado: marzo 31, 2013, disponible en: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/68/1/1/es/la-ensenanza-tutorial-elementos-para-una-propuesta-orientada->

- Lázaro Martínez A.J (2004) "Perspectivas y propuestas de la función tutorial universitaria" en: *Docencia Universitaria: Orientaciones para la formación del profesorado*, Documentos ICE, Universidad de Oviedo, España, pp. 153-189.
- Lavín, S. (2000) *El Proyecto Educativo Institucional como herramienta de transformación de la vida escolar, Enfoques pedagógicos*, LOM, PIIE.
- Levine, J.; M., Moreland, R. L., y Ryan, C. S. (1998) "Group socialization and intergroup realtions", En: *Intergroup Congnition and Intergroup Behavior* (págs. 283-308) Lawrence Erlbaum Associates, USA.
- Ley General de Educación (Diario Oficial de la Federación, 13 de julio de 1993).
- Lobato, C.; Arbizu, F.; Del Castillo, L. (2004) "Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso" en: *Educación XXI*, 7, pp. 135- 168.
- López Ortega A. (2003) "La tutoría en la Universidad", *Primer Foro Institucional de Tutorías Académica*, UAG, México.
- Lucas, U. (1998) "Accounting for the world" and "the world of accounting": *Phenomenographic research in accounting education*.
- Lyons, W. y Scroggins, D. (1990). "The mentor in graduate education", en *Studies in Higher Education*, Vol. 15, núm. 3, pp. 277–288.
- Marcelo García, C., (1995) *Formación del Profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB-Poblagrafic S.L
- Marcuse, H. (1969) *El hombre unidimensional*. Barcelona, Seix Barral.
- Margolinas C. (2004) "Elementos para un análisis del rol del docente: fases de construcción", *Grenobles, a Pensée Sauvage*, París.
- Martínez D. (2001) "Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudio de trabajo docente" En: *LASA, Latin American Studyes Association*, XXIII, Washington DC: LASA.
- Martínez Migueles (1999) *La investigación cualitativa etnográfica en educación*, Trillas, México.
- Mas Torelló O., (2011) *El profesor universitario: sus competencias y formación, Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, Universidad Autónoma de Barcelona, España, Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL1.pdf> Consultado: abril 28, 2013.
- Melucci A. (1995) "El proceso de la identidad colectiva", en Hank Johnston y Bert Klanderamas, *Movimientos Sociales y Cultura*, Minneapolis, University of Minnesota Press, pp. 41-63.
- Mohanty, J. N. (1994) "Capas de Yoidad". En: *La identidad personal y la colectiva*, México: UNAM.

- Molina Bernal I., A. (2012) *Estado del artes sobre tutorías en Civilizar ciencias sociales y humanas*, Vol. 12, N°22, Universidad Sergio Arboleda, Bogotá Colombia, pp. 167-195.
- Mora, J. A. (2004) *Acción tutorial y orientación educativa*, Madrid, Narcea.
- Morín, E. (2000) *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Moro C. (1998) *Situación educativa y significantes*, Bruxelles, París.
- Moscovici S. (1969) *Psicología Social II*, Paidós, Barcelona.
- Muntañola, N. et al (2014) *Representación cultural y audiovisual en la sociedad contemporánea*, Madrid, Editorial OEC.
- Ortega Jiménez M.J. (2011) *La representación social de tutorados y tutores sobre el PIT en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, BUAP, México.
- Ortega, M. A. (2001). *Tutorías: qué son, qué hacen, cómo funcionan*. Ediciones Popular Madrid.
- Ortega y Gasset, J. (1972) *¿Qué es la filosofía?*, Madrid, Revista de Occidente.
- Pantoja (2005). *La acción tutorial en la universidad*. Propuesta para el cambio. En Revista C & E: Cultura y Educación, 17(1), pp. 67-82.
- Pantoja Vallejo A., Campoy Aranda T., Cañas Calles, A. (2003) "Un estudio multidimensional sobre la orientación y la acción tutorial en las diferentes etapas del sistema educativo". *Revista de Investigación Educativa*, Madrid pp.67-91.
- Paris Pombo, M. (1990) *Crisis e identidades colectivas en América Latina*, México: Plaza y Valdés, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, Gobierno de México.
- Pedicchio, M.C. Y Fontana, I. (2000) *Tutoring in European Universities*. Trieste: Servizio Tipografico Editoriale d'Ateneo.
- Pérez Colunga, B., (2009) *La construcción de la identidad del tutor de acompañamiento: Los tutores de la UAM-Xochimilco, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN*.
- Pérez Gómez, A. (2008) "Enseñanza para la comprensión". En J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 78-114). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. (1996) "Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos meteorológicos de investigación educativa" En: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España, Morata.
- Pérez Maya C., Lara Diaz M., Navales Coll M. (2008) "La tutorial en la Universidad: De la reflexión a la práctica" En: Chong Barreiro (Coordinadora): *La tutoría a debate: Perspectivas y Retos*, UAEH. México.

- Pérez Maya C. Lara Díaz M., Benítez Rodríguez M. (2008) "Programa de formación de tutores científicos en condiciones de universalización en la Educación Superior Cubana". En: Chong Barreiro (Coordinadora): "La tutoría a debate: Perspectivas y Retos", UAEH. México.
- Perna, F. Y Lerner, B. (1995). "Mentoring and career development among university faculty", en *Journal of Education*, Vol. 177, núm. 2, pp. 31–46.
- Peyton, A. (2001). "Mentoring in gerontology education: new graduate student perspectives", en *Educational Gerontology*, Vol. 27, núm. 5, pp. 347–359
- Pinar, W. (1975) "The method of "currere". Paper presented at the anual meeting of the American Research Association, Washington.
- Platón (1971) "La apología de Sócrates", En: *Platón: Obras completas*, Edición de Patricio de Azcàrate, Madrid.
- Platón (1971) "Menón", En: *Platón: Obras completas*, Edición de Patricio de Azcàrate, Madrid.
- Portal, M. (1991) "Diversas perspectivas en la construcción teórica de la identidad: una bibliografía básica", en *Alteridades*, revista del Departamento de Antropología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, núm. 2.
- Prieto P. (2004) "La investigación educativa: ¿fundamento para la construcción de la identidad profesional?". En: Andy Hargreaves et al. (eds), *Os Professores: Identidades (Re)construidas*. Ediciones Universitarias Lusófonas. Lisboa.
- Prieto-parra, M. (2004) "La construcción de la identidad profesional del docente. Un Desafío permanente". *Revista Enfoques Educativos*, pp. 29-49.
- Programa Institucional de Tutoría* (2010) Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo.
- Ragins, B. (1997) "Antecedents of diversified mentoring relationships", en: *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 51 Consultado: abril 13, 2013 Disponible en: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_Search
- Ravello Bravo C. M. (2007) *Tutoría y orientación educativa en la educación básica alternativa*, Documento de trabajo, década de la educación inclusiva 2003-2012, Ministerio de Educación, Editorial Diskcopy, Perú.
- Reguillo, R. (1995) *En la calle otra vez. Las bandas: identidad urbana y usos de la comunicación*, México: ITESO.
- Remedi E. (2007) "Formas de interpelación en construcción de una identidad: Algunas propuestas de formación docente en la últimas décadas". En: *Racionalidad y Curriculum: deconstrucción de una lógica*, D.I.E, México.
- Reyes L., Cornejo R., Arévalo A. & Sánchez R. (2010) "Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias". En *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, Volumen 9, Nº 27, 2010, p. 269-292 Disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n27/art12.pdf>

- Rickenmann R. (2007) "Semiótica de la acción educativa", En Baoudoquin J. (Ed.) *Teorías de la acción en educación*, pp. 225-284, Caractètes, Francia.
- Rikard, G.L. (1990) *Student teaching supervision: A dyadic approach. Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61, 85-87.
- Rodríguez Bulnes M.G (2001) *La tutoría como propuesta de cambio en el proceso formativo universitario: sus representaciones entre los estudiantes*, UAEM, México.
- Rodríguez Espinar (2004) *Sobre la tutoría universitaria: algo nuevo o, ¿redescubriendo lo antiguo?*, Universidad de Barcelona. Disponible en: www.udc.es/.../TutoriaUniversitaria/Sobre%20la%20tutoria%20universita
Consultado: 23 de marzo, 2013.
- Rodríguez Espinar (2006) "De la prehistoria de los planes de evaluación de la calidad de las universidades españolas. Reflexiones de futuro". En: *ANECA. 10 años de la evaluación de la calidad de las universidades (1996-2006)*. Madrid: Autor (pp. 175-181).
- Rodríguez Espinar (2012) Coordinador, *Manual de Tutoría Universitaria: Recursos para la Acción*, Ed. Octaedro, Barcelona.
- Rodríguez Fernández, Noemi (2014) *Evaluación de las necesidades formativas del tutor a distancia. Un estudio de casos: La UNED- Centros Asociados de Ponferrada y Asturias, y la UOC*. Tesis doctoral Universidad de Oviedo,
- Romo López, A. (2005) *La tutoría en el nivel de licenciatura y su institucionalización, en Educación Superior y Programa Nacional de Educación 2001-2006: Aportes para una discusión*, ANUIES, México.
- Romo López, A. (2010a) *La percepción del estudiante sobre la acción tutorial: Modelos para su evolución*, Colección Documentos, ANUIES, México.
- Romo López, A.(2010b) *Sistemas de acompañamiento en el nivel medio superior: modelo para su construcción*, Colección Documentos, ANUIES, México.
- Romo López, A. (2011) "La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes". En: *Cuadernos de la casa ANUIES*, México.
- Ruiz, J. (2003) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Sampascual G., Navas L., Castejón J.L. (1999) *Funciones del orientador en primaria y secundaria*, Editorial Alianza, Madrid.
- Sandín Estevan M. P. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación*, Fundamentos y Tradiciones, Mc Graw Hill, México.
- Santiago P. (2003) *Teacher demand and supply. Omproving teaching quality and addressing shortages. A literature review and a conceptual framework for the future work*. Paris OCDE.

- Santos Boaventura de Souza. (2003) *El desperdicio de la experiencia. Crítica de la razón indolente*. Bilbao, Desclee.
- Schubert, W., Ayers W. (1992) *Teacher Lore: Learning from Our Own Experience*. New York: Longman.
- Schütz, A. (1993) *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- SCHNEUWLY B. (1998) *Signos, señales y perspectivas de la identidad en el docente*, Berne, París.
- Sanz Oro R. (2001) *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*, Ed. Pirámide, Madrid.
- Sanz Oro R. (2005) "Integración del estudiante al sistema universitario", en: *Cuadernos de Integración Europea*, pp.69-95.
- Sanz Oro R. (2006) *Programa de formación de tutores para la ESO (educación secundaria obligatoria)* Ed. Grupo Universitario, España.
- Segovia L. A., Fresco C.E. (2000) "La acción tutorial en el marco docente", *Seminario Galego de Educación para la Paz*, España, disponible en: <http://webs.uvigo.es/ageps/crasga/Accituto.pdf>, consultado: 2 de agosto, 2013.
- Secretaría de Educación Pública (2013) *Yo no abandono: Manual para ser un mejor tutor*, SEP, México.
- Serret, E. (2001). *El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Silva Laya M. (2011) "El primer año universitario: un tramo crítico para el éxito académico", Artículo *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, número especial, 2011, UNAM, México, pp. 102-114.
- Stake R. E. (2005) *Investigación con estudio de casos*, Ediciones Morata, Madrid.
- Stevens R. y Shenker L. (1992) "To succeed in high school" En: *Multidimensional treatment program for adolescents with learning disabilities*. Montreal: The Learning Center of Quebec.
- Strauss A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tap, P., (1986) *Identités collectives et changements sociaux*, París: Craing Calhoun.
- Tarrés I Picas M. (2004) "Perfeccionamiento docente y calidad de la educación". En: *Cómo aprende y cómo enseña el docente: debates sobre perfeccionamiento*, Instituto de Cooperación Iberoamericana, Santiago de Chile.
- Tarrés, M. L. (2008) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, El Colegio de México y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede México.

- Taylor, S. & Bogdan, R. (1990) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Taylor C. (1993) *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento*, México: Fondo de Cultural Económica.
- Tenti Fanfani, E. (1995) "Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente". En: *Revista IICE* No7. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Torres, M. (1998) *La profesión docente en la era de la información y la lucha contra la pobreza*. UNESCO. Buenos Aires.
- Touraine, Alain. (1969) *Sociología de la acción*. Ariel, Barcelona.
- Turner, J. C. (1990) *Redescubrir el grupo social, Una teoría de la categorización del Yo*. Madrid, Morata.
- Turner, C., y Hodge, M.N. (1970) "Occupations and professions". En: J.A. Jackson (Ed.), *Professions and professionalization*, London: Cambridge University Press pp. 17-50.
- UNESCO (1998) *La educación superior del Siglo XXI Visión y Acción*, Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior, París: UNESCO
- Valcarcel, M. (2005) (Coord.) *La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior*, Informe Investigación, Proyecto EA2003-0040
- Valenzuela Arce J.M. (2000) *Decadencia y Auge de las Identidades*. Tijuana: Colegio de la Frontera Norte/ Plaza y Valdez, México.
- Vaillant, D.(2004) "Construcción de la profesión docente en América Latina". *Tendencias, temas y debates*. Serie Documentos N° 31. PREAL.
- Vaillant, D.(2007) "La Construcción de la Profesión Docente" en *MINEDUC, Centro de perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas*, C.P.E.I.P., (2010) Carrera Profesional Docente, Salesianos Impresores.
- Van Manem, M. (2003) *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Vasilachis de Galdino I. (2003) *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*, Barcelona: Gedisa.
- Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, M., Delgado, P. (2006) "La construcción de la identidad de Los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores". En: *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) 40/3 – 25 de octubre de 2006 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Vos de G. (1961) *Symbolic Analysis in the Cross-cultural Study of Personality Cross-culturally*, Row Peterson & Co., Illinois.

- Villers, D. (1998) "Du maître d'application à l'instituteur maître formateur: des conceptions différentes?" En D. Raymond y Y. Lénor (Ed.), *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 223-244). Bruxelles: De Boeck Université.
- Weber, M. (1976) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Buenos Aires: Diez.
- Webster – Straton y Herber (1993) "Promoción de estrategias de autorregulación en estudiantes de secundaria". En: Ayala M., Hernández A., Guzmán Y., García B., Flores R., (2002), *Integración: Desarrollo Psicológico y Educación*. pp. 48 – 56.
- Welch, S. & Corner J. (1988) *Quantitative Methods for Public Administrations: Techniques and Applications*, Chicago: Dorsey.
- Wilensky B., (1964) "The professionalization of everyone?" *The American Journal of Sociology*, pp. 137-158.
- Yocco G, Parga M., Conti G., Curti F., Ratner D. (2012) *La construcción del rol de tutor en entornos tecnológicos*, Universidad Nacional de la Plata, Argentina.
- Zabalza, M. A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A.; CID SABUCEDO, A. (2006) "La tutoría en la universidad desde el punto de vista del profesorado". En: *Bordón*, 58 (2) pp. 247-267
- Zaccagnini, M. (2002) "*Las representaciones sociales en la construcción del rol docente*". México, ITESO.

ANEXO I

Cuestionario para estudiantes



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CUESTIONARIO ESTUDIANTES

Proyecto de investigación: “La construcción de la identidad de las tutoras y los tutores en la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo”.

Objetivo de la investigación: Analizar el proceso de construcción de la identidad profesional de las tutoras y los tutores en la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo, estableciendo la influencia que tienen las experiencias vividas, las teorías implícitas y las relaciones interpersonales que se presentan.

Recuerda que este cuestionario forma parte de un proyecto de investigación cuyo objetivo es analizar la construcción identitaria de los tutores y tutoras de tu universidad, toda la información recabada es confidencial y de exclusividad académica.

¡Muchas gracias!

Instrucciones: En las preguntas cerradas elije la opción que consideras correcta y en las abiertas contesta de forma breve tu opinión.

Fecha: _____ Hora: _____

1. Datos personales

a) Género: Hombre _____ Mujer _____

b) Edad: _____

c) Carrera: _____

d) Cuatrimestre: _____

2. Tutoría universitaria

1. ¿Tu tutor (a) realiza actividades de acompañamiento contigo y con tu grupo de forma continua?
a) Siempre b) La mayoría de la veces c) Algunas veces d) Nunca

2. ¿Crees que tutor desarrolla de forma correcta la tutoría?
a) Siempre b) La mayoría de la veces c) Algunas veces d) Nunca

3. ¿Has desarrollado vínculos de aprecio con tu tutor/tutores?
a) Siempre b) La mayoría de la veces c) Algunas veces d) Nunca

4. *¿Consideras que detrás del desarrollo de la tutoría existen teorías o modelo utilizados por tu tutor?*

a) *Si* b) *No* c) *No lo sé*

5. *¿Consideras que es necesario el acompañamiento académico y apoyo de un docente que funja como tutor durante tu trayecto universitario?*

a) *Siempre* b) *La mayoría de la veces* c) *Algunas veces* d) *Nunca*

6. *¿Has tenido dificultades personales que fueron atendidas debidamente por el tutor?*

a) *Siempre* b) *La mayoría de la veces* c) *Algunas veces* d) *Nunca*

7. *¿Consideras que el tutor(a) posee un conjunto de rasgos o características que permiten distinguirla de los demás en un conjunto como tutores?*

a) *Si* b) *No* c) *No lo sé*

3. Identidad colectiva

8. *Consideras que tutor (a) actual se está interesado sus tutorados (as).*

a) *Siempre* b) *La mayoría de la veces* c) *Algunas veces* d) *Nunca*

9. *¿Consideras que puedes contar con tu tutor(a) para resolver conflictos en las universidad?*

a) *Siempre* b) *La mayoría de la veces* c) *Algunas veces* d) *Nunca*

10. *Estás satisfecho con el desempeño de tu actual tutor.*

a) *Siempre* b) *La mayoría de la veces* c) *Algunas veces* d) *Nunca*

11. *¿Consideras que las actividades que realiza el tutor(a) durante el desarrollo de la tutoría son adecuadas/útiles?*

a) *Siempre* b) *La mayoría de la veces* c) *Algunas veces* d) *Nunca*

12. *¿Consideras que tu tutor(a) cuenta con la capacidad para desarrollar la tutoría?*

a) *Siempre* b) *La mayoría de la veces* c) *Algunas veces* d) *Nunca*

ANEXO II

Encuesta a tutoras y tutores



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ENCUESTA TUTORAS Y TUTORES

Objetivo: La presente encuesta pretende recabar información personal, su trayectoria académica y laboral así como las condiciones en las que trabaja, esto permitirá hacer un análisis del proceso de construcción identitario del tutor así como los factores y experiencias que intervienen en este; forma parte del proyecto de tesis de maestría: "La construcción de la identidad de las tutoras y los tutores de la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo".

Instrucciones: Conteste de forma sincera las siguientes preguntas.

1. Datos personales

1. ¿Cuántos años tiene cumplidos?
2. Género: H_ M_
3. Estado civil: Soltero__ Casado__ Viudo__ Unión libre__ Divorciado__ Separado__
4. ¿Con qué estudios cuenta? Normal Superior__ Licenciatura__ TSU__ Posgrado__

2. Trayectoria Académica

1. ¿En dónde estudio su carrera (institución y Estado/País)?
2. ¿Qué es lo que recuerda de manera grata de esa época en la que realizo sus estudios superiores?
3. a) Profesores b) Materias c) Institución Educativa d) Directivos
4. ¿Conserva algunos recuerdos o imágenes agradables de sus maestros en esa época de estudiante?
a) Siempre b) La mayoría de las veces c) Algunas veces d) Nunca

3. Trayectoria como tutor

1. ¿Qué tiempo lleva como tutor(a)?
a) Menos de un año b) Entre uno y dos años c) Entre tres y cinco años d) Más de cinco años
2. ¿Cómo comenzó a ser tutor(a)?
a) Recomendación b) Examen de oposición c) Elección d) Designación
3. ¿Le agrada realizar el trabajo que implica ser tutor?
a) Siempre b) La mayoría de las veces c) Algunas veces d) Nunca

4. ¿Realiza actividades académicas para el fortalecimiento de la tutoría?
a) Siempre b) La mayoría de las veces c) Algunas veces d) Nunca
5. ¿Ha presentado dificultades en su labor como tutor(a)?
a) Siempre b) La mayoría de las veces c) Algunas veces d) Nunca
6. ¿Su trabajo como docente actualmente es? Por hora__ Tiempo completo__
7. ¿En qué turnos imparte clase? Matutino__ Vespertino__ Mixto__
8. ¿Cuántos grupos atiende? 1 a 3__ 4 a 6__ Más de 6__
9. ¿De qué área son las asignaturas que imparte?
a) Exactas b) Especialidad c) Sociales y Humanidades (desarrollo) d) Idiomas
10. ¿Cuántas horas de clase frente a grupo imparte diariamente? 2 a 4__ 5 a 8__ Más de 8__
11. ¿Considera que las aulas en donde imparte clase y/o tutoría son cómodas y adecuadas para su labor?
a) Siempre b) La mayoría de las veces c) Algunas veces d) Nunca
12. ¿Ha impartido clase en otro nivel educativo? Sí__ No__ ¿Cuál?
a) Educación Básica b) Media Superior c) Posgrado
13. ¿Considera tener la experiencia adecuada para desarrollar las actividades de tutoría?
a) Siempre b) La mayoría de las veces c) Algunas veces d) Nunca
15. ¿Ha desarrollado más actividades de tutoría en las demás instituciones en las que labora o a laborado?
a) Si b) No
16. ¿Considera que desarrolla de forma correcta la tutoría?
a) Siempre b) La mayoría de las veces c) Algunas veces d) Nunca
17. ¿Ha desarrollado vínculo de aprecio/estima con sus estudiantes tutorados?
a) Siempre b) La mayoría de las veces c) Algunas veces d) Nunca
18. Considera necesario el acompañamiento de un tutor(a) para los estudiantes en su trayecto universitario?
a) Siempre b) La mayoría de las veces c) Algunas veces d) Nunca
19. ¿Le interesan sus estudiantes tutorados (as)?
a) Siempre b) La mayoría de las veces c) Algunas veces d) Nunca
20. ¿Está satisfecho con su desempeño como tutor (a)?
a) Siempre b) La mayoría de las veces c) Algunas veces d) Nunca
21. ¿Considera contar con las capacidades necesarias para desarrollar la tutoría?
a) Siempre b) La mayoría de las veces c) Algunas veces d) Nunca
22. ¿Considera que posee un conjunto de rasgos o características que permiten distinguirse de los demás en un conjunto como tutores?
a) Siempre b) La mayoría de las veces c) Algunas veces d) Nunca
23. ¿Considera que los estudiantes lo identifican como tutor (a)?

a)Siempre b)La mayoría de las veces c)Algunas veces d)Nunca

24. ¿Considera que sus tutorados ven en usted un ejemplo a seguir?

a)Siempre b)La mayoría de las veces c)Algunas veces d)Nunca

25. Por favor describase como tutor(a)

¡Muchas gracias!

ANEXO III

Guía de grupo focal aplicado a las y los estudiantes tutorados



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Guía de entrevista para Grupo Focal con estudiantes

Proyecto de investigación: La construcción de la identidad de las tutoras y los tutores en la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo

Objetivo de la investigación: Analizar el proceso de construcción la identidad profesional de las tutoras y los tutores en la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo, estableciendo la influencia que tienen las experiencias vividas, las teorías implícitas y las relaciones interpersonales que se presentan.

Objetivo del instrumento: Conocer las opiniones de los estudiantes respecto del desarrollo de la tutoría, incluyendo aspectos de apreciación del tutor(a)

- . Describan una tutoría grupal
 - ¿Qué hace su tutor(a)?
 - ¿Cómo valoran el trabajo de su tutor(a)?
- . ¿Cómo consideran que debe desempeñarse el tutor(a)?
 - ¿Consideran que los tutores les han ayudado a resolver problemas en la universidad, por qué?
- 3. Describan qué actividades han realizado en la tutoría grupal
 - Explíqueme si pueden confiar en su tutor
 - ¿Consideran que su tutor(a) están interesado en ustedes? ¿Por qué?
- . Podrían contarme cómo desarrolla una tutoría individual
- . Vamos a hablar en cuanto a la dinámica de sus tutorías tratando de conocer su vivencia al respecto, que perciben y que sienten respecto de ella.
 - ¿Qué características posee su tutor que permiten diferenciarlo de otros?
 - ¿Qué creen que necesite un docente para ser tutor(a)?
- . ¿Qué características consideran que debe tener un tutor(a)?
- . ¿Qué teorías o modelos consideran existen implícitos en la tutoría?

ANEXO IV

Guía de entrevista a tutora y tutores



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

GUÍA DE ENTREVISTA TUTORES

Proyecto de investigación: La construcción de la identidad de las tutoras y los tutores en la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo

Objetivo de la investigación: Analizar el proceso de construcción la identidad profesional de las tutoras y los tutores en la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo, estableciendo la influencia que tienen las experiencias vividas, las teorías implícitas y las relaciones interpersonales que se presentan.

- . ¿Cómo decide ser tutor? ¿y por qué?
 - ¿Qué hace cómo tutor?
 - ¿Qué de su trabajo cómo tutor le es más satisfactorio?
- . ¿Cómo considera que debe desempeñarse como tutor?
 - ¿Qué actividades le hacen sentir que es tutor?
 - ¿Qué o quiénes le han ayudado para desempeñarse como tutor?
 - ¿Qué le ha ayudado para verse a sí mismo como tutor?
- . ¿Cómo es un día de trabajo como tutor?
 - Podría contarme cómo desarrolla una tutoría grupal
 - ¿y una individual?
 - ¿Cuál cree que sea la importancia de su trabajo como tutor?
- . Vamos a hablar en cuanto a la dinámica de sus tutorías tratando de conocer su vivencia al respecto, que percibe y que siente respecto de ella.
 - ¿Cómo se describe como tutor?
 - ¿Cómo concibe al tutor?

Identidad: proceso de construcción de la definición de la idea de sí mismas. Autoconcepto.

Identidad Personal: Forma en que se ven así mismos con sus características singulares.

Identidad Social: Forma en que se ven ellos a sí mismos como miembros de un grupo.

Identidad de tutor: Como se ve o autoconcibe como tutor (a).