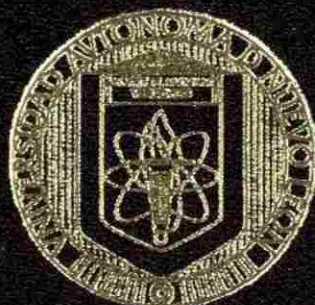


UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE PSICOLOGIA
SUBDIRECCION DE ESTUDIOS DE POSTGRADO



"EXPERIENCIAS, NECESIDADES Y EXPECTATIVAS
SOBRE LA TUTORIA EN EL NIVEL SUPERIOR:
UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE
MEXICO Y ALEMANIA"

T E S I S

QUE COMO OPCION PARA OBTENER EL GRADO
DE MAESTRIA EN CIENCIAS CON ESPECIALIDAD
ORIENTACION VOCACIONAL

PRESENTA

LIC. MA. EDUVIGES NINO LARA

DIRECTOR DE TESIS:
DRA. CHRISTINA KRAUSE

MONTERREY, N. L., MEXICO FEBRERO DEL 2003

TM

Z7201

FPS

2003

.N5



1020148625



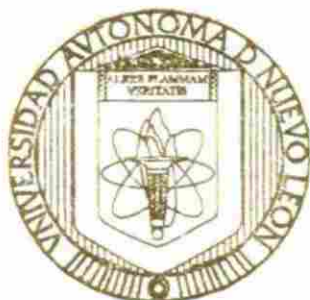
UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE PSICOLOGIA
SUBDIRECCION DE ESTUDIOS DE POSTGRADO



"EXPERIENCIAS, NECESIDADES Y EXPECTATIVAS
SOBRE LA TUTORIA EN EL NIVEL SUPERIOR:
UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE
MEXICO Y ALEMANIA"

TESIS

QUE COMO OPCION PARA OBTENER EL GRADO
DE MAESTRIA EN CIENCIAS CON ESPECIALIDAD

ORIENTACION VOCACIONAL

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS
PRESENTA

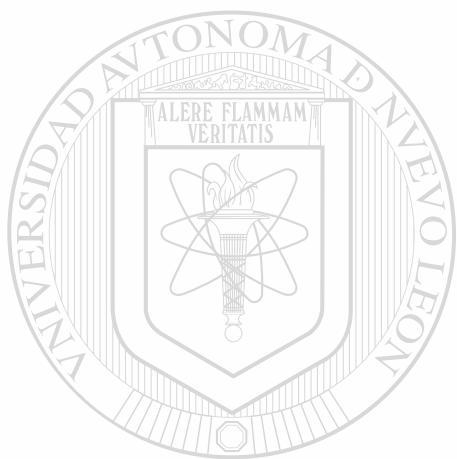
LIC. MA. EDUVIGES NIÑO LARA

DIRECTOR DE TESIS:
DRA. CHRISTINA KRAUSE

MONTERREY, N. L., MEXICO FEBRERO DEL 2003

314 411

TH
Z 7201
FPs
2003
.N5



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



FONDO
TESIS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN CIENCIAS
ACENTUACIÓN EN ORIENTACIÓN VOCACIONAL**



**"EXPERIENCIAS, NECESIDADES Y EXPECTATIVAS SOBRE LA TUTORÍA
EN EL NIVEL SUPERIOR: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE MÉXICO Y
ALEMANIA"**

TESIS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

**QUE COMO OPCIÓN PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN
CIENCIAS CON ESPECIALIDAD EN ORIENTACIÓN VOCACIONAL**

PRESENTA:

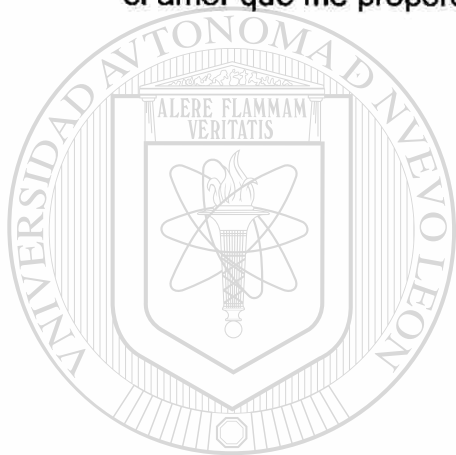
LIC. MA. EDUVIGES NIÑO LARA

**DIRECTOR DE TESIS:
DRA. CHRISTINA KRAUSE**

MONTERREY, NUEVO LEÓN, MÉXICO, FEBRERO DEL 2003.

DEDICATORIAS

A mi familia y esposo por su comprensión y apoyo en todo momento de mi desarrollo profesional y especialmente a mis hijos: César, Adrián y Eric por el amor que me proporcionan y la motivación que le dan a mi vida.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

AGRADECIMIENTOS

Agradezco principalmente al Lic. Guillermo Hernández Martínez Director de Orientación Vocacional y Educativa por su apoyo y motivación en todos los aspectos, que me permitió llegar a este momento de culminación de este grado. Además, a todo el personal de esta dirección que compartió conmigo su amistad, atención y solidaridad en cada una de las actividades y proyectos emprendidos durante esta parte de mi trayectoria profesional.

Por otro lado, mi agradecimiento a todos los doctores, maestros y compañeros de la Maestría en Ciencias que me permitieron compartir con ellos momentos e inquietudes durante mis estudios de posgrado.

A mi directora de tesis, Dra. Christina Krause por su dedicación y enseñanzas en la práctica de la investigación, pero sobre todo por la confianza puesta en mí y la amistad que me brindó en esta fase de mi desarrollo profesional. También agradezco al Dr. Volker Müller Benedict y al Mtro. Victor Padilla por su apoyo para la realización de esta tesis.

RESUMEN

Se describen los programas de tutorías en la UANL, y en la Universidad Georg-August de Göttingen Alemania. Ambas utilizan esta modalidad como parte de las estrategias y acciones educativas para enfrentar los problemas de rezago escolar, deserción y bajo rendimiento académico en sus estudiantes. Se exploran las diferencias y semejanzas con respecto a las experiencias, necesidades y expectativas de los tutores en ambas universidades. Participaron 20 tutores docentes de las facultades de la UANL, y en la muestra alemana 14 tutores estudiantes, se usaron métodos cualitativos y para su validación se empleó la técnica de análisis de contenido y se elaboraron categorías y subcategorías de análisis para manejar los datos de manera cuantitativa. Las principales diferencias derivan de la naturaleza misma de la modalidad de tutoría que se utilizan en cada una de las universidades, lo cual determina las metas de la tutoría, el perfil del tutor, así como la visión y el tipo de sus intervenciones con los estudiantes. Por otro lado, las similitudes están enfocadas a la falta de financiamiento, normatividad y reglamentación para unificar criterios en la delimitación del rol del tutor dentro de la institución, su función, los criterios de selección e inclusión para el trabajo tutorial y finalmente la necesidad de capacitación para la formación de tutores.

Palabras clave: tutoría, tutor, eficiencia terminal, deserción, rendimiento académico, reprobación.

INDICE

| | |
|--|------------|
| CAPITULO I..... | 4 |
| INTRODUCCIÓN..... | 4 |
| 1.1. Justificación del estudio..... | 6 |
| 1.2. Objetivo General del Estudio..... | 7 |
| 1.3 Importancia del estudio..... | 7 |
| 1.4. Limitaciones del Estudio..... | 8 |
| CAPITULO II..... | 9 |
| MARCO TEÓRICO..... | 9 |
| 2.1. La Tutoría en la Educación Superior Mexicana..... | 11 |
| 2.2. Sistema Institucional de Tutoría..... | 14 |
| 2.3. La Tutoría y su Relación con el aprendizaje..... | 16 |
| 2.4. El tutor y sus Funciones..... | 19 |
| 2.5. Sistemas de Educación Comparada..... | 21 |
| 2.6. Características del Sistema Educativo Nacional | 35 |
| 2.7. La Educación en la Republica Federal de Alemania..... | 64 |
| 2.8. Objetivos Específicos..... | 82 |
| 2.9. Preguntas de Investigación..... | 83 |
| CAPITULO III..... | 84 |
| METODO..... | 84 |
| 3.1. Población y Muestra..... | 84 |
| 3.2. Instrumentos..... | 84 |
| 3.3. Procedimiento..... | 84 |
| CAPITULO IV..... | 86 |
| RESULTADOS..... | 86 |
| CAPITULO V..... | 111 |
| DISCUSIÓN..... | 111 |
| REFERENCIAS | |
| BIBLIOGRÁFICAS..... | 119 |
| ANEXOS..... | 126 |
| Tablas y Figuras..... | 127 |

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN

La formación de tutores académicos de la Universidad Autónoma de Nuevo León es una de las iniciativas educativas del nuevo modelo de educación superior de la universidad, que ante las grandes transformaciones y cambios en el contexto educativo, pretende elevar la calidad de la educación universitaria como respuesta a las nuevas demandas de la sociedad.

En el proceso de formación profesional, existe una gran diversidad de factores, internos y externos que influyen y afectan el rendimiento académico de los alumnos en el nivel superior y como consecuencia muchos de ellos no logran concluir sus estudios universitarios, algunos de esos factores se relacionan con el alumno, otros con el maestro y finalmente otros factores que provienen de la propia institución.

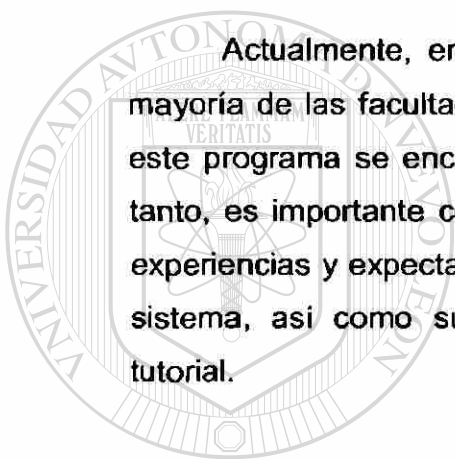
Actualmente, la universidad enfrenta problemas como la reprobación, la deserción estudiantil y el bajo rendimiento académico, por esta razón, se han creado diferentes programas encaminados a mejorar el índice de eficiencia terminal, dentro de los cuales se contempla el **“Programa Institucional de retención y desarrollo estudiantil”**, que es un programa institucional permanente cuya finalidad es contribuir, junto con otras acciones, a bajar los índices de reprobación, las tasas de deserción y a incrementar, de esta manera, la eficiencia terminal de la institución.

Por otra parte, se pretende fortalecer la preparación de los docentes para mejorar su capacidad de gestión y orientación académica a través del **“Programa de Tutoría Académica”**, que tiene como objetivo la atención

personalizada o en pequeños grupos y la canalización de los problemas que obstaculizan y limitan el rendimiento escolar de los estudiantes.

Esta misma situación en relación a la reprobación, deserción escolar y bajo rendimiento académico son problemas que se viven en muchas universidades de otros países y tuve la posibilidad de revisar lo que actualmente se está haciendo con respecto a las tutorías en una universidad alemana, esto gracias a un convenio realizado entre la UANL y la universidad de Georg-Agust en Göttingen Alemania.

Actualmente, en la UANL, el programa tutorial se ha iniciado en la mayoría de las facultades así como en algunas preparatorias, sin embargo, este programa se encuentra en diferentes fases de implementación, por lo tanto, es importante conocer cual es la situación actual de las tutorías, las experiencias y expectativas de los tutores en relación a la aplicación de este sistema, así como sus necesidades de profesionalización en el trabajo tutorial.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

1.1 JUSTIFICACIÓN

Entre los problemas más frecuentes y complejos que enfrentan las instituciones de Educación Superior, se encuentra la deserción, el rezago estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal.

Frente a este panorama, la Universidad Autónoma de N.L. a través de la Secretaría Académica ha desarrollado el programa de tutorías con la firme idea de que este programa constituye uno de los recursos de gran valor para enfrentar y disminuir estos problemas y apoyar la formación de los estudiantes, entre cuyos elementos están el aprendizaje a lo largo de la vida, el aprendizaje auto-dirigido (aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser), así como su formación integral con una visión humanista.

Mi trabajo forma parte de un proyecto más amplio en el marco del convenio que se estableció entre la Universidad Autónoma de Nuevo León y la universidad de Georg-August de Göttingen en Alemania, con el apoyo del DAAD (Servicio Alemán de Intercambio Académico) en su programa de "Asociación de Especialistas con Instituciones de Educación Superior en Países en Desarrollo" y en México ha sido incluido en FOMES.

Dicho proyecto pretende profesionalizar a los tutores para mejorar sus actividades docentes en relación a elevar cuantitativamente y mejorar cualitativamente la eficiencia terminal de los estudiantes en facultad, de tal manera que se pueda responder a las demandas sociales con más y mejores egresados que, al mismo tiempo, puedan lograr una incorporación exitosa al mercado laboral.

1.2. OBJETIVO

El objetivo de este trabajo es describir la situación y estado actual del programa de tutorías académicas en las facultades de la U.A.N.L. y la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Georg-Agust en Göttingen Alemania quién cuenta con cinco institutos o carreras profesionales. Los resultados que se obtengan en esta investigación podrán ser utilizados como indicadores que permitan elaborar una currícula para la creación de una maestría dirigida a la profesionalización de los tutores académicos.

1.3. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO

Nuestra institución tiene un primer ingreso de estudiantes a licenciatura que se acerca a 12,000 alumnos cada semestre y actualmente presenta un índice de eficiencia terminal baja, menor al 50%, un alto índice de reprobación y finalmente deserción estudiantil (Secretaría académica U.A.N.L. Programa de Formación a Tutores Académicos, Junio de 2000).

Una de las acciones para enfrentar este problema es el “**Programa de Tutoría Académica**”, que tiene como finalidad establecer acciones sistemáticas para mejorar el rendimiento académico y elevar la eficiencia terminal.

Actualmente, el programa tutorial se ha iniciado en la mayoría de las facultades de la UANL, sin embargo, este programa se encuentra en diferentes fases de implementación, por lo tanto es importante conocer cual es la situación actual de las tutorías, las experiencias y expectativas de los tutores en relación a la aplicación de este sistema, así como sus necesidades de profesionalización del trabajo tutorial.

1.4. LIMITACIONES Y DELIMITACIONES

En la Universidad de Göttingen este programa se esta desarrollando únicamente en el área o Facultad de Ciencias Sociales, y esta a su vez cuenta con cinco institutos, (que son el equivalente a facultades en nuestra universidad), por lo tanto, los resultados no podrían generalizarse a toda la población de la universidad, mientras que en la UANL el estudio también se limitara solamente a conocer las expectativas, necesidades y experiencias de los tutores en algunas facultades que ya han comenzado a trabajar con este programa.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

Los antecedentes históricos de los modelos tutoriales pueden rastrearse en la mayoría de las naciones y universidades anglo-sajonas, en donde se persigue que la educación personalizada sea de calidad y profundidad más que en amplitud de conocimientos.

En estas universidades la práctica docente se distribuye en horas de docencia frente a grupo y sesiones personalizadas cara a cara a la que se denomina tutoring o supervising en Inglaterra; y academic advising, mentoring, monitoring o counseling en Estados Unidos. En el Reino Unido, Australia y Estados Unidos, el tutor es un profesor que informa a los estudiantes universitarios y mantiene los estándares de disciplina.

Los antecedentes más próximos a la idea de tutoría académica son los de la universidad de Oxford, en donde el estudiante tiene un encuentro semanal con el profesor tutor que le es asignado. En los Estados Unidos, Canadá y en algunos países europeos, los centros de orientación en la universidades constituyen instancias de gran importancia en la actualidad.

Los centros de orientación (Counseling Centers e incluso Academic Advising Centers), existen desde la década de los años treinta y agrupan a especialistas en Pedagogía y Psicopedagogía, en estrecha relación con el profesorado ordinario. Tienen un lugar definido dentro de la estructura institucional y coordinan las actividades del asesoramiento académico (academic advising o mentoring), con la atención especializada a ciertas necesidades personales y sociales, así como necesidades académicas

especiales que sobrepasan el tiempo y la finalidad de la atención formativa propias de la docencia universitaria.

En España encontramos un modelo de enseñanza superior a distancia, en donde se presenta la figura del profesor tutor como el orientador del aprendizaje autónomo de los alumnos. En la actual reforma educativa española se considera a la tutoría y orientación del alumno, un factor indispensable para mejorar la calidad educativa.

En la universidad de Navarra y en la Universidad Complutense de Madrid, existe el asesoramiento entre iguales (peer tutoring) que cuenta con una larga tradición, dada su eficacia comprobada y el enriquecimiento personal que supone para ambas partes. Esta modalidad considera que el profesor en tanto asesor de sus estudiantes, no tiene porqué intervenir en todas y cada una de las necesidades de ellos, ya que hay algunas que pueden o deben ser atendidas, por ayudantes de profesor y/o por estudiantes de cursos superiores que se capaciten y se comprometan con la labor de ayudar a sus compañeros de cursos inferiores.

Otro modelo tutorial ampliamente difundido en el Reino Unido es el implantado desde hace tres décadas por la Open University, esta universidad es una institución de educación a distancia en donde los alumnos estudian en forma autónoma los materiales preparados para cada uno de los programas y se encuentran con sus tutores en los centros locales de enseñanza para resolver problemas de aprendizaje y recibir sugerencias para las fases subsecuentes.

En la actualidad se conoce otra modalidad de tutoría asistida por microcomputadora. Seymour Papert, investigador del Masachusset Institut of Technology (MIT), es el principal exponente de la teoría del aprendizaje en el campo de la computación. Esta tecnología puede constituir un apoyo

fundamental para las actividades de aprendizaje en general y para objetivos relacionados con la tutoría en particular.

Con este modelo se pueden elaborar tutoriales para múltiples objetivos educacionales con el propósito de que el alumno pueda "aprender a aprender", de acuerdo con la evolución de la sociedad.

Se considera que la tutoría asistida por computadora puede ser útil para motivar a los estudiantes a mejorar las habilidades de comunicación, de trabajo y estudio.

En la Universidad Autónoma de Nuevo León, se inicio el programa institucional de tutoría académica. Una inquietud de la UANL., es la calidad de los programas académicos y administrativos y como consecuencia, retener a los estudiantes, lograr altos índices de rendimiento escolar y bajos índices en el abandono, deserción y reprobación.

Estos principios sirven de marco de referencia al citado programa que es entendido como una de las iniciativas educativas del nuevo modelo de educación en la universidad y cuyo objetivo central es promover el desarrollo de un sistema institucional de tutorías (documento base de programa institucional de tutorías académicas, UANL, Febrero de 2000).

En la actualidad, este programa se esta desarrollando en cada una de las facultades de la UANL. pero en cada una de ellas se encuentra en diferentes fases del programa.

2.1. LA TUTORÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANA

El sistema tutorial en la educación superior mexicana, en específico dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México, se ha venido practicando desde los inicios de la década de los años cuarenta. Su aplicación se dio inicialmente en posgrado, particularmente en la facultad de Química.

Las experiencias que se han tenido en las tutorías han influido, en los reglamentos que sobre este tema han surgido en la UNAM, y que han configurado el conjunto de ordenamientos legales de posgrado.

El enfoque tutorial, de apoyo al estudiante de licenciatura, es de reciente aparición y surge en algunas instituciones de educación superior mexicanas, con la finalidad de resolver problemas que tienen relación con la deserción, con el abandono de los estudios, el rezago y con la baja eficiencia terminal, principalmente (ANUIES, 1998).

El sistema tutorial en el nivel de licenciatura en la UNAM se inició dentro del Sistema de Universidad Abierta, en dos modalidades distintas: individual y grupal. En la primera el apoyo va dirigido a las dudas surgidas en el proceso de estudio particular del alumno, mientras que en la grupal se favorece la interacción de los estudiantes con el tutor para la solución de problemas de aprendizaje o para la construcción de conocimientos. Este sistema tiene sus antecedentes en la Open University de Inglaterra y en la UNED de España; fue creado en 1972 y funciona como una modalidad alternativa al sistema escolarizado en 17 licenciaturas.

Algunas facultades y escuelas de la UNAM han introducido programas especiales de apoyo al estudiante para conducirlo desde su ingreso a la universidad hasta que termina la carrera, tal es el caso de las Facultades de Psicología y Medicina.

Por su parte, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo ofrece asistencia al estudiante a lo largo de su trayectoria escolar. Este es un modelo de tutoría integral, con apoyo de un asesor psicológico, un trabajador social y un maestro orientador. La tutoría opera como sustento en aspectos académicos, económicos, sociales y personales.

Para su operación este modelo definió la figura del tutor como un académico poseedor de un alto valor moral entre los alumnos. En segundo lugar, estableció una batería de pruebas para detectar problemas que pudiesen afectar el desempeño académico de los alumnos.

En la universidad de Guadalajara la función de tutoría se inició en 1992, estableciéndose como una obligación de todo miembro del personal académico el desempeñarse como tutor académico de los alumnos para procurar su formación integral. Para mejorar este programa, esta institución inició en 1994 un programa de capacitación en tutoría académica par sus profesores como estrategia para garantizar la calidad de esta actividad.

También en instituciones particulares, tales como la universidad de Anáhuac, la universidad de Iberoamericana y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) se proporciona un servicio de tutoría personal en el nivel de licenciatura, como apoyo integral al alumno orientado a enfrentar dificultades en el aprendizaje y en el rendimiento académico, adaptar e integrar al alumno a la universidad y al ambiente escolar y evaluar al alumno y canalizarlo adecuadamente.

2.2. SISTEMA INSTITUCIONAL DE TUTORÍA

En sus orígenes más remotos este sistema puede situarse incluso en la mayéutica griega de Sócrates, sobre todo si se le considera como un método donde el maestro provocaba que el discípulo sacara los conocimientos que se hallaban en el fondo de su alma. Sin embargo, se han situado sus inicios, sus raíces y la tradición que ha conformado su práctica actual en la universidad medieval, su esencia era eclesiástica, ya que el elemento clerical prevalecía incluso sobre el estatus económico familiar de los alumnos (Alcántara S., 1990).

Según el Diccionario de la Lengua Española (editado en 1992 por la Real Academia Española) la tutoría es un método de enseñanza por medio del cual un estudiante o un grupo pequeño de estudiantes reciben educación personalizada e individualizada de parte de un profesor.

Para abordar el proceso de definición y construcción de un sistema institucional de tutorías se hace necesario precisar, en primer lugar, el concepto de tutoría.

"La tutoría consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en la enseñanza"(ANUIES, 1998).

Fresan (2000), considera al sistema institucional de tutorías como un conjunto de acciones dirigidas a la atención individual del estudiante (la tutoría propiamente dicha), aunado a otro conjunto de actividades diversas

que apoyan la práctica tutorial, pero que necesariamente deben diferenciarse, dado que responden a objetivos de carácter general y son atendidos por personal distinto al que proporciona la atención individualizada al estudiante.

El sistema de tutorías académicas es un instrumento importante para el logro de los fines del modelo. Una formación integral en un modelo flexible exige la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto, un cambio radical en el ejercicio de la docencia.

Tradicionalmente, la enseñanza ha estado entrada en el docente; el nuevo modelo concibe que la relación docente-alumno debe transformarse para aprovechar al máximo las potencialidades del estudiante. En este sentido, persigue la formación integral individual, sitúa en el centro del proceso al estudiante quién, con la colaboración de su tutor, controla los contenidos y el tiempo en que logrará su formación profesional. Todo ello encaminado al logro de niveles superiores de calidad en el aprendizaje.

Los proyectos de tutoría se desarrollan fundamentalmente, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela y al parecer las acciones tutoriales no impactan en la calidad de los aprendizajes y en la gestión institucional si no forman parte de una planificación y un trabajo colectivo del equipo docente.

Para Asensi (1986) las actividades de tutoría han de realizarse fundamentalmente en las aulas y en los centros educativos, en ellos concurren elementos personales, materiales, organizativos y técnico-pedagógicos muy diversos que necesitan conformarse para actuar adecuadamente.

Algunas experiencias provenientes del ámbito universitario señalan que a pesar de la infraestructura para desarrollar el trabajo de tutorías, las escuelas no siempre disponen de condiciones para la concreción de la tarea y que esta función no cuenta con la capacitación, el aval y el reconocimiento suficiente desde sus actores para su desarrollo. En consecuencia, el rol del tutor resulta difuso (Krichesky ,Molinari, Weiberg y Capellaci, 1999).

2.3. LA TUTORÍA Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE:

Parece que muchos teóricos del aprendizaje están de acuerdo en que el aprendizaje se incrementa mediante la práctica y la retroalimentación, así como también cuando el estudiante es más activo que pasivo, y cuando hay una dirección hacia metas. Se ha llegado también a un consenso en que en el aprendizaje se encuentran involucrados aspectos tanto afectivos como cognitivos.

En ese sentido se ha considerado que las perspectivas para mejorar la instrucción se hallan ligadas a las actitudes del profesorado hacia la enseñanza, los estudiantes, la institución y el cambio (Alcántara S., 1990).

La enseñanza tutorial pretende, mediante la educación personalizada que el estudiante desempeñe un papel más activo en el proceso enseñanza-aprendizaje en el que se promueva la creación y recreación del conocimiento y se desarrollen habilidades destrezas y actitudes, no solo en el ámbito académico, sino en los aspectos personal y social.

En algunos contextos, la tutoría también esta orientada al apoyo en problemas de indole emocional o afectiva; sin embargo, en la gran mayoría de los casos se asocia con la facilitación del aprendizaje del alumnos (Ayala A., 1999).

También es conveniente diferenciar la tutoría de la asesoría académica. Esta última es una actividad tradicionalmente asumida por las instituciones de educación superior y tiene objetivos muy precisos (dirección de tesis, dirección de proyectos de servicio social, coordinación de prácticas profesionales) y, cotidianamente, para la resolución de dudas y problemas de aprendizaje de los alumnos durante cualquier curso.

Asimismo, Alcántara (1990), señala que la tutoría es la autoridad que, en defecto de la paterna o materna, se confiere para curar (cuidar) de la persona y los bienes de aquel que por minoría de edad o por otra causa, no tiene completa capacidad civil.

Esta modalidad de la docencia universitaria es un conjunto sistematizado de acciones educativas centradas en el estudiante, la tutoría es el instrumento de la orientación para realizar las funciones de supervisar y servir a los estudiantes, no sólo en el aspecto cognitivo del aprendizaje sino inclusive en lo afectivo.

Generalmente esta modalidad se adopta como medida emergente o complementaria para estudiantes con dificultades para seguir los cursos convencionales en donde se proporciona educación personalizada a un alumno o a un grupo reducido.

La tutoría sea como medida emergente o complementaria o como estilo institucional tiene efectos indudables en el logro institucional de elevar la calidad y la eficiencia terminal de los estudiantes del nivel superior (ANUIES, 1998).

Para la mayoría de los autores lo que hace significativa la relación tutorial es, su dualidad, es decir, la coexistencia por un lado, de intimidad, cuidado y compromiso, y por el otro, el cumplimiento de metas académicas específicas. Lo primero se relaciona con la confianza personal, mientras que lo segundo implica un tipo de contrato social.

Para Pablo Latapí (1988), la tutoría crea una relación pedagógica diferente a la que establece la docencia, en la tutoría el papel del profesor es el de un consejero y la autoridad que representa se suaviza hasta casi desaparecer.

Queda pues establecida la importancia de las interacciones alumno – maestro y por lo tanto no puede dejarse de lado el análisis de la influencia educativa que ejercen el docente y los compañeros de clase (Díaz Barriga, Hernández R., 1998).

Para Jaques Delors (1994), los docentes desempeñan un papel determinante en la formación de las actitudes, positivas o negativas con respecto al estudio. Ellos son los que deben despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente.

José Sarukhán (1989), en lo que se refiere a las ventajas de la tutoría menciona dos aspectos: "los aspectos formales", que incluye cuestiones como la guía en la investigación, la tutoría en la adquisición de técnicas y conocimientos, y "los aspectos humanos" que están relacionados con el elemento básico en las características de la capacidad creadora que un individuo tiene, con la forma en que el tutor puede reconocer la creatividad, inducirla a crecer y hacerla florecer.

2.4. EL TUTOR Y SUS FUNCIONES

La creación de la figura del tutor ha sido otro modo de institucionalizar una parte de la actividad orientadora, si se proporciona una cierta preparación específica al profesorado. Desde la tutoría el profesor puede orientar o ayudar al alumno a partir de su situación y acreditación propia de profesor con una acción que realiza “además y en paralelo” a su propia acción como docente (Mora J. A.,1995).

El rol a desempeñar por el profesor-tutor incluye tres aspectos: Aptitudes, actitudes y función.

Entre las primeras se destaca la experiencia humano-social que debe poseer el tutor lo que le facilitará mayor cercanía y comprensión de las diferentes situaciones en que se encuentran sus alumnos y la aptitud para la relación y la comunicación con otros.

En cuanto a las actitudes se consideran importantes la sensibilidad para ponerse en contacto con el otro, la autenticidad, la aceptación, la actitud de comunicación la apertura y el humor que hace más agradable las relaciones.

Entre las funciones que debe desempeñar el docente tutor se señalan las siguientes:

- Establecer un contacto positivo con el alumno
- Identificación de problemas
- Toma de decisiones

➤ Comunicación

Para Mora (1995), además de las funciones descritas, considera como funciones específicas prioritarias del docente tutor las entrevistas con los alumnos, las entrevistas con la familia, la atención a los alumnos "especiales", la coordinación de las reuniones de evaluación, la actualización pedagógica de padres y el profesorado, así como la organización de actividades extraescolares.

Entre las características esperadas, es preciso que el tutor tenga habilidad para fomentar en el alumno una actitud crítica e inquisitiva, como una forma de evidenciar las capacidades de éste, pero también para valorar en que medida en que medida comprende y asimila el trabajo del tutor. Es muy importante que sepa reconocer el esfuerzo en el trabajo realizado por el tutorado. También debe ser capaz de identificar desórdenes de conducta asociados al desempeño individual, derivados de problemas de carácter personal, psicológico, físico, socio-económico, para sugerir al alumno las posibilidades y los lugares adecuados para su atención (Aebli H., 1991, Fresán M., 2000).

Las intervenciones de un tutor solo tienen valor si se apoyan en un diagnóstico serio de las necesidades del tutelado, de esta manera se coloca en una posición que le permite ajustar sus acciones pedagógicas y aumentar su eficacia (Baudrit A. 2000).

El tutor responde a las necesidades de orientación y apoyo que requieren los estudiantes, mismas que son originadas en parte por sus propias expectativas, creencias y grado de formación y en parte por la interacción de estas últimas con las características y demandas de la

población a la que brindan servicios en el marco de intervención de la institución (Díaz Barriga, Saad D., 1996).

Se considera que la tutoría subsana las desventajas que la clase tradicional ha tenido con respecto a la atención del ritmo de aprendizaje y la motivación de los estudiantes, puesto que la enseñanza tutorial representa una especie de proceso artesanal semejante a la relación maestro-aprendiz, en el cual gradualmente aquél ayuda al aprendiz a eliminar errores (Alcántara S., 1990).

Este trabajo pretende comparar el programa de tutorías que se está utilizando en dos universidades de países diferentes, con distintas culturas y tradiciones, y diferentes sistemas educativos, es por ello que trataré de revisar las principales aportaciones teóricas de la Educación comparativa y dar un marco de referencia teórico a esta investigación.

2.5. SISTEMAS DE EDUCACIÓN COMPARADA

Cada país desarrolla sus propios sistemas de educación y a nivel mundial, los sistemas de educación tienden a compartir ciertas características comunes, pero también mantienen características propias que lo diferencian de otros sistemas. Teóricamente, se pretende que cada país proporcione una educación acorde con las realidades propias de cada país (Limón H. O., 2001).

En la última década se ha ampliado no solo una vasta literatura sobre educación comparativa, sino también ha habido un cambio radical en los fundamentos, métodos y metas en este campo.

Los temas de trabajos recientes ha sido la transferencia de la atención de las características de un país a los problemas, y de los problemas a la especificación de relaciones y la formulación y prueba de teorías.

Pero, ¿Que es la educación comparativa? Para esta pregunta existen muchas definiciones, lo que es común en muchas de ellas es el énfasis en el uso de datos de sistemas educativos extranjeros.

Para Harold J. Noah (1973), la educación comparativa ha sido mal entendida y viene a ser identificada como el estudio de la educación en otros países, o bien como estudios usando datos de más de un país.

Noah y Eckstein (1984), definen este campo como sigue: la educación comparativa es algo más que una colección de datos y perspectivas de las ciencias sociales aplicadas a la educación en diferentes países. Para ellos este campo es más bien definido como una intersección de las ciencias sociales educación y estudios trasnacionales.

En otra palabras, educación comparativa puede ayudarnos a entender mejor nuestro pasado, localizarnos a nosotros mismos más exactamente en el presente y discernir claramente como podría ser nuestro futuro educativo. Esas contribuciones pueden ser hechas vía trabajo descriptivo, o también buscar ser explicativo y analítico; trabajo limitado a una o pocas naciones, como también trabajos con una visión más amplia; trabajo con métodos cuantitativos o no cuantitativos.

Para Alan R. Trethewey (1976), Una definición de la Educación comparada no es posible y hace un revisión de la manera que la conceptualizan los investigadores más importantes en este campo.

- George Bereday se refiere al campo como “ el estudio analítico de los sistemas educacionales extranjeros”
- Isaac Kandel, dice que sirve “para analizar y comparar las fuerzas que hacen las diferencias en los sistemas nacionales de educación. Para describir los sistemas educativos y para encontrar las diferencias recurre al análisis histórico.

Harold Noah y Max Eckstein la conciben como “la intersección de las ciencias sociales, educación y estudios transnacionales”, y sugiere la aplicación de técnicas de las ciencias sociales.

En todos hay un interés particular en el estudio de la educación y los sistemas educacionales desde una perspectiva internacional o transcultural. Dirige su atención a las ideas, procesos y prácticas en otras sociedades y permanece constante el énfasis transnacional y transcultural.

La educación comparativa puede tomar la forma de estudios para responder en otras sociedades a problemas que parecen similares a los que son reconocidos en nuestro sistema educacional.

Se pueden ver las posibles soluciones a problemas locales en base a la experiencia de otros o simplemente ver como los esfuerzos o prácticas educacionales en nuestro país se miden en el amplio contexto mundial.

Hay evidencia de que varios sistemas educacionales prueban proposiciones acerca de las relaciones particulares entre educación y sociedad o intentan dilucidar procesos de educación.

Para Noah y Eckstein(1969), el propósito de revisar la educación comparativa, no es simplemente revisar temas que han sido examinados hace mucho tiempo, sino más bien, buscar en los predecesores de la educación comparativa esos elementos de su pensamiento que son pertinentes para entender sus motivos para realizar trabajos comparativos, los datos que ellos usaron, la manera en que manejaron los datos y las interpretaciones que hicieron de ellos.

Isaac Kandel, máximo exponente de la educación comparada consideraba que los problemas y propósitos de la educación eran similares en muchos países y que los intentos de solución eran influidos por las tradiciones y culturas diferentes de cada país.

Por tanto, si se quieren estudiar las variantes de solución a problemas comunes en términos de tradición y cultura del país se debería contribuir a la comprensión del significado o filosofía de la educación más general.

Kandel considera a su método como una continuación de estudio de la educación en el presente. Sus escritos no fueron limitados a una categoría disciplinar definida. En 1959 escribió: el estudio de la educación comparada es un estudio interdisciplinario., y sugiere que además de la familiaridad con otros países a través de sus lenguajes y viajes, el especialista en educación comparativa debería tener conocimientos de variadas teorías políticas, historia de la educación y economía.

Sus escritos no siguieron los cánones tradicionales pues existe muy poca bibliografía en ellos, por lo que Noah y Ekstein consideran que las propuestas de Kandel son hipótesis que deben ser probadas y que sus estudios deberían ser replicados o probados por otros.

En defensa de Kandel se puede decir que sus escritos tiene mucho de los típicos escritos histórico-filosóficos de sus día, en cualquiera caso sus conclusiones están abiertas a la argumentación o discusión.

Analizando los textos sobre educación comparativa, se observa un gradual emergencia de datos basados empíricamente. La historia del desarrollo de la educación comparativa ha sido marcada por cinco identificables estadios o fases, cada uno caracterizado por diferentes motivos para estudios comparativos y cada uno produciendo diferentes líneas de trabajo.

Primer Estadio: El primero y más primitivo de las observaciones comparativas fueron los "relatos de viajeros". Estos reportes fueron el trabajo de principiantes quienes incluyeron en una forma general, descripciones de las instituciones y las prácticas de la forma de educar a los niños. La curiosidad fue la principal motivación de estos escritores y raramente los observadores podían extraer conclusiones sistemáticas con explicaciones valiosas de una masa indiscriminada de impresiones. El énfasis estaba en un solo país o área de estudio y estaba poco sustentado por un estudio comparativo.

Este estilo de trabajo permanece como una característica prominente de los escritos sobre muchos países hoy en día.

Segundo Estadio: Desde los comienzos del siglo XIX, coincidentes con el origen de los sistemas nacionales de educación en Europa, los viajes se extendieron con un interés especial en los temas educacionales. La motivación aquí fue descubrir información útil para marcar el curso de la educación en los propios países. Este grupo de precusores de la educación comparativa moderna fueron predominantemente políticos educativos, expertos en educación y activistas y generalmente eran emisarios de instituciones gubernamentales de sus países. Métodos instruccionales, el entrenamiento de los maestros y alternativas para mejorar la currícula, fueron los temas importantes para ellos.

Tercer Estadio: Este fue un período también de intercambio de información entre los países, especialmente sobre la educación extranjera y se considero necesaria para romper las barreras de la ignorancia que dividían a las naciones. Como resultado, se establecieron redes de contactos internacionales que ayudaron a promover el entendimiento internacional, así como el mejoramiento social y particular de instituciones educativas alrededor del mundo.

Cuarto Estadio: Este período coincide con el crecimiento de las ciencias sociales hacia el final del siglo XIX, en donde se reconoce la importancia de la dinámica relación que existe entre educación sociedad. La educación es vista como el "espejo" de la sociedad, pero al mismo tiempo, la sociedad es moldeada por la educación. los cambios en una se reflejan en la otra.

Lo importante en esta época era entender las interacciones de la educación y la sociedad analizando las fuerzas históricas y los factores contemporáneos que las formaba a ambas.

Quinto Estadio: Una significativa fortalecimiento se dio en las ciencias sociales después de la primera guerra mundial. Muchos gobiernos mejoraron la cantidad y la cualidad de sus técnicas estadísticas las cuales llegaron a ser más sofisticadas. En respuesta a esas posibilidades, las ciencias sociales se basaron cada vez más en métodos cuantitativos y las demandas de investigación estimularon una gran producción de este material, particularmente en el área de la economía y sociología. Los métodos cuantitativos fueron también adoptados por las ramas de la educación, particularmente por la Psicología y la psicometría.

Después de revisar estos períodos, se puede decir, que la educación comparativa se ha movido de un estado de curiosidad a un estado de análisis, y este movimiento se ha dado a través de tres dimensiones: de la obtención de datos indiscriminados a datos de una gran precisión; de la filantropía en la cooperación educativa internacional hasta el profesionalismo y del análisis basado en la intuición hacia la explicación científica.

De hecho Eckstein (1983), retoma y examina estos períodos y hace una metáfora utilizando como base los estadios del desarrollo del pensamiento humano descritos por J. Piaget. La idea general en este escrito es, que existe una secuencia y que bajo circunstancias normales cada estadio es una precondition para el siguiente estadio del desarrollo.

Anteriormente Eckstein (1975), señala que todos los campos de estudio parecen marcados por similares fases de desarrollo y señala que existen dos cuestionamientos básicos que han determinado las investigaciones de los escritores en educación comparativa: ¿Porqué las prácticas y el pensamiento educacional difieren entre las naciones?, ¿Cuáles son las semejanzas y las diferencias?.

El marco conceptual dentro del cual se han ofrecido respuestas a estos cuestionamientos llega a ser evidente en la literatura de comienzos del siglo 20, cuando Sadler enfatizó la íntima relación entre la educación y hechos históricos.

Los sistemas entre naciones difieren porque tienen diferentes hechos históricos y tradiciones culturales, pero son similares porque hay elementos comunes en todas las sociedades humanas. Además porque los eventos importantes trascienden los límites nacionales.

Trabajos contemporáneos a los escritos de Eckstein han desarrollado una gran especificidad de criterios y una aguda conciencia de las relaciones causales y los cuestionamientos generales tiende a ser como los siguientes: ¿Que factores del sistema escolar, social o político llegan a explicar la variabilidad en el rendimiento de los estudiantes? y en lugar de preguntar que diferencias y similitudes existen entre los sistemas educativos preguntan: ¿Cuál es el resultado de esas semejanzas y diferencias entre los sistemas educativos?.

Los estudios comparativos involucran a muchas personas de diferentes naciones y disciplinas que han fortalecido el aspecto metodológico de los problemas involucrados. Por esta razón, el uso del análisis estadístico, la teoría del modelo y el análisis de sistemas ha sido utilizado significativamente por los practicantes de este campo de la ciencia. Como resultado, un nuevo tipo de investigación se ha desarrollado: los estudios empíricos que son analizados por una variedad de conceptos y técnicas de las ciencias sociales y son usados para probar hipótesis sobre las relaciones entre variables educativas y características políticas, sociales y económicas.

Al respecto, organizaciones internacionales como la UNESCO y otras agencias como especializadas de las naciones unidas como la OCDE(Organización para la Cooperación y Desarrollo de países Europeos),fueron capaces de sistematizar una vasta colección de datos a gran escala. Esas agencias han hecho una contribución invaluable a la planeación y políticas educativas.

Durante los últimos 20 años, la aplicación de conceptos y métodos de las ciencias sociales, económicas, ciencias políticas y antropología del estudio para el estudio de la educación ha tenido considerables efectos en las aproximaciones más tradicionales de la educación comparada.

Un efecto ha sido en cambio de énfasis de la descripción de los sistemas educacionales a el análisis de las causas antecedentes para la búsqueda de patrones recurrentes derivados de estudios empíricos para bases de las decisiones políticas y predicciones para el futuro.

El impacto de las ciencias sociales y el incremento de especialista ha sido considerable y las nuevas tendencias han conducido a una disminución de la antigua aproximación que fue caracterizada como “método histórico”.

Por tanto, la comprensión de varios factores que se combinaban en el pasado para producir los presentes sistemas de educación o problemas son menos significativos que la solución de problemas y el desarrollo de planes y estrategias a largo plazo basado en la comprensión de las dinámicas del sistema educacional y las relaciones con otros sistemas de la sociedad.

Si se acepta un mayor énfasis en las cuestiones que parecen requerir aplicación de métodos de las ciencias sociales, se puede considerar como si otras áreas de cuestionamiento humano tiene poco que ofrecer a la educación comparativa.

Los estudios históricos proporcionan luz o sugieren hipótesis a probar en contextos presentes o pasados y proporcionan evidencia adicional para probar hipótesis formuladas en el presente complementando observaciones e interpretaciones de la situación actual.

Es a los científicos sociales a quienes más concierne la identificación de las regularidades dentro de la diversidad en el pasado que ha estudiado las diversidades del pasado en si mismas, además deben estar preparados para la sobre simplificación del pasado para producir modelos para análisis y predicción.

La historia debe ser un continuo reconocimiento de la diversidad de elementos y de los elementos únicos del pasado, así como de las relaciones entre ellos, por que cada aproximación del pasado es diferente. La historia es responsable de las circunstancias cambiantes en que emergen las ciencias sociales como una parte.

Los científicos sociales trabajan en años recientes en estudios humanísticos y cualitativos. Los científicos sociales pueden trabajar con métodos subjetivos que tienen poco rigor, pero también con objetivos que son rigurosos.

De la presente confusión la emergido el reconocimiento de roles complementarios de varias disciplinas pertinentes al estudio de la educación. La pregunta es, que aproximación producirá respuestas más válidas a cuestiones particulares, algunas cuestiones pueden ser mejor abordadas por la economía, otras por los científicos políticos, otros por los sociólogos o historias trabajando en forma aislada o en cooperación.

Es esencial el reconocimiento de las fortalezas y limitaciones de varias disciplinas y el lugar apropiado de cada una de ellas. De un gran número de preguntas, las más importantes que se relacionan con la educación comparativa y muchas disciplinas pueden contribuir a ella. Se debería tener entonces la habilidad para descubrir cómo varias metodologías pueden responder a preguntas.

Otro precursor de la educación comparativa fue Bereday, quién argumenta que la educación comparativa no podría ser descrita en términos de ninguna disciplina particular, ha llevado varias de las preocupaciones de las ciencias humanas y sociales a la aplicación de una perspectiva geográfica de la educación. No es exactamente historia contemporánea de la educación o una rama de la sociología de la educación o ciencia política, pero se encuentra incluida en estas y más.

Su interés fue la búsqueda de lecciones que podrían ser deducidas desde variaciones en la práctica educacional en diferentes países; estas lecciones se podrían deducir más efectivamente por la aplicación de métodos una variedad de disciplinas relevantes.

No fue fácil dirigir la definición del método de la educación comparada como "disciplina transversal" por la pérdida de contacto con una disciplina específica de disciplinas de origen que pudiera conducir a bajos estándares intelectuales. Este autor plantea tres argumentos como fundamentales:

- conocimiento del lenguaje subyacente del área de estudio
- residencia en el área
- control de las bases culturales y personales.

Bereday sugiere también, que los estudiantes deberían trabajar en el conocimiento de cuando menos una y con posibilidad de otras dos o tres disciplinas.

Noah y Eckstein (1988) ante la creciente utilización del modelo de la teoría de la dependencia, revisan los conceptos principales de esta teoría y su relación con el trabajo de la educación comparativa. Para ellos en cualquier evento, la teoría de la dependencia ha formulado un sustancial cuerpo de conceptos económicos en esta década y busca explicar los obstáculos del desarrollo de regiones y naciones pobres, y ha sido utilizado por escritores de la educación en general, y por investigadores en el campo de la educación comparativa en particular.

Esta teoría proclama entre otras cosas que a mayor grado de dependencia económica de un país a otro, mayores serán las dificultades en establecer instituciones educativas efectivas socialmente.

Relacionado con este aspecto, Adriana Abdenur (2002), señala que los profesionales de la educación deben rechazar el término "transferencia del conocimiento", el cuál asume un polo rígido de acumulación del conocimiento y un recipiente pasivo, a favor de el término "intercambio del conocimiento", el cuál prescribe una bi-(o multi-) direccionalidad más que un asistencia en un solo vector.

En estudios más recientes sobre la educación comparativa internacional, el tema más importante sin duda es la globalización de la educación. Mucho se ha escrito sobre esto, pero aún hay mucho que decir. La gran cantidad de información que circula a través de los países nos esta moviendo hacia una mayor homogeneidad y los educadores necesitan hoy en día, desarrollar y profundizar en el entendimiento del significado y el proceso de la globalización (Stromquist N., 2002).

Las diferencias en la sociedad y su impacto en las instituciones educativas son más importantes ahora más que nunca, debido a que no son los profesionales que están a cargo de impartir la educación formal, sino más bien las firmas privadas y las instituciones financieras las que realizan la toma de decisiones. Las instituciones internacionales ejercen una considerable influencia en las políticas educativas. Es raro el caso de reformas educativas que emanan de la legislatura; todas ahora derivan de las ramas del gobierno y tienen muy poca participación de los maestros.

A primera vista, las grandes reformas prometen una modernización de la administración y prácticas pedagógicas de las escuelas; estas promesas buscan algo deseado para todos: el rendimiento de los estudiantes. Pero en un análisis más profundo, esas reformas tienden a estar más dirigidos a la reducción de costos que de una sólida y estable mejoría en los salones de clases.

La globalización, con la creación del poder económico y las oportunidades de empleo, ha generado una impresionante movilidad física hacia esa área. Por ejemplo la migración de personas de América Latina hacia los Estados Unidos y Canadá ha tenido un impacto importante en los sistemas educativos de los países del norte.

Debido a que la migración se acelera es necesario entender las dinámicas de ambas regiones. Los educadores en el norte necesitan aprender el contexto de los estudiantes, sus normas culturales, sus patrones cognitivos y la naturaleza de los sistemas escolares de origen y determinar como el norte debe adecuar nuevas condiciones más que demandar una completa asimilación de su sistema educativo.

Otro aspecto que señala Stomquist, es que el amplio flujo de las personas a través de los países ha incrementado el promedio de difusión de enfermedades como el Sida. Como consecuencia de esto para la educación comparativa es la necesaria conexión entre salud y educación para niños y adolescentes en las escuelas y para adolescentes y adultos fuera de la educación formal.

La globalización esta introduciendo múltiples cambios en nuestros ambientes y esta originando más similitudes que divergencias. Esta también introduciendo una avalancha de conceptos, valores y prácticas. La globalización impulsa a tomar múltiples aspectos y a exponer la poderosa intersección de las políticas económicas, cultura y la tecnología.

La globalización subraya que la educación no puede ser considerada como un campo aislado, vinculado solo al dominio intelectual. Los educadores deben responder a la complejidad de la globalización creando equipos interdisciplinarios, no solo de las ciencias sociales sino también de otros campos como las leyes, salud, administración y la tecnología.

Michael Crossley (2002), señala que el impacto de la globalización es posiblemente el reto más frecuentemente citado en el campo de la educación comparativa internacional en estos momentos. Sin embargo, paradójicamente, el interés en la globalización ha atraído a muchos investigadores pero al mismo tiempo, ha generado críticas de los modos tradicionales de operación y análisis. Las fuerzas globales están dramáticamente cambiando el rol del estado de la educación y demandando más atención a los factores que operan más allá de los niveles nacionales.

Por otro lado, el impacto de la globalización en las sociedades más pobres en el sur han recibido menos atención, a pesar de las dramáticas implicaciones para el proceso del desarrollo de la educación en tales contextos. Crossley señala que aquí hay un urgente trabajo para la educación comparativa en el futuro.

2.6. CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Para el desarrollo de sus tareas, el Gobierno Federal cuenta con secretarías de estado, una de ellas es la Secretaría de Educación Pública (SEP) responsable del Sistema Educativo Nacional (SEN). Entre las atribuciones más importantes que tiene la SEP se encuentran:

- Realizar la planeación y la programación global del Sistema Educativo Nacional, evaluar éste y fijar los lineamientos generales de la evaluación que las autoridades educativas locales deben realizar.
- Garantizar el carácter nacional de la educación básica, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica.
- Regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica.
- Determinar planes y programas de estudio para la educación primaria secundaria normal y demás, para la formación de maestros de educación básica (esto implica la existencia de un currículo básico nacional y obligatorio).
- Elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuito.
- Autorizar el uso de libros de texto para la educación primaria y para la secundaria.
- Establecer el calendario escolar.

El Programa de Desarrollo se preocupa por garantizar el carácter nacional de la educación, lo que hace necesario contar con planes y programas de estudio nacionales, libros de texto avalados por la SEP, un calendario escolar nacional; y sobre todo, planeación, programación y evaluación nacionales, que aseguren, la unidad nacional y la equidad en la manera de impartir el servicio educativo.

La Constitución Política obliga al Estado a prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar los niveles de preescolar, primaria y secundaria; los dos últimos son obligatorios (Anexo).

De acuerdo a este sistema, la estructura de la educación en México comprende los siguientes niveles:

- A. Administración y gestión de la educación básica federalizada
- B. Educación preescolar
- C. Educación primaria
- D. Educación secundaria
- E. Educación indígena
- F. Programas compensatorios
- G. Educación comunitaria
- H. Educación para adultos
- I. Educación media superior
- J. Educación superior
- K. Educación especial

A. Administración y Gestión de la Educación Básica Federalizada

El gobierno federal, por conducto de la Secretaría de Educación Pública, detenta la autoridad normativa, técnica y pedagógica para el

funcionamiento de la educación básica. De acuerdo con el artículo 12 de la Ley General de Educación, entre otras funciones corresponde de manera exclusiva a la autoridad educativa federal:

- Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación primaria, la secundaria, la normal y otras instituciones que forman maestros de educación básica. Para este efecto se considera la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación.
- Establecer el calendario escolar aplicable en toda la República para cada ciclo lectivo de la educación primaria, secundaria, normal y otras instituciones para la formación de maestros de educación básica.
- Elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuitos, mediante procedimientos que permitan la participación de los diversos sectores sociales involucrados en la educación. Desde hace más de 30 años, se elaboran y distribuyen gratuitamente estos materiales a todos los niños del país que cursan del primero al sexto grado de la educación primaria.
- Autorizar el uso de libros de texto complementarios para la educación primaria (los de historia y geografía estatales) y los de la secundaria.
- Llevar un registro nacional de las instituciones que integran el Sistema Educativo Nacional.
- La planeación y la programación globales del Sistema Educativo Nacional, evaluarlo y fijar los lineamientos generales de la evaluación que las autoridades educativas locales quieran realizar.

B. EDUCACIÓN PREESCOLAR

La Ley General de Educación establece en su artículo 37 que el nivel preescolar, junto con el de primaria y el de secundaria, forma parte de la

educación de tipo básico. Sin embargo, "la educación preescolar no constituye requisito previo a la primaria".

La educación preescolar general es un servicio que ofrecen la Secretaría de Educación Pública, los gobiernos de los estados y los particulares en los medios rural y urbano. La modalidad indígena es atendida por la SEP. Este servicio se proporciona a los niños de diversas etnias y es atendida por profesores que conocen las lenguas respectivas.

Como acción específica para extender la educación preescolar, el gobierno federal impulsa el desarrollo de modalidades que posean un componente comunitario importante, destinadas en primer término a los medios rurales con mayores carencias. Estas modalidades incorporan a personal especializado, brindan apoyos asistenciales a los niños e involucran a las madres en la prestación del servicio, ofreciéndoles opciones educativas adecuadas a sus intereses y necesidades.

Al nivel preescolar se ingresa a los 4 años y se puede cursar 1 o 2 años, la educación preescolar debe ofrecer a los niños la oportunidad de desarrollar su creatividad, de afianzar su seguridad afectiva y la confianza en sus capacidades, estimular su curiosidad y efectuar el trabajo en grupo con propósitos deliberados. Asimismo, debe aprovechar el interés de los niños en la exploración de la palabra escrita y en actividades que fomenten el razonamiento matemático.

En el sistema educativo mexicano se valora al juego como actor principal en el desarrollo del niño. Al jugar, los pequeños exploran y ejercitan sus competencias físicas, idean y reconstruyen situaciones de la vida social y familiar, en las cuales actúan e intercambian papeles.

Ejercen también su capacidad imaginativa al darle a los objetos más comunes una realidad simbólica propia y ensayan libremente sus posibilidades de expresión oral, gráfica y estética.

Uno de los retos que enfrenta la educadora es reconocer las posibilidades de cada niño; ensayar formas flexibles de actividad adecuadas para todo el grupo, y para partes del grupo organizadas como equipo bajo ciertos criterios, así como para los niños en lo individual. Además, debe corregir y buscar nuevas alternativas cuando las soluciones aplicadas no funcionan.

En el nivel preescolar los niños adquieren la noción, aparentemente sencilla pero fundamental, de que la escritura representa al lenguaje oral y comunica ideas sobre objetos, acciones y situaciones. Alcanzar esta noción contribuye a evitar el problema, frecuente en la primaria, que se presenta cuando los niños aprenden a decodificar las letras y a asociarlas con sonidos, pero no logran captar el significado de las palabras y de las oraciones.

El desarrollo de la capacidad de expresión oral es un recurso invaluable en todas las actividades humanas y no sólo en las escolares. Además, se relaciona con el aprendizaje comprensivo de la lectura y la escritura, pues la capacidad de comunicación es integral. Como lo muestran muchas investigaciones, un lenguaje oral pobre y con usos limitados se asocia generalmente con la dificultad para dominar realmente la lectura y la escritura.

C. EDUCACIÓN PRIMARIA

De acuerdo con las atribuciones que le confiere la ley, la SEP establece los planes y programas de estudio para la educación primaria; su observancia es de carácter nacional y general para todos los establecimientos escolares, públicos y privados.

Al nivel primaria-constituido por 6 grados-se ingresa a los 6 años; para Septiembre del 2002, se atienden poco más de 14.6 millones de alumnos, el 93.2% de la población que cuenta con 6 años; la eficiencia terminal de este nivel es de 83.3 % y se cuenta con alrededor de 95,855 escuelas y cerca de 524,927 maestros que laboran en este nivel.

El plan y los programas de las asignaturas de la primaria tienen como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para que los niños:

- Desarrollen las habilidades intelectuales y los hábitos que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana, tales como la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, y la aplicación de las matemáticas a la realidad.
- Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y con el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.
- Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus

relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.

- Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

Los contenidos básicos son medio fundamental para que los alumnos logren los objetivos de la formación integral. El término básico no significa la reunión de conocimientos mínimos o fragmentados, sino un conjunto de conocimientos y habilidades que permite adquirir, organizar y aplicar conocimientos de diverso orden y complejidad crecientes.

El plan de estudios de la educación primaria prevé un calendario anual de 200 días laborales, con una jornada de cuatro horas de clases al día.

Para garantizar que todos los estudiantes de educación primaria en México tengan acceso a los contenidos educativos establecidos por la autoridad competente, existen libros de texto gratuitos para las diversas materias de todos los grados. A partir de 1993, se inició la renovación de los libros para hacerlos compatibles con los contenidos de los nuevos currículos.

La aprobación de la asignatura se logra con una calificación no menor a 6.0. Los establecimientos educativos, públicos y particulares, informan mensualmente al educando y a los padres de familia o tutores de las calificaciones parciales y observaciones sobre el desempeño académico del alumno. La aprobación del grado escolar, la acreditación de los estudios y la regularización de los alumnos se lleva a cabo conforme a las disposiciones de la Secretaría de Educación Pública.

La eficiencia terminal de la primaria ha mostrado una recuperación muy importante en los últimos años. Esto significa que en cada ciclo escolar, la deserción y reprobación disminuyen y un mayor número de niños y niñas concluye la primaria.

D. EDUCACIÓN SECUNDARIA

De acuerdo con las atribuciones que le confiere la ley, la SEP establece los planes y programas de estudio para la educación secundaria y su observancia es de carácter nacional y general para todos los establecimientos, públicos y privados.

El nivel secundaria, consta de 3 grados, atiende a poco más de 4.8 millones de alumnos en 24,402 planteles, en los que dan servicio 275,331 docentes. Actualmente, el porcentaje de absorción es del 88% y su eficiencia terminal es del 78%. Se estima que en la actualidad alrededor de 78 % de la población entre 13 y 15 años de edad cursa este nivel educativo.

- El propósito esencial del plan de estudios de la secundaria es contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de los contenidos que respondan a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer.
- Estos contenidos integran los conocimientos, las habilidades y los valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela; facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo; coadyuvan a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimulan la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales.

Las prioridades del plan de estudios de la secundaria son:

1. Asegurar que los estudiantes profundicen y ejerciten su competencia para utilizar el español en forma oral y escrita; desarrollar las capacidades de expresar ideas y opiniones con precisión y claridad; entender, valorar y seleccionar material de lectura, en sus diferentes funciones informativas, prácticas y literarias. A las actividades relacionadas directamente con el lenguaje se dedican cinco horas de clase a la semana y se promueve que las diversas competencias lingüísticas se practiquen sistemáticamente en las demás asignaturas.
2. Ampliar y consolidar los conocimientos y habilidades matemáticas y las capacidades para aplicar la aritmética, el álgebra y la geometría en el planteamiento y la resolución de problemas de la actividad cotidiana y para entender y organizar información cuantitativa.
3. Fortalecer la formación científica de los estudiantes y superar los problemas de aprendizaje que se presentan en este campo. En el primer año de la secundaria existe un curso de Introducción a la Física y a la Química, cuyo propósito es facilitar la transición del estudio por área que se realiza en la educación primaria al estudio por disciplinas en la secundaria. En el segundo y tercer grados, la Física, la Química y la Biología se estudian por separado como asignaturas específicas.
4. El enfoque de estos cursos es establecer una vinculación continua entre las ciencias y los fenómenos del entorno natural que tienen mayor importancia social y personal: la protección de los recursos naturales y del ambiente, la preservación de la salud y la comprensión de los procesos de cambio que caracterizan a la

adolescencia.

5. Profundizar y sistematizar la formación de los estudiantes en Historia, Geografía y Civismo, con el objetivo de que adquieran elementos para entender los procesos de desarrollo de las culturas humanas; desarrollar en los educandos una visión general del mundo contemporáneo y de la interdependencia creciente entre sus partes; inducir su participación en relaciones sociales regidas por los valores de la legalidad, el respeto a los derechos, la responsabilidad personal y el aprecio y defensa de la soberanía nacional.
6. El aprendizaje de una lengua extranjera (inglés o francés), en particular sus aspectos de uso más frecuentes en la comunicación.

El plan de estudios destina espacios a actividades que tienen un papel fundamental en la formación integral del estudiante: la expresión y apreciación artísticas, la educación física y la educación tecnológica.

E. EDUCACIÓN INDÍGENA

Una de las características más destacadas de nuestro país es su composición multicultural, que en gran medida se sustenta en la variedad étnica de los pueblos que lo componen. La Constitución y la Ley General de Educación establecen que la educación que imparta el Estado deberá considerar, de manera prioritaria, la índole pluricultural y multilingüística de los mexicanos.

Por esta razón, la política educativa del gobierno de la República ha sido diseñada para responder a las necesidades de la diversidad poblacional.

En el tipo básico se considera también la educación Indígena (bilingüe y bicultural). Actualmente, se atienden a poco más de 981,000 alumnos en este servicio. Para tal efecto se cuenta con aproximadamente 16,345 planteles y 40,257 docentes.

De acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, la población nacional es predominantemente mestiza y de habla hispana. El 84.2 % de esta población se concentra en nueve estados en los que se localizan 11 diferentes etnias. El resto de los grupos indígenas se encuentra disperso en el territorio nacional. El Instituto Nacional Indigenista reconocía 62 grupos étnicos en el país.

En los últimos años, la Secretaría de Educación Pública ha realizado esfuerzos significativos para incrementar la cobertura y mejorar la calidad de la enseñanza en las 23 entidades federativas donde se atienden a niñas y niños en escuelas bilingües. Hoy en día, existen 16 592 escuelas de educación preescolar y primaria indígena en el país.

F. ROGRAMAS COMPENSATORIOS

Una de las grandes prioridades de la política educativa mexicana consiste en abatir el rezago en las zonas de mayor marginación. A partir de las necesidades educativas más urgentes de las comunidades, el gobierno de la República impulsa acciones que se orientan a compensar y corregir las desigualdades que afectan el aprovechamiento escolar de los niños con mayores carencias.

Los programas compensatorios constituyen, bajo este marco, una vía eficaz para ayudar a las escuelas más pobres en el medio rural e indígena, mediante la aplicación de apoyos diferenciales, tales como: la distribución de materiales didácticos y mobiliario, la entrega de estímulos económicos para fomentar el arraigo y el buen desempeño de los maestros en estos planteles, y la construcción, reparación y equipamiento de los espacios educativos.

Desde el origen de los programas compensatorios, uno de sus rasgos más sobresalientes ha sido el impulso a la participación de los estados y de la sociedad en el manejo de recursos y funciones específicos de estos programas.

G. EDUCACIÓN COMUNITARIA

Esta modalidad está dirigida a la población que habita en las localidades pequeñas, aisladas y dispersas del territorio nacional. La educación comunitaria se fundamenta en los fuertes lazos de pertenencia a la comunidad de la población indígena y rural marginada, así como en los elementos de identidad que vinculan a sus habitantes.

El rasgo principal de esta modalidad es la estrecha relación que procura con los miembros de la comunidad y su efecto en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana. Los instructores realizan acciones educativas que se vinculan con la salud, la nutrición y el trabajo, así como con otros aspectos importantes que favorecen la calidad de vida de las poblaciones, según las propuestas de la propia gente.

La mayor participación de los padres y madres de familia en los asuntos concernientes a la vida escolar representa otro de los rasgos relevantes de esta modalidad. El programa de becas Financiamiento Educativo Rural (Fiducar) brinda ayuda económica a los niños y jóvenes en las regiones más alejadas y de difícil acceso en las que no hay servicios educativos básicos, para que se trasladen o reciban alojamiento en las comunidades en las que existen escuelas de nivel primaria y especialmente de secundaria.

H. EDUCACIÓN PARA ADULTOS

En el Programa de Desarrollo Educativo se concibe a la educación para adultos como un ámbito prioritario para ampliar las oportunidades de superación de las personas y alentar el desarrollo de la nación.

En 1995, según el último Censo de Población y Vivienda en ese mismo año, más de 50 % de los adultos analfabetos se localizaban en poblaciones con menos de 2 500 habitantes, mientras que poco más de 20 % vive en las ciudades mayores de 50 mil habitantes. La población que terminó la enseñanza primaria y que no concluyó sus estudios de secundaria se ubicaban especialmente en las ciudades y pertenece al grupo de edad de entre 15 y 29 años.

Cabe señalar que la población sin primaria completa crece según aumenta el rango de edad y que el rezago en secundaria se concentra entre los más jóvenes.

En educación primaria y secundaria están siendo atendidos poco más de 1.2 millones de adultos, de los cuales 659 mil corresponden a primaria y

casi 570 mil a secundaria. Se prevé que poco más de 283 mil alcanzarán a concluir su enseñanza en este año.

Sobresale el desarrollo de la modalidad de secundaria a distancia para adultos. Una de las premisas fundamentales en su diseño es el acercamiento con el entorno y las necesidades educativas de la población adulta.

I. EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Los egresados de la educación básica acceden a la media superior, que comprende el nivel de bachillerato y la educación profesional que no requiere de éste. Tiene un porcentaje de absorción de egresados de secundaria del 89.6%. Además de contar con escuelas que dependen de la SEP o de algún gobierno estatal y escuelas privadas, se cuenta con instituciones autónomas, sobre todo dependientes de las universidades.

Existen tres modelos de bachillerato: propedéutico, terminal y bivalente. El propedéutico permite el ingreso a la universidad; la duración del bachillerato varía entre los dos, tres y cuatro años, estos últimos son bachilleratos terminales que forman profesionales medios.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Los bachilleratos propedéuticos y bivalentes tienen un porcentaje de absorción del 64%, mientras que el de los terminales es del 17%.

El principal objetivo del bachillerato general es preparar a los estudiantes para continuar estudios superiores. Esta modalidad, ofrece una educación de carácter formativo e integral en la que se le brinda al educando una preparación básica general, que comprende conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, conjuntamente con algunas metodologías de investigación y de dominio del lenguaje. Además, durante esta etapa, se

promueve que el estudiante asimile y participe en los cambios que acontecen en su entorno, en su país y en el mundo. También se busca dotar al bachiller de la capacidad para manejar algunas herramientas adecuadas para el análisis y la resolución de problemas, así como ofrecerle una formación que corresponda a las necesidades de su edad. Estos aspectos conforman el carácter general del bachillerato.

Dentro de las opciones afines al bachillerato general, se encuentra la preparatoria abierta. Esta modalidad fomenta el aprendizaje autodidacta dirigido, le ofrece al usuario la posibilidad de estudiar en el tiempo y al ritmo que mejor le convenga; no hay restricciones temporales ni de orden para cursar las materias que conforman el plan de estudios; y el estudiante cuenta con materiales didácticos impresos y audiovisuales, especialmente diseñados para el estudio independiente. Los usuarios de este servicio pueden inscribirse durante todo el año sin necesidad de presentar examen de admisión y la certificación de sus estudios tiene validez oficial

El bachillerato tecnológico busca que el egresado domine alguna rama tecnológica, además de contar con los fundamentos propios del bachillerato general. Asimismo, se prepara al estudiante para la aplicación de las bases científicas, culturales y técnicas que adquiere durante su enseñanza para resolver problemas en el ámbito laboral. Este enfoque tiene la finalidad de facilitar la incorporación de los estudiantes a la actividad productiva que hayan elegido durante sus estudios. Al mismo tiempo, se pretende que el alumno adquiera los conocimientos necesarios que le permitan -si así lo desea- optar por una educación de tipo superior.

La educación profesional técnica se imparte como una carrera que ofrece la formación de personal técnico calificado en diversas especialidades.

A partir de 1997, y dado el renovado interés de los jóvenes por continuar estudios después de haber cursado una carrera técnica, en los planes de estudios del CONALEP se integró una nueva opción que consiste en la acreditación de algunas materias complementarias, a las que obligan los planes de estudios establecidos, para que los interesados en continuar estudios superiores tengan la oportunidad de cubrir los requisitos de acceso a la educación superior.

Para incrementar la equidad en las oportunidades de acceso a la educación media superior, desde 1996 se lleva a cabo el Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior, mediante el cual los estudiantes obtienen un espacio en alguna de las diferentes opciones de este nivel educativo, mismo que se determina con base en el puntaje obtenido en este examen. Además, este concurso constituye un mecanismo homogéneo para establecer elementos de evaluación de los niveles básico y medio superior.

J. EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación superior se imparte después del bachillerato y está compuesta por la Licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como opciones terminales previas (como por ejemplo, el técnico superior). Comprende la educación normal en todos sus niveles y modalidades.

Al igual que el bachillerato, el control administrativo puede ser federal, estatal, autónomo o particular. Cerca de 1,460,000 personas están inscritas en alguna licenciatura, de los cuales 160,000 están insertos en instituciones de educación normal o formadora de docentes. En estudios de posgrado se encuentran cerca de 80,000 estudiantes.

Un reto permanente de la educación superior consiste en ofrecer oportunidades que permitan hacer corresponder las aspiraciones individuales de los estudiantes con las necesidades y posibilidades reales del país. Se trata de procurar una formación profesional que brinde una preparación adecuada al alumno para un mercado de trabajo cada vez más complejo, diverso y cambiante.

En este nivel educativo hay una gran variedad de opciones para el estudiantado. Por su régimen jurídico, las instituciones de educación superior pueden constituirse en universidades públicas autónomas, universidades públicas estatales, instituciones dependientes del Estado, instituciones privadas libres e instituciones privadas reconocidas por la Secretaría de Educación Pública, los gobiernos de los estados o los organismos descentralizados del Estado.

Las universidades a las que el Congreso de la Unión o los congresos de los estados les otorguen la autonomía son organismos descentralizados del Estado.

Las instituciones dependientes del Estado son centralizadas o desconcentradas. Sus autoridades son designadas por el Poder Ejecutivo Federal o por el Poder Ejecutivo del estado correspondiente. En general, el gobierno federal también ejerce control sobre la forma de administración y los planes y programas de estudio. Las instituciones del gobierno federal dependen en su mayoría de la Secretaría de Educación Pública.

En términos generales, la autonomía implica que la universidad tiene el derecho de designar a sus autoridades y a organizarse como mejor lo considere para expedir sus normas y reglamentos dentro de lo establecido por la ley orgánica respectiva.

La universidad autónoma goza de libertad de cátedra y designa a su personal académico; expide certificados, grados y títulos; otorga validez a los estudios realizados en otros establecimientos nacionales y del extranjero; de acuerdo con sus normas, reconoce o incorpora estudios de bachillerato o licenciatura impartidos en instituciones privadas; administra libremente su patrimonio y determina su presupuesto. Los ingresos de las universidades públicas autónomas provienen, en gran medida, del gobierno federal y de los gobiernos estatales.

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

En la actualidad, ofrecen servicios educativos 39 universidades públicas, de las cuales 34 son autónomas; en ellas se concentra 60 % de los estudiantes de licenciatura.

Las diferentes ofertas profesionales de nivel licenciatura se agrupan convencionalmente en seis áreas, de acuerdo con criterios establecidos por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES). Esta división de las carreras obedece a necesidades de clasificación y análisis y no tiene fuerza legal alguna. Cada área está seccionada a su vez en subáreas, dentro de las cuales se conjuntan las carreras específicas. Las áreas son: a) Ciencias Naturales y Exactas; b) Educación y Humanidades; c) Ciencias Agropecuarias; d) Ciencias de la Salud; e) Ingeniería y Tecnología, y f) Ciencias Sociales y Administrativas.

La vida universitaria transcurre fuera del ámbito gubernamental y cada institución la desarrolla en el ejercicio de su autonomía. La tarea de la Secretaría de Educación Pública ha sido propiciar un diálogo respetuoso y constructivo que impulse el mejoramiento de la calidad académica, contribuya a la diversificación de la matrícula y aliente la búsqueda de una

oferta atractiva para los jóvenes, que les permita una incorporación al trabajo en condiciones propicias para su desarrollo profesional. Las decisiones que corresponden al gobierno interno de las instituciones universitarias son tomadas con plena libertad e independencia del sector público.

La educación abierta y a distancia, así como los medios electrónicos para ampliar la cobertura de la educación universitaria, se han intensificado en los últimos años; estas opciones educativas permiten a los interesados continuar estudiando durante toda la vida.

EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

Las instituciones de educación tecnológica se establecieron para ofrecer a los jóvenes una alternativa de acceso a la educación superior más directamente vinculada con el mercado de trabajo y el desarrollo regional, y con el propósito de ofrecer a los estudiantes una formación teórico-práctica de carácter integral que habilite y forme individuos para hacer frente a los retos del desarrollo nacional.

Para la formación tecnológica de los estudiantes (técnicos, profesionistas, profesores e investigadores), el país cuenta con un Instituto Politécnico Nacional (IPN), 119 institutos tecnológicos y 24 universidades tecnológicas.

El crecimiento de la matrícula de la educación tecnológica de los últimos años, en buena medida, se atribuye a la creación de institutos tecnológicos y una nueva modalidad en estas instituciones que tiene una duración de tres años: dos años de tronco común y uno de especialidad. Esta alternativa favorece una rápida salida al mercado de trabajo y permite a los egresados continuar estudiando.

Mediante diversos mecanismos, como la celebración de concursos, los institutos tecnológicos buscan promover la formación de profesionales con mentalidad emprendedora y capacidad para apoyar la creación de empresas en las diferentes regiones del país.

En 1991 se crearon las universidades tecnológicas destinadas a responder a las necesidades de cada región del país, mediante programas de duración corta y de alta calidad profesional, que atienden los requerimientos del desarrollo regional. Se establecieron como resultado de un convenio de corresponsabilidad de los tres niveles de gobierno: federal, estatal y municipal, con la participación de representantes de los empresarios locales, lo que ha permitido que estas universidades se adecuen a las necesidades de la zona y tengan un impacto favorable en el desarrollo de la misma.

Las universidades tecnológicas son organismos públicos descentralizados de los gobiernos estatales que ofrecen carreras con programas de dos años para obtener el grado de Técnico Superior Universitario.

En estas instituciones se tiene el propósito de favorecer la permanencia de los jóvenes en su lugar de origen y su subsecuente integración al trabajo, con lo cual se contribuye al desarrollo de la región. Los egresados de estos planteles tienen mayores posibilidades de empleo en la zona donde habitan y, además, adquieren una preparación que les permite realizar posteriormente estudios superiores adicionales, conforme a sus necesidades laborales y a su vocación.

Una característica de esta opción educativa es su vinculación con la industria local que se realiza de diversos modos. Se propicia que los

estudiantes reciban parte de su entrenamiento, como práctica, en las empresas, y las universidades consulten continuamente a éstas en sus decisiones sobre asuntos curriculares. Como resultado de esta integración, en algunos casos la demanda del mercado laboral de personas educadas en estos planteles es superior al número de egresados.

La formación práctica de los estudiantes abarca 70 %, en promedio, del tiempo de estudio. Los cursos que se imparten en las universidades tecnológicas tienen una duración aproximada de tres mil horas, en tanto que las carreras de cuatro o cinco años, por lo general, cubren alrededor de 4 500 horas en cuatro años.

Si se considera que la totalidad de los estudios se cubren en un periodo de dos años en las universidades tecnológicas, es notable el carácter intensivo de la formación que reciben estos estudiantes.

La educación tecnológica está, en su mayor parte, adscrita al ámbito federal; sin embargo, en la actualidad todos los institutos y universidades tecnológicos de nueva creación surgen como organismos descentralizados de los gobiernos estatales, que reciben apoyo de la Federación.

EDUCACIÓN NORMAL

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

A partir de 1984, al elevarse los estudios de educación normal al grado de licenciatura, se integró este subsistema a la educación superior. Las escuelas normales ofrecen las licenciaturas en educación preescolar, primaria, secundaria, así como educación especial y educación física, y diversas opciones de posgrado.

ACREDITACIÓN

Todas las instituciones de educación superior exigen a los alumnos para su inscripción haber concluido el bachillerato. Sin embargo, no existe un patrón de requisitos que uniforme los criterios de cada universidad para el ingreso estudiantil. Muchas universidades públicas que ofrecen estudios en el nivel de bachillerato tienen lo que en México se conoce como pase automático, es decir, los estudiantes que concluyen satisfactoriamente el bachillerato en planteles de la universidad ingresan directamente a los estudios profesionales, sin más límite que el cupo de la escuela o facultad seleccionada. Algunas exigen un promedio mínimo de conclusión del bachillerato para permitir a los estudiantes el beneficio del pase automático.

Esas universidades aplican exámenes de admisión a los estudiantes que provienen de planteles de educación media superior que no pertenecen a la institución.

Otras instituciones aplican exámenes de ingreso a todos los que aspiran a cursar estudios de licenciatura. Tal es el caso de universidades públicas que no cuentan con bachillerato y de universidades privadas que, aunque lo tengan, no aplican procedimientos automáticos de ingreso. Los exámenes de ingreso son, en general, pruebas de conocimientos generales y específicos del área seleccionada. En ciertos casos, los exámenes incluyen pruebas de aptitud o de capacidad intelectual.

Los exámenes son de selección, es decir, sirven para ubicar a los alumnos en orden decreciente de calificaciones y de acuerdo con el número de vacantes existente.

La duración de los estudios universitarios varía entre las escuelas y las instituciones. En general, los alumnos cursan en cuatro o cinco años sus estudios. Algunas instituciones han organizado sus cursos en semestres y otras en trimestres. No hay formas homogéneas de organización académica, pero la modalidad más frecuente es la escuela y la facultad. Las escuelas y facultades reúnen en ocasiones más de una carrera. Suele emplearse el término facultad para aquellos centros que ofrecen carreras de licenciatura y estudios de posgrado. Pocas instituciones han adoptado formas de organización departamental.

La autonomía académica de que goza la mayoría de las instituciones y la libertad de cátedra de los maestros hace posible la existencia de una amplia gama de formas de evaluación y calificación escolar. Probablemente el tipo de carrera influya en las formas de evaluación empleadas. En unos casos se opta por evaluaciones periódicas dentro de un ciclo escolar (trimestral, semestral o anual) y en otros se realiza sólo una evaluación al finalizar el ciclo. Muchas veces se presenta una combinación de calificaciones parciales con calificaciones finales.

En algunas carreras, escuelas y establecimientos, la forma más usual es la aplicación de exámenes de conocimientos en sus más variadas formas. En otros casos, se prefiere que los alumnos elaboren ensayos, monografías, pequeñas investigaciones, informes de prácticas de campo o resolución de ejercicios y problemas.

Existen también diferentes modalidades para que los alumnos que concluyen sus estudios puedan obtener su título profesional. En términos generales se puede mencionar que una buena parte de los centros de estudios profesionales exige a sus egresados la elaboración de alguna forma de trabajo escrito que debe ser sometido a examen ante un jurado

específicamente designado para ello.

En muchas universidades, las escuelas o facultades exigen la elaboración de tesis; en algunas el requisito es la presentación de una tesina, de extensión y profundidad menor que la tesis; otras más requieren que se elaboren informes monográficos sobre alguna experiencia profesional. En otras instituciones los alumnos pueden optar por presentar un trabajo escrito o por someterse a un examen general de conocimientos profesionales. En muchas universidades se les exige a los alumnos, como requisito previo e indispensable para la presentación del examen profesional, por lo menos la comprensión de lectura de uno o dos idiomas distintos al español, que con frecuencia son el inglés o el francés.

En general no existe una categorización homogénea de los cargos y niveles del personal docente. Las políticas de contratación son diversas y las instituciones poseen sus propios escalafones y tabuladores en los que establecen las categorías, los tipos de contratación y los requisitos para ingresar, permanecer y avanzar en la carrera académica. Sin embargo, en general pueden encontrarse tres categorías de profesor: titular, asociado y asistente, cada una de ellas con tres o cuatro niveles.

El régimen de contratación puede ser, a su vez, de tiempo completo, de medio tiempo y de tiempo parcial o por horas.

La calificación académica del profesorado de educación superior en México ha ido mejorando paulatinamente. Muchos tienen la licenciatura como nivel máximo de estudios, aunque cada vez hay más profesores con el grado de maestría y doctorado.

K. EDUCACIÓN ESPECIAL

En mayo de 1995 se puso en marcha el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad, como un esfuerzo multisectorial en el que participan diversas dependencias del sector público, entre ellas la SEP, e instituciones privadas y organismos no gubernamentales para apoyar a las personas con discapacidad en su proceso de incorporación a la vida social. Prevé la atención dirigida a los menores con discapacidad como el derecho que tienen todos los niños de acceso al currículo básico y a la satisfacción de sus necesidades de aprendizaje, y establece la integración educativa como una estrategia importante a seguir.

La población con necesidades educativas especiales ha sido objeto de atención del sector educativo desde tiempo atrás. Sin embargo, a partir de la federalización educativa, estos servicios son responsabilidad de los gobiernos de los estados y su operación ha sido reglamentada por la Ley General de Educación.

Es necesario precisar que el propósito que se persigue con la integración educativa es que todos los niños en edad escolar con alguna necesidad educativa especial, con o sin discapacidad, tengan acceso al currículo básico; la incorporación a la educación regular de estos alumnos depende de la condición de cada uno y no constituye un objetivo principal de dicha política.

En 1994 se inició el proceso de reorientación de los servicios de educación especial mediante la creación de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Estas unidades están integradas por equipos multidisciplinares de especialistas, y tienen como función vincular la escuela regular con los servicios de educación especial.

Asimismo, refuerzan la atención psicopedagógica en el aula, brindan orientación a los padres y proporcionan asesoría directa a los maestros para lograr una mayor flexibilidad curricular.

Dentro de las acciones para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, destaca la elaboración de materiales y recursos didácticos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje a los profesores y alumnos. Por otro lado, a fin de facilitar el acceso a los centros escolares de aquellos menores y jóvenes con discapacidad para quienes la incorporación a un plantel regular es aconsejable, se efectúan, además, acciones de reconocimiento y transformación de las instalaciones físicas escolares.

LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

La Universidad Autónoma de Nuevo León es una universidad Pública Estatal, cuenta con 26 Facultades, en donde se brindan 63 Licenciaturas, 60 Maestrías, 62 Especialidades y 29 Doctorados. Esta universidad ofrece programas formativos a 65,809 alumnos que desean hacer una carrera o licenciatura, en forma adicional, prepara técnicos superiores y profesionales asociados y satisface los requerimientos de educación a nivel preparatoria y estudios subprofesionales de alrededor de 45,000 estudiantes más.

En relación con las del resto del país, es una de las que mayor número de alumnos reporta en los niveles de profesional asociado, licenciatura y posgrado (UANL y su Oferta Educativa en el Nivel Superior, 2002).

CARRERAS PROFESIONALES QUE IMPARTE LA UANL (CIEES, 2001).

1. AREA DE CIENCIAS DE LA SALUD

- FACULTAD DE ENFERMERIA
- FACULTAD DE MEDICINA
- FACULTAD DE ODONTOLOGÍA
- FACULTAD DE SALUD PÚBLICA Y NUTRICIÓN

2. ÁREA DE CIENCIAS AGROPECUARIAS

- FACULTAD DE AGRONOMÍA
- FACULTAD DE CIENCIAS FORESTALES
- FACULTAD DE MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA

3. ÁREA DE INGENIERIAS Y TECNOLOGÍA

- FACULTAD DE CIENCIAS DE LA TIERRA
- FACULTAD DE CIENCIAS QUÍMICAS
- FACULTAD DE INGENIERÍA CIVIL
- FACULTAD DE INGENIERÍA MECÁNICA Y ELÉCTRICA

4. ÁREA DE CIENCIAS NATURALES Y EXACTAS

- FACULTAD DE CIENCIAS BIOLÓGICAS
- FACULTAD DE CIENCIAS FÍSICO-MATEMÁTICAS

5. ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRATIVAS

- FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN
- FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMÓN PÚBLICA
- FACULTAD DE CONTADURÍA PÚBLICA Y ADMINISTRACIÓN
- FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
- FACULTAD DE ECONOMÍA
- FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA
- FACULTAD DE PSICOLOGÍA
- FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL

6. EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

- FACULTAD DE ARTES ESCENICAS
- FACULTAD DE ARTES VISUALES

- FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
- FACULTAD DE MÚSICA

7. ARQUITECTURA DISEÑO Y URBANISMO

- ARQUITECTURA

En la UANL la mayoría de las licenciaturas constan de 10 semestres y tienen la finalidad de formar profesionales que participen integralmente en el devenir de la comunidad, influyendo en todos los ámbitos como factor de unificación, de creación y de cambio.

En los posgrados se pretende formar personas altamente calificadas que contribuyan, de acuerdo a su capacidad creativa, a la satisfacción de las necesidades prioritarias de la sociedad mexicana y de la universidad, así como a sus propias metas personales.

CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS DE NUEVO INGRESO

La población de nuevo ingreso de licenciatura en la UANL es relativamente joven. Un 76 % tiene entre 18 y 20 años, aunque también hay alumnos de 17 y hasta de 57 años. En su mayoría provienen de las preparatorias de la misma universidad (67.1%). También ingresan de otras instituciones del nivel medio superior de Nuevo León (18.9%) y de otros estados (14%).

Poco más de tres cuartas partes de este alumnado nació en Nuevo León y un 75.1% lleva viviendo 15 o más años en Monterrey o sus municipios conurbados.

Los hombres integran una mayoría de 55.6 % frente a un 44.4 % de mujeres, que es prácticamente la misma distribución por sexos que se

observa en los países más desarrollados. La mayoría de los y las estudiantes (81.4%) proviene de los estratos medios de la sociedad.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORIA ACADÉMICA

Desde Septiembre de 1999 se ha hablado de un programa de tutorías en la UANL, siendo en Junio de 2000 que la Secretaría Académica, entonces bajo la dirección del Ing. José Antonio González Treviño presentó una propuesta para generar un programa institucional, en el marco del Programa Institucional de Retención Estudiantil.

En esta propuesta se estableció la necesidad de un programa de formación de tutores, así como la institucionalización del programa de tutorías en cada facultad, señalándose el marco conceptual, los objetivos del programa, el perfil del tutor, funciones del tutor, las acciones estratégicas, los recursos requeridos, la estructura operativa y la evaluación y seguimiento.

Hasta donde sabemos, no ha habido un seguimiento formal a este documento, aunque la mayoría de las facultades han implementado a la fecha su programa tutorial, así como un número importante de preparatorias.

En el año 2000 se trabajó con 70 profesores de diferentes Escuelas y Facultades, con un doble fin: apoyar su propia formación como tutores, y capacitarlos para que puedan ser reproductores de su conocimiento con otros académicos de la universidad.

Estos profesores profundizaron sus conocimientos didácticos para tener una idea más clara sobre los procesos de aprendizaje, para detectar las dificultades que tiene los estudiantes para aprender y tener de esta manera una idea más precisa de lo que es la mentalidad científica y como desarrollarla en los estudiantes (UANL y su Oferta Educativa en el Nivel Superior, 2002).

2.7. LA EDUCACIÓN EN LA REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

La Republica Federal de Alemania es un estado democrático y social federal. La opción constitucional para un estado federal significa que no solamente Alemania como un todo si no también cada uno de sus 16 territorios (Anexo) son estados con sus propios derechos en la forma en que ellos se gobiernan con su propia autoridad.

El responsable o mas alta autoridad en educación es el Ministerio federal de Educación e Investigación a cargo de Edelgard Bulmahn quien coordina escuelas, educación superior, bibliotecas, educación para adultos, arte y cultura en general y la preservación de monumentos, en algunos estados también coordina el deporte y los centros de atención juvenil.

Como apoyo a los ministerios cada estado tiene institutos de investigación para la educación escolar, superior y continua. En cada estado el ministerio es representado por un secretario o director general.

En cuanto al sistema escolar, cada estado tiene su propia organización, estructura y programa escolar, incluyendo la supervisión de los maestros en las escuelas del sector publico.

A. ESTRUCTURA BASICA DEL SISTEMA EDUCATIVO EN BAJA SAJONIA.

Göttingen es una de las ciudades que pertenecen a Baja Sajonia. La enseñanza en Baja Sajonia (cuyo Director General es Renate Jurgens-Pieper) es obligatoria y gratuita para la población entre 6 y 18 anos. Atiende a 906 500 alumnos, 21 alumnos por grupo, en 3417 escuelas publicas y destina 125 millones de marcos para la educación (\$ 500 millones aprox.). Gasta 9 mil marcos por alumno, anualmente.

En Alemania la obligatoriedad de la enseñanza se extiende desde los seis años hasta los dieciocho. A los 18 años de edad se puede optar por la Formación Profesional, y la Enseñanza Superior(Anexo).

Los objetivos generales de la educación alemana(Deutschland, 2000) son:

- Formar individuos que estén dispuestos a cualificarse y a perfeccionarse profesionalmente de forma permanente.
- Desarrollar en los alumnos capacidades que les permitan abordar rápidamente las nuevas situaciones y exigencias.
- Conocer los idiomas extranjeros.
- Lograr en los alumnos flexibilidad, capacidad de trabajo en equipo, independencia, capacidad de resolver problemas, alta capacidad de trabajo, movilidad y competencias culturales e interculturales.

B. ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN BAJA SAJONIA.

La educación preescolar se encuentra fuera del sistema escolar publico, es opcional y por lo tanto no es gratuito, los titulares de los jardines infantiles suelen ser las iglesias, entidades benéficas o los municipios (Anexo).

La educación preescolar esta conformada por Sonder kindergarden (para niños de educación especial: ciegos, sordo-mudos, con problemas de lenguaje y de aprendizaje, con impedimentos fisicos, con retraso mental y con problemas de conducta) y Kindergarden para el resto de los niños.

La educación, socialización y supervisión de los niños desde los tres anos hasta la edad escolar es principalmente asignada al sector de apoyo infantil y juvenil.

La escuela primaria (de los 6 a los 10 años) esta conformada por los Sonder schuler (para niños de educación especial) y los Grundschule o escuela primaria para el resto de los niños, marca el comienzo de la educación, consta de cuatro grados. El objetivo de la escuela primaria es proporcionar a los alumnos las bases para su subsecuente educación, el nivel mas bajo de la educación secundaria.

El profesor de la Grundschule ayuda a los alumnos a elegir el tipo de escuela a la que van a ir según las notas que han recibido en dicha escuela.

La educación secundaria esta conformada por dos niveles, el primero (del 5º al 10º grado). se inicia a los diez años y tiene una duración de 5 a 6 años y el segundo (del 10º al 13º grado) con una duración de 4 años.

En los primeros dos años del primer nivel, durante quinto y sexto hay una fase de orientación en la que se prepara a los alumnos para su ingreso a cualquiera de cuatro opciones escolares: Hauptschule (escuela principal), Realschule, Gymnasium y Gesamtschule. En esta fase de orientación, independientemente del tipo de escuela, los grados 5 y 6 constituyen un tipo de observación y promoción con la finalidad de determinar, sobre la base de las habilidades de los estudiantes el tipo de escuela secundaria al que deberán acudir.

El objetivo general de la escuela secundaria inicial es: dar una formación básica y común en la etapa inicial, seguida de una fase de diversificación que reconoce los distintos intereses y aptitudes de los alumnos que permite al alumnado tomar decisiones de cara a su futuro.

El Hauptschule (al que asisten casi el 50 % de los estudiantes que egresan de la escuela primaria) comprende normalmente los grados 5 a 9, es

para alumnos que obtuvieron un rendimiento bajo en la Grundschule, sus objetivos generales (Schöberle, 2000) son:

- Estabilizar a la persona, su autoestima y su autoresponsabilidad.
- Proporcionar aptitudes y conocimientos básicos.
- Fomentar aptitudes y conocimientos interdisciplinarios.
- Preparar para el sistema dual (combinación de enseñanza practica en la empresa y teórica en la escuela profesional) y el mundo del trabajo.
- Sentar la base para el aprendizaje continuo (de toda la vida).

El Hauptschule provee la educación fundamental de la escuela secundaria con un bachillerato final, quedando como un obrero calificado y el certificado que se extiende (Hauptschulabschluss), certificación final que generalmente se concede al aprobar la Hauptschule, es usado como una base para el entrenamiento profesional en un sistema dual que se imparte posteriormente y capacita para el trabajo.

La Realschule comprende normalmente los grados 5 a 10, es para los alumnos que obtuvieron un rendimiento medio alto en la Grundschule, con un bachillerato de escuela técnica llamada Mitlere Reife, provee una educación mas amplia y da acceso a la educación secundaria de segundo nivel donde la certificación permite entrar a estudios de un nivel superior.

Los objetivos generales de la Realschule (Schöberle,2000) son:

- Fomentar el desarrollo integral de la personalidad.
- Fomentar el autoaprendizaje y el pensamiento interdisciplinario.

- Proporcionar aptitudes y conocimientos básicos y profundizados.
- Sentar la base para profesiones prácticas de un nivel más alto.
- Preparar para el sistema dual.
- Preparar para escuelas profesionales especializadas.

Aproximadamente, una quinta parte de los alumnos que terminan la Grundschule asisten al Realschule, donde cursarán materias de comercio y administración de empresas durante 6 años.

Al finalizar la Realschule reciben el Realschulabschluss certificado final, con el cual pueden ingresar a una escuela de formación profesional superior (Fachoberschule).

El Gymnasium, al que asisten casi un 25% de los alumnos, comprende los grados 5 a 13, es para los alumnos que obtienen los mejores resultados en la Grundschule, provee una educación general intensificada y un programa riguroso, termina en un bachillerato en el que se aplica al final un examen de suficiencia (Abitur) que posibilita al alumno para entrar a la Universidad.

La duración del Gymnasium (9 años) le resulta excesivo al alumnado lo que lo hace pasar a otro tipo de escuela (técnica o profesional) considerados de escolaridad inferior pero que representan una salida al mercado de trabajo a una edad más temprana.

Junto a las tres opciones ya mencionadas, existe la llamada Gesamtschule, que es una escuela que ofrece las tres formas en un solo espacio físico. Es para alumnos que obtuvieron rendimiento medio en la Grundschule.

Los alumnos que no quieren ir al Gymnasium, con la meta de un estudio superior, después de la Hauptschule o la Realschule pueden ingresar a una escuela profesional y gozar allí de 3 años de enseñanza profesional.

El segundo nivel de secundaria (del 10º al 13º grado) comprende cuatro opciones: Berufsschule, Berufsfachschule, Fachoberschule y Gymnasiale Oberstufe (Curso de continuación del Gymnasium con vistas a la universidad). Su objetivo general consiste en brindar orientación educativa ligada a las diferentes capacidades e intereses de los alumnos.

El Berufsschule (aprendizaje de un oficio) es una escuela de formación profesional de medio tiempo en el nivel alto de la educación secundaria, lleva a cabo un programa de formación profesional en el que se realizan las experiencias en un trabajo, para ingresar a el se requiere un certificado del Realschule.

El Berufsschule provee a los alumnos educación profesional y los capacita para un sistema dual, es decir, medio tiempo de escuela y un entrenamiento para el trabajo. El egresado es reconocido como asistente técnico.

El Berufsfachschule es una escuela de formación de tiempo completo en el nivel superior de la educación secundaria que prepara a los estudiantes para trabajar o les proporciona el entrenamiento vocacional promoviendo al mismo tiempo una educación general y, dependiendo del objetivo del entrenamiento, varía de uno a tres años.

El Fachoberschule es una escuela secundaria técnica (grados 11 y 12), especializada en varias áreas y provee el acceso a instituciones de educación superior como el Fachhochschulen. Si el estudiante que ingresa

ha completado exitosamente el Realschule y ha tenido entrenamiento vocacional inicial puede entrar directamente al grado 12.

El egresado del Fachoberschule obtiene una certificación para continuar en instituciones de educación superior que ofrecen programas de: ingeniería, economía, administración, trabajo social, agricultura y diseño.

El Gymnasiale Oberstufe es el nivel superior del Gymnasium (grados 11 a 13), para ser admitido se requiere certificación del grado 10, esta dividido en dos fases una introductoria y otra de certificación.

La fase introductoria deberá dar las habilidades personales y sociales necesarias, también como las competencias, de tal manera que facilite el proceso de los alumnos para seleccionar independientemente, las áreas que ellos quieran elegir.

En la fase de certificación el valor principal es colocado en tres áreas de competencia, todas las cuales son cruciales para que los alumnos sean capaces de continuar sus estudios.

Las áreas son: la habilidad para expresarse ellos mismos (en particular la presentación escrita de una idea precisa), la habilidad para comprender textos especializados completos en un lenguaje extranjero y la habilidad para manejar símbolos y modelos matemáticos.

El *Gymnasiale Oberstufe* comprende a los alumnos entre los 16-18 y 19 años, esta variación al final depende de si el alumno hace el *Fach-Abitur* o el *Vollabitur*, este ultimo es un examen al final del curso para el acceso a la Universidad o escuela superior técnica.

Mientras que el *Fach-Abitur* es un examen final para el acceso a la formación profesional de grado superior.

El egresado obtiene una certificación (*Allgemeine Hochschulreife*) que le da derecho a estudiar en cualquier institución de educación superior.

La educación terciaria comprende : *Fachschule*, *Abendgymnasium/ Kolleg* y *Universität*. Sus objetivos generales son:

- Preparar a los jóvenes para el empleo.
- Enseñar tipos de “saber inteligente” y el saber aplicable para resolver problemas en el mundo laboral y en la sociedad
- Educar a los jóvenes sobre todo, a “Aprender a aprender”.

El *Fachschule* comprende las escuelas técnicas con un avanzado entrenamiento vocacional y tiene una duración de 1 a 3 años.

El *Abendgymnasium* es una escuela nocturna para trabajadores adultos egresados de escuelas de medio tiempo (*Berufsschule*, *Berufsfachschule* y *Fachoberschule*) que les permite una certificación para entrar a la universidad.

El *Kolleg* es una institución que ofrece, durante el día, educación para adultos con experiencia de trabajo y con la posibilidad de adquirir la certificación “*Allgemeine Hochschulreife*” (certificación general de entrada a la enseñanza superior).

La *Universität* es financiada por el Estado, pero tiene autonomía investigadora y docente y esta abierta a todas las nacionalidades. Incluye instituciones de educación superior que ofrecen cursos en disciplinas particulares a un nivel universitario.

La universidad forma maestros y profesores lingüistas y filólogos, teólogos, juristas, economistas, sociólogos, naturalistas y agrónomos, ingenieros y médicos, y comprende 6 años. Entre dichas instituciones se encuentran:

Technische Universität y Technische Hochschule;

Padagogische Hochschule;

Gesamthochschule;

Kunsthochschule ;

Musikhochschule;

Fachhochschule;

Verwaltungsfachhochschule;

Las *Technische Universität y Technische Hochschule;* son universidades técnicas. En este tipo de centros durante una primera etapa se impartieron únicamente disciplinas técnicas. Con el tiempo fueron convirtiéndose en escuelas superiores pero siguen centrándose, hoy en día, en las carreras de ingeniería y Ciencias Naturales.

En las *Padagogische Hochschule* se forman maestros para las escuelas primarias (*Grundschule*), básicas (*Hauptschulen*) y especialidades (*Sonderschule*) y en parte también a profesores para las secundarias profesionales (*Realschulen*) y los primeros cursos de los institutos de bachillerato (*Gymnasium*). En ellas se estudia la didáctica correspondiente a la asignatura elegida como especialización.

También se imparten cursos de pedagogía general y escolar y psicología. Además de especializarse en una asignatura , los futuros maestros de escuela deben escoger una segunda área de estudio.

Junto a los estudios teóricos los estudiantes de pedagogía deben hacer una serie de practicas. Se exigen cuatro practicas diarias que consisten en una clase semanal durante un semestre cada una y dos practicas de cuatro semanas seguidas. Para muchos estudiantes estas practicas constituyen una buena oportunidad para ver si realmente están a la altura de una profesión tan importante. La carrera termina con un seminario de preparación practica para la educación escolar de 18 meses de duración.

Los *Gesamthochschule* surgieron a raíz de la integración de las universidades, escuelas superiores de pedagogía, *Fachhochschule* y en menor medida las escuelas superiores de arte en un mismo establecimiento. Ofrecen al estudiante, durante los mismos estudios, posibilidades de combinación todavía mayores entre diversas carreras y titulaciones.

Kunsthochschule ; Colegio de arte, que incluye arte dramático, cine y diseño, hay que indicar que las condiciones de admisión a una escuela de arte son muy específicas. Adicionalmente a los requisitos formales de admisión a una universidad alemana, hay que comprobar la aptitud artística a través de pruebas de trabajos o de audiciones individualizados.

A continuación se indica brevemente, cuales son las sub-especialidades en las que hay oportunidades de estudiar en Alemania, en estas escuelas:

- artes plásticas liberales o pintura, grabado, escultura
artes plásticas aplicadas o restauración
- comunicación visual
- pedagogía artística
- cine e televisión

Diseño

- industrial, de productos
- textil, de moda
- escenografía
- etc.

Cine, medios

Arte dramático

- interpretación
 - danza
 - dirección
 - teatro de títeres

Musikhochschule; Colegio de música. Alemania ofrece múltiples oportunidades de estudio para extranjeros. Existe una gran variedad de escuelas de música, dónde se pueden cursar diferentes tipos de carreras:

- música instrumental
 - Jazz, pop
 - Canto
 - Dirección
 - Música sacra
 - Composición
 - Pedagogía musical
 - etc.

Escuela Superior de bellas artes y música: En Alemania existen 52 escuelas superiores de bellas artes y de música. Los estudiantes que logran pasar las difíciles pruebas de admisión se preparan para ejercer un oficio en el área de las Bellas Artes.

Los postulantes deben entregar una carpeta con trabajos hechos por ellos. Luego de una evaluación por la escuela correspondiente los seleccionados son invitados a rendir una prueba de admisión donde se miden las capacidades artísticas de los postulantes. En algunos casos es posible ingresar a una carrera sin haber rendido el examen final escolar que permite el acceso a las universidades.

Sobre los requisitos para postular a una carrera informan las propias escuelas superiores .

Estas academias ofrecen básicamente las carreras de pintura, gráfica, diseño, escultura y profesorado en bellas artes . También se ofrecen carreras como arquitectura, escenografía, cerámica, pintura sobre cristal, restauración y arte dramático. Algunas escuelas superiores se han concentrado en carreras artísticas específicas. Por ejemplo la escuela superior de gráfica y artes del Libro de Leipzig ofrece desde 1983 la carrera de fotografía y es además dirección obligada para las editoriales más importantes de Alemania.

La Escuela Superior de Bellas Artes y Diseño de Halle se concentra en el diseño industrial y en el diseño de espacios medioambientales.

Las carreras de artes aplicadas terminan con un diploma y aquellas dedicadas a las artes en general terminan a menudo sin un grado académico formal.

En una escuela superior de música se ofrecen ramas como educación instrumental, canto, composición, dirección y en algunas escuelas música eclesiástica, jazz, dirección de música para teatro o baile. Pero también se imparten carreras de pedagogía y profesorado en música.

Fachhochschule; Institución de enseñanza superior que imparte carreras como ingeniería, economía administración de empresas, trabajo social, agricultura y diseño.

Verwaltungsfachhochschule; Tipo especial de educación superior que ofrece programas en administración pública que incluyen periodos de entrenamiento para personas que van a trabajar a nivel de autoridad federal, estatal o local.

C. CONCLUSIÓN DE LOS ESTUDIOS: EXÁMENES Y TITULACIONES.

Los alumnos De las universidades alemanas pueden realizar los siguientes exámenes finales y obtener la correspondiente titulación:

Diplom: En principio la disciplina determina que examen final hay que pasar y que grado se alcanza. Las carreras de ciencias naturales, ingeniería, ciencias sociales y ciencias económicas termina con *Diplom*.

Magister Atrium: En las carreras de ciencias humanas y ciencias sociales el primer examen final universitario que faculta para el ejercicio de una profesión es, por regla general, el *Magister Atrium*.

Examen de Estado: Es el tipo de prueba que pasan los estudiantes alemanes de carreras que permiten entrar a trabajar en la administración pública (profesores, jueces) o ejercer profesiones supervisadas por el Estado (médicos, juristas etc.).

Doctorado: En todas las universidades alemanas pueden cursarse estudios de doctorado en cualquier disciplina. Doctorarse en Alemania significa investigar. Los resultados de la investigación se exponen en la tesis doctoral.

Universidad de Göttingen : Escuelas y departamentos:

- | | |
|-------------------------------------|--|
| 1. Escuela de Teología | 9. Escuela de Geociencias |
| 2. Escuela de Leyes | 10. Escuela de Biología |
| 3. Escuela de Medicina Forestales y | 11. Escuela de Ciencias Ecología Forestal |
| 4. Escuela de Artes | 12. Escuela de Ciencias de la Agricultura |
| 5. Escuela de Matemáticas | 13. Escuela de Economía y de la administración |
| 6. Escuela de Física | |
| 7. Escuela de Química Ciencias | |
| 8. Escuela de Ciencias Sociales | |

La Escuela de Ciencias Sociales: Es el Área de donde se obtuvo la muestra de tutores para este estudio y comprende los siguientes institutos:

- Departamento de Sociología
- Departamento de Ciencias Políticas
- Centro para estudios Europeos y Norteamericanos
- Instituto para la educación intercultural
- Instituto para estudios de Periodismo y Comunicación
- Departamento de Educación (incluyendo al Seminario de Pedagogía)
- Instituto de Política Social
- Instituto de Etnología

- Instituto para Ciencias del Deporte

D. EL PRESUPUESTO FEDERAL DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN PARA 2002 EN ALEMANIA.

Con un nuevo aumento de los fondos del presupuesto en cerca de 440 millones de marcos, el presupuesto para 2002 del ministerio Federal de Educación e investigación batirá todos los récords anteriores. De esta manera el Gobierno Federal subraya de forma convincente la importancia que le concede a la educación e investigación para Alemania.

La educación y la investigación son los motores de la economía, de la creación de empleo y de nuevos productos. La decisión del gobierno Federal de invertir en estos ámbitos beneficia a todo el país y a su población.

Actualmente los investigadores están encarados a una competencia internacional por los mejores profesionistas. En vista de ello, el Gobierno federal esta fortaleciendo las universidades, aumentando los fondos a su disposición para el intercambio de estudiantes y científicos. En total, en 2202 los Estados Federados de Alemania oriental recibirán para los partidas de Educación e investigación, fondos superiores a los 3 millones de marcos (1.5 millones de Euros).

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

En el presupuesto del 2002 se han previsto 600 millones de marcos (306.78 millones de Euros), de este modo, las universidades y las universidades de ciencias aplicadas tendrán un considerable apoyo gracias al "Programa de futuro para las Universidades", además de fortalecer a las escuelas de Formación profesional en el campo de la informática.

E. EL SISTEMA DE EVALUACIÓN

| | | PUNTUACIÓN |
|--------------|----------------|------------|
| Sehr Gut | Sobresaliente | 1 |
| Gut | Notable | 2 |
| Befriedigend | Bien | 3 |
| Ausreichend | Suficiente | 4 |
| Mangelhaft | Insuficiente | 5 |
| Ungenügend | Muy deficiente | 6 |

En Alemania tanto en las Universidades como en las escuelas se habla de semestres, es decir, el curso se compone de dos partes de 6 meses los alumnos reciben las notas al final del semestre.

Los alumnos tienen 6 clases por día pero a veces también 8 si hacen alguna asignatura de libre elección o alguna actividad extraescolar. Cada clase dura 45 minutos y cada dos clases los alumnos disfrutan de una pausa de 20 minutos.

F. LA MATRICULA ESCOLAR EN CIFRAS

Relación entre el numero de estudiantes y la población en edad escolar se trata de la tasa bruta de escolarización por lo que incluye estudiantes con edad mayor a la normal (Anexo).

PROGRAMA DE TUTORIAS EN LA UNIVERSIDAD DE GÖTTINGEN ALEMANIA.

Los estudiantes de las universidades alemanas critican las aulas demasiado llenas para clases y seminarios, y critican también cual alejadas están las materias de las cuestiones prácticas. Desean la comunicación con

los docentes y también las posibilidades de comunicación con ellos. Mientras que en los colegios los planes de estudio y los maestros determinan qué, cuando y como debe aprenderse, en la universidad muchos de ellos deben establecer por sí mismos su plan de estudios. Hay por cierto diferencias en la dirección de los estudios, pero en general los estudiantes carecen de las indicaciones a las que estaban acostumbrados en sus escuelas (Krause Ch.,2002).

En la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Georg-August en Göttingen Alemania la tutoría está diseñado para aquellos estudiantes que tienen a su cargo orientar a otros estudiantes, es decir, el programa lo llevan a cabo los estudiantes más avanzados de una carrera y de acuerdo al sistema de la universidad el programa tutorial está dirigido a los estudiantes del plan inicial o sistema básico de estudio general y los tutores reciben un apoyo económico por su trabajo. Este programa se inició en el semestre de verano del 2002 y se remonta a los resultados de la evaluación académica realizada en los años 1999 y 2000.

Ella proporcionó información precisa sobre los problemas de orientación y de transición de los estudiantes en la primera fase de sus estudios de pregrado, así como de los problemas que se presentan en el transcurso de los estudios posteriores, que atañen en mayor o menor grado a todas las especialidades.

La actividad tutorial surgió cuando creció rápidamente el número de alumnos, sin el correspondiente incremento en el número de maestros. Se ayudó a los profesores y profesoras con estudiantes de semestres avanzados. El gran número de alumnos fue dividido en pequeños grupos, cada uno de ellos a cargo de un estudiante avanzado, cuya función era hacer comprensible la materia, ampliándola y profundizándola, apoyando también con ejercicios y en las pruebas respectivas.

La situación no ha cambiado fundamentalmente hasta hoy. La nueva presión a los estudiantes, realizar sus estudios en un tiempo adecuado, acentúa aún más el problema. Por eso las tutorías son más necesarias que nunca, pues no cabe esperar que el número de docentes se incremente, ni que haya menos estudiantes.

El objetivo general de este programa de tutorías es estructurar, afianzar, y lograr niveles altos de eficiencia en este sistema básico. La meta de los estudiantes tutores es transmitir los conocimientos y habilidades específicos en su campo de trabajo.

La finalidad de este proyecto es garantizar la orientación a los estudiantes tutores y tutoras, y prepararlos para su actividad y evaluar permanentemente la tutoría. De esta forma se ha demostrado claramente las ventajas y desventajas de las tutorías, las expectativas y los puntos críticos.

En esta universidad, existen diferentes tipos de tutores: aquellos que todavía son estudiantes, los que tienen su examen de grado pero están haciendo estudios de doctorado y aquellos que funcionan como asistentes que ayudan a facilitar el trabajo del docente.

El perfil del tutor que se requiere en la facultad de Ciencias Sociales de esta universidad es: gente que tiene la capacidad y la habilidad para transmitir el conocimiento de su área específica (documento base del programa tutorial en la facultad de ciencias sociales, Nov. 2001).

2.8. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Revisar la situación actual en las facultades de la UANL. en el proceso de aplicación del programa tutorial.
 - Comparar la situación actual del programa de tutorías en la UANL. con la situación actual del programa tutorial en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Göttingen en Alemania que actualmente esta en proceso de aplicación y además cuenta con el sistema de tutores estudiantes.
 - Comparar las semejanzas y diferencias entre los programas tutoriales de ambas universidades.
 - Conocer cuales son las experiencias que han tenido los tutores en las facultades durante el proceso de aplicación de este sistema.
-
- Identificar las capacidades o habilidades que los tutores necesitan para desarrollar el trabajo tutorial.
 - Identificar cuales son sus expectativas en relación a la profesionalización de su trabajo como tutores académicos.
 - Valorar la posibilidad de integrar en la UANL. tutores estudiantes

2.9. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

¿Cuál es la situación actual de los programas de tutoría en ambas universidades?

¿Cuáles son las semejanzas y las diferencias en los programas de tutoría de ambas universidades?

¿Cuáles son las experiencias de los maestros que están realizando tutoría?

¿Cuáles son las expectativas de los maestros hacia su trabajo como tutor?

¿Cuáles son las principales capacidades o habilidades que los tutores necesitan ?

¿Cuáles son las funciones del tutor?

¿Cuáles son las principales dificultades que enfrenta el maestro en su papel de tutor?

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

CAPITULO III

MÉTODO

3.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

Este trabajo es un estudio descriptivo, transaccional y comparativo, la muestra esta formada por 20 tutores docentes, que representan a 20 facultades de la UANL, y la muestra alemana esta conformada por 14 tutores estudiantes que representan a cinco institutos de la facultad de Ciencias Sociales de la universidad alemana.

3.2. INSTRUMENTOS

Se utilizaron métodos cualitativos, como el cuestionario que incluía preguntas cerradas para conocer datos generales de los tutores en las dos universidades, así como entrevistas con preguntas abiertas para analizar las experiencias, necesidades y expectativas de los tutores (Anexo).

3.3. PROCEDIMIENTO

Se giraron oficios a los directores de cada una de las facultades de la UANL. y en los cinco institutos de la facultad de ciencias sociales de la universidad de Göttingen solicitando su apoyo para obtener información en los siguientes aspectos:

- 1) Estado actual del programa tutorial en su institución
- 2) Conocer el número de maestros tutores en el programa
- 3) Llenar un cuestionario para conocer las características del docente

que realiza actividades de tutoría en cada facultad (Anexo)

Se realizaron las entrevistas a un tutor por cada facultad de las 20 seleccionadas en la UANL así como a los 14 tutores de la facultad de ciencias sociales en la universidad alemana

Se revisaron las respuestas para cada una de las preguntas que se formularon, se utilizó la técnica de análisis de contenido para revisar as comunicaciones de los entrevistados de una manera objetiva, sistemática y cuantitativa y de esta forma hacer inferencias válidas y confiables de los datos.

Para ello se elaboró un manual de codificación para cada una de las preguntas, tanto para los tutores de la muestra mexicana (tutores de la UANL), como de la muestra alemana, en este manual se desarrollaron categorías generales de análisis para cada una de las respuestas, así como subcategorías, que fueron calificadas por tres revisores para unificar criterios.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN[®]
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

CAPITULO IV

RESULTADOS

Para responder a las preguntas de investigación, se realizaron entrevistas amplias a los tutores de ambos países, dado que el instrumento estuvo constituido por preguntas abiertas, las categorías y subcategorías que se obtuvieron difieren para ambas muestras, por lo tanto, los resultados se muestran en tablas separadas.

A continuación se desglosan los resultados obtenidos.

Tabla 1 . Categorías con respecto al concepto de tutoría de la muestra mexicana

| 1.¿CÓMO DEFINE EL CONCEPTO DE TUTORIA? | Frec. | % |
|--|--------------|----------|
| 1. Apoyo integral | 6 | 24 |
| 1.1. Apoyo académico para bajar los índices de deserción y reprobación escolar | 2 | 8 |
| 1.2. Guía para ayudar a los alumnos con problemas académicos | 3 | 12 |
| 2. Sistema de atención personalizado | 2 | 8 |
| 2.1. Acompañamiento al estudiante en su trayectoria escolar | 6 | 24 |
| 2.2. Asesoría al alumno para mejorar su rendimiento académico | 3 | 12 |
| 3. Acciones educativas centradas en el estudiante | 3 | 12 |

La tabla 1 muestra la forma en que conceptualizan la tutoría la muestra de tutores mexicanos (UANL), como puede observarse, las dos categorías que prevalecen, se relacionan con la idea de que la tutoría es el apoyo integral, que implica brindar ayuda a los alumnos desde el punto de vista académico, psicológico y Moral, así como el acompañar al estudiante en su trayectoria escolar.

Tabla 2. . Categorías con respecto al concepto de tutoría de la muestra alemana.

| 1.¿CÓMO DEFINE EL CONCEPTO DE TUTORIA | Frec. | % |
|--|--------------|----------|
| 1. Acompañante | 4 | 24 |
| 2. Apoyo | 3 | 18 |
| 3. Experto | 5 | 29 |
| 4. Asesor | 5 | 29 |

La tabla 2. muestra que los alemanes se enfocan básicamente al concepto de tutor. Para esta muestra el concepto de tutoría es la asesoría académica de una persona experta con mayor experiencia, que enseña y transmitir a los estudiantes su experiencia y les da asistencia para aclarar sus dudas.

Tabla 3. Categoría con respecto a las metas del programa tutorial de la muestra mexicana.

| 2. ¿CUALES SON LAS METAS DEL TRABAJO TUTORIAL QUE SE REALIZA EN SU INSTITUCIÓN? | Frec. | % |
|--|--------------|----------|
| 1 Elevar la eficiencia terminal | 14 | 45 |
| 2 La retención estudiantil | 5 | 16 |
| 3 Mejorar el rendimiento académico | 7 | 23 |
| 4 Mejorar la relación maestro-alumno | 3 | 10 |
| 5 Otras | 2 | 6 |

En la tabla 3. la muestra de los tutores mexicanos indican que la principal meta es elevar la eficiencia terminal lo que implica bajar el número de reprobación y deserción escolar y mejorar el rendimiento académico de sus estudiantes.

Tabla 4. Categoría con respecto a las metas del programa tutorial de la muestra alemana.

| 2. ¿CUALES SON LAS METAS DEL TRABAJO TUTORIAL QUE SE REALIZA EN SU INSTITUCIÓN? | Frec. | % |
|--|--------------|----------|
| 1. Apoyo académico | 3 | 18 |
| 1.1. Apoyo en técnicas de estudio | 3 | 18 |
| 2. Inducción al conocimiento | 4 | 24 |
| 3. Mejorar el aprendizaje | 3 | 18 |
| 4. Otras | 3 | 18 |
| 5. Ninguna | 1 | 6 |

En esta tabla se muestra que para los tutores alemanes la principal meta de la tutoría es la Inducción al conocimiento en su área, lo que significa ayudar al alumno a introducirse más fácilmente a los estudios científicos.

Tabla 5. Categoría con respecto a las características personales que debe tener un tutor en la muestra mexicana

| 3. ¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS PERSONALES QUE DEBE TENER UN TUTOR? | Frec. | % |
|---|--------------|----------|
| 1. Un espíritu de servicio | 7 | 19 |
| 2. Compromiso con la institución | 2 | 5 |
| 2.1. Que conozca profundamente la carrera | 5 | 14 |
| 2.2. Que sea responsable | 3 | 8 |
| 3. Capacidad empática | 4 | 11 |
| 3.1. Que inspire confianza a los estudiantes | 4 | 11 |
| 3.2. Que tenga capacidad de escuchar y observar | 3 | 8 |
| 3.3. Que tenga paciencia con los estudiantes | 2 | 5 |
| 4. Ética profesional | 3 | 8 |
| 5. Otras | 4 | 11 |

En la tabla 5 se muestra que las categorías que prevalecen en la muestra mexicana es el espíritu de servicio como la principal característica personal que debe tener el tutor, además de conocer profundamente su carrera.

Tabla 6. Categoría con respecto a las características personales que debe tener el tutor en la muestra alemana.

| 3. ¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS PERSONALES QUE DEBE TENER UN TUTOR? | Frec. | % |
|---|--------------|----------|
| 1. Experiencia en la materia | 6 | 33 |
| 2. Manejar técnicas didácticas | 3 | 17 |
| 3. Sensibilidad y seguridad | 5 | 28 |
| 4. Otras | 4 | 22 |

En esta tabla se muestra que los alemanes consideran como características personales que debe tener el tutor, la experiencia en la materia y la sensibilidad y seguridad, que significa para ellos, la capacidad para entender y sensibilizarse frente a las necesidades de los estudiantes para dar respuesta a sus problemas.

Tabla 7. Categoría con respecto a las características profesionales que debe tener el tutor en la muestra mexicana.

| 4. ¿QUÉ CARACTERÍSTICAS PROFESIONALES CONSIDERA QUE DEBE TENER UN TUTOR? | Frec. | % |
|---|--------------|----------|
| 1. Conocer la institución | 3 | 4 |
| 2. Solidez profesional | 5 | 6 |
| 2.1. Tener experiencia docente y responsabilidad | 5 | 6 |
| 2.2. Interés en la investigación | 1 | 1 |
| 2.3. Ser experto en su materia para orientar | 8 | 10 |
| 2.4. Tener tiempo completo | 2 | 3 |
| 3. Tener grado de maestría | 2 | 3 |
| 4. Haber recibido capacitación | 7 | 9 |
| 5. Otras | 6 | 8 |

La tabla 7 muestra que para los tutores mexicanos, una de las características profesionales con la que debe contar el tutor es, ser experto en su materia para poder orientar a los alumnos, así como también, el haber recibido capacitación previa.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Tabla 8. Categoría con respecto a las características profesionales que debe tener el tutor en la muestra alemana.

| 4. ¿QUÉ CARACTERÍSTICAS PROFESIONALES CONSIDERA QUE DEBE TENER UN TUTOR? | Frec. | % |
|---|--------------|----------|
| 1. Capacidad para manejar problemas | 2 | 9 |
| 2. Capacidad didáctica | 5 | 22 |
| 3. Capacidad empática | 6 | 26 |
| 4. Competencia y habilidad social | 4 | 17 |
| 5. Flexibilidad | 2 | 9 |
| 6. Autonomía | 2 | 9 |
| 7. Otras | 2 | 9 |

La tabla 8 muestra que los tutores alemanes consideran básicamente que una de las características profesionales que debe desarrollar un tutor es la capacidad empática, entendiendo por esto, la disposición del tutor para entender y sensibilizarse con las necesidades de los alumnos, además de tener cierta habilidad o capacidad para la didáctica.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Tabla 9. Categoría con respecto a la opinión de quién debe o puede ser tutor en la muestra mexicana.

| 5. ¿QUIÉN CONSIDERA QUE DEBE SER TUTOR? | Frec. | % |
|--|--------------|-----------|
| 1. Maestros de asignatura | 9 | 36 |
| 2. Maestros de tiempo completo | 2 | 8 |
| 2.1. Maestros que dominen su materia | 1 | 4 |
| 3. Maestros con deseos de servir | 5 | 20 |
| 3.1. Maestros que deseen ser guía y orientador | 1 | 4 |
| 3.2. Maestros con capacidad de escuchar | 1 | 4 |
| 3.3. Maestros con integridad y ética profesional | 2 | 8 |
| 4. Maestros que tengan un perfil para tutor | 2 | 8 |
| 5. Otras | 2 | 8 |

En esta tabla se observa que la mayoría de los tutores de la muestra mexicana se enfocan principalmente en la idea de que el maestro que da la asignatura debe ser el tutor, y la posibilidad de incluir también, a aquellos maestros que tengan el deseo de servir a otros.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Tabla 10. Categoría con respecto a la opinión de quién debe o puede ser tutor en la muestra alemana.

| 5. ¿QUIÉN CONSIDERA QUE DEBE SER TUTOR? | Frec. | % |
|---|--------------|----------|
| 1. Experto en la materia y con rendimiento superior | 3 | 20 |
| 2. Alguien comprometido y con interés en la didáctica | 6 | 40 |
| 3. Que reúna el perfil de tutor | 3 | 20 |
| 4. Una persona con disponibilidad | 3 | 20 |

En esta tabla se muestra que la respuesta de los tutores alemanes se concentra básicamente en la idea de que un tutor debe ser alguien que este realmente comprometido e interesado en la didáctica.

Tabla 11. Categoría con respecto a los criterios de selección en la institución para elegir al tutor en la muestra mexicana.

| 6. ¿QUÉ CRITERIOS DE SELECCIÓN UTILIZARON EN SU INSTITUCIÓN PARA ELEGIRLO COMO TUTOR? | Frec. | % |
|--|--------------|----------|
| 1. Que sean maestros de tiempo completo | 9 | 26 |
| 2. Fue opcional | 6 | 17 |
| 3. Que sean maestros de medio tiempo o por horas | 3 | 9 |
| 4. Maestros con sólida formación profesional | 2 | 6 |
| 4.1. Maestros que les guste trabajar con alumnos | 5 | 14 |
| 4.2. Que sea honesto y responsable | 1 | 3 |
| 4.3. Que tenga disposición de capacitarse | 4 | 11 |
| 5. Todos deben ser tutores | 4 | 11 |
| 6. Otras | 1 | 3 |

En la tabla 11 se observa que en la muestra de los tutores mexicanos prevalece como criterio principal de selección en su institución, el tener una categoría profesional de tiempo completo, otro porcentaje importante mencionó el hecho de que su inclusión en la tutoría fue opcional.

Tabla 12. Categoría con respecto a los criterios de selección en la institución para elegir al tutor en la muestra alemana.

| 6. ¿QUÉ CRITERIOS DE SELECCIÓN UTILIZARON EN SU INSTITUCIÓN PARA ELEGIRLO COMO TUTOR? | Frec. | % |
|--|--------------|----------|
| 1. Que tenga alto rendimiento académico | 3 | 16 |
| 2. Interés y experiencia en la materia | 3 | 16 |
| 3. Espíritu de colaboración | 5 | 26 |
| 4. Por su personalidad | 3 | 16 |
| 5. No hay criterios específicos | 4 | 21 |
| 6. Sin respuesta | 1 | 5 |

En la tabla 12 muestra que los tutores alemanes responden a esta pregunta señalando que no tienen en su institución un criterio específico para seleccionar a los tutores y que el requisito que ellos consideran importante para trabajar como tutor es tener un espíritu de colaboración con el docente y con los alumnos.

Tabla 13. Categoría con respecto a cuales son las funciones que debe realizar el tutor en la muestra mexicana.

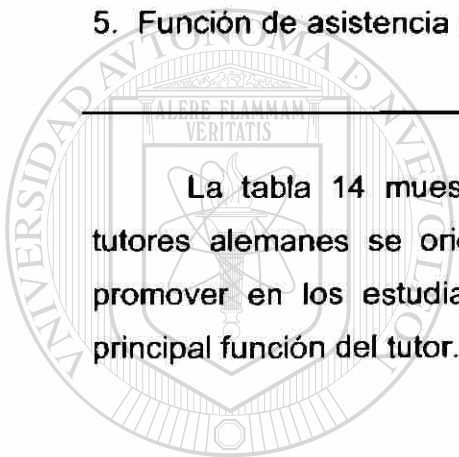
| 7. ¿CUÁLES SON LAS FUNCIONES QUE DEBE REALIZAR EL TUTOR? | Frec. | % |
|---|--------------|----------|
| 1. Funciones de orientación y asesoría | 5 | 14 |
| 2. Funciones de prevención | 3 | 9 |
| 3. Funciones de supervisión | 6 | 17 |
| 3.1. Realizar entrevistas sistemáticas | 3 | 9 |
| 3.2. Tener contacto continuo con alumnos | 4 | 11 |
| 4. Canalización | 6 | 17 |
| 5. Funciones de organización | 1 | 3 |
| 5.1. Ayudar | 1 | 3 |
| 5.2. Facilitar la relación maestro-alumno | 2 | 6 |
| 5.3. Facilitar la relación entre alumnos | 1 | 3 |
| 6. Otras | 3 | 9 |

La tabla 13 muestra claramente que la principal función que debe desempeñar el tutor en la muestra mexicana es brindar supervisión al alumno, lo que implica elaborar informes, dar seguimiento y canalización a los problemas de los estudiantes y ver su avance académico.

Tabla 14. Categoría con respecto a cuales son las funciones que debe realizar el tutor en la muestra alemana.

| 7. ¿CUÁLES SON LAS FUNCIONES QUE DEBE REALIZAR EL TUTOR? | Frec. | % |
|---|--------------|----------|
| 1. Función de apoyo al estudiante | 3 | 17 |
| 2. Promover habilidades y técnicas de estudio | 4 | 22 |
| 3. Funciones de consejería | 3 | 17 |
| 4. Motivar al alumno en sus estudios | 3 | 17 |
| 5. Función de asistencia al docente | 5 | 28 |

La tabla 14 muestra que la prevalencia de las respuestas de los tutores alemanes se orientan a la función de asistencia al docente y a promover en los estudiantes habilidades y técnicas de estudio como la principal función del tutor.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Tabla 15. Categoría con respecto a las tareas o actividades que desempeña el tutor en la muestra mexicana.

| 8. ¿ CUALES SON LAS TAREAS O ACTIVIDADES QUE DESEMPEÑA EL TUTOR? | Frec. | % |
|--|-------|----|
| 1. Guiar a los estudiantes | 1 | 3 |
| 1.1. Apoyar al estudiante | 3 | 8 |
| 2. Tareas administrativas | 1 | 3 |
| 2.1. Asesoría | 5 | 13 |
| 2.2. Consultar la historia académica del alumno | 3 | 8 |
| 2. Hacer entrevistas individuales y grupales | 3 | 8 |
| 3. Comunicación con el alumno | 3 | 8 |
| 3.1. Establecer confianza con el alumno | 2 | 5 |
| 3.2. Conocer al estudiante | 4 | 10 |
| 4. Detectar problemas | 7 | 18 |
| 4.1. Detectar problemas personales | 2 | 5 |
| 5. Canalización y seguimiento | 4 | 10 |
| 6. Otras | 3 | 5 |

La tabla 15 muestra las respuestas en relación a cuales son las tareas que desempeñan los tutores y en la muestra mexicana la mayoría de los tutores señalaron que la principal tarea que realizan es detectar problemas, esto significa principalmente, identificar las debilidades y deficiencias en el aprendizaje de los alumnos y en base a ello, dar asesoría.

Tabla 16. Categoría con respecto a las tareas o actividades que desempeña el tutor en la muestra alemana.

| 8. ¿ CUALES SON LAS TAREAS O ACTIVIDADES QUE DESEMPEÑA EL TUTOR? | Frec. | % |
|---|--------------|----------|
| 1. Apoyo al estudiante | 5 | 33 |
| 1.1. Ayuda al estudiante a organizarse | 3 | 20 |
| 2. Mediador entre alumno y docente | 2 | 13 |
| 3. Trasmitir conocimientos | 3 | 20 |
| 4. Sin respuesta | 1 | 7 |
| 5. Otras | 1 | 7 |

La tabla 16 muestra que la mayoría de las respuestas en relación a las tareas del tutor en la muestra de los alemanes, se concentran en la categoría de apoyo al estudiante, lo que significa para ellos aconsejar y ayudar a superar las dificultades relacionadas con el aprendizaje de sus materias.

Tabla 17. Categoría con respecto a las expectativas que tienen en su trabajo como tutores en la muestra mexicana.

| 9. ¿CUÁLES SON LAS EXPECTATIVAS QUE TIENEN EN SU TRABAJO COMO TUTORES? | Frec. | % |
|---|--------------|----------|
| 1. Mejorar eficiencia terminal | 2 | 9 |
| 1.1. Disminuir reprobación y deserción | 6 | 26 |
| 1.2. Lograr propósitos y metas institucionales | 3 | 13 |
| 1.3. Proporcionar acciones y estrategias para elevar rendimiento académico y la retención estudiantil | 2 | 9 |
| 2. Tener un centro tutorial en cada facultad | 2 | 9 |
| 3. Sistematizar el programa de tutorías | 6 | 26 |
| 4. Otras | 5 | 21 |

La tabla 17 muestra que la prevalencia de respuestas a la pregunta sobre las expectativas que tienen los tutores sobre su actividad, esta concentrada en la idea de disminuir los índices de reprobación y deserción en sus estudiantes, así como en la necesidad de sistematizar el programa de tutorías como parte del plan de trabajo de la institución.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Tabla 18. Categoría con respecto a las expectativas que tienen en su trabajo como tutores en la muestra alemana.

| 9. ¿CUÁLES SON LAS EXPECTATIVAS QUE TIENEN EN SU TRABAJO COMO TUTORES? | Frec. | % |
|---|--------------|----------|
| 1. Profundizar en el estudio científico | 5 | 36 |
| 2. Tener espacio para intercambio de experiencias | 5 | 36 |
| 3. Adquirir técnicas didácticas y de comunicación | 2 | 14 |
| 4. Otras | 2 | 14 |

La tabla 18 indica que la prevalencia de las respuestas en la muestra alemana se concentran en la idea de que en su trabajo como tutores, ellos esperan que el alumno sea capaz de profundizar en el estudio científico y tener un espacio para intercambiar experiencias sobre sus estudios.

Tabla 19. Categorías con respecto a la pregunta sobre las dificultades que han tenido los tutores en la muestra mexicana.

| 10. ¿CUÁLES SON LAS DIFICULTADES QUE HA TENIDO EN SU TRABAJO COMO TUTOR? | Frec. | % |
|---|--------------|----------|
| 1. Dificultades relacionadas con la institución | 5 | 19 |
| 1.1. Falta de espacios para trabajar en tutoría | 5 | 19 |
| 2. Dificultades relacionadas con el docente | 5 | 19 |
| 2.1 Falta de tiempo para la acción tutorial | 3 | 12 |
| 3. Dificultades relacionadas con el alumno | 2 | 8 |
| 3.1. Inasistencia a las entrevistas con tutor | 2 | 8 |
| 3.2. Falta de tiempo para asistir a tutorías | 2 | 8 |
| 4. Otras | 2 | 8 |

En la tabla 19 se observa que en la muestra de tutores mexicanos, la prevalencia de las respuestas a la pregunta sobre las dificultades en el trabajo tutorial se concentran en las dificultades relacionadas con la institución, como la falta de información sobre la historia académica del alumno que es tutorado, la falta de información sobre el programa y las dificultades relacionadas con los docentes, que incluye la falta de interés por este programa.

Tabla 20. Categorías con respecto a la pregunta sobre las dificultades que han tenido los tutores en la muestra alemana.

| 10. ¿CUÁLES SON LAS DIFICULTADES QUE HA TENIDO EN SU TRABAJO COMO TUTOR? | Frec. | % |
|---|--------------|----------|
| 1. Falta de claridad en las funciones del tutor | 2 | 11 |
| 2. Falta de autoridad en el tutor | 2 | 11 |
| 3. Falta de experiencia en el tutor | 5 | 26 |
| 4. Dificultad para motivar al alumno | 3 | 16 |
| 4.1. Falta de participación del alumno | 4 | 21 |
| 4.2. Dificultades en el manejo del material | 1 | 5 |
| 5. Otras | 1 | 5 |
| 6. Ninguna | 1 | 5 |

En la tabla 20 se indican las respuestas de la muestra de tutores alemanes en relación a la pregunta sobre las dificultades que tienen en su actividad tutorial, la mayoría de estas respuestas se concentran en la idea de la falta de experiencia profesional, esto implica que en ocasiones las dudas de los alumnos rebasan sus conocimientos sobre la materia, además de señalar la falta de participación de los alumnos en las discusiones.

Tabla 21. Categorías con respecto a la pregunta sobre las satisfacciones que han tenido como tutor en la muestra mexicana.

| 11. ¿CUÁLES SON LAS PRINCIPALES SATISFACCIONES QUE HA TENIDO COMO TUTOR? | Frec. | % |
|---|--------------|----------|
| 1. El apoyo al estudiante | 7 | 30 |
| 1.1. Ayudar en problemas personales | 3 | 13 |
| 2. Mejorar la relación maestro-alumno | 5 | 22 |
| 3. Aceptación del alumno | 3 | 13 |
| 4. Participación de los maestros | 2 | 9 |
| 5. Otras | 3 | 13 |

En la tabla 21 se muestra la prevalencia de las respuestas a la pregunta sobre las satisfacciones que los tutores de la muestra mexicana han logrado en su trabajo con los estudiantes, la mayor parte de estas se concentran en que la principal satisfacción que tienen es apoyar al estudiante a mejorar su rendimiento académico y que a través de la tutoría han mejorado la relación maestro-alumno.

TABLA 22. Categorías con respecto a la pregunta sobre las satisfacciones que han tenido como tutor en la muestra alemana.

| 11. ¿CUÁLES SON LAS PRINCIPALES SATISFACCIONES QUE HA TENIDO COMO TUTOR? | Frec. | % |
|---|--------------|----------|
| 1. Trasmitir conocimientos | 5 | 24 |
| 1.1. Lograr que el alumno comprenda el material | 2 | 10 |
| 2. Aceptación del alumno | 2 | 10 |
| 3. Motivar al alumno | 7 | 33 |
| 4. Retroalimentación positiva | 5 | 24 |

La tabla 22 muestra que para los tutores alemanes el mayor número de respuestas relacionadas con la principal satisfacción que han tenido como tutor es motivar al alumno a participar en las discusiones de una manera profunda y más crítica.

Tabla 23. Categorías con respecto a la pregunta sobre los problemas más frecuentes que los tutores atienden en la muestra mexicana.

| 12. ¿CUÁLES SON LOS PROBLEMAS MÁS FRECUENTES QUE ATIENDEN EN TUTORIA? | | Frec. | % |
|--|--------------------------------------|--------------|----------|
| 1. | Problemas académicos | 5 | 15 |
| 1.1. | Problemas de aprendizaje | 4 | 12 |
| 1.2. | Problemas de hábitos de estudio | 6 | 18 |
| 2. | Problemas personales | 4 | 12 |
| 2.1. | Problemas vocacionales | 2 | 6 |
| 2.2. | Problemas familiares | 3 | 9 |
| 3. | Problemas económicos | 2 | 6 |
| 4. | Falta de adaptación a la institución | 2 | 6 |
| 5. | Otras | 6 | 18 |

La tabla 23 indica que en la muestra mexicana los tutores atienden con mayor frecuencia problemas en los hábitos de estudio de sus alumnos tutorados, como una subcategoría específica de los problemas académicos.

Tabla 24. Categorías con respecto a la pregunta sobre los problemas más frecuentes que los tutores atienden en la muestra alemana.

| 12. ¿CUÁLES SON LOS PROBLEMAS MÁS FRECUENTES QUE ATIENDEN EN TUTORIA? | Frec. | % |
|--|--------------|----------|
| 1. Problemas relacionados con el docente | 4 | 19 |
| 2. Problemas relacionados con el alumno | 1 | 5 |
| 2.1. Problemas de tipo social | 1 | 5 |
| 2.2. Problemas de aprendizaje | 8 | 38 |
| 2.3. Problemas de organización en estudios | 4 | 19 |
| 3. Problemas relacionados con la institución | 3 | 14 |

En la tabla 24 se observa que en la muestra de los tutores alemanes, los problemas más frecuentes que atienden en las tutorías son los problemas de aprendizaje, que ellos definen como problemas para comprender textos científicos y textos en otro idioma.

Tabla 25. Categorías con respecto a la preparación académica que requiere un tutor en la muestra mexicana.

| 13. ¿CUÁL ES LA PREPARACIÓN ACADÉMICA QUE REQUIERE PARA SU TRABAJO COMO TUTOR? | Frec. | % [®] |
|---|--------------|-----------------------|
| 1. Capacitación continua | 14 | 58 |
| 2. Aprender estrategias didácticas | 4 | 17 |
| 3. Aprender técnicas de evaluación | 2 | 8 |
| 4. Otras | 3 | 13 |
| 5. Ninguna | 1 | 4 |

La tabla 25 muestra que la mayoría de los tutores mexicanos requieren para su trabajo como tutor una capacitación continua.

Tabla 26. Categorías con respecto a la preparación académica que requiere un tutor en la muestra alemana.

| 13. ¿CUÁL ES LA PREPARACIÓN ACADÉMICA QUE REQUIERE PARA SU TRABAJO COMO TUTOR? | Frec. | % |
|---|--------------|----------|
| 1. Falta capacitación para formar tutores | 2 | 13 |
| 2. Falta comunicación con el docente | 1 | 7 |
| 3. La preparación fue suficiente | 6 | 40 |
| 4. Falta intercambio de experiencias entre tutores | 2 | 13 |
| 5. Insuficientes habilidades didácticas | 4 | 27 |

La tabla 26 de la muestra alemana, considera que su preparación fue suficiente, pero otro grupo significativo de tutores opina que les parece insuficiente sus habilidades didácticas.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Tabla 27. Categoría con respecto a la opinión del tiempo dedicado a tutoría en la muestra mexicana.

| 14. ¿CUÁNTO TIEMPO DE TUTORÍA CONSIDERA NECESARIO PARA LOS ALUMNOS? | Frec. | % |
|---|-------|----|
| 1. No hay definición del tiempo | 2 | 10 |
| 2. La tutoría debe ser continua | 3 | 14 |
| 3. La tutoría debe tener un horario 1 a 3 horas p/semana | 9 | 43 |
| 3.1. Debe ser de 5 a 6 horas p/semana | 3 | 14 |
| 3.2. Debe ser de 1 a 2 horas al mes | 2 | 10 |
| 3.4. Debe ser 3 veces por semestre | 2 | 10 |

La tabla 27 indica que en relación al tiempo que dedican para tutoría la mayoría de los tutores de la muestra mexicana opina que es necesario tener un horario cuando menos de 1 a 3 horas por semana para cada alumno tutorado.

Tabla 28. Categoría con respecto a la opinión del tiempo dedicado a tutoría en la muestra alemana

| 14. ¿CUÁNTO TIEMPO DE TUTORÍA CONSIDERA NECESARIO PARA LOS ALUMNOS? | Frec. | % |
|---|-------|----|
| 1. No hay tiempo definido | 1 | 7 |
| 2. Suficiente con 10 horas por semana | 2 | 14 |
| 3. Suficiente de 6 a 12 horas por semana | 5 | 36 |
| 4. Suficiente de 30 a 38 horas al mes | 2 | 14 |
| 5. Sin respuesta | 2 | 14 |
| 6. Otras | 2 | 14 |

La tabla 28 muestra que la mayoría de los tutores alemanes consideran que el tiempo necesario para cada alumno tutorado es de 6 a 12 horas por semana.

Tabla 29. Categoría con respecto a las propuestas de los tutores para hacer más efectiva la tutoría en la muestra mexicana.

| 15. ¿CUÁLES SON LAS PROPUESTAS PARA HACER MÁS EFECTIVA LA TUTORIA | Frec. | % |
|--|--------------|----------|
| 1. Infraestructura | 4 | 12 |
| 1.1. Espacios físicos | 6 | 18 |
| 1.2. Apoyo económico | 3 | 9 |
| 2. Actualización y capacitación | 4 | 12 |
| 3. Aprender estrategias de aprendizaje y de motivación | 1 | 3 |
| 4. Normatividad y reglamentación | 6 | 18 |
| 4.1. Intercambio de experiencias interinstitucional | 3 | 9 |
| 5. Seguimiento a la formación de tutores | 2 | 6 |
| 6. Otras | 5 | 15 |

La tabla 29 indica que en la muestra de tutores mexicanos, hay una mayor prevalencia en las respuestas a la necesidad de espacios físicos y la normatividad y reglamentación de las tutorías, que implica la idea de unificar criterios entre facultades, como una de las propuesta principales para hacer más efectiva la tutoría.

Tabla 30. Categoría con respecto a las propuestas de los tutores para hacer mas efectiva la tutoría en la muestra alemana.

| 15. ¿CUÁLES SON LAS PROPUESTAS PARA HACER MÁS EFECTIVA LA TUTORIA | Frec. | % |
|--|--------------|----------|
| 1. Delimitar el rol del tutor | 1 | 6 |
| 2. Capacitación sobre técnicas didácticas | 6 | 35 |
| 3. Comunicación entre tutores | 4 | 24 |
| 4. Hacer grupos de alumnos homogéneos | 1 | 6 |
| 5. Apoyo económico | 1 | 6 |
| 6. Aumentar el número de tutores | 2 | 12 |
| 7. Sin respuesta | 2 | 12 |

La tabla 30 muestra que por los tutores alemanes la mayoría propone mayor capacitación para el tutor sobre técnicas didácticas así como mayor comunicación entre los tutores para intercambiar experiencias.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Debido a que en la muestra mexicana los tutores son docentes a diferencia de la muestra alemana, a la primera se les hizo una pregunta adicional: ¿Qué opinión tiene sobre la posibilidad de incluir tutores estudiantes en este programa?.

La siguiente tabla muestra los resultados obtenidos en relación a esta pregunta.

Tabla 31. Categorías con respecto a la opinión que los tutores tienen sobre la posibilidad de incluir tutores estudiantes en la muestra mexicana.

| 16. ¿QUÉ OPINIÓN TIENE SOBRE LA POSIBILIDAD DE INCLUIR TUTORES ESTUDIANTES EN ESTE PROGRAMA? | Frec. | % |
|---|--------------|----------|
| 1. Es una modalidad aceptable | 5 | 19 |
| 1.1. Ayuda a mejorar la comunicación | 2 | 7 |
| 2. Es necesario formalizar y reglamentar esta modalidad | 2 | 7 |
| 2.1. Dar estructura y formación al estudiante | 2 | 7 |
| 2.2. Incluir solo alumnos de servicio social o becarios | 3 | 11 |
| 2.3. Con alumnos que reúnan el perfil | 2 | 7 |
| 3. Modalidad que funciona en algunas facultades | 5 | 19 |
| 3.1. Sí, con estudiantes del programa talentos | 3 | 11 |
| 4. No están de acuerdo | 2 | 7 |
| 5. Actualmente no está planeado | 1 | 4 |

La tabla 31 muestra que para los tutores mexicanos esta modalidad de tutoría es aceptable e incluso algunas facultades esta utilizando a estudiantes avanzados para asesorar a los alumnos de primeros semestres.

CAPITULO V

DISCUSIÓN

Es claro en este trabajo que los problemas de aprendizaje, rezago estudiantil, la deserción y el bajo rendimiento académico de los estudiantes, son problemas que comparten ambas universidades. Por esta razón, en estas dos instituciones, de países diferentes, con contextos socioeconómicos y tradiciones distintas, tienen una preocupación en común: ayudar a los estudiantes a mejorar en sus estudios profesionales y proporcionar un apoyo efectivo durante su trayectoria escolar.

Tanto en la UANL como en la universidad alemana han desarrollado acciones y estrategias para contrarrestar estos problemas, y el programa de tutorías es una de ellas. En la UANL se inicio este programa en el año 2000, mientras que en Alemania, en la Facultad de Ciencias Sociales, se inició formalmente en el verano del 2002.

Una de las principales diferencias señaladas inicialmente en este estudio es que, la acción tutorial en la UANL se realiza por los docentes o profesores, como una actividad más de su carga académica, mientras que en la universidad Alemana es efectuada por estudiantes avanzados en la carrera, los cuales brindan apoyo a los alumnos que inician sus estudios y por esta actividad reciben una apoyo económico.

Al parecer, la elección de la modalidad de tutoría en una y otra universidad, depende en gran medida de la falta de financiamiento económico en ambas Instituciones, ya que sería difícil en estos momentos, contratar más docentes para afrontar los problemas de rezago escolar y por ello utilizan los recursos humanos disponibles para enfrentar este problema.

Como se puede observar en los resultados, hay diferencias en cuanto a la forma de conceptualizar el concepto de tutoría y lo que significa ser tutor, para los tutores de la muestra mexicana, es un concepto bastante amplio que demanda en el tutor una visión integral y humanista que guíe su actividad tutorial, y ven a la tutoría como un acompañamiento que debe tener el estudiante a lo largo de su trayectoria profesional.

Para la muestra alemana no hay una definición del concepto tutoría y se enfocan más en la figura del tutor y su función, ellos tienen una visión más clara y específica de lo que significa ser tutor y lo definen como una persona experta que brinda asesoría a los estudiantes que inician sus estudios.

Otra diferencia importante entre ambas muestras, es en relación a las metas que persiguen ambas universidades, en la muestra mexicana los tutores tienen una perspectiva a largo plazo, es decir, la mayoría ven a la tutoría como un medio para elevar los índices de eficiencia terminal en su facultad, ellos se guían más por los objetivos propuestos en el proyecto general de la UANL, que es garantizar la permanencia de los alumnos en la institución.

Para los tutores alemanes a pesar de que una de las metas finales del programa, también es mejorar la eficiencia terminal, los tutores se preocupan más bien, por la inducción de los alumnos al conocimiento científico y a la profundización de los mismos.

En relación a las características personales que debe tener un tutor, prácticamente se está valorando el perfil del mismo. En este aspecto, parece haber una similitud en la opinión de los tutores de las dos muestras, ya que para ambos, no hay una idea clara de cuáles son las características personales que debe tener un tutor y se basan solamente en la idea de que

su principal característica personal debe ser, contar con un espíritu de servicio y experiencia en la materia.

Al parecer para ambas muestras es necesario que el tutor cuente con un perfil específico y que reúna ciertas características personales que distingan al tutor del resto de los docentes de cada una de las Institución.

Algo similar sucede con las capacidades o habilidades profesionales que consideran deben tener los tutores, ambas muestras coinciden en considerar que no tienen una idea exacta de cuales son las habilidades requeridas para ejercer la tutoría y se basan únicamente en la experiencia que tienen en la materia y sus habilidades didácticas, aunque para los alemanes es también de gran importancia, que los tutores sean empáticos.

Otra similitud entre ambas muestras es en relación a la opinión sobre quién puede o debe ser tutor, en este sentido ellos consideran que no hay una reglamentación clara de quién puede realizar esta actividad, en la muestra mexicana la mayoría de los tutores son los maestros que imparten una asignatura, mientras que en la muestra alemana aquel estudiante que tenga interés en la didáctica puede ser tutor.

La necesidad de reglamentación es importante para ambas muestras de tutores, ya que va en la misma línea que las consideraciones anteriores: los tutores deben tener características específicas y no todos los maestros o alumnos podrían ejercer la actividad tutorial.

En relación a los criterios de selección, ambas universidades comparten la misma situación, no hay un consenso con respecto al mecanismo de selección para los tutores. La falta de criterios de selección, da como resultado, al menos para los tutores mexicanos, que algunos de ellos sean asignados a tutoría solo por tener una categoría profesional

específica, dándole un carácter de obligatoriedad a la actividad tutorial sin tomar en consideración si tienen aptitudes para ello.

Una diferencia encontrada en ambas muestras es en relación a las funciones del tutor, para la muestra de tutores alemanes su función es más clara ; ellos son asistentes del docente. Sin embargo, para los tutores mexicanos, hay cierta confusión en sus funciones y por lo tanto, hasta donde pueden llegar sus intervenciones con los alumnos. Considero que esto se debe en primer lugar, al tipo de modalidad de tutoría ya que resulta más difícil para ellos delimitar la función que realizan como docentes, de la función que deben realizar como tutores. Por otra parte, tampoco hay al interior de la institución una clara definición del rol del tutor entre el personal docente.

Muy relacionado con el punto anterior, ambas muestra difieren también, en la opinión con respecto a las tareas y actividades que realizan los tutores, para la muestra mexicana su trabajo como tutor va más allá de la asesoría académica al estudiante, ya que la mayoría señala que una de sus tareas es detectar los problemas que afectan el rendimiento académico en los alumnos y esto requiere a su vez, hacer una canalización adecuada a otras instituciones y dar un seguimiento a los casos.

Mientras tanto, para los tutores alemanes, su tarea se concreta principalmente a brindar apoyo y ayudar al estudiante a través de transmitirles sus conocimientos.

En las expectativas con respecto a su trabajo como tutores, también existen diferencias entre las muestras, los tutores mexicanos esperan básicamente una sistematización del programa. Esto se debe a la falta de delimitación en las funciones que deben realizar los tutores y la falta de claridad en cuanto al alcance de sus intervenciones, es decir, hay cierta

confusión en cuanto si la tutoría es asesoría académica, orientación, o apoyo psicopedagógico, por nombrar algunas de las razones que se han detectado en sus comunicaciones.

Las expectativas para los tutores alemanes se limita al deseo de tener un espacio donde intercambiar experiencias con otros tutores y recibir así retroalimentación sobre sus actividades, considero que esto se debe quizás a que los tutores estudiantes están aún en formación y requieren de estos intercambios para obtener mayor seguridad en su actividad tutorial.

Una diferencia más para ambas muestras son las dificultades que han tenido durante su trabajo como tutores. Para los tutores mexicanos las principales dificultades están relacionadas con la falta de infraestructura económica de la institución e impacta también en el poco interés en algunos docentes para participar como tutores, puesto que su carga académica se duplica sin recibir el apoyo económico correspondiente, debido a que en este programa a diferencia de los tutores en Alemania, el docente no recibe un pago por su actividad tutorial.

Por lo tanto, para los tutores alemanes la principal dificultad que señalan es la falta de experiencia en habilidades docentes.

En los motivos de satisfacción para ambos tutores hay cierta similitud, puesto que tienden a ver los resultados de la tutoría como una gratificación personal a su interés en apoyar y motivar a los alumnos a superar sus dificultades académicas.

Una experiencia más que comparten los tutores tanto mexicanos como alemanes, es en relación al tipo de problemas más frecuentes que reciben en tutoría; los problemas académicos y especialmente, la falta de hábitos de estudio en los alumnos.

Se encontraron ciertas diferencias de opinión entre ambos tutores en relación a la preparación que se requiere para esta función, la muestra mexicana considera que es necesario una capacitación continua, mientras que para los alemanes la preparación que reciben fue suficiente, sin embargo, quiero señalar que en éste aspecto, hubo un porcentaje significativo de tutores que también coinciden con los tutores mexicanos en la necesidad de recibir capacitación sobre todo en técnicas didácticas.

En ambas muestras hay otra similitud, y se refiere a la falta de definición en cuanto el tiempo que ellos consideran necesario para las tutorías con los alumnos, mientras que para algunos con 1 a 3 veces por semestre es suficiente, otros consideran de 6 a 12 horas de tutoría por semana como mínimo para esta actividad.

La propuesta que señalan ambos tutores difieren y están en función de la modalidad de tutoría que están realizando y a la falta de infraestructura económica de las instituciones, por esta razón, para los alemanes en sus propuestas se enfocan más a la idea de solicitar capacitación en técnicas didácticas, debido a que aún están en formación y muchos de ellos tienen el deseo de adquirir experiencia en la docencia.

Mientras tanto, para los tutores mexicanos ellos ya tienen una categoría docente, tienen mayor experiencia como maestros dentro de su institución, y su propuesta va más bien, en el sentido de solicitar una reglamentación y normatividad en la implementación de éste programa, debido a que consideran que es un proyecto importante para ayudar a mejorar uno de los problemas que aquejan a la universidad, pero no hay lineamientos claros a seguir, ni tampoco uniformidad en los criterios para determinar como deben trabajar cada un de las facultades, por lo tanto, cada escuela realiza el trabajo tutorial de acuerdo a sus posibilidades y a la

conceptualización que tienen sobre esta modalidad, pero sin una visión clara de los objetivos de la tutoría y la función que debe realizar el tutor.

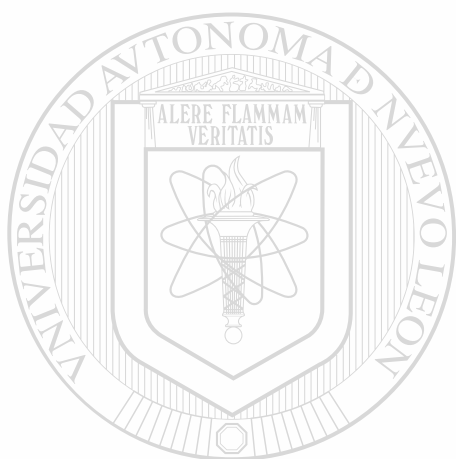
Finalmente considero que una de las ventajas de los tutores mexicanos es el nivel de desarrollo y formación profesional que han alcanzado, muchos de ellos tienen Maestría e incluso Doctorado, por lo tanto, tienen una perspectiva más amplia de las posibilidades de ayudar al estudiante; brindar apoyo de una manera integral, es decir, la mayoría de los tutores se están enfocando hacia el manejo bio-psicosocial de los problemas que intervienen en el bajo rendimiento escolar, la reprobación y la deserción de los estudiantes.

Esto es una diferencia importante con los tutores alemanes quienes aún están en formación profesional y en ocasiones las dificultades que presenta los alumnos rebasan sus posibilidades de ayuda como ellos mismos lo señalan, diferencia que compensan con la ventaja de que en ésta modalidad de tutoría con estudiantes, se favorece la comunicación y la confianza de los alumnos con el tutor, por ser ellos mismos también estudiantes.

Con respecto a la posibilidad de integrar a estudiantes en la actividad tutorial, la mayoría señala que es una opción favorable ya que algunas facultades utilizan a estudiantes avanzados para asesorar a sus compañeros, pero es una modalidad que no está sistematizada ni formalizada.

Los aspectos en que más han coincidido ambas muestras es en la necesidad de Normatividad y reglamentación, tanto de los lineamientos como de las directrices que deben seguir los tutores. Todo esto con el propósito de unificar criterios entre las instituciones con respecto a los siguientes aspectos: la delimitación del rol del tutor dentro de la institución, sus

funciones, los criterios de inclusión y selección para el tutor que inicia la actividad tutorial y los requisitos de formación profesional que necesitan para realizar su función, aspectos que considero son básicos y deben ser clarificados, ya que determinan en gran medida la actuación del tutor, el alcance de sus intervenciones con los estudiantes y la efectividad del programa.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aebli, H. (1991): Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje Autónomo. Capítulo 15, pp. 187-203. Madrid, Ed. Narcea.

Asensi J. (1978): Las Funciones del Tutor y su Relación con el departamento de Orientación. En Revista Bordón 222, p.p.107-121.

Abendur A. (2002): Tilting the North-South Axis: The Legitimization of South Development Knowledge and its Implications for Comparative Education Research. New Directions in Comparative and International Educations. Revisada el 29 de Enero de 2003. Disponible en:
[http:// www. Tc.Columbia.edu/cice/articles/aa142.htm](http://www.Tc.Columbia.edu/cice/articles/aa142.htm)

Alcántara S., A.(1990): Consideraciones sobre la Tutoría en la Docencia Universitaria. *Revista Perfiles Educativos*, No. 49 y 50. UNAM-CISE.

ANUIES: (2000) Programas Institucionales de tutoría: Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior: Serie investigaciones ANUIES. Revisado en 15 de Marzo 2001. Disponible en:

<http://www.anuies.com.mx/anuies/libros98/lib42/0.htm>

ANUIES: (2000) Programas Institucionales de tutoría: Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. Capítulo 6 : El tutor, actor central de la transformación institucional. Serie investigaciones ANUIES. Revisado en 15 de Marzo 2001. Disponible en:

<http://www.anuies.com.mx/anuies/libros98/lib42/0.htm>

Apel, Hans-Jürgen.(1992): Desarrollo del sistema educativo alemán. 1959-1990. *Revista Española de Pedagogía*, año L, N° 193, septiembre-diciembre 1992, pp. 447-465. Revisada en Octubre 2001. Disponible en:

<http://www.ucm.es/info/quiron/rep.htm>

Ayala A., F.G. (1999): La función del profesor como asesor. Ed. Trillas, México 3ª. Edición.

Banco Mundial. Estado mundial de la infancia,(1998). UNICEF, 1998.

Baudrit, A. (2000): El Tutor: procesos de tutela entre alumnos. Paidós Educador, España 3ª. Edición.

Crossley M. (2002): Comparative and International Education: Contemporary Challenges, Reconceptualization and New Directions for The Field. *New Directions in Comparative and International Education*, Vol. 4 No. 2. Revisado el 29 de Enero 2003. Disponible en:

<http://www.Tc.Columbia.edu/cice/articles/aa142.htm>

Delors, J. : La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana Ediciones UNESCO (s/f).

Delfino, J. y Gertel, H. (1998): Documento de Secretaria de Políticas universitarias del Ministerio de Cultura y educación. Revisado en Octubre 2001. Disponible en:

http://www.mechón.gov.ar/indicadores/1999/cuadro_educación.htm

DEUTSCHLAND(1996): Revista publicada por Societäts Verlag en colaboración con la oficina de prensa e informaciones del gobierno federal, Bonn, Alemania. Versión en idioma español. [Entrevista con el consultor empresarial Roland Berger].

DEUTSCHLAND (2000): revista publicada por Societäts Verlag en colaboración con la oficina de prensa e informaciones del gobierno federal, Bonn, Alemania. Versión en idioma español. [Entrevista con la Ministra de Educación de Alemania].

Díaz Barriga A, F.(1998): Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Mc Graw-Hill, México.

Díaz Barriga, A. F., Saad D., E.(1996): El Papel del Docente-Tutor en un proceso de Formación en la Práctica de Profesionales Universitarios. En Enseñanza e Investigación en Psicología. CNEIP. Nueva Época, México. Vol. 1 No. 2.

Eckert G.(1998): Informationen zum Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland. Istitut für internationale Schulbuchforschung, Braunschweig.

Eckstein M.A.(1970) : On Teaching a "Scientific" Comparative Education. Comparative Education Review, 14:3, p.p. 279-282.

I

ibidem: (1975) Comparative Education: The State of The Field. Review of Serarch in Education 3 p.p. 77-84.

Ibidem: (1983) The Comparative Mind. Metaphor in Comparative Education. Comparative Education Review 27, p.p. 311-323.

Enlaces Internet. Plataforma. Enlaces por países- Administración. Alemania,
Revisado en Noviembre 2001. Disponible en:
http://www.europarl.eu.int/transl_ef/plataforma/pagina/internet/intwww03.htm#alemania

Estudio comparativo de la situación educativa en la Unión Europea (1994).
Revisado en Noviembre 2001. Disponible en:
<http://www.mec.es/cesces/1.16.d.htm>

Fresán M.(2000): Programas Institucionales de tutoría: Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. Serie investigaciones. ANUIES, México. Capitulo 2, pp.23-40. Revisado en 15 de Marzo 2001. Disponible en:
<http://www.anui.es/anui/es/libros98/lib42/11.htm>

Führ, Ch. (1992):El Sistema Educativo en los cinco Nuevos Estados Federados de la Republica Federal de Alemania. Inter. Naciones. Bonn.

García G. J. L.(1996): Diccionario Europeo de la Educación, Madrid, Dykinson.

García G. J. L.(1994) : Reformas educativas en Europa, Madrid ITE.

Geografía de Europa: Alemania. Mapas. Junio 2000. Revisado en Noviembre 2001. Disponible en:
http://www.uv.es/medame/Ale_map.htm

Hernández L. O.(2002): Análisis Comparados de los Sistemas de Educación Superior. Programa Doctoral.

Krause C.H.(2002): Tutoría en la Educación Superior. Proyecto de colaboración entre Alemania, México y Perú. Presentado en Pontificia Universidad Católica del Perú.

Krischesky, M.,Molinari M.,Weisberg V.,Cappellacci I. (1999): Proyectos de Orientación y Tutoría. Enfoques y Propuestas para el Cambio en la Escuela. Editorial Paidós, Buenos Aires Argentina.

Latapí S. P.(1988): La Enseñanza Tutorial: Elementos para una Propuesta Orientada a Elevar la Calidad. Revista de la Educación Superior, No. 68, ANUIES, p.p.5-19. Revisado en 15 de Marzo 2001. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/anui.es/libros98/lib42/11.htm>

Lazaro, A. y Asensi, J. (1986) : Manual de Orientación Escolar y Tutoría. 2ª. Edición, Ediciones Narcea, Madrid pp.53.

Ibidem: Estructuración y Organización de la Actividad Tutorial. Ediciones Narcea, Madrid (s/f) pp.384-400.

Maggi Y. R., Cantú S. M.G., Pagaza G. A. : (2002): La Universidad Autónoma de Nuevo León y su Oferta Educativa en el Nivel Superior. 1ª. Ed. p.p. 21-40, México.

Mora, J. A.(1995) : Acción Tutorial y Orientación Educativa. 4ª. Ed. Ediciones Narcea, Madrid.

Navarrete Z.A.(1997): Escenarios Internacionales, Políticas Nacionales y Gestión Institucional. Retos y Perspectivas de Investigación Educativas de la Educación Superior. Versión Preliminar.

Noah, H. J.(1984): The use and Abuse of Comparative Education. Comparative Education Review 28, p.p. 550-556. Revisado el 29 de Enero de 2003. Disponible en:
<http://www.hku.hk/cerc/1g.html>

Noah H. J & Eckstein M. A.(1996): Toward a Science of Comparative Education. Part One: The Development of Comparative Education. Mc. Millan, New York. p.p. 3-7,80-82- 112-122,183-191. Revisado el 29 de Enero de 2003. Disponible en:
<http://www.hku.hk/cerc/1g.html>

IBIDEM (1998): Dependency Theory in Comparative Education: Twelve Lessons from the Literature. Ed. Jürgens Schriewer and Brian Holmes, p.p.165-192.

Sarukhán, J. (1989): La tutoría en la Enseñanza Universitaria. OMNIA No. 13-14. Revista de la Coordinación General de los Estudios de Posgrado. UNAM, pp.5-9. Serie Investigaciones ANUIES, México. Revisado en 15 de Marzo 2001. Disponible en:
<http://www.anuies.mx/anuies/libros98/lib42/11.htm>

Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Planeación y Coordinación. Dirección General de Evaluación. Contexto General del Sistema Educativo Mexicano. 2002. Revisado el 28 de Octubre 2002. Disponible en:
<http://snee.sep.gob.mx>

Servicio Alemán de Intercambio Académico(DAAD). Estudiar e investigar en Alemania. Revisado en Octubre 2001. Disponible en: http://www.comenius.cele.unam.mx/daad/estudiar/set_estudiar.htm

Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD). Estudiar en Alemania. Información sobre las universidades alemanas para estudiantes extranjeros.Septiembre1998. Revisado en Noviembre 2001. Disponible en: <http://www.udg.serv.cencar.udg.mx/~abraun/#estu>

Stromquist N.(2002) : Globalization, the I, and the Other. New Directions in Comparative and International Education, Vol. 4 No. 2. Revisado el 29 de Enero de 2003. Disponible en: [http:// www. Tc.Columbia.edu/cice/articles/aa142.htm](http://www.Tc.Columbia.edu/cice/articles/aa142.htm)

The Minister President of Niedersachsen, 2000. Revisado en Noviembre 2001. Disponible en: <http://www.niedersachsen.de/enMKI.htm>

Trethewey A. R.(1976): Introducing Comparative Education. Escuela de Estudios Profesionales del Colegio Estatal de Victoria. Perganin Press.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



ANEXOS

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

TABLAS Y FIGURAS

(UNICEF, 1998)

Educación Universitaria (Delfino y Gertel, 1998)

| | ALEMANIA | MEXICO |
|---|-------------|---------|
| Población que cursa estudios universitarios | 28.4 % | 15.6 % |
| Numero de graduados | 14.8 % | |
| Gasto anual por alumno universitario | 3976 dlls | 682dlls |
| Gasto por egresado universitario | 26 865 dlls | |

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Educación Alemania

Gastos en educación: 4,4% do PBI (1997)

Escolaridad (% en relación a la población en edad adecuada)

- Primaria: 105,3

- Secundaria: 101,8

- Enseñanza superior: 45,3 (1996)

- Analfabetismo: menos de 5% (1997)

Mapa Alemania



Datos demográficos
(datos demográficos de 1999)

| | |
|--------------------------------|---|
| Superficie | 357.020 km ² |
| Población (2000) | 82,2 Mio. |
| Extranjeros | 8,9% |
| Densidad | 230 habitantes / km ² |
| Crecimiento demográfico | 0,2% |
| Urbanización | en ciudades de >100.000 habitantes: 30% en ciudades de 2000 a 100.000: 50% |

| | |
|----------------------------|------|
| Expectativa de vida | 77,2 |
|----------------------------|------|

| | | |
|------------------------------------|--------------|-----|
| Pirámide demográfica (1999) | 0 - 14 años | 16% |
| | 15 - 24 años | 11% |
| | 25-65 años | 57% |
| | > 65 años | 16% |

| | |
|---------------------------|------------------------|
| Escolaridad (1999) | Título secundario: 37% |
| | Título terciario: 10% |

| | |
|--------------------------|--|
| Religiones (1999) | 33% iglesias evangélicas y luteranas, 33% católicos, 34% otros |
|--------------------------|--|

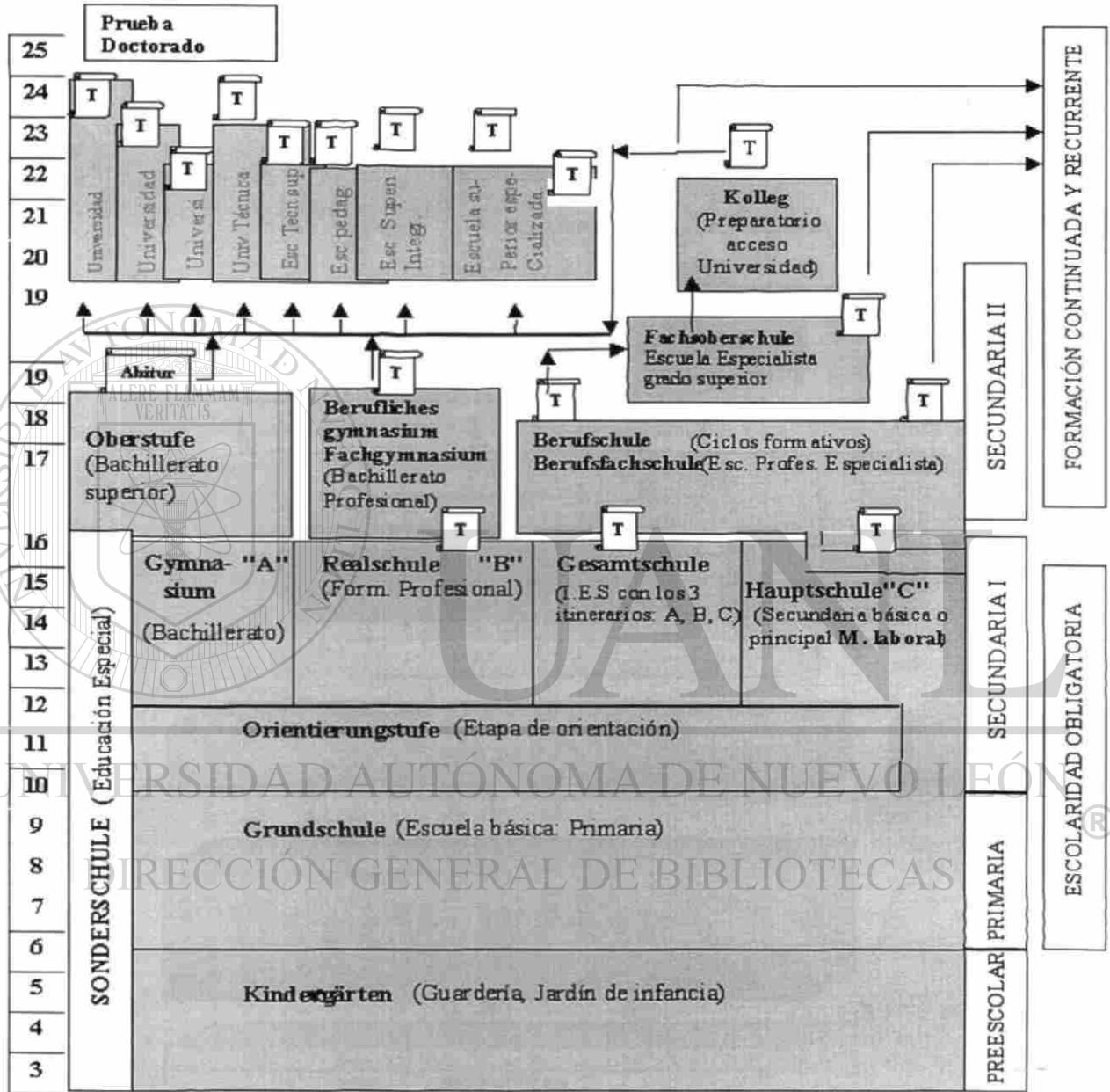
| | |
|----------------|----------------------------------|
| Capital | Berlin (3,4 mill. de habitantes) |
|----------------|----------------------------------|

| Otras ciudades importantes | habitantes: | millones |
|-----------------------------------|--------------------|-----------------|
| Hamburg | 1,7 | millones |
| München | 1,2 | millones |
| Köln | 963.600 | |
| Frankfurt a.M. | 643.600 | |
| Dortmund | 593.600 | |
| Stuttgart | 581.200 | |
| Düsseldorf | 570.100 | |
| Dresden | 456.300 | |

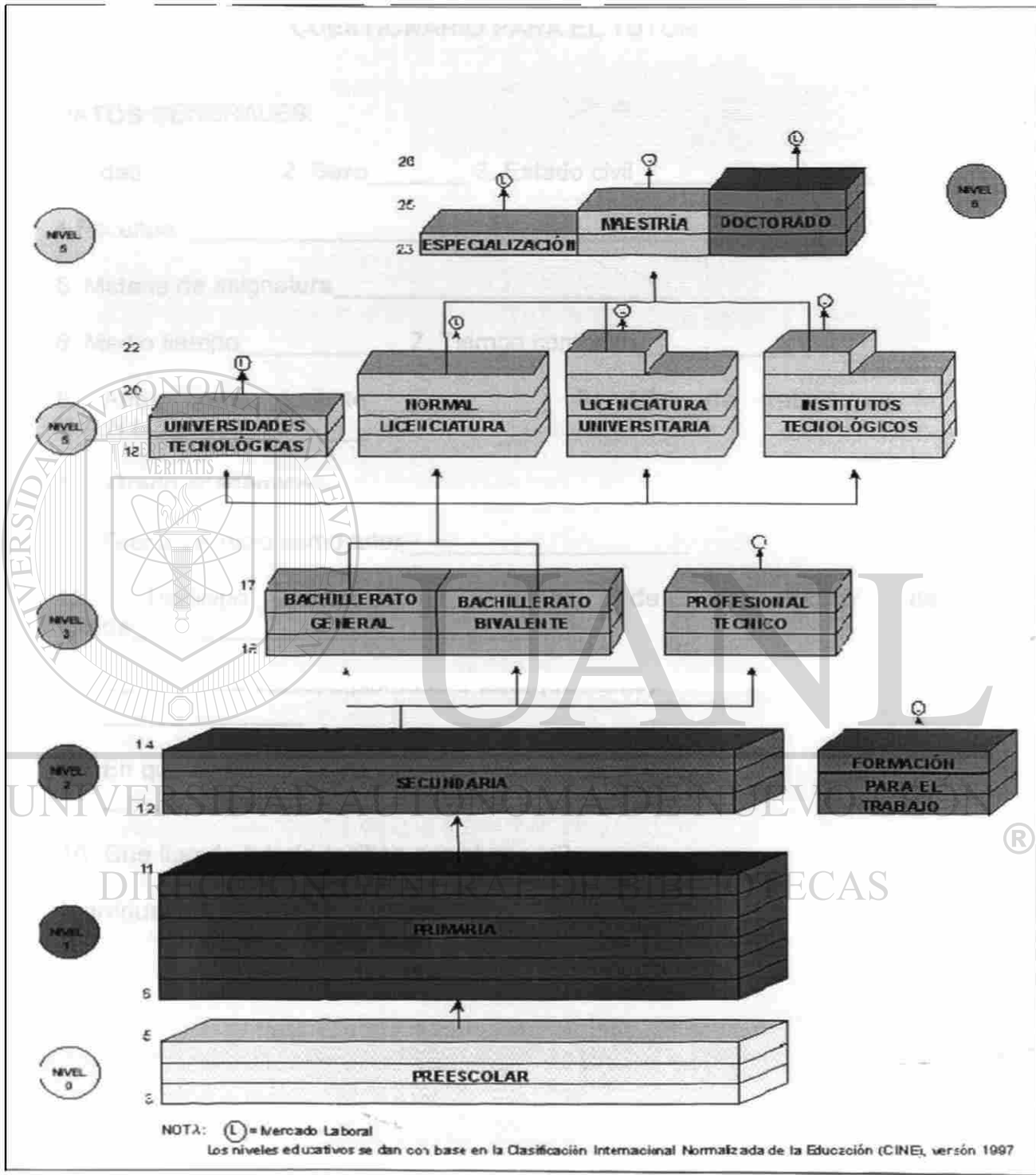
| Estado Federado | Capital (habitantes) | Población en mill. |
|------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| Baja Sajonia | Hannover (596.700) | 7,9 |

(Fuente: Oficina Estadística Federal de Alemania)

EL SISTEMA ALEMÁN



ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO



CUESTIONARIO PARA EL TUTOR

DATOS GENERALES:

1. Edad _____ 2. Sexo _____ 3. Estado civil _____
 4. Facultad: _____
 5. Materia de asignatura _____
 6. Medio tiempo _____ 7. Tiempo completo _____
 8. Años como docente _____ 9. Años de trabajo en la U.A.N.L. _____
 10. Grado académico _____
 11. Fecha de inicio como tutor _____
 12. Participó usted en cursos de capacitación de tutoría _____
 13. Duración del curso, diplomado o taller (en horas) _____
-
14. En que semestre estan los alumnos que reciben tutoría _____
 15. Que tipo de tutoría reciben sus alumnos?
Individual _____ Grupal _____

ENTREVISTA A TUTORES

1. ¿Cómo define el concepto de tutoría?
2. ¿Cuales son las metas del trabajo tutorial que se realiza en su institución?
3. ¿Cuáles son las características personales que debe tener un tutor?
4. Que características profesionales o habilidades considera que debe tener un tutor?
5. ¿Quién considera usted que puede o debe ser un tutor?
6. Que criterios de selección utilizaron en su institución para elegirlo como tutor?
7. Cuales son las funciones que debe realizar un tutor?
8. Cuales son las tareas que debe realizar un tutor ?
9. Cuales son las expectativas que usted tiene con respecto a la tutoría?
10. ¿Cuáles son las principales dificultades que ha tenido en su trabajo como tutor?

11. ¿Cuáles son las principales satisfacciones que ha obtenido en su trabajo como tutor?

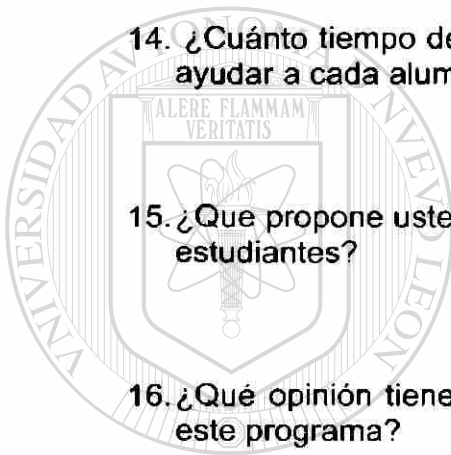
12. ¿Cuales son los problemas mas frecuentes que atienden en la tutoría ?

13. ¿Cual es la preparación academica que usted requiere para realizar su trabajo como tutor?

14. ¿Cuánto tiempo de tutoria por semana considera que es necesario para ayudar a cada alumno?

15. ¿Que propone usted para hacer mas efectivo el trabajo de tutoría con sus estudiantes?

16. ¿Qué opinión tiene sobre la posibilidad de incluir tutores estudiantes en este programa?



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Muchas gracias !

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



UNIVERSITÄT GEORG-AUGUST GÖTTINGEN

Fragebogen für Tutoren

Alter: _____

Geschlecht: _____

Familienstand: ledig _____ verheiratet _____ geschieden _____

Fakultät: _____

Studienfächer: _____

Semester: _____

Seit wann sind Sie als Tutor/in tätig? _____

Haben Sie an einer Qualifizierung für die Tutorentätigkeit teilgenommen? _____

Falls ja, wie viele Stunden oder Tage dauerte dieser Kurs? _____

In welchem Semester sind die Studierenden, die als Tutor/in betreuen? _____

Wie arbeiten Sie als Tutor/in mit den Studierenden? _____

In Gruppen _____ Individuell _____

INTERVIEW FÜR TUTOREN

1. Was verstehen Sie unter dem Begriff „Tutor“?

2. Welche Ziele hat das Tutorenprogramm Ihrer Fakultät bzw. Ihres Institutes?

3. Welche fachlichen Voraussetzungen sollte ein/e Tutor/in haben?

4. Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sollte ein/e Tutor/in haben?

5. Wer kann oder soll Ihrer Meinung nach Tutor/in sein?

6. Nach welchen Kriterien wurden bzw. werden Tutoren in Ihrer Einrichtung ausgewählt?

7. Welche Funktion hat ein/e Tutor/in?

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

8. Welche Aufgabe hat ein/e Tutor/in?

10. Welche Erwartungen haben Sie an Tutorien?

11. Welches sind die häufigsten Schwierigkeiten, die Sie in Ihrer Arbeit als Tutor/in haben?

12. Was bereitet Ihnen in Ihrer Tätigkeit als Tutor/in Zufriedenheit?

13. Welche Probleme werden von den Studenten/ Studentinnen an Sie heran getragen?

14. Ist Ihre Vorbereitung auf die Tätigkeit als Tutor/in ausreichend? Falls nicht, welche Vorbereitung brauchen Sie?

15. Wie viel Zeit steht Ihnen für Ihre Tätigkeit als Tutor(in) zur Verfügung? Ist diese Zeit ausreichend ?

16. Was schlagen Sie vor, um die Effektivität der Tutorentätigkeit zu erhöhen?

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

