



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
BAJA CALIFORNIA**
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Maestría en Ciencias Educativas

Las tutorías en la formación
de investigadores de los posgrados del
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
de la UABC, 2005 - 2006

T E S I S

Que para obtener el grado de
Maestro en Ciencias Educativas

presenta

Antelmo Castro López

Director de tesis:
Dr. Gilles Lavigne

Ensenada, Baja California. Diciembre de 2006





Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Km. 113 Carretera Tijuana – Ensenada
Teléfono 174-49-05
22800 Ensenada, Baja California, México



Las tutorías en la formación de investigadores de los
posgrados del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
de la UABC, 2005 - 2006

TESIS

que para obtener el grado de

Maestro en Ciencias Educativas

Presenta

Antelmo Castro López

APROBADO POR:

Dr. Gilles Lavigne
Director de Tesis

M.C. Joaquín Caso Niebla
Sinodal

M.C. Javier Organista Sandoval
Sinodal

Dra. Christine Alysse von Glascoe
Sinodal

Diciembre de 2006

Dedicatoria

A mis padres **Antelmo y Rebeca**
por su apoyo y cariño que me han brindado
a lo largo de estos años.

A mis hermanos **Dinorah, Felipe, María Luisa,**
Verónica e Iván

A **Dios** por la oportunidad que
me has dado para culminar esta etapa
de mi vida profesional.

Agradecimiento

A la **Universidad Autónoma de Baja California**,
especialmente al **Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo**
por los conocimientos y oportunidades que me brindaron
durante mis estudios profesionales.

A mi **Director de Tesis**, Gilles Lavigne, por todo su
esfuerzo y apoyo en mi preparación profesional
y en la culminación de esta investigación.

A Joaquín Caso, Javier Organista y Christine von Glascoe
por transmitir sus conocimientos y experiencias
para el desarrollo de este trabajo.

A Edna Luna, Kiyoko Nishikawa, Doreen Méndez, Flor Magaña,
Victor Bonilla y Anahí Ornelas por haber compartido su amistad, conocimientos y
habilidades en el proceso de mi formación profesional.

A mis **amigos incondicionales**
Mica Valdez, Ana Flores, Javier Sánchez, Victor Ruiz,
Omar Mendoza y Enrique Guzmán
por su apoyo, amistad y motivación en mi estancia por estas tierras.

A **Brenda Boroel**, porque a lo largo de estos dos años
hemos crecido juntos en aquellas pequeñas cosas
que nos hacen ser grandes, gracias.

A mi **familia** quien es mi fuente de lucha y constancia y
porque siempre estaremos juntos.

A **Dios** por poner en mi camino
oportunidades invaluable de aprendizaje.

ÍNDICE

Índice de figuras	viii
Índice de tablas.....	x
Introducción	12
CAPÍTULO I. Marco de Referencia	
1.1 Planteamiento del problema	16
1.2 Objetivos	17
1.3 Justificación	18
1.4 Preguntas de investigación	20
CAPÍTULO II. Revisión Bibliográfica	
2.1 La formación de investigadores	22
2.2 Las Tutorías	27
2.2.1 Antecedentes	27
2.2.2 Tipo y modalidades	29
2.2.3 La tutoría en los estudios de licenciatura	30
2.2.3.1 Conceptos	31
2.2.3.2 Objetivos	32
2.2.3.3 El papel del tutor	33
2.2.4 La tutoría al nivel del posgrado	35
2.2.4.1 El contexto de la tutoría en México	35
2.2.4.2 El papel de las tutorías	37

2.2.4.3 La figura del tutor	37
2.2.4.4 La tutoría en el contexto social	39
2.2.4.5 La interacción tutor y estudiante	41
2.2.4.6 Estado actual del estudio de las tutorías.....	42

CAPÍTULO III. Metodología

3.1 Participantes	51
3.2 Instrumentos	51
3.2.1 Video	52
3.2.1 Entrevista	53
3.2.3 Escala de autoinforme	53
3.3 Procedimiento	54
3.3.1 Análisis de interacciones: Video	54
Fase 1: Sistema de categorías para codificar interacciones	54
Fase 2: Registro de interacciones	59
3.3.2 Entrevistas	61
3.3.3 Escala de autoinforme	64
3.3.3.1 Diseño y elaboración	64
3.3.3.2 Aplicación	67
3.4 Tipo de investigación	69

CAPÍTULO IV. Resultados

4.1 Observación de videos	71
4.1.1 Análisis de interacciones por temáticas	71
4.1.1.1 Estilo	72
4.1.1.2 Metodología	73
4.1.1.3 Teoría	74
4.1.1.4 Planeación	75

4.1.1.5 Conversaciones periféricas	77
4.1.2 Análisis de interacciones por sujeto y temática	79
4.1.2.1 Estilo	79
4.1.2.2 Metodología	80
4.1.2.3 Teoría	81
4.1.2.4 Planeación	82
4.1.2.5 Conversaciones periféricas	83
4.1.3 Análisis diferenciado de las interacciones por sujeto y temática	84
4.2 Escala de autoinforme	89
4.3 Entrevistas	102
4.3.1 Percepción de tutores hacia las prácticas de tutoría	102
4.3.2 Integración general	127
CAPÍTULO V. Discusión	131
Referencias	143
Anexos	151

Índice de Figuras

	Página
Figura 1 Espiral de la creación del conocimiento organizacional	25
Figura 2 Contenido de conocimiento creado por cuatro formas	26
Figura 3 Roles de los tutores en los estudios de posgrado	38
Figura 4 Vista de la base de datos de los videos	61
Figura 5 Base de datos para la escala autoinforme	68
Figura 6 Percepción de los alumnos hacia las tutorías	94
Figura 7 Percepción de los alumnos hacia la responsabilidad y compromiso del tutor	94
Figura 8 Percepción de los alumnos hacia el interés y prácticas del tutor	95
Figura 9 Percepción de los alumnos hacia el apoyo del tutor a los estudiantes	96
Figura 10 Percepción del estudiante sobre su responsabilidad y satisfacción con el tutor asignado	97
Figura 11 Percepción del estudiante sobre su satisfacción con el trabajo del tutor, con el trabajo de investigación y con las reuniones de tutorías	98
Figura 12 Percepción de los estudiantes hacia las tutorías	99
Figura 13 Dificultades para el desarrollo de las tutorías	100
Figura 14 Percepción del tutor 1 sobre los elementos que integran la práctica de tutoría	103
Figura 15 Percepción del tutor 2 sobre los elementos que integran la práctica de tutoría	105

Figura 16	Percepción del tutor 3 sobre los elementos que integran la práctica de tutoría	108
Figura 17	Percepción del tutor 4 sobre los elementos que integran la práctica de tutoría	110
Figura 18	Percepción del tutor 5 sobre los elementos que integran la práctica de tutoría	113
Figura 19	Percepción del tutor 6 sobre los elementos que integran la práctica de tutoría	115
Figura 20	Percepción del tutor 7 sobre los elementos que integran la práctica de tutoría	118
Figura 21	Percepción del tutor 8 sobre los elementos que integran la práctica de tutoría	120
Figura 22	Percepción del tutor 9 sobre los elementos que integran la práctica de tutoría	122
Figura 23	Percepción del tutor 10 sobre los elementos que integran la práctica de tutoría	124
Figura 24	Percepción del tutor 11 sobre los elementos que integran la práctica de tutoría	126
Figura 25	Esquema general sobre la percepción de las tutorías a partir de la opinión de los tutores	127
Figura 26	Esquema general sobre la percepción del papel y las prácticas del tutor a partir de la opinión de ellos mismos	128
Figura 27	Esquema general sobre la percepción de los estudiantes a partir de la opinión de los tutores	129
Figura 28	Esquema general sobre la percepción de la interacción entre el tutor y el estudiante a partir de la opinión de los tutores	130

Índice de Tablas

	Página
Tabla I	Elementos del Sistema de Categorías para la Codificación de Interacciones a través del Video 52
Tabla II	Elementos considerados para las entrevistas semiestructuradas 53
Tabla III	Elementos identificados en el primer video grabado en MCE 55
Tabla IV	Sistema de Categorías para la Codificación de Presencia de Interacciones entre el tutor y el estudiante 56
Tabla V	Variables que componen la base de datos de los videos 60
Tabla VI	Guía para elaboración de las preguntas de la entrevista semiestructurada aplicada a tutores 62
Tabla VII	Elementos considerados para la construcción de la Escala tipo autoinforme 65
Tabla VIII	Variables que componen la base de datos de la escala autoinforme 68
Tabla IX	Interacciones totales registradas por temáticas 71
Tabla X	Tipos de interacciones registradas en la temática de estilo 72
Tabla XI	Tipos de interacción registrada en la temática de metodología 73
Tabla XII	Tipos de interacción registrada en la temática de teoría 74
Tabla XIII	Tipos de interacción registrada en la temática de planeación 76
Tabla XIV	Tipos de interacción registrada en la temática de conversaciones periféricas 77
Tabla XV	Tipos de interacciones por temáticas 78

Tabla XVI	Tipos de interacción por sujeto y temática	79
Tabla XVII	Tipos de interacción por sujeto en la temática de estilo	80
Tabla XVIII	Tipos de interacción por sujeto en la temática de metodología	81
Tabla XIX	Tipos de interacción por sujeto en la temática de teoría	81
Tabla XX	Tipos de interacción por sujeto en la temática de planeación	82
Tabla XXI	Tipos de interacción por sujeto en la temática de conversaciones periféricas	83
Tabla XXII	Tipos de interacciones por sujeto	84
Tabla XXIII	Comportamiento o acciones del tutor por temática	85
Tabla XXIV	Comportamiento o acciones del alumno	86
Tabla XXV	Tipos de interacción que comparte en tutor y el estudiante	86
Tabla XXVI	Correspondencia pregunta-respuesta entre el tutor y el estudiante	88
Tabla XXVII	Estadística básica de los reactivos que constituyen la encuesta tipo autoinforme aplicada a estudiantes de MCE y DCE	89
Tabla XXVIII	Distribución de frecuencias por ítem	92

INTRODUCCIÓN

El incremento del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, el auge de la globalización, los cambios económicos a nivel mundial, entre otros fenómenos, han impactado la sociedad ocasionando cambios culturales, sociales y tecnológicos, así se desarrollaron nuevos intereses para los descubrimientos científicos (Estrella y Ponce, 2004). Del mismo modo se iniciaron cambios paulatinos en las estructuras sociales y laborales. Esto a su vez ocasionó un cambio en la estructura ocupacional como el crecimiento de los grupos sociales con educación superior, específicamente, directivos, profesionales, especialistas y científicos los cuales están destinados a realizar la tarea de crear nuevos conocimientos dentro de este movimiento (Ary y Razavieh, 1994).

El desarrollo de la investigación, la búsqueda de respuestas y el interés por el descubrimiento tienen un impacto social y económico que repercute en el desarrollo de cada país. La creación de centros especializados en investigación a nivel mundial se ha incrementado y las exigencias sociales, políticas y económicas presionan a los actores de la educación a la búsqueda de conocimientos y solución de problemas; así como la creación de nuevos enfoques que ayuden a mejorar la calidad educativa.

En su Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción de 1998, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), estableció algunas condiciones para lograr un desarrollo innovador de la educación superior como un eje de una nueva visión y un nuevo paradigma de formación de los estudiantes, exhortando a las Instituciones de Educación Superior (IES) a mantener el potencial de la investigación de alto nivel en sus niveles de competencia.

A la vez, las políticas del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), hacen énfasis en el impulso de la ciencia y la tecnología en la región a través del fortalecimiento de los estudios de posgrado y consideran que una forma de potenciar el crecimiento económico en Latinoamérica, consiste en aplicar educación e investigación de calidad en las universidades, de acuerdo con las necesidades específicas de cada país.

En México, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), a través del Padrón Nacional de Posgrado (PNP) pretende elevar la calidad de la educación por medio del fortalecimiento de los posgrados de las IES, centrándose en la innovación educativa y el desarrollo de la investigación científica y tecnológica (SEP-CONACYT, 2003). Sostiene además que el posgrado constituye una estrategia para la formación de profesionistas e investigadores altamente especializados que requiere el país para su desarrollo en todas las esferas de la sociedad (Ruiz, 2002; citado en Estrella y Ponce, 2004; García, Laguna, Campos, Ruiz y Martínez, 2001).

Considerando los factores contemporáneos del desarrollo social y económico, el campo de la educación superior -en particular el posgrado-, tiene un valor importante dentro del marco educativo. El desarrollo de las actividades educativas y la multiplicación de los objetos de investigación han generado una demanda incrementada de investigadores en donde los conocimientos sobre los procesos para su formación son escasos.

Un avance de la investigación educativa es el desarrollo de la teoría del aprendizaje situado o cognición situada que sostiene que los estudiantes aprenden en la acción (Lave, 1988). Este tipo de aprendizaje, inscrito en las teorías del aprendizaje social, está en función de la actividad, del ambiente y de la cultura donde se produce. Es contrario a los aprendizajes llamados "escolares" los cuales ponen en juego los conocimientos abstractos y fuera del contexto (Herrington y Standen, 2000).

En la educación universitaria, particularmente en el nivel de estudios de maestría y doctorado, el sistema tutorial es adoptado como una estrategia propia para el posgrado con el fin de elevar la calidad de la educación superior. Considera los requerimientos actuales en la formación de recursos humanos de alto nivel que produzcan conocimiento científico y tecnológico para el avance y el desarrollo de las áreas estratégicas de cualquier país, así como el tener la capacidad de adaptarse ante

nuevas situaciones. Otorga la responsabilidad anterior a este nivel de estudio, en gran parte, al tutor o asesor de tesis de los estudiantes inscritos en sus programas (García *et al.*, 2001).

Al mismo tiempo, considera que la formación del investigador requiere escenarios reales de aplicación y práctica de sus conocimientos, es decir, que se forme como investigador haciendo investigación. En este proceso la ayuda de un tutor es importante porque favorece en el aprendizaje de los principiantes en este campo (Ary y Razavieh, 1994).

Sin duda alguna, la actividad principal de las universidades en la formación de investigadores, supone brindar la oportunidad a los estudiantes de hacer investigación en un ambiente real, el cual incluya un equipo de trabajo dentro de una cultura científica y universitaria, es decir, un ambiente en donde las relaciones entre los miembros del equipo de investigación, colegas y profesores sea de suma importancia, y dentro de estas relaciones, la más importante es la relación del futuro investigador con el director de tesis o tutor (Sánchez Puentes y Méndez, 1999).

El presente trabajo aborda el estudio de las tutorías y considera al tutor y al estudiante como agentes directos dentro del proceso de la actividad tutorial. La tesis contiene cinco apartados, en el capítulo I se presenta el marco de referencia del estudio, planteamiento del problema, objetivo, justificación y preguntas de investigación, en el capítulo II aparece la revisión bibliográfica que sustenta el estudio teóricamente, en el capítulo III se presenta la metodología utilizada, en el capítulo IV los resultados y en el capítulo V la discusión de los resultados.

CAPÍTULO I

Marco de Referencia

1.1 Planteamiento del problema

A las universidades del país, en particular a los estudios de posgrado, se les demanda optimizar su operación: formar más y mejores investigadores y además llevarlo a cabo en el menor tiempo posible (Secretaría de Educación Pública, 2001).

La tutoría es una de las actividades más importantes al nivel de posgrado en la formación de investigadores (Lave y Wenger, 1990; Sánchez Puentes y Méndez, 1999). Juega un papel destacado en el trabajo académico y de investigación, ya que responde a las necesidades que plantea la sociedad basada en el conocimiento (López y Farfán, 2005). Viene a ser uno de los “intercambios más fecundos” de la vida académica de cualquier posgrado y es una de las relaciones centrales de los procesos de formación de los estudiantes (Sánchez Puentes y Santa María, 2000).

Si bien la literatura marca componentes de la capacidad de investigación para formar investigadores (Martínez Rizo, 1999), y señala que el papel, funciones, y prácticas de las tutorías son indispensables para ayudar a los estudiantes de doctorado o maestría, el conocimiento que se tiene sobre esta práctica en general es escaso; no hay información que describa lo que pasa entre el tutor y el tutorado en una reunión o actividad de tutoría; se carece de información sobre la frecuencia con la que se realiza y las actividades específicas que se llevan a cabo.

La ANUIES (2000, 2001) propone un plan tutorial a las IES con el fin de abatir el rezago estudiantil y la deserción, así como contrarrestar los bajos índices de eficiencia terminal. Algunas instituciones han hecho esfuerzos en ese sentido. Ejemplo de ello se encuentra en el comité de tutorías de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la UABC, realizó el diseño e implementación de un sistema de tutorías el cual responde a las necesidades de los alumnos de las carreras de licenciatura y es puesto a consideración en los estudios de posgrado (Reyes Sánchez, 2004; Serna y Cruces, 2004).

Actualmente la UABC ofrece 32 programas de posgrado (27 maestrías y cinco doctorados) de los cuales 7 maestrías y cuatro doctorados se encuentran orientados a la investigación. En los posgrados de investigación se ha establecido de manera oficial un modelo de tutorías que ayude en la formación de nuevos investigadores; no

existen cursos para la formación de tutores que ayuden a cumplir los objetivos académicos del posgrado; y los tutores sólo se apoyan en su experiencia profesional y personal para la conducción del estudiante tutorado. Además, no se cuenta con estudios de la función de los tutores y su influencia en el campo de la investigación.

El Instituto de Investigación de Desarrollo Educativo ofrece dos posgrados con una formación en la investigación: el programa de Maestría en Ciencias Educativas (MCE) ofertado desde 1996 el cual forma parte del PNP de CONACYT; y el programa de Doctorado en Ciencias Educativas (DCE) que inició en septiembre de 2004 y aún no se ha sometido a evaluación externa.

Ambos programas son trimestrales, la formación profesional de los estudiantes y la trayectoria del personal académico es diferente de acuerdo a las líneas de investigación, pero presentan comunes directrices en el campo de la investigación por lo que el estudiante está comprometido a realizar estudios en este campo de acción (UABC, 2002; UABC, 2004).

Tomando en cuenta las consideraciones de Sánchez Puentes y Méndez (1999), que señalan la importancia de que cada estudiante de posgrado requiere un tutor con la habilidad y capacidad de guiarlo y enseñarle a hacer y vivir la investigación, es importante estudiar las actividades que se desarrollan dentro de esta práctica tutorial para clasificarlas dentro del marco educativo.

1.2 Objetivos

Objetivo general

Analizar las actividades de la práctica de tutoría para la formación de investigadores en los posgrados que ofrece el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California.

Objetivos específicos

1. Analizar la interacción entre los tutores y los estudiantes;
2. Conocer las opiniones de los alumnos hacia las tutorías;
3. Conocer las opiniones de la actividad tutorial por parte de tutores;
4. Caracterizar la práctica tutorial de los posgrados del IIIDE.

1.3 Justificación

El Reglamento general de estudios de posgrado ([RGEP], UABC, 2006) de la UABC, marca lineamientos o disposiciones generales en cuanto a la formación de estudiantes en maestría y doctorado. El artículo 5° señala que:

Los estudios de maestría tienen por objeto autodesarrollar en el alumno una alta capacidad innovadora, técnica y metodológica para la solución de problemas específicos en el ejercicio profesional; o formarlo en la práctica de la investigación científica, humanística o del desarrollo tecnológico, estimulando su aprendizaje autónomo y actitud crítica (p.1).

Por su parte, el artículo 6° señala que “los estudios de doctorado tienen la finalidad de preparar profesionales para realizar investigación original y en forma independiente, de manera que permite el avance del conocimiento” (p.1).

Para efectos de este estudio, se consideran los programas de Maestría en Ciencias Educativas (MCE, 2002) que ofrece el IIDE y el Doctorado en Ciencias Educativas (DCE, 2004) ofrecido por la Dependencia de Educación y Humanidades, debido a que son programas con orientación a la investigación a diferencia de otros posgrados con orientación profesional que ofrece la UABC.

Ambos programas están enfocados a la formación de investigadores; consideran que el trabajo de investigación solamente puede ser adquirido mediante su aplicación en situaciones reales; y se espera de las tesis un documento de alta calidad en la investigación, con diseños metodológicos pertinentes y coherentes en el campo disciplinario.

Así también, estos programas exigen de los estudiantes la participación en investigaciones conducidas por los profesores del posgrado, o en su caso, demostrar la capacidad de desarrollar un proyecto de investigación individual mediante un trabajo de tesis (UABC, 2002; UABC, 2004; SEP-CONACYT, 2003). Aunado a estos requerimientos, CONACYT exige a los programas que se encuentran dentro del PNP que los estudiantes obtengan su grado en un promedio de tres años para maestría y cuatro años y medio para doctorado, considerando además que los estudiantes becados por este organismo tienen un plazo de dos años para obtener el grado de maestría y tres para doctorado (SEP-CONACYT, 2003), aunque el poco tiempo limita

el desarrollo de la investigación o la formación de investigadores (Sánchez Puentes y Santa María, 2000).

Aunque la eficiencia terminal del posgrado en México ha mejorado, alrededor de un 40% en los estudiantes logran terminar sus estudios y titularse (SEP, 2001). Un reto manifiesto en el PNE, así como en los programas de MCE (2002) y DCE (2004), es lograr que los estudiantes culminen sus estudios en los tiempos previstos.

Considerando las oportunidades de las instituciones para el propósito planteado en el PNE y el tiempo estipulado por CONACYT, se debe tomar en cuenta que los criterios de la investigación contemporánea asociados a la productividad, la eficacia y al ritmo de producción no permiten una formación individualizada del estudiante de posgrado fundada sobre una simple relación personalizada con el tutor. Debe corresponder a una relación en donde el tutor o director de tesis no solo presida, coordine y se responsabilice de las reuniones de comité de tesis (UABC, 2004), sino que brinde una asesoría efectiva al estudiante en el desarrollo del proyecto de investigación (UABC, 2002), ayudándolo a adquirir habilidades en la aplicación de métodos y técnicas específicas; además se espera que sea un tutor capaz, disponible y comprometido (Sánchez Puentes y Méndez, 1999). Se espera también un compromiso del estudiante por el aprendizaje sobre las reglas y normas de la investigación antes de comprometerse en un estudio, o bien, de aprenderlas por sí mismo en el proceso de formación.

Entonces, en los programas de doctorado y maestría cuyo objetivo es la formación de investigadores, y que adoptan la tutoría como un medio para facilitar la relación tutorial entre estudiantes, tutores y miembros de un equipo de trabajo, supone actividades específicas de enseñanza donde se desarrollan conocimientos teóricos-metodológicos asociados con la investigación.

El interés de este trabajo deriva justamente de la necesidad por contribuir a la caracterización del sistema tutorial, particularmente en lo relacionado a la práctica tutorial que se realiza en los posgrados de la UABC.

1.4 Preguntas de investigación

Las preguntas que guían la presente investigación son:

1. ¿Cuáles son las características de las prácticas tutoriales para la formación de investigadores en los posgrados del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC?
2. ¿Cuál es la opinión de los alumnos ante estas prácticas?
3. ¿Cómo conciben los tutores el proceso tutorial?

CAPÍTULO II

Revisión Bibliográfica

Durante la década pasada, el campo de la formación de investigadores como objeto de interés de la investigación educativa observó un considerable crecimiento en México. El Consejo Mexicano de Investigación Educativa ([COMIE], Ducoing, 2002), registra que en el período 1992-2002, éste campo incrementó el número de investigaciones en un 72%. Del análisis realizado por el COMIE, resultan dos vertientes desarrolladas: una centrada en la figura del docente-investigador y otra en el debate de cómo formar para la investigación. Estos indicadores permiten reconocer la importancia de esta actual y vigente tarea.

2.1 La formación de investigadores

La formación de investigadores tiene como eje principal la preparación básica, sólida, amplia y general de una disciplina para la especialización en determinada área del conocimiento (Ibarra, 2000; citado en Sánchez Lima, 2004). Es un proceso que supone una intencionalidad, pero no en un periodo temporal definido pues es una formación antes y durante la realización de la investigación (mientras dure el programa de posgrado) y en forma continua a lo largo de toda una trayectoria como investigador.

La formación para la investigación puede ser considerada como sinónimo de la expresión *enseñanza de la investigación*. Se usa el término formación porque ésta no solo se concibe en facilitar la apropiación del saber, sino como la función mediadora que consiste en dinamizar el proceso de transformación de la persona en términos de sus potencialidades o, en el término usado por Barbier, como *transformación de capacidades*, la cual involucra también los fines asignados en la enseñanza (apropiación del saber) y la profesionalización (desarrollo de competencias) (Barbier, 1999; citado en Moreno Bayardo, Sánchez, Arredondo, Pérez y Klingler, 2002)

El término formación permite señalar, de acuerdo con Ferry (1991; citado en Moreno Bayardo *et al.*, 2002), que requiere por parte de los formadores un estilo de intervención muy diferente al de la intervención de la enseñanza tradicional, es decir, trabajo de motivación, de facilidades para la elaboración y realización de proyectos, ya sea por la tutoría individual o en grupos de trabajo.

Sánchez Puentes utiliza el significado de enseñanza de la investigación con mayor densidad y trascendencia:

Enseñar a investigar consiste ante todo en la transmisión de saberes teóricos y prácticos, de estrategias, habilidades y destrezas; es mucho más que transmitir un procedimiento o describir un conjunto de técnicas, consiste en formar y desarrollar una serie de habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica; capacitar y entrenar en algunas formas probadas de generar conocimientos, pues el quehacer científico es un *habitus* con una larga tradición que recoge especificidades en cada campo científico y se singulariza en los rasgos característicos de la institución que forma; y 3) transmitir el conocimiento oficio de productor de conocimientos (Sánchez Puentes 1995; citado en Moreno Bayardo *et al.*, 2002, p. 54)

Los propósitos de la formación para la investigación en algunos programas educativos, como los de posgrado, se convierte en prioridad en el caso de maestrías orientadas a la investigación y un núcleo central de la formación en el caso de los doctorados.

Indiscutiblemente la expresión *formación de investigadores* hace referencia a un campo amplio por medio del cual se prepara a los estudiantes que tendrán la tarea en el desempeño profesional, de generar conocimiento en un campo determinado. Se trata de un proceso con una doble dimensión: personal e institucional (Moreno Bayardo *et al.*, 2002), que no sólo tiene lugar en el marco de los programas educativos orientados a la investigación o la práctica de la investigación asociada con investigadores activos sino a una formación, optada por Sánchez Puentes, como la transmisión-apropiación de un *ethos* nuevo: formar para la incertidumbre, la creatividad, el diálogo, la tolerancia, la colaboración y el trabajo en equipo.

La investigación educativa y la formación de investigadores es una labor eminentemente universitaria, generalmente esta labor recae en un investigador activo y calificado, apoyado por varios investigadores miembros de un comité de tesis, todos inscritos en un instituto o centro de investigación con plan de desarrollo, políticas de investigación y condiciones institucionales de privilegio (Sánchez Puentes y Santa María, 2000).

La investigación y la formación de investigadores reclaman determinado proceso de enseñanza y aprendizaje. En conjunto, constituye un proceso más complejo en donde la transmisión del conocimiento es un componente esencial pero no preciso en este campo. El investigador o docente con la responsabilidad de formar investigadores a través del asesoramiento de tesis se enfrenta al reto de brindar todas las herramientas prácticas y metodológicas para que los alumnos aprendan a hacer investigación. Este proceso se desconoce, en consecuencia no se determinan factores de éxito en esta práctica.

Sin embargo, se puede pensar en un posible “efecto de halo” en donde se considere que poseer grados académicos, ser investigador o profesional destacado es garantía para desempeñar funciones y actividades tutoriales de calidad (De la Cruz y Abreu, 2005a).

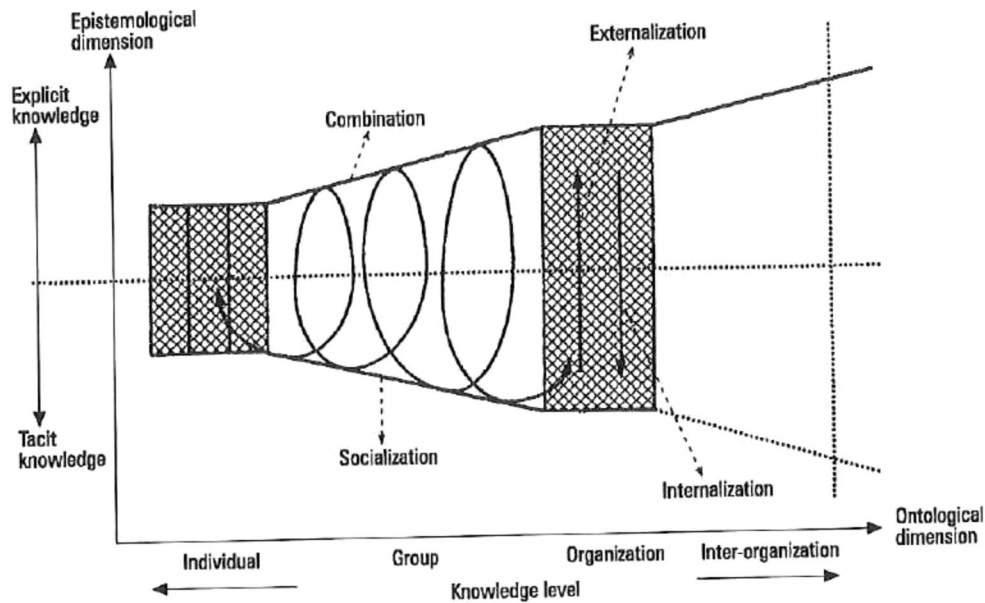
Partiendo de que el conocimiento consiste en identificar, estructurar y sobre todo utilizar la información para obtener un resultado (López Rodríguez, 2004; Castillo, 2006), su aplicación requiere la intuición y la sabiduría propias de la persona hacia la información, por ejemplo:

Las notas musicales son datos. Una partitura es un conjunto de notas, datos, organizadas de forma estructurada y coherente dentro de un contexto, con un fin. Ahora bien, es el conocimiento de un pianista, su sabiduría, lo que hace de los datos, la información, se convierta en verdadero arte (Castillo 2006, p.2).

El trabajo del investigador en la tarea de formar para la investigación se puede comparar con la analogía anterior en donde el arte es la contribución al conocimiento (producción académica). En este proceso falta involucrar la posición del estudiante que se forma.

Aunque el conocimiento, como acto, sucede cuando una circunstancia lo solicita (Arbonies y Calzada, 2004), las cuestiones en relación a la transferencia de tal conocimiento prevalece.

Nonaka y Tekeuchi (1995), en su popularizado proceso de transferencia del conocimiento organizativo, distinguen dos dimensiones (Figura 1), más tarde Lam (2000) retoma este proceso.



Source: Nonaka & Takeuchi, 1995 : 73

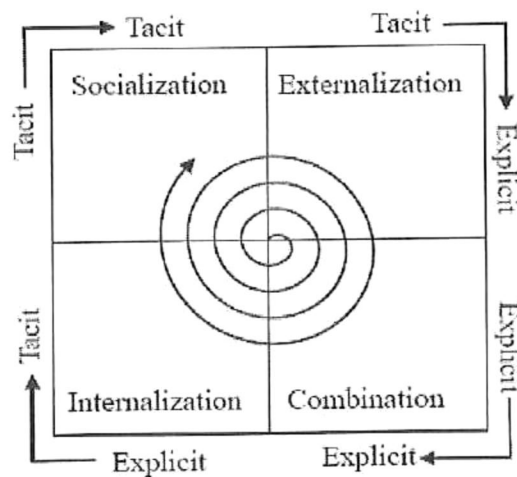
Figura 1. Espiral de la creación del conocimiento organizacional

La dimensión epistemológica es donde se distinguen dos tipos de conocimiento: tácito y explícito. El conocimiento explícito, definido como el conocimiento objetivo y racional que puede ser expresado de forma racional y sistemática. Puede comunicarse fácilmente y compartirlo con fórmulas, palabras, números, etcétera, por lo tanto, sería aquel conocimiento que puede codificarse.

El conocimiento tácito es más complejo y difícil de expresar formalmente y por ello, difícil de comunicarlo a los demás. Está relacionado con la acción y el cometido personal, un conocimiento almacenado en la mente, en la cultura y es difícil de explicar. López Rodríguez (2004) declara que el conocimiento tácito puede estar compuesto por ideas, experiencias, destrezas, habilidades, costumbres, valores, historia, creencias, etcétera; conocimiento del contexto o ecológico (geografía, física, normas no escritas, comportamiento de personas no escritas y objetos); y conocimiento como destreza cognitiva (comprensión de la lectura, resolución de problemas, analizar, visualizar ideas, etcétera) que le permite acceder a otro más complejo o resolver problemas nuevos.

La dimensión ontológica distingue cuatro agentes creadores del conocimiento: el individuo, el grupo, la organización y el nivel inter-organizativo. El conocimiento inicia en el individuo pero a través de la interacción se transforma en un conocimiento organizativo muy importante para la empresa o institución.

Los autores de este modelo (Nonaka y Takeuchi, 1995) al igual que otros autores (Blacker, 1995; Lam, 2000; González, Nieto y Muñoz, 2001; Paavola y Hakkarainen, 2005) explican que el conocimiento es creado a través de la interacción dinámica entre los diferentes modos de conversión del conocimiento (Figura 2). El primer paso es la socialización, es decir, el conocimiento se mantiene en un estado tácito. Posteriormente, ese conocimiento tácito se convierte en explícito a través de la externalización. Más tarde tiene lugar la internalización a través de la cual el conocimiento explícito se convierte en tácito y por último, el conocimiento explícito se mantiene en explícito a través de la combinación. Este último paso da inicio nuevamente a toda la espiral de conocimiento, pero esta vez a un nivel superior.



Fuente: Paavola y Hakkarainen, 2005:8

Figura 2. Contenido de conocimiento creado por cuatro formas

Los posgrados orientados a la formación de investigadores se caracterizan por la asignación de un tutor-asesor al estudiante quien al final de su trayectoria por el programa adscrito, será capaz de aplicar una metodología para realizar una investigación la cual le otorgará el grado que aspira. Del trabajo decoroso que culmine será el tutor el responsable inmediato quien por medio de la interacción constante con

el estudiante y un acompañamiento personal y académico podrá transmitir ese conocimiento complejo y difícil al que Nonaka y Takeuchi llaman *tácito*.

2.2 Las tutorías

El tema de las tutorías ha cobrado importancia en los últimos años y el marco conceptual aun no se ha consolidado. La literatura referente a la tutoría no es muy extensa y la experiencia concreta en esta materia, en el nivel superior, es relativamente escasa.

A pesar de los esfuerzos que se han realizado por conceptualizar el proceso de tutoría, la revisión de la literatura permite identificar deficiencias y carencias en la investigación referidas a la confusión de conceptos, poca evidencia sobre las características y cualidades de un tutor efectivo y desconocimiento de las interacciones en la tutoría (Douglas, Morzinsky y Simpson, 1998; citado en De la Cruz y Abreu, 2004).

Sin embargo, actualmente se realizan esfuerzos por desarrollar esta función dentro de las universidades, tanto a nivel de licenciatura como de posgrado, pero aunque la literatura muestra que son pocos los estudios que se realizan (al menos en posgrado), el número de programas que se apoyan en la tutoría como una opción para mejorar la calidad de la educación va en aumento, principalmente a un nivel de licenciatura (ANUIES, 2000; Romo, 2004; y UdeG, 2003).

2.2.1 Antecedentes

La tutoría surge de la necesidad del apoyo de personal capacitado para la realización de diferentes actividades con diferentes propósitos. Por ejemplo, la tutoría de los alumnos en la Gran Bretaña es una de las estrategias didácticas más utilizadas, contexto en el que la disminución progresiva de la relación profesor-alumno, la descentralización universitaria y la existencia de planes abiertos y flexibles, obliga a llevar a la práctica una orientación del aprendizaje y seguimiento intelectual del alumnado (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995).

En las universidades anglosajonas se persigue la educación individualizada con profundidad y no tanto la amplitud de conocimientos. Por consiguiente, la práctica docente incluye sesiones personalizadas, cara a cara, a las que se les denominan en Inglaterra *tutoring* o *supervising*; mientras que en Estados Unidos, *academic advising*,

mentoring, monitoring o *counseling*. La actividad central del sistema tutorial inglés (*tutoring*) es el trabajo escrito donde el tutor propone al estudiante argumentar un tema de su elección como instrumento para desarrollar su capacidad crítica.

Como antecedente sobre la tutoría académica, en la Universidad de Oxford el estudiante tiene un encuentro semanal con el profesor (tutor) que le es asignado. En este sentido, el alumno prepara un ensayo por semana para discutir oralmente con su tutor, esto puede complementarse con lecturas adicionales, clases, uso de bibliotecas, prácticas de laboratorio o conferencias (Gómez Collado, 2004; López Vázquez, 2005).

Desde otra perspectiva, el modelo español de enseñanza superior a distancia desarrollado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), presenta la figura del profesor-tutor como el orientador del aprendizaje autónomo de los alumnos (López Vázquez, 2005).

En la reforma educativa española se considera que la tutoría y orientación del alumno son factores indispensables para mejorar la calidad educativa. En la Universidad Complutense de Madrid se establece como un derecho de los alumnos el de ser asistido y orientado individualmente durante el proceso de adquisición de conocimientos mediante la tutoría (Gómez Collado, 2004).

En las Instituciones de Educación Superior (IES) de México, se implementa (casi obligadamente) una propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ([ANUIES], 2001): El Programa Institucional de Tutoría (PIT) para garantizar las potencialidades de los alumnos y la culminación de sus estudios superiores. El compromiso entre la ANUIES y las IES parte de las diferencias en cuanto a la autorrealización de los jóvenes que se incorporan a la educación superior y su poca factibilidad de alcanzar la meta (ANUIES, 2001; Fresán, 2005). En todos ellos se pretende una formación integral con una visión humanista y responsable ante las necesidades y oportunidades del desarrollo del país.

Aunque la tutoría se ha implementado en los últimos años en diferentes modalidades (educación abierta y a distancia) y niveles (básico, media superior y superior), en el nivel de posgrado se ha venido utilizando desde varias décadas atrás aunque con un enfoque centrado en la asesoría académica de expertos que orientan al estudiante en la realización y desarrollo de trabajos de investigación, quizás por la relación estrecha

que existe entre la formación especializada del estudiante en investigación y la vinculación con las funciones de docencia que exige este nivel educativo (Ortega 1996; citado en UdeG, 2003).

2.2.2 Tipos y modalidades

Con el objetivo de apoyar a los individuos que requieren cubrir necesidades o desarrollarse en el campo personal o profesional, las tutorías se adecuan a diferentes situaciones, fines y contextos utilizando recursos humanos y medios al alcance de los actores involucrados. Así pues, han surgido diferentes modos de realizar esta práctica. Se retoma la clasificación de Gil (2004) en cuanto a tipos (individual y grupal) y modalidades (presencial y a distancia).

En relación al tipo, la tutoría individual se caracteriza por una atención personalizada a un estudiante por parte del tutor. La interacción puede ser cara a cara o a distancia. Se establecen lazos de confianza lo cual puede reforzar la autoestima y seguridad personal del estudiante. Este tipo de tutorías permite plantear oportunamente problemáticas y dificultades y encontrar soluciones. Es importante considerar el papel y conducción del tutor. Las actitudes negativas -autoritarismo, paternalistas, hablar demasiado, escuchar poco- pueden afectar la interacción y el avance del alumno, así como actitudes de sumisión, pasividad y dependencia.

En la tutoría grupal el tutor interactúa con un grupo de estudiantes, puede ser presencial o a distancia. Requiere, por parte del tutor, conocimientos y habilidades sobre la dinámica y dirección de grupos, manejo de recursos didácticos y medios de comunicación. Este tipo de tutoría es importante por promover actitudes sociales en los estudiantes, así como la autogestión tutorial lo que significa que la interacción en el grupo facilita la resolución grupal de problemas sin el apoyo del tutor, a menos que el grupo no pueda resolverlos o solucionar dudas.

En relación a modalidades, la tutoría presencial es la interacción cara a cara que se establece entre el estudiante o estudiantes y el tutor en el mismo espacio y tiempo. Los objetivos principales son: la orientación del estudiante para aclarar dudas u otras inquietudes derivadas de estudio y materiales didácticos; motivar y reforzar el estudio independiente; apoyar el trabajo, discusiones, análisis de casos u otras experiencias del grupo; intercambiar experiencias; mantener una comunicación interpersonal

afectiva entre estudiantes y tutor; verificar la comprensión de materiales; y promover actividades orientadas a la formación integral (humanista, cultural, recreativa) en el estudiante. Por otra parte permite el *feedback* (retroalimentación) inmediato.

Esta modalidad se vuelve una interacción dinámica y flexible facilitando y agilizando la emisión de información, así como las relaciones sociales. El tutor tiene una mayor seguridad en la interacción y se facilita el desarrollo de los aprendizajes actitudinales (sociales y afectivos).

La tutoría a distancia está dirigida a estudiantes que por sus condiciones de tiempo, espacio e interés, no pueden participar en una tutoría presencial. Es la acción que realiza el tutor con los estudiantes en diferentes espacios y en el mismo o diferente tiempo. Existen diferentes tipos de tutoría a distancia de acuerdo al medio de comunicación: tutoría escrita por correspondencia (convencional o electrónica), telefónica y a través de chat interactivo.

2.2.3 La tutoría en los estudios de licenciatura

La tutoría al nivel de la licenciatura, principalmente en las IES, busca la formación integral de estudiante, contribuir en la calidad de la educación buscando eliminar los índices de deserción y rezago, a la vez, elevar el mayor número de egresados posible. Estos tres últimos elementos son el principal motivo de acción por parte de la ANUIES después de analizar la situación de las IES, principalmente de la travesía del estudiante en la universidad y del apoyo de la comunidad docente que está en interacción con él, pero distante de sus necesidades.

Un número de contribuciones relacionadas con el enfoque teórico de la tutoría por parte de profesores e investigadores de las IES que implementan, estudian y evalúan los PIT, vinculan (explícita o implícitamente) la actividad tutorial con el humanismo, corriente filosófica orientada a la comprensión de la naturaleza y la existencia humana:

El paradigma humanista ha sido extraordinariamente útil para detectar carencias importantes en las prácticas educativas y ha llevado a las instituciones a replantear algunas de las principales posturas, así como a propiciar la reflexión sobre la necesidad de considerar a la educación como

una actividad centrada en el estudiante que pretende que los individuos logren autorrealizarse en todas las esferas de la personalidad (Fresán, 2005, p.6)

El humanismo asume que el hombre es el constructor de sí mismo y de su trayectoria vital a través de las elecciones o decisiones que toma ante las circunstancias a lo largo de su vida. Esta filosofía propone una concepción integral del hombre ubicado en un contexto también humano; lo visualiza además como un individuo que se mueve en una forma natural e intencional hacia su realización, estructurando en ese movimiento una identidad personal que lo distingue de los demás (Fresán, 2005).

En resumen, la educación humanista considera diferentes a todos los alumnos, propicia el desarrollo de su identidad y considera la necesidad de ayudarlos a explorar y a comprender su esencia y los significados de sus experiencias, en lugar de buscar la formación homogénea de los individuos. Procura crear un sentido de relevancia, valor y merecimiento de cada persona implicada en el proceso formativo (Márquez y Torres, 2004).

2.2.3.1 Conceptos

Bajo el criterio de una formación integral en el estudiante con un enfoque humanista, diferentes autores intentan precisar la conceptualización de la tutoría, tal es el caso de García Tecua, quien la percibe como un proceso de orientación del estudiante para insertarse en el contexto social:

La tutoría se entiende como una forma particular de la orientación, es decir, como un conjunto de tareas que facilitan al alumno un constante enriquecimiento humano en un marco de valores individuales y sociales que le permitan la adaptación social, la convivencia, el servicio, la cooperación, gozando de libertad y justicia (García Tecua, 2004, p. 6).

Otros autores como Márquez y Torres, hacen referencia a la interacción entre el tutor y el estudiante como un factor en la calidad de los procesos educativos:

Es un conjunto de acciones dirigidas a la atención individual del alumno, cuyo proceso es el desarrollo de las actividades acordadas que requieren de mecanismos de apoyo y orientación previamente creados y sobretodo establecer una relación humanista entre el tutor y el tutorado para elevar su calidad en el proceso educativo (Márquez y Torres, 2004, p. 4).

Por su parte, Calvo, Padilla y Perea, consideran al proceso de tutoría en términos de apoyo al estudiante interiorizando en su situación personal y académica que lo llevan a reflexionar sobre su práctica y papel dentro de su proceso de formación:

La tutoría es una actividad pedagógica que tiene como propósito orientar y apoyar a los alumnos durante su proceso de formación [...] es una acción complementaria cuya importancia radica en orientar a los alumnos a partir del conocimiento de sus problemas y necesidades académicas, así como de las inquietudes y aspiraciones profesionales [...] una orientación sistemática para que el alumno supere sus rendimientos académicos, resuelva problemas escolares y fortalezca sus hábitos de trabajo, estudio, reflexión y convivencia social (Calvo, Padilla y Perea, 2004, p. 3).

2.2.3.2 Objetivo

El objetivo principal de los Programas Institucionales de Tutoría dentro de las IES de México, busca abatir el rezago y la deserción, así como de elevar la eficiencia terminal y por consiguiente el desarrollo integral del estudiante. El sistema de tutorías ofrece una alternativa que propicia, mediante una nueva relación entre tutorado (docente-alumno), el desarrollo de las potencialidades de los futuros profesionistas, ayudándolos para que por sí mismos y de modo gradual consigan el desarrollo académico, profesional, personal y social, esto es, el desarrollo integral del tutorado (Romo, 2004).

Según Calvo, Padilla y Perea (2004), la tutoría tiene dos propósitos generales: favorecer el desempeño académico de los alumnos a través de acciones personalizadas o grupales y contribuir a su formación integral. Por su parte, Amescua, Ochoa y Valladares declaran que el objetivo de la tutoría es:

Contribuir de manera sistemática al desarrollo integral del individuo, implementando los niveles básicos de competencia (conceptuales, metodológicos y humanos) que guardan relación con todos los tres aspectos fundamentales de todo proceso educativo: adquisición de información, desarrollo de habilidades y destrezas en la formación integral de la persona (Calvo, Padilla y Perea, 2004, P. 4).

En síntesis, al nivel de licenciatura, los objetivos de la tutoría convertidos en acciones serían: proporcionar a los alumnos orientación general para facilitar su integración en

la institución; orientación para conocer de manera más precisa las características de su centro universitario, departamento y carrera que cursan; apoyo para identificar sus dificultades académicas; consejo académico para resolver problemas escolares; estímulos para mantener un ritmo de estudios apropiado y mejorar continuamente el desempeño académico y orientación para asistir a servicios de atención personalizada cuando su problemática personal lo demande.

2.2.3.3 El papel del tutor

La ANUIES establece que la tutoría es “el proceso de acompañamiento de tipo personal y académico para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social” (ANUIES, 2000, p.44). Este acompañamiento es realizado por uno de los actores del campo educativo que destaca como figura principal de la actividad tutorial: el tutor, quien asume de manera individual la guía del proceso formativo y que está permanentemente ligado a las actividades académicas de los alumnos bajo su tutela, orientando, asesorando y acompañando durante su proceso educativo, con la intención de conducir a cada estudiante hacia su formación integral, estimulando la responsabilidad de aprender y alcanzar metas educativas (González e Ynzunza, 2004).

Como ya se mencionó anteriormente, existe una deficiencia en la investigación de las tutorías al tener poca evidencia sobre las características y cualidades de un “tutor efectivo” (Jadwick, 1997; citado en De la Cruz y Abreu, 2004), sin embargo en este apartado se retoma la función del tutor de diversos autores, por ser una figura central en el proceso de las tutorías.

La idea general del proceso tutorial es el acompañamiento del estudiante por parte del tutor durante toda su carrera universitaria para mejorar su rendimiento académico, cultural y social (UdeG, 2003). Este acompañamiento implica múltiples acciones, principalmente por parte del tutor, esperando asuma y actúe conforme las necesidades de los alumnos y las metas de los programas de las tutorías implementadas en cada institución.

Diferentes autores consideran algunas cualidades ideales o necesarias para formar parte de este acompañamiento en la trayectoria universitaria del estudiante. Algunas

funciones varían en cada definición, sin embargo, coinciden que la figura del tutor es el motor principal del proceso tutorial y que debe estar siempre capacitado para buscar el desarrollo integral del estudiante. A continuación se presentan algunas citas que ubican al tutor como actor principal en el campo de la tutoría universitaria:

Realiza la labor extra, diferente y maravillosa que es el de acompañar a nuestros alumnos de forma integral y ver en ellos esa parte humana para propiciar un auténtico desarrollo humano (Álvarez de la Cadena, 2004, p. 4).

Tiene la voluntad y vocación para establecer un vínculo entre el estudiante y las diversas problemáticas escolares y existenciales que enfrenta durante su vida universitaria (García Tecua, 2004, p. 6).

Debe ser un propiciador de la formación integral, un poderoso aliado del estudiantes que lo apoye y aliente para desarrollar valores, actitudes, habilidades, destrezas y aprendizaje significativo (García Tecua, 2004, p. 7).

En él, confluyen todos los elementos y funciones que están presentes en la educación integral del alumno y su formación como persona (Ortega, 1998, citado por Reyes y León, 2004, p. 2).

Es un verdadero formador, conocedor profundo de la persona humana y de sus procesos, para lograr [...] que los tutorados adquieran una formación integral, desarrollando capacidades de reflexión, capacidad analítica y sintética, agilidad mental, capacidades de expresión oral y escrita entre otras habilidades (Cervera, 2004, p. 3).

Haciendo referencia a las consideraciones anteriores, se perciben algunos rasgos importantes que coinciden a los planteamientos iniciales sobre la conceptualización y objetivos de la tutoría al nivel de licenciatura. En primera instancia, el tutor debe tener voluntad y vocación para realizar esta tarea (Álvarez de la Cadena) de aquí se desprenden cualidades como: aliado del estudiante (García Tecua); acompañante (Álvarez de la Cadena), alentador (Álvarez de la Cadena, García Tecua); formador (Cervera); y propiciador del desarrollo humano en los estudiantes (Álvarez de la Cadena, García Tecua, Ortega y Cervera).

Cabe señalar que el tutor valora las diferentes perspectivas de acercamiento al conocimiento, los estilos de conocer y las actitudes de los aprendices; y puede ofrecer nuevas alternativas para avanzar en la formación y en la adquisición de hábitos de estudio y comprensión de la vida y exigencias de la profesión.

2.2.4 La tutoría al nivel del posgrado

La tutoría y el sistema tutorial conforman uno de los ejes fundamentales del modelo de enseñanza-aprendizaje para el nivel de posgrado. Una didáctica basada en la exposición y en la sola transmisión de conocimientos es ya insostenible. Los nuevos desafíos de la globalización, de la tercera revolución científico-tecnológico y de la sociedad de la información, exigen nuevos ciudadanos críticos, transformadores y con sentido social que se inserten en el sector académico y productivo para afrontar estos retos (Estrada, 2001 en Estrella y Ponce, 2004).

2.2.4.1 El contexto de la tutoría en México

En 1991 se creó el Padrón de Posgrados de Excelencia (PPE) por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) con el objetivo de orientar a los estudiantes sobre las mejores opciones para realizar estudios de posgrado; otorgar becas en forma sistemática a los estudiantes asociados a los programas de excelencia; identificar los programas que deben ser fortalecidos; y asegurar que los estudiantes que se forman en México y en el extranjero lo hagan en los programas de la más alta calidad.

Los programas de maestría y doctorado que atendieron a esta convocatoria fueron evaluados por un comité de expertos. De entre los criterios, se analizaron de cada programa: académicos activos en la investigación y con una trayectoria de publicaciones reconocida, logros demostrables en graduación de estudiantes y su incorporación en la carrera científica y la capacidad de conducir a los estudiantes a lo largo de todo el proceso formativo, independiente de los contenidos curriculares que no fueron juzgados en detalle, bajo el supuesto de que “los investigadores sólo pueden ser formados en el proceso mismo de la investigación” (CONACYT, 1991; citado en Estrella y Ponce, 2004).

Actualmente CONACYT mantiene estos criterios para el registro de programas al Padrón Nacional de Posgrado (PNP, antes PPE). Por otra parte, les exige,

específicamente a los programas de maestría y doctorado con orientación a la investigación, una atención personalizada a los estudiantes, haciendo énfasis en que:

Los profesores de tiempo completo del programa deberán dedicar como mínimo 15 horas mensuales para atender, además de las sesiones o clases, a alumnos bajo su responsabilidad directa a través de un programa de tutoría (Secretaría de Educación Pública [SEP]-CONACYT, 2003, p. 18)

Exhorta además de pasar de un modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional en el posgrado a otro centrado en la tutoría que favorezca la autonomía intelectual, la creatividad, y que sea un modelo de aprendizaje directo, inmediato e individual (SEP-CONACYT, 2003).

Las políticas de las IES recuperan las recomendaciones de CONACYT y consideran la propuesta de la ANUIES para crear sistemas institucionales de tutoría, esto es con el fin de que una elevada proporción de estudiantes culmine en el plazo previsto y logre los objetivos de formación establecidos en los planes y programas de estudio (ANUIES, 2000; Romo, 2004; SEP-CONACYT, 2003).

Los programas de tutoría se consideran en el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma de Baja California ([UABC], 2006), donde se declara que “los estudiantes tendrán un tutor que los orientará en su investigación, selección de asignaturas, seminarios y demás actividades académicas [...] serán asignados preferentemente de entre el personal académico de carrera adscrito al programa” (UABC, 2006; p. 5).

En este apartado se articulan dos términos: tutor y asesor de tesis, al señalar las posibilidades de que la función de tutor y un guía en la elaboración de la investigación (tesis) sean realizadas por una sola persona, pero no existe evidencia de un programa integral de tutorías al nivel de posgrado en los 27 programas que oferta.

El Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC, actualmente ofrece dos programas de posgrado orientados a la investigación: Maestría en Ciencias Educativas (MCE) y Doctorado en Ciencias Educativas (DCE). En la Generación 2004 de ambos programas están inscritos 18 estudiantes (11 en MCE y 7 en DCE) desarrollando proyectos de investigación con la ayuda de un tutor o asesor de tesis.

El Comité de Estudios de Posgrado de cada programa establece la asignación de tutores a los estudiantes al ingreso al programa el cual cumple la función de tutor hasta que aprueban el proyecto de investigación. Una vez aprobada la propuesta, el tutor pasa a ser director de tesis no olvidando las funciones y prácticas iniciales.

Aunque los tutores cuentan con una vasta experiencia en la investigación, no existen estudios sobre la influencia y el impacto en la formación del estudiante, además se desconoce lo que ocurre al centro de las prácticas tutoriales.

2.2.4.2 El papel de las tutorías

La tutoría o asesoría de tesis de posgrado juega un papel destacado en el trabajo académico y de investigación, ya que debe responder a las necesidades que plantea la sociedad basada en el conocimiento. Una de las necesidades de este nuevo milenio es la formación de investigadores educativos (López y Farfán, 2005), en donde el papel del tutor o asesor de tesis es uno de los principales actores para la formación dentro del sistema tutorial.

Así también, la tutoría viene a ser uno de los “intercambios más fecundos” de la vida académica de cualquier posgrado y es una de las relaciones centrales de los procesos de formación de los estudiantes (Sánchez Puentes y Santa María, 2000). El trabajo tutorial de los investigadores que tienen la responsabilidad de guiar a los estudiantes en la investigación, representa un marco de diálogo, de intercambio de puntos de vista, y también el contrapunto al conocimiento y la disertación (Ibarra, 2004).

2.2.4.3 La figura del tutor

Para referirse a la función del tutor, se acude a términos aparentemente sinónimos como: asesor de tesis, director de tesis, asesor o coordinador del programa y, últimamente se habla de comité tutorial o tutorial (Sánchez Puentes y Méndez, 1999; López y Farfán, 2005; De la Cruz y Abreu, 2005b).

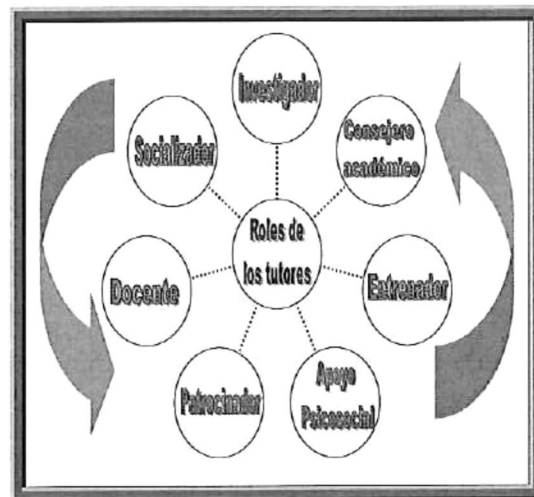
Cabe mencionar que “asesor o director de tesis” son los términos más usados para referirse a la figura académica más importante de las licenciaturas y de los estudios de posgrado. El director de tesis o tutor, de acuerdo a las reglamentaciones de los programas de posgrados y de CONACYT, es un profesor o investigador que guía y dirige

al estudiante en la elaboración de su trabajo de titulación. Este proceso ocurre en las reuniones de trabajo o de tutorías regulares o esporádicas (Sánchez Puentes y Santa María, 1999; Sánchez Puentes y Méndez, 2000).

La particularidad de los programas orientados a la formación de investigadores busca el desarrollo de las habilidades y facultades del estudiante para que se apropie de herramientas metodológicas que le ayuden en su práctica como investigador. Era de esperarse que las funciones de los tutores con esta responsabilidad, estén orientadas a estos procesos.

Dentro de las funciones generales del tutor está el brindar apoyo al estudiante para desarrollar su capacidad de identificar e implementar una metodología de estudio y de trabajo apropiada ante las exigencias de los planes y programas a los que está sujeto (Ibarra, 2004); facilitar el desarrollo personal y social (Carassai, 2004); revisar y asesorar las tesis de los estudiantes; asignar directores de tesis; designar comités tutorales (es especial para alumnos de doctorado); y atender el proceso de ingresos, altas y bajas de asignaturas, y revalidación y equivalencias de materias y de créditos (Sánchez Puentes y Santa María, 1999).

Se considera el modelo teórico de los roles de los tutores al nivel de posgrado realizado por De la Cruz y Abreu (2004) para incorporar otras funciones como el apoyo psicosocial y la socialización.



Fuente: De la Cruz y Abreu, 2004

Figura 3. Roles de los tutores en los estudios de posgrado

Por otra parte, resulta importante citar algunas competencias académicas de los tutores a nivel de posgrado, como propuesta de un estudio realizado por García, Laguna, Campos, Ruiz y Martínez (2001), de entre ellas, identificar conocimientos habilidades, expectativas y vocación en los estudiantes; estructurar y asesorar con el estudiante el proyecto de tesis; supervisar el desempeño académico del estudiantes; facilitar el acceso a la infraestructura necesaria; apoyar al alumno para que desarrolle su propia capacidad de investigación; asesorar al estudiante durante sus actividades académicas; propiciar que el alumno profundice en el tema de su investigación; promover la incorporación del estudiante a actividades formativas; y propiciar discusiones académicas con el tutor y otros miembros de la comunidad científica.

Al fomentar en el estudiante una disciplina de trabajo escolar y procurar su tenacidad intelectual, el tutor se adjudica un papel relevante en el proyecto educativo, toda vez que estimula al alumno a apropiarse y ser consciente de la importancia de capacitarse, de explorar actitudes, de mejorar su aprendizaje y de advertir el valor y la oportunidad de ser estudiante -ahora- y lograr -en el futuro- una posición destacada como investigador.

2.2.4.4 La tutoría en el contexto social

Es imposible analizar los procesos educativos sin considerar su relación con el mundo para el cual prepara (Lave, 1998), por ello, las universidades buscan la construcción del conocimiento basado en su aplicación en un contexto social. La investigación en situaciones sociales reales permite a los investigadores y a los estudiantes adquirir un conocimiento efectivo y la habilidad para responder a los cambios que suceden dentro de este.

Para definir lo auténtico de una situación real que lleve a la adquisición de un aprendizaje efectivo, es necesario determinar el tipo de aprendizaje que toma lugar en esta situación. Las actividades de la teoría constructivista tienden a situar el conocimiento en un contexto social, especialmente cuando el estudiante debe construir el conocimiento dentro de este marco (Leguizamó, Montañó y Villarreal, 2004), sin embargo, en el aprendizaje situado la construcción del conocimiento tiene una alta dependencia de la interacción cognitiva individual y social, de tal manera que la internacionalización como la transferencia del conocimiento se producen a

instancias de la interacción social (Braun y Cervellini, 2003; Díaz Barriga, 2003; Lave, 1998), por lo tanto, el individuo aprende en el contexto que está situado y en función del él mismo.

Para reforzar este argumento, Laurillard (1993) describe que el empleo del conocimiento en actividades auténticas (actividad real aplicada en un contexto real) permite construir una comprensión crecientemente enriquecida de la herramienta misma, pues una actividad auténtica no sólo consiste en aplicación de un procedimiento (o una metodología en una situación real) sino también a retroceder y saber por qué es necesario, dónde se ajusta y dónde no; distinguir situaciones en donde sea necesario, de aquellas que no lo sea.

El concepto de actividad auténtica puede combinarse con los principios del aprendizaje situado. En efecto, la aproximación del aprendizaje situado consiste en situar o “anclar el aprendizaje alrededor de un tópico, una situación o una actividad que capture claramente el interés del estudiante” (CTGV, 1990 en Leguizamó, Montaña y Villarreal, 2004), entonces se entiende que ese núcleo, donde se focaliza el aprendizaje, debe proporcionar a los estudiantes una variedad de recursos que les permita explorar distintas perspectivas en sus intentos por resolver el problema que se les plantea.

Con este enfoque, el desarrollo de la teoría del “aprendizaje situado” o “cognición situada” (Lave, 1988; Lave y Wenger, 1990) ha resultado en un avance para la investigación educativa. No hay otra manera de aprender a investigar que haciendo investigación.

Definir la formación para la investigación con la base teórica de la cognición situada plantea algunos supuestos. Por un lado, las aplicaciones de la teoría del aprendizaje situado fueron realizadas en contextos de formación profesional muy específicos (Atherton, 2003); por lo tanto, es indispensable identificar los factores y las variables que la caracterizan para obtener los aspectos más significantes de ésta. Por otro lado, la teoría del aprendizaje situado tiene relación con la del aprendizaje significativo (Díaz Barriga, 2003) y como este modelo se aplicó a situaciones educativas en diferentes áreas, por lo tanto es oportuno establecer relaciones entre las dos.

La teoría del aprendizaje situado se construye sobre dos características específicas, el contexto del aprendizaje y la comunidad de prácticas *-community of practice-* (Lave y Chaiklin, 1993); entonces es necesario definir el contexto de la formación de estudiantes en la investigación científica, las prácticas de la investigación científica y la comunidad (los protagonistas de este proceso).

Por su parte, la teoría del aprendizaje significativo se caracteriza por sus dos dimensiones principales, la relevancia cultural y la actividad social (Díaz Barriga, 2003), por ello es necesario definir: el ambiente cultural práctico de los estudiantes y las actividades sociales calificables de los mismos.

La integración de los dos tipos de aprendizaje puede definirse como “aprendizaje social”, porque se realizan en un ambiente social; son funciones de las actividades, del contexto y de la cultura donde se producen (Díaz Barriga, 2003; Lave, 1988); y porque son opuestos a los aprendizajes llamados “escolares” los cuales ponen en juego conocimientos abstractos y fuera del contexto (Herrington y Standen, 2000).

Puesto que dicho aprendizaje se produce en un contexto social, la interacción es un componente esencial. Según Lave y Wenger (1990), es al compás de las interacciones sociales que el alumno se compromete en una comunidad de práctica que materializa las creencias y los comportamientos a adquirir. Braun y Cevellini (2003) destacan que el aprendizaje situado se realiza a través de la interacción social cooperativa y la construcción social de los conocimientos. Cuando se realiza en el curso de la acción, el aprendizaje situado es involuntario más que intencional.

2.2.4.5 La interacción tutor y estudiante

Shorrock y Calderhead (1997; citado en Murillo, 2005), hacen un resumen de las formas en las que un tutor puede influenciar a los estudiantes como son: mediante un ejemplo; a través de la discusión centrada en la práctica; mediante la estructuración del contexto; mediante el apoyo emocional; y por medio de experiencias planificadas de aprendizaje. Este resumen podría ser un acercamiento a la conceptualización de las interacciones sostenidas entre un tutor y su tutorado.

El tutor, como docente, inicia hacia el alumno un proceso de orientación para la adquisición del conocimiento, buscando dinamizar sus capacidades de aprendizaje. De

su lado, el alumno, va a aprender a través de la interpretación del mensaje educativo según sus propias características y las de su entorno, al hacerlo, valoriza la docencia y capacidad de su tutor (Lavigne, 2004). Se concibe entonces que la relación entre los dos se construye con la articulación de dos procesos dentro de un intercambio de información a través de interacciones.

La interacción, entendida como una acción o influencia recíproca entre el estudiante con su tutor, es uno de los rasgos esenciales que se distingue en las reuniones de tutoría. Olmsted (1981; citado en Elizarrás, Martínez y Vega, 2005), declara que “el proceso de interacción deber ser concebido como una corriente continua de actos, palabras, símbolos, reacciones, gestos, posturas, etcétera” (p.6), en donde toda actividad de los grupos es orientada hacia la solución de problemas.

En el contexto de las tutorías para la formación de investigadores, las interacciones entre el tutor y el estudiante se dan en el plano de una asesoría académica debido a la estructura y objetivos de los programas. No se descartan intercambios de tipo personal, sin embargo, no se han encontrado estudios que muestren lo que sucede al centro de las interacciones entre estos agentes en un encuentro para asesoría de tesis.

2.2.4.6 Estado actual del estudio de las tutorías

El conocimiento en el campo de las tutorías al nivel del posgrado es carente de información sólida comparado al número de estudios e investigaciones al nivel de licenciatura. Sin embargo, se han encontrado algunos estudios con intereses de conocer las prácticas de tutoría y de asesoría de tesis a este nivel los cuales se presentan a continuación.

Un estudio denominado “El proceso de las prácticas de tutoría”, se realizó en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por Sánchez y Santa María (1999) con el objetivo de contribuir al desarrollo y consolidación del posgrado en donde se analizaron las prácticas y procesos de formación en el campo de las ciencias experimentales. Los autores consideraron que uno de los procesos más decisivos de la formación del posgrado es la tutoría ya que ésta promueve el desarrollo de la autonomía de los estudiantes y se convierte en un modelo de enseñanza directa, inmediata y personal.

Determinaron que las funciones del tutor (tutor principal, cotutor, asesor, director de tesis) son varias: una es relativa a dirigir, guiar u orientar al alumno a la elaboración de su tesis de titulación/graduación en reuniones que generalmente conlleva un lapso amplio de tiempo; otra es la de apoyar al alumno en las lecturas o en las orientaciones académicas necesaria para su progresiva integración a los objetivos institucionales o a los requerimientos particulares de una materia en especial; otra, propia de los asesores de programas, que consiste en ofrecerles apoyos para servicios escolares como: atenderles en ingresos, altas y bajas de asignaturas, revalidación y equivalencias de materias y/o créditos, proponer comités tutoriales, directores de tesis para cada estudiante, etcétera.

Los autores afirman además que el concepto y la práctica de tutoría no son unívocos. De una idea de asesoría o consultoría general se pasa a una asesoría individual para la elaboración de tesis; actualmente la figura del tutor cede el lugar a la función más amplia del comité tutorial de un régimen de investigadores.

En un segundo estudio llamado “La asesoría de tesis en el posgrado”, López y Farfán (2005) llevaron a cabo un estudio de caso en donde se analizó la asesoría de tesis en el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio en el estado de Jalisco. El objetivo fue señalar cómo se vive el desarrollo del proceso de asesoría y su proyección en la fase de titulación de los estudiantes.

El análisis de la información reveló que las condiciones del proceso de asesoría no escapan al contexto social en el que se está realizando; a pesar de los rigurosos propósitos que se plantean en el modelo curricular, los seres humanos implicados en el proceso se tienen que enfrentar a condiciones de vida y de trabajo que influyen en el desempeño de las tareas específicas que les corresponden tanto a asesores como asesorados; y se discute la pertinencia de la andragogía como estrategia para la asesoría. En relación al asesorado, se encontraron dos factores principales: falta de motivación y tiempo en el estudiante como una limitante para el desarrollo de su tesis. Las condiciones de la institución fue otro factor limitante para este proceso.

Así también, al tutor se le adjudican algunos calificativos, motivo de su ejercicio de asesoría a través del proceso de investigador: como un asesor que acompaña, orienta,

apoya, facilita y estimula. No obstante los alumnos consideraron al proceso tutorial una relación fría, académica y telúrica y como un ritual.

Un tercer estudio llevado a cabo en la UNAM por De la Cruz y Abreu (2004), intentó conceptualizar la complejidad de los procesos de tutoría en el nivel de posgrado y clarificar los múltiples roles, funciones y actividades que debieran desempeñar los tutores para contribuir en la formación de futuros investigadores y profesionistas de alto nivel. Para ello realizaron una completa revisión de literatura en bases de datos, libros y revistas obteniendo un total de 741 referencias, dada su pertinencia y relevancia para el estudio, se seleccionaron 137. Entonces construyeron un modelo teórico donde convergen siete roles deseables en la práctica cotidiana de los tutores:

1. Investigador: asesoría técnica y metodológica, guía en la planeación, visión y organización de distintas fases del proceso de investigación.
2. Docente: facilita la adquisición, construcción y sistematización del conocimiento, habilidades intelectuales y procedimentales.
3. Apoyo psicosocial: para resolver conflictos y para del desarrollo personal y profesional.
4. Entrenador (*coach*): de habilidades intelectuales, pragmáticas y de investigación.
5. Consejero académico: actúa como enlace entre el tutorado y el programa de estudio.
6. Patrocinador: facilita oportunidades, prestigio y mejores promociones laborales en la red de colegas o en comunidades académicas.
7. Socializador: transfiere las normas, valores, prácticas, actitudes de la profesión y los pares.

En un cuarto estudio llamado “Caracterización de los tutores en los estudios de posgrado por campo disciplinario” fue realizado por los mismos autores, De la Cruz y Abreu (2005b) en la UNAM. El estudio incluye 145 estudiantes de maestría y doctorado en los programas de ciencias médicas, ciencias físicas y psicología. El estudio parte de que los significados de la tutoría pueden variar en los diferentes actores del posgrado: tutores, alumnos, autoridades, organismos evaluadores, etcétera, y estas variaciones se deben por lo menos a los objetivos, los ambientes institucionales y

organizacionales, los campos disciplinarios, las creencias previas, expectativas y demás de los actores.

Se utilizó la técnica de redes semánticas naturales para que los alumnos escribieran sobre su percepción de ser un buen y un mal tutor en cinco o más palabras definidoras en diferentes estímulos. Las palabras se organizaron en categorías y subcategorías en donde independientemente del programa, los alumnos dieron peso a: Clima de la interacción (comunicación, empatía, confianza); Profesionalismo (responsabilidad, compromiso, competencia); Habilidades intelectuales (inteligente, crítico, analítico); Formación académica (preparado, conocedor, actualizado); y Docencia (didáctico, guía, enseña, modela).

La categoría “investigación” no es mencionada por los alumnos de maestría y doctorado. Las prioridades de los alumnos no parecen coincidir con las establecidas en la legislación, programas y organismos evaluadores. Caben dos posibles explicaciones: que los alumnos prioricen elementos indispensables o que denoten problemas en la tutoría.

Un quinto estudio denominado “Percepción de los procesos docentes y la tutoría en la Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional en las unidades Hermosillo y Nogales”, realizado por Muñoz (2005), se propone describir y reconstruir cómo la realización de la investigación educativa, como estrategia didáctica, incide en la formación de profesores de educación básica. Aborda los procesos de tutoría, el papel del tutor y de los estudiantes de posgrado, las competencias genéricas y específicas para la docencia que se promueven en el estudiantado mediante la realización de la investigación educativa. La metodología seguida retoma el enfoque de investigación evaluativa desde una perspectiva cualitativa. La información considera dos cuestionarios estandarizados, uno aplicado a 131 estudiantes y otro a 18 profesores. Se empleó un guión de entrevistas vía correo electrónico a ocho profesores y siete estudiantes. La población fue constituida por personal académico y estudiantes de diferentes campus en el estado de Sonora.

Entre los resultados centrales se destacan:

1. Tiempo dedicado a la tutoría: Existen situaciones de insatisfacción por parte de estudiante y tutores referidos a la falta de tiempo de dedicación a la tutoría, la

organización personal del tiempo y la distribución de los horarios entre tutores y tutorados.

2. Asignación de tutores: genera situaciones que dificultan el avance de las tutorías, se menciona la afinidad del perfil académico y los proyectos que asesora; se alude a la falta de acercamiento o la falta de experiencia del tutor.
3. Conducción en la tutoría: cuando hay empatía entre tutores y tutorados, los proyectos avanzan con mayor fluidez.
4. Rasgos deseables de los tutores: los estudiantes identifican las cualidades imitables en sus tutores y como el deber ser aptos, sugerentes, con interés, actualizados, ávidos lectores y que ‘les encante leer’, investigadores, serios, honestos, pacientes pero a la vez exigentes, que muestren seguridad en lo que hacen, que saben lo que hacen, cooperativos, accesibles, con habilidades comunicativas, comprensivos, firmes y tolerantes (respetuosos de la opinión del tutorando). Con un perfil adecuado al tema que asesora, abierto, disponible no sólo en persona (alude a la disposición para comunicarse vía correo electrónico), que inspire confianza, comprensivo, que no sea grosero en las observaciones, que sepa motivar al alumno a que concluya la tesis, profesional, con conocimiento de otras investigaciones, con habilidades para la comunicación, innovador, que se mantenga actualizado, con disposición para compartir lo que sabe, ordenado, puntual, creativo y riguroso (exigente).

En un sexto estudio realizado por Abreu y De la Cruz (2005a), denominado “¿Quién es mi tutor?: Expectativas sobre la figura del tutor en los estudios de posgrado”, se realizó con 194 aspirantes a ingresar a los programas de Ciencias Médicas y Ciencias de la Salud de la UNAM. El objetivo del estudio fue identificar las expectativas de los aspirantes sobre sus futuros tutores; esto serviría para caracterizar las actividades que esperan de los tutores, así como diagnosticar las necesidades educativas de los aspirantes y el modo en que se perciben ante las tareas de la tutoría.

El diseño del estudio es transversal exploratorio utilizando un cuestionario con preguntas abiertas. Se recurrió a la técnica del análisis de contenido para agrupar las respuestas por similitud y elaborar categorías, subcategorías y descriptores. Se recurrió también a un análisis estadístico buscando la asociación entre las variables.

Los autores encontraron que los estudiantes emitieron características de los tutores los cuales se agruparon en cinco categorías: docencia, apoyo psicosocial, consejero académico, formación de investigadores y antecedentes del tutor. Los aspirantes a Ciencias Médicas esperaban que su tutor los formara en la investigación, mientras que los aspirantes a Ciencias de la Salud aspiraban que su tutor mostrara apoyo psicosocial. Así se demostró que los estudiantes de diferentes campos privilegian distintos aspectos de la tutoría. Hubo mayor peso en los antecedentes del tutor minimizando funciones que imprimen dinámica al proceso tutorial.

Un séptimo estudio fue realizado por García, Laguna, Campos, Ruiz y Martínez (2001) con el propósito de identificar las competencias tutoriales para mejorar y fortalecer el sistema tutorial del posgrado en la UNAM. Se seleccionó el Programa de Maestría y Doctorado en Ciencias de la Tierra empleando la metodología *Developing a Curriculum* cuya característica principal es que un grupo de expertos, en este caso los tutores, analizan el trabajo que llevan a cabo a fin de sistematizar las funciones, actividades, conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos para desempeñar con éxito la actividad tutorial. Posteriormente se realizó la validación de contenido. Como resultado se identificaron nueve funciones esenciales con sus respectivas actividades y competencias académicas. Paralelamente, para evaluar el rendimiento del tutor se señalaron las evidencias de desempeño. Las competencias académicas tutoriales del programa de posgrado en Ciencias de la Tierra, proporcionan las bases para el establecimiento de un sistema de gestión de recursos humanos basado en competencias: la selección, la inducción, la formación, el desarrollo, la evaluación del desempeño y el otorgamiento de estímulos.

Competencias académicas por parte de los tutores de posgrado:

1. Identificar conocimientos habilidades, expectativas y vocación en los estudiantes de posgrado a su incorporación al programa que puedan ser relevantes para el proceso de aprendizaje y desarrollo del trabajo de tesis.
2. Estructurar con el estudiante el proyecto de tesis y asesorarlo en el desarrollo del mismo.
3. Supervisar el desempeño académico del estudiante a lo largo del programa de posgrado.

4. Facilitar el acceso a la infraestructura necesaria para alcanzar los objetivos y metas planteados en el plan de trabajo general del estudiante.
5. Inducir y apoyar al alumno para que desarrolle su propia capacidad de investigación de trabajo independiente y de análisis crítico de la información.
6. Asesorar al estudiante durante sus actividades académicas.
7. Propiciar que el alumno profundice en el tema de su investigación mediante la asesoría de expertos en el área y la interacción con pares académicos.
8. Promover la incorporación del estudiante a actividades formativas.
9. Propiciar discusiones académicas con el tutor y otros miembros de la comunidad científica

En un último estudio llamado “Expectativas de profesores y estudiantes de posgrado frente a la tutoría”, López Ortega (2006) de la Universidad de Guadalajara encontró que los tutorados consideran que los procesos de tutoría-asesoría están más orientados a qué hacer en lugar de cómo hacerlo, y algunos afirman que esto se debe a que sus tutores dan por hecho que ya saben investigar y a pesar del gran apoyo que reciben, su tutor dialoga sobre los cambios, en cuanto a avances, y errores pero estos señalamientos no siempre eran claros. Así pues, los tutorados esperan que sus tutores les dediquen todo el tiempo que sea necesario; se conviertan en sus amigos y los apoyen con paciencia; sean expertos no solo en investigación sino en su tema de investigación; se interesen en la investigación como en ellos mismos; les ayuden a realizar una investigación que pueda ser publicada; los orienten en lecturas, en la selección del tema de investigación, en la revisión y discusión de avances; que les enseñen a problematizar, a fundamentar teóricamente; les ayuden a organizar, analizar e interpretar la información obtenida y a cómo redactar los informes de investigación.

Por otra, parte los tutores expresan que tienen experiencia como investigadores y consideran muy adecuado el apoyo y acompañamiento que llevan a cabo con sus tutorados, no obstante reconocen la dificultad que se tiene para avanzar en la investigación cuando el tutorado no tiene una sólida formación, en tal caso no basta el seguimiento individualizado que se desarrolla. Así pues esperan que los tutorados tengan una formación sólida en investigación después de cuatro cuatrimestres; que sus

avances tengan buena redacción; que trabajen y tengan avances significativos en poco tiempo; que estén permanentemente motivados y entusiasmados; que se luzca con su producto final, la tesis; y que se responsabilice de su desarrollo intelectual. Así también los tutores esperan ser buenos acompañantes, guías, consejeros, orientadores y estimuladores del aprendizaje.

Es indudable que la tutoría y el sistema tutorial conforman uno de los ejes fundamentales del modelo de enseñanza-aprendizaje para el nivel de posgrado. Una didáctica basada en la exposición y en la sola transmisión de conocimientos es ya insostenible. Los nuevos desafíos de la globalización, de la tercera revolución científico- tecnológica, de la sociedad de la información exigen nuevos ciudadanos proactivos, críticos, transformadores, con sentido social (Kellner, 2002).

Por lo anterior, el presente estudio busca explorar las prácticas de tutoría para tener un conocimiento sobre las acciones específicas en la formación de investigadores en los posgrados del IIDE de la Universidad Autónoma de Baja California.

CAPÍTULO III

Metodología

El proyecto se llevó a cabo en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California, unidad Ensenada en los años 2005 y 2006. Los posgrados seleccionados fueron la Maestría en Ciencias Educativas por el IIDE y el Doctorado en Ciencias Educativas por las Dependencias de Educación y Humanidades debido a sus orientaciones a la investigación y al interés institucional.

3.1 Participantes

Participaron once investigadores adscritos a la UABC que actualmente fungen como directores de tesis-tutores de los programas de MCE y DCE, nueve laboran de tiempo completo en el IIDE; uno en la Facultad de Ciencias Marinas; y uno en la coordinación de Planeación y Desarrollo Institucional de la UABC unidad Mexicali. Del total del grupo, cinco son de sexo masculino y seis de femenino y cuentan con una edad promedio de 44 años.

Además, se contó con la participación de 10 estudiantes inscritos al programa de MCE y siete estudiantes del programa de DCE que ingresaron en el 2004. De los estudiantes de MCE, nueve son de sexo femenino y uno de sexo masculino, cuentan con una edad promedio de 42 la edad mínima es de 24 y la máxima de 58. De los estudiantes de DCE, dos son de sexo masculino y cinco femenino y cuentan con una edad promedio de 47. La edad mínima registrada es de 41 y la máxima de 55 años.

Dado los alcances y propósitos del presente estudio, se planteó la necesidad de censar a la totalidad de tutores y alumnos logrando una cobertura del 91%, en el caso de los tutores, y de 100%, en el caso de los alumnos.

3.2 Instrumentos

Se emplearon tres técnicas para la recolección de datos. La primera consideró videograbaciones de las reuniones de tutoría con el objetivo de analizar la interacción tutor-estudiante. La segunda contempló la aplicación de entrevistas semiestructuradas a tutores para conocer su opinión hacia las prácticas de la actividad tutorial que realizan. La tercera consistió en la aplicación de una escala autoinforme para conocer la percepción de los estudiantes de MCE y DCE hacia las tutorías.

3.2.1 Video

El video es un instrumento que retoma la etnografía para la recolección de datos, aunque posiblemente uno de los menos usados, pero dada su utilidad así como su capacidad de análisis que se obtiene de sus resultados, se utilizó para analizar la relación del tutor y el estudiante en las reuniones de tutoría a través de la observación, siendo la unidad de análisis las interacciones.

Para el análisis de la interacción entre ambos actores del proceso tutorial, se diseñó empíricamente un Sistema de Categorías para la Codificación de las Secuencias de Interacciones para videos. Tal sistema de observación contiene indicadores que determinan el tipo de interacción manifiesta por el tutor o el estudiante en los videos con respecto a cinco temáticas identificadas para el desarrollo de la investigación: estilo, metodología, teoría, planeación y conversaciones periféricas. Cada temática contiene componentes característicos de cada una de ellas (Tabla I).

Tabla I. Elementos del Sistema de Categorías para la Codificación de Interacciones a través del Video

ACTOR	TIPO DE INTERACCIÓN	TEMÁTICA	CONTENIDO
Tutor	Asumir Ayudar Comentar Exigir	Estilo	Redacción
			Referencias
		Metodología	Métodos
			Planteamientos
Alumno	Explicar Informar Motivar Orientar Preguntar Responder Señalar Sugerir	Teoría	Conceptos
			Literatura
			Resultados
			Documentación
		Planeación	Organización
			Trabajo escrito (tesis)
		Conversación Periférica	Vida Laboral y Académica
			Temas Generales

3.2.2 Entrevistas

Las entrevistas se utilizaron para obtener información más puntual sobre las prácticas de tutoría desde la percepción de los tutores. Se optó por este medio debido al consenso existente entre investigadores al considerarle como un excelente instrumento heurístico para combinar los enfoques prácticos, analíticos e interpretativos implícitos en todo proceso de comunicar, en el que las percepciones, las actitudes y las opiniones de los entrevistados, que no pueden inferirse de la observación, se hacen entonces accesibles (Galindo, 1998).

Para esta etapa, se utilizó una guía con preguntas semiestructuradas (Anexo 3), las cuales giraron en torno a tres aspectos importantes dentro de la práctica de tutoría y que se muestran en la tabla II.

Las entrevistas fueron grabadas en cintas magnetofónicas con el consentimiento de los participantes.

Tabla II. Elementos considerados para las entrevistas semiestructuradas

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
La tutoría	Condiciones generales
	Cumplimientos de objetivos
El tutor	Percepción hacia la práctica tutorial
	Compromiso
	Responsabilidad
	Satisfacción
	Apoyo al estudiante
El alumno	Responsabilidad
	Interés
	Satisfacción

3.2.3 Escala de autoinforme

Para conocer y caracterizar la percepción de los estudiantes hacia las tutorías, se les aplicó una escala de autoinforme de tipo normativo y utiliza una escala Likert con cinco alternativas de respuesta: 0: Totalmente en desacuerdo, 1: En desacuerdo, 2: Más o menos de acuerdo, 3: De acuerdo y 4: Totalmente de acuerdo.

La escala está compuesta por 37 reactivos los cuales se distribuyen de la siguiente manera: del 1 al 7 corresponden a las prácticas generales de las tutorías; del 8 al 24 corresponden a las prácticas y actividades de los tutores y; del 25 al 37 corresponde a las actividades y percepciones de los estudiantes. Los reactivos 7, 10, 11, 15, 17, 20, 21, 26 y 36 son reactivos que califican en forma inversa, esto es, a mayor valor de puntuación, más negativa la percepción que demuestran (Anexo 1).

Al final de la escala se incluyen dos preguntas abiertas referidas al desarrollo general de las prácticas de tutorías: ¿cuáles son los aspectos positivos que consideras importante en el desarrollo de las tutorías? y ¿qué problemas o dificultades enfrentas para el desarrollo de la tutoría?

3.3 Procedimiento

3.3.1 Análisis de interacciones: Video

Esta etapa se llevó a cabo en dos fases: 1) el diseño de un sistema de categorías para la codificación de las secuencias de interacciones y, 2) el análisis y registro de interacciones observadas en el video.

Fase 1: Sistema de categorías para codificar interacciones

Para observar, analizar y registrar a través del video lo que ocurre en una reunión de tutoría, fue necesario primeramente crear un instrumento que ayudara a realizar estas tres funciones. Se elaboró un Sistema de Categorías para la Codificación de los hallazgos en los videos, identificando las acciones o interacciones de los actores principales (tutor y alumno) y las temáticas que abordaban en una reunión de tutoría.

Para ello, fue necesario videograbar un encuentro entre el tutor-investigador de MCE y su respectivo estudiante al momento en el que celebraban una sesión de supervisión del proyecto de tesis en el cubículo del tutor. La duración del video fue de una hora con dos minutos y se realizó bajo el consentimiento de ambos actores.

Al hacer el análisis del video, se identificaron 16 tipos de acciones realizadas por el tutor, el estudiante y/o ambos en diferentes temáticas las cuales se presentan en la tabla III.

Tabla III. Elementos identificados en el primer video grabado en MCE

TIPOS DE ACCIONES	TEMÁTICAS
a) Aclarar b) Compartir c) Comunicar d) Contestar e) Documentar f) Explicar g) Informar h) Interrumpir i) Motivar j) Orientar k) Platicar l) Preguntar m) Responder n) Revisar o) Señalar p) Sugerir	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos teóricos • Aspectos Metodológicos • Estilo • Definición de conceptos • Referencias • Trabajo • Aspectos Personales • Vida laboral • Cultura general

Para verificar y comparar los primeros hallazgos del video de MCE, se videograbó otra reunión de tutoría bajo las mismas condiciones pero esta vez en el programa de DCE. Además de algunas acciones enunciadas en la tabla III, en este segundo video se observaron nuevas acciones: ayudar, asumir, exigir y orientar. Las cinco temáticas permanecieron.

Para la construcción del sistema de codificación que permitiera hacer el registro de interacciones de videos posteriores, se consideró la metodología de Medina y Delgado (1999) sobre el proceso de elaboración de las categorías.

Se construyó el instrumento bajo el siguiente procedimiento:

1. Se analizaron los tipos de acciones (20) y las temáticas (9) observadas en los primeros dos videos. Las acciones similares se agruparon generando, en algunos casos, una nueva categoría que incluyera dos o más acciones similares. El número de acciones se redujo a 12, las temáticas a cinco y dentro de cada una de ellas diferentes contenidos.
2. Al construir el sistema de codificación se establecieron tres categorías generales: actor, tipo de interacción y temática. A su vez, dentro de éstas se establecieron subcategorías específicas (Tabla IV).

3. A cada categoría se le asignó un código o etiqueta, estas fueron las letras iniciales en mayúsculas de la categoría o subcategoría, (Asumir=ASU) que ayudaría para fines de identificación en el proceso de codificación.
4. Finalmente se hizo una descripción de indicadores con un alto nivel de especificidad. Esta descripción fue resultado del análisis de las primeras dos videograbaciones realizadas.

El resultado se presenta a continuación:

Tabla IV. Sistema de Categorías para la Codificación de Presencia de Interacciones entre el tutor y el estudiante

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGO O ETIQUETA	INDICADORES
ACTOR	Tutor	TUT	<ul style="list-style-type: none"> • Asesor de tesis, quien guía el trabajo de investigación del estudiante.
	Estudiante	EST	<ul style="list-style-type: none"> • Asesorado, quien lleva a cabo un proyecto de investigación o tesis.
	Ambos	AMB	<ul style="list-style-type: none"> • Intervención al mismo tiempo del asesor y el asesorado
TIPO DE INTERACCIONES	Asumir	ASU	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptar las sugerencias, indicaciones o explicaciones del otro actor. Afirmar con la cabeza o en voz baja.
	Ayudar	AYU	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar actividades concretas como el apoyo en la búsqueda de información en Internet o en libros, documentar al estudiante y realizar acciones faciliten el trabajo del estudiante. Revisar con atención y cuidado elementos del trabajo para repararlo o para corregirlo en el momento o darle indicaciones al estudiante para que lo haga después.
	Comentar	COM	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar comentarios generales o específicos del trabajo objeto de estudio. Interrumpir al otro actor para dar su opinión. Reforzar una idea
	Exigir	EXI	<ul style="list-style-type: none"> • Precisar o requerir forzosamente avances del proyecto, de lecturas, de presentaciones. Compromiso con el trabajo.
	Explicar	EXP	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir conocimientos teóricos o metodológicos. Aclarar dudas seguidas con aportaciones o conocimientos. Explicar lo que se ha hecho con la información o trabajo que se le ha sido asignado al actor.
	Informar	INF	<ul style="list-style-type: none"> • Transmitir una noticia o un dato. Dar a conocer información y/o conocimientos nuevos para el otro actor.

	Motivar	MOT	<ul style="list-style-type: none"> • Animar o estimular para despertar el interés sobre la realización del trabajo de tesis. Felicitar por el trabajo realizado.
	Orientar	ORI	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigir o encaminar al otro actor hacia la realización de acciones para cumplir las metas del objeto de estudio.
	Preguntar	PRE	<ul style="list-style-type: none"> • Exponer las preguntas en forma de interrogación con el fin de conocer puntos de vista; demandar conocimientos, explicaciones, sugerencias; aclarar dudas o confirmar ideas o conocimientos.
	Responder	RES	<ul style="list-style-type: none"> • Contestar preguntas relacionadas a dudas, propuestas. Responde para confirmar hechos de manera satisfactoria, para dar solución a algo o para aceptar sugerencias
	Señalar	SEÑ	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir o destacar aspectos importantes sobre el trabajo. Hacer observaciones del trabajo o informes presentados
	Sugerir	SUG	<ul style="list-style-type: none"> • Proponer de forma sutil cambios en el trabajo o acciones a realizar para mejorarlo. Proponer fechas para entregas de reportes o trabajos. Hacer sugerencias metodológicas.
	ESTILO	EST	<ul style="list-style-type: none"> • Referido a la forma de presentación del trabajo escrito.
Temáticas	Redacción	RED	<ul style="list-style-type: none"> • Claridad y organización de ideas, sentido del texto, etc.
	Referencias	REF	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir referencias de acuerdo al estilo APA.
	METODOLOGÍA	MET	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos metodológicos para abordar el trabajo de investigación.
	Métodos	MET	<ul style="list-style-type: none"> • Sugerencia de métodos o técnicas posibles a utilizar en la elaboración y organización del trabajo de tesis.
	Planteamientos	PLA	<ul style="list-style-type: none"> • Referido a la organización de ideas, conceptos y contenidos para elaborar y presentar objetivos, antecedentes, planteamiento del problema o justificación del trabajo.
	TEORÍA	TEO	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos relacionados con contenidos teóricos que ayuden en la fundamentación y apoyo del trabajo
	Conceptos	CON	<ul style="list-style-type: none"> • Claridad, orden y especificaciones en los conceptos dentro del trabajo realizado. Discusión de conceptos.
	Literatura	LIT	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar, analizar, comentar diferentes tipos de literatura o fuentes de información que existe o que se ha revisado. Relacionar el trabajo con la literatura, teoría e información revisada.

	Resultados	RES	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de información, mapas conceptuales, resúmenes, conocimientos o ideas de la literatura revisada. Revisión meticulosa de escritos realizados por el estudiante.
	Documentarse	DOC	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda, consulta y análisis de bibliografías a través de diferentes fuentes de información (Internet, medios impresos). Trasmisión de conocimientos a partir de las experiencias de los actores. Proponer bibliografías o fuentes de información. Sugerir que acuda con personas expertas en temáticas para apropiarse de nuevo conocimientos
	PLANEACIÓN	PLA	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones y comentarios generales relacionados al trabajo de investigación.
	Organizar	ORG	<ul style="list-style-type: none"> • Llevar a cabo la planeación y realización de las reuniones de tutorías. • Comentar las temáticas que se abordarán en las sesiones sucesivas. • Sugerir formas de organización del trabajo (documentos escritos y en línea). • Ideas de organización de contenidos. • Sugerencias de cómo hacer el trabajo y cómo organizarlo dentro de la tesis. • Comentar y planear reuniones comité de tesis. Platicar o planear sobre las personas que integrarán el comité de tesis.
	Trabajo Escrito (Tesis)	TES	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando se hacen referencias o señalamientos del trabajo de investigación escrito que realiza o realizará el estudiante. Comentarios en la presentación de reportes. Exigencias en los trabajos para realizar o presentar al tutor.
	CONVERSACIONES PERIFÉRICAS	PER	<ul style="list-style-type: none"> • Platicar o comentar sobre cualquier tema ajeno o no al proyecto de investigación.
	Vida Laboral y Académica	ACA	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo, horarios, proyectos de los actores, estudios, etcétera. Requerimientos de otras materias que involucran el trabajo de investigación.

	Temas Generales	GEN	<ul style="list-style-type: none"> • Hablar sobre noticias, eventos sociales, políticos, naturales, religiosos, de salud, etc. • Comentar sobre actividades personales. • Hacer bromas, contar chistes en cualquier momento de la reunión. • Hacer comentarios fuera de contexto para iniciar o cambiar de actividad o tema.
--	-----------------	-----	--

Para hacer el registro de observación de los videos, se diseñó una hoja de registro de interacciones (Anexo 2), con identificadores básicos: número de video, descripción, fecha, duración del video, lugar de grabación, fecha de codificación, nombre del codificador y número de página. Está compuesta además de ocho columnas que contienen, en orden secuencial, los siguientes elementos:

1. **Registro de tiempo** (*time code*) para ingresar el tiempo real de video en el cual da inicio un tipo de interacción.
2. **ID.** Identifica el número de interacción secuenciada. Se inicia con el número uno.
3. **Actor.** Quien realiza el tipo de interacción (tutor, estudiante o ambos).
4. **Tipo de acción** que realiza el autor.
5. **Temática** que aborda el actor o los actores.
6. **Contenido** de la temática que aborda el actor o los actores.
7. **Resumen** breve de la interacción.
8. **Notas** en caso de destacar algo significativo de la interacción observada o para recordar o describir algo.

Fase 2: Registro de interacciones

Se videograbaron cuatro reuniones de tutoría con el consentimiento de los participantes. Dos corresponden a MCE y dos a DCE. Los videos se descargaron con formato *.wmv* (*Windows Media Video*) a una computadora, posteriormente se analizaron a través del software *Windows Movie Maker* empleando hojas de registro de interacciones.

Para llevar a cabo el registro de las interacciones, se siguieron las recomendaciones de Moreno, Santos, Ramos, Sanz, Fuentes y Del Villar (2002) al realizar el siguiente procedimiento:

1. Observar y analizar el tipo de interacción emitida por un actor o ambos a la vez.
2. Identificar el tipo de interacción de los actores según los indicadores del Sistema de Categorías para la Codificación de Secuencias de Interacciones entre el tutor y el estudiante.
3. Escribir en la hoja de registro el código correspondiente al actor y tipo de interacción.
4. Identificar la temática y el contenido correspondiente al tipo de interacción registrada.
5. Escribir el código correspondiente según las columnas de la hoja de registro.
6. Registrar el tiempo de inicio y final la interacción.
7. Escribir un breve resumen sobre el segmento registrado.
8. Tomar notas de aspectos o ideas del codificador, así como sucesos y acciones relevantes realizadas por los actores.

Se diseñó una base de datos en el programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versión 12 que permitió realizar los análisis estadísticos correspondientes. La base de datos registra la siguiente estructura:

Tabla V. Variables que componen la base de datos de los videos

NOMBRE DE LA VARIABLE	DESCRIPCIÓN	VALORES	TIPO DE DATOS
Video	Número de video observado: (1 y 2 de MCE, 3 y 4 de DCE)	1 - 4	Numérico
Time In	Tiempo de inicio de la interacción	N A	Numérico
Time Out	Tiempo que acaba la interacción	N A	Numérico
Actor	Distinción de sujeto (1=tutor, 2=estudiante)	1 y 2	Nominal
Tipo de interacción	Distingue los 12 tipos de interacciones	1 - 12	Nominal
Temática	Refiere a las cinco temáticas (1=estilo, 2=metodología, 3=teoría, 4=planeación, 5=conversaciones periféricas)	1 - 5	Razón
Contenido	Distingue los 12 de tipos de contenidos dentro de las diferentes temáticas	1 - 12	Razón

La figura 4 muestra la composición de la base de datos en archivo SPSS en donde se aprecia los elementos mencionados anteriormente.

	Video	ID	Time in	Time out	Actor	Tipo acci	Temática	Contenido	var
1	1	1	0:00:00.00	0:00:24.00	EST	COM	VID	ACA	
2	1	2	0:00:24.00	0:00:30.00	TUT	PRE	TRA	ORG	
3	1	3	0:00:30.00	0:00:35.00	EST	RES	TRA	ORG	
4	1	4	0:00:35.00	0:00:39.00	TUT	PRE	MET	PLA	
5	1	5	0:00:39.00	0:00:40.00	EST	RES	MET	PLA	
6	1	6	0:00:40.00	0:01:48.00	TUT	COM	MET	PLA	
7	1	7	0:01:48.00	0:02:02.00	TUT	INF	MET	PLA	
8	1	8	0:02:02.00	0:02:11.00	TUT	COM	EST	RED	
9	1	9	0:02:11.00	0:02:27.00	TUT	PRE	EST	RED	
10	1	10	0:02:27.00	0:02:29.00	EST	RES	EST	RED	
11	1	11	0:02:29.00	0:03:14.00	TUT	COM	EST	RED	
12	1	12	0:03:14.00	0:03:47.00	TUT	EXP	TEO	CON	
13	1	13	0:03:47.00	0:04:44.00	TUT	SEÑ	EST	REF	
14	1	14	0:04:44.00	0:04:45.00	EST	COM	EST	REF	
15	1	15	0:04:45.00	0:06:24.00	TUT	SEÑ	EST	RED	
16	1	16	0:06:24.00	0:06:39.00	EST	ASU	EST	RED	
17	1	17	0:06:39.00	0:06:59.00	TUT	SEÑ	EST	RED	
18	1	18	0:06:59.00	0:08:00.00	TUT	PRE	TEO	RES	
19	1	19	0:08:00.00	0:08:02.00	EST	RES	TEO	RES	
20	1	20	0:08:02.00	0:08:24.00	TUT	COM	TEO	RES	

Figura 4. Vista de base de datos de los videos

Se procesó la información por temática utilizando las herramientas *crosstabs* (cruce de variables) para analizar el comportamiento de dos variables a la vez y *frecuencias* (frecuencias), para determinar el número de veces que una variable fue registrada.

3.3.2 Entrevistas

La aplicación de las entrevistas tuvo dos modalidades: ocho presenciales realizadas en el IIDE (la mayoría en los cubículos de los entrevistados), y tres por correo electrónico, para los tutores que no laboraban o encontraban físicamente en el IIDE. Se obtuvieron un total de 11 entrevistas.

Se utilizó una guía de 19 preguntas que giraron en torno a aspectos sobre la tutoría en general, las acciones de los tutores y el trabajo de los estudiantes y la relación con ellos (Tabla VI); grabadora de mano; cintas magnetofónicas; y hojas de trabajo para tomar notas.

Para el diseño de las preguntas se consideraron los datos obtenidos de los primeros dos videos realizados, así como del esquema de dimensiones de la escala tipo autoinforme aplicada a estudiantes. El resultado se presenta en la siguiente tabla:

Tabla VI. Guía para elaboración de las preguntas de la entrevista semiestructurada aplicada a tutores

FACTORES	INDICADORES	SUBINDICADOR	PREGUNTAS PARA LA GUÍA DE ENTREVISTA	
Tutoría	Percepción general	Tutor	¿Cuál es el papel del tutor como formador de investigadores?	
		Objetivo de la tutoría	¿La tutoría es un medio en sí para cumplir los propósitos de los programas: formar investigadores?	
		Condiciones generales	¿El tiempo y frecuencia de las tutorías son suficientes para realizar el trabajo del tutor como formador de investigadores? ¿El espacio físico con el que cuenta favorece el desarrollo de las tutorías?	
		Espacio de interacción	¿Las tutorías facilitan espacios de interacción social o personal con el estudiante?	
		Factores de éxito	¿Qué factores considera importantes para el éxito de las tutorías? ¿De qué manera influye la experiencia del tutor en el asesoramiento de tesis?	
Prácticas y acciones	Compromiso	Con el alumno	¿Cuál es su compromiso con el estudiante tutorado?	
		Con el trabajo de investigación	¿Cuál es el compromiso del tutor con el trabajo de investigación?	
	Responsabilidad	Como director de tesis	¿Cuáles son las responsabilidades que ejerce en el asesoramiento de tesis? ¿Cuáles son las exigencias con los alumnos tutorados? ¿Cómo es la dinámica de trabajo que realizan en conjunto?	
			Satisfacción	Con el trabajo
	Relación con el estudiante	Apoyo al estudiante		
			Apoyo Académico	¿Cuál es el apoyo académico que le ofrece al estudiante?

Una vez obtenidas las 11 entrevistas grabadas en audio, se efectuó la transcripción de cada una de ellas en un procesador de texto apoyado con el programa *Digital Voice Editor 2*.

Posteriormente se realizó un análisis de datos a través de la técnica de análisis de contenido ya que permite analizar la información para inferir aspectos más profundos de un texto (Sánchez y Viciano, 2002). El análisis se realizó con el software *ATLAS.ti* retomando el proceso de análisis de datos de Miles y Huberman (1984; citado en Moreno *et al.*, 2002), que involucra: reducción de datos, organización y presentación, e interpretación y verificación.

Considerando este proceso desde una perspectiva de aplicación de una herramienta informática, se siguieron las recomendaciones de Chacón (2004) para el trabajo de entrevistas en *ATLAS.ti* bajo el siguiente procedimiento:

1. Preparación de Datos (Digitalización y formato de documentos con extensión .RTF (*Rich Text Format*)).
2. Reducción de datos: lo cual implica aplicar relaciones entre los datos en distintos niveles a través de operaciones de codificación y categorización
3. Organización y presentación de datos:
 - Conceptualización
 - Relaciones entre conceptos
 - Analizar nuevos hallazgos
4. Interpretación y verificación:
 - Presentar la información: textos y gráficos
 - La descripción de lo gráfico
 - Visualización, lectura y establecimiento de conclusiones
 - El análisis de los resultados individuales
 - Triangulación de datos
 - La determinación del aporte inicial

Finalmente se obtuvieron 11 esquemas descriptivos sobre el proceso tutorial desde la perspectiva de los tutores.

3.3.3 Escala de autoinforme

Debido a que no se contaba con un instrumento acorde a los objetivos de la presente investigación que permitiera conocer la percepción de los estudiantes hacia las tutorías en el nivel de posgrado, fue necesaria la construcción de una escala. Este apartado describe tanto el proceso de construcción del instrumento como la aplicación del mismo.

3.3.3.1 Diseño y elaboración

Si bien la revisión de la literatura especializada documenta experiencias con respecto al proceso de tutorías evaluativas que consideran la medición de las percepciones de los alumnos, estas son de difícil acceso, se encuentran dirigidas a poblaciones distintas, poseen características técnicas que hacen inviable su aplicación y carecen de elementos referidos por su importancia en nuestra caracterización de la práctica tutorial.

Instrumentos tales como los desarrollados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Facultad de Psicología de la UNAM y el Instituto de Educación a Distancia de la Universidad de Tolima, forman parte de los instrumentos valorados y descartados como alternativas de medición para el presente estudio, dado que su enfoque es a nivel del licenciatura, consideran dimensiones que no aplican a los programas de posgrados y carecen de elementos que puedan ser considerados en la estructura evaluativa de esta investigación.

De la revisión de la literatura y de aproximaciones empíricas y de los instrumentos citados (De la Cruz y Abreu, 2005a y b; López y Farfán, 2005; Muñoz, 2005; y García, Laguna, Campos, Ruiz, y Martínez, 2001; y Sánchez y Santa María, 1999;), se extrajeron sus aspectos esenciales que incluyen algunas consideraciones importantes de los modelos revisados, coincidiendo en señalar tres dimensiones claves que subyacen al proceso tutorial: prácticas generales de las tutorías, prácticas y actividades de los tutores y el papel del alumno.

En lo que respecta a las prácticas generales de las tutorías, existen indicadores que fueron agrupados en dos dimensiones: aquéllas que evalúan las condiciones generales

de la tutoría y las orientadas a determinar el nivel de cumplimiento de sus objetivos. Aspectos tales como la duración, la frecuencia y las condiciones físicas de trabajo, así como el nivel de satisfacción de necesidades, el tipo de interacción académica y social, y el nivel de motivación hacia el trabajo, forman parte de estas evaluaciones.

Por su parte, las prácticas y actividades de los tutores se agrupan en tres dimensiones: las que evalúan la responsabilidad, el compromiso con el trabajo y el apoyo al estudiante. Indicadores como organización del trabajo, asistencia, compromiso, interés, pertinencia, así como relación y trato personal y apoyo académico forman parte de éstas.

Finalmente, en lo referente al papel del alumno, existen elementos que quedan agrupados en tres dimensiones: responsabilidad, interés y nivel de satisfacción. Aspectos como asistencia, cumplimiento de tareas e interés en la celebración de las reuniones de tutoría, así como la satisfacción con el tutor y sus prácticas y la satisfacción con el trabajo de investigación que realiza, forman parte de estas dimensiones.

En resumen, las dimensiones e indicadores referidas, permitieron fundamentar la construcción de la escala propuesta con base en la siguiente estructura:

Tabla VII. Elementos considerados para la construcción de la Escala tipo autoinforme

DIMENSIONES	INDICADORES	SUBINDICADOR	REACTIVO
La Tutoría	Condiciones Generales de la Tutoría	Duración	27. La duración de las reuniones de tutoría es adecuada
		Frecuencia	10. La frecuencia de las reuniones con mi tutor es insuficiente.
		Condiciones físicas de trabajo	17. Considero que las condiciones físicas del lugar de reunión con mi tutor no son idóneas.
	Cumplimientos de objetivos	Satisfacción de necesidades	5. Las tutorías cubren satisfactoriamente mis necesidades de asesoría.
		Interacción académica	2. Las tutorías favorecen estrategias de interacción académica entre tutores y estudiantes.
		Interacción social	23. Las tutorías propician espacios de interacción social.
		Motivación hacia el trabajo	4. La relación tutor - estudiante me motiva para la realización del trabajo de investigación.

El Tutor	Responsabilidad	Organización del trabajo	29. El tutor organiza las clases o temáticas que se revisarán en cada encuentro.
		Asistencia	14. El tutor asiste a las reuniones de tutoría en los horarios acordados.
	Compromiso con el trabajo	Dirección	6. El tutor es quien dirige el trabajo de mi investigación.
		Compromiso	20. El tutor no se encuentra completamente comprometido con mi trabajo de investigación. 21. El tutor no demuestra disposición para asesorar mi trabajo en todo momento.
		Interés	32. El tutor se interesa en los aspectos vinculados con el trabajo de investigación. 31. El tutor se preocupa por el cumplimiento de metas dentro de las reuniones de tutorías
			15. El tutor no muestra el interés que yo esperaba en mi formación como investigador.
		Pertinencia	30. El tutor demuestra dominio de información en las reuniones y en los trabajos que asesora.
	Retroalimentación	13. El tutor retroalimenta oportunamente los avances que le presento.	
	Apoyo al estudiante	Trato personal	28. El trato del tutor es amable y cordial. 35. El tutor se interesa en mis asuntos personales. 34. El tutor me motiva para el avance y desarrollo de mi proyecto de investigación
		Apoyo académico	18. El tutor aporta información relevante para la realización del trabajo 33. Los encuentros con mi tutor favorecen la comprensión de contenidos y temáticas que apoyan y orientan mi trabajo. 3. El tutor promueve la reflexión en contenidos teóricos que enriquecen mi trabajo.
El Alumno	Responsabilidad	Asistencia	1. Me gusta asistir a las reuniones de tutorías programadas por mi tutor.
		Cumplimiento de tareas	8. Realizo oportunamente el trabajo o los avances que mi tutor exige.
	Interés	En la celebración de las reuniones	11. Me desagrada asistir a las reuniones programadas por mi tutor.

	Satisfacción	Satisfacción con la asignación del tutor	<p>26. El tutor no respeta ni toma en cuenta mis puntos de vista para la realización del trabajo.</p> <p>24. Me gusta platicar con mi tutor sobre temas ajenos al trabajo de investigación.</p> <p>25. Estoy conforme con mi tutor asignado</p> <p>37. He pensado en cambiar de tutor.</p>
		Satisfacción con el trabajo que realiza mi tutor	<p>7. Me desagrada la forma como mi tutor organiza mi trabajo.</p> <p>9. Estoy conforme con el apoyo que mi tutor proporciona a mi trabajo.</p>
		Satisfacción con el trabajo de investigación	<p>12. Estoy satisfecho con el tema de investigación que llevo a cabo.</p> <p>22. Se me dificulta realizar puntualmente las tareas relacionadas con mi trabajo.</p> <p>19. El tema de investigación que realizo me motiva para continuar trabajando en él.</p>
		Reuniones de tutorías	<p>16. Las reuniones de tutorías han sido un medio importante para mi formación como investigador.</p> <p>36. La calidad de las reuniones de tutorías no ha cumplido satisfactoriamente con mis expectativas.</p>

Este instrumento no ha sido sometido bajo ningún proceso de validación, no obstante, como se mencionó con anterioridad, en su construcción se han considerado diversas aportaciones de especialistas en la materia.

3.3.3.2 Aplicación

La aplicación de la escala consideró al total de 17 estudiantes que actualmente cursan los programas de MCE y DCE. La aplicación fue presencial a excepción de un estudiante que respondió a la escala a través del correo electrónico.

Para organizar los datos correspondientes a las puntuaciones de las 17 escalas aplicadas, se diseñó una base de datos utilizando el paquete estadístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versión 12 para Windows con las siguientes características:

Tabla VIII. Variables que componen la base de datos de la escala autoinforme

NOMBRE DE LA VARIABLE	DESCRIPCIÓN	VALORES	TIPO DE DATOS
Estudiante	Número de estudiante	1 - 17	Nominal
Sexo	Distinción de género (1=hombre, 2=mujer)	1 y 2	Nominal
Edad	Refiere a la edad del estudiante	N A	Nominal
Programa	Distingue el programa que cursa el estudiante (1=maestría, 2=doctorado)	1 y 2	Nominal
r1 - r37	Responde a cada uno de los 37 reactivos que contiene la escala	1-5	Numérico

La figura 5 muestra la composición de la base de datos en SPSS en donde se aprecia los elementos mencionados anteriormente:

The screenshot shows the SPSS Data Editor window titled 'BD Encuesta - SPSS Data Editor'. The menu bar includes File, Edit, View, Data, Transform, Analyze, Graphs, Utilities, Window, and Help. The toolbar contains various icons for file operations and data manipulation. The main window displays a data table with the following structure:

	Estudiante	Sexo	Edad	Programa	r1	r2	r3	r4	r5	r6
1	1	2	43	2	4	4	4	4	4	4
2	2	1	50	2	4	4	4	4	4	2
3	3	1	49	2	4	4	4	4	2	3
4	4	2	41	2	4	4	4	4	3	3
5	5	1	43	2	3	2	3	3	1	4
6	6	2	26	1	4	4	4	4	4	4
7	7	1	44	1	3	3	4	3	3	3
8	8	2	48	1	4	4	4	4	4	4
9	9	2	24	1	3	4	4	4	3	4
10	10	2	44	1	4	4	4	4	4	2
11	11	2	42	1	4	3	4	4	4	3
12	12	2	45	1	4	4	4	4	4	4
13	13	2	41	1	4	4	2	3	3	4
14	14	2	58	1	4	4	4	4	4	2
15	15	2	55	2	.	3	3	4	2	1
16	16	1	43	2	3	2	3	3	1	4
17	17	2	26	1	4	4	4	4	4	4
18										
19										
20										

The status bar at the bottom indicates 'SPSS Processor is ready'.

Figura 5. Base de datos de la escala autoinforme

A través del cálculo de distribución de frecuencias se obtuvieron las frecuencias en cada dimensión y se realizó el análisis descriptivo correspondiente.

Las dos preguntas abiertas incluidas en la escala, se analizaron a través de la técnica de análisis de contenido considerando las recomendaciones de Chacón (2004), bajo el procedimiento descrito en el apartado 3.3.2 sobre el trabajo de textos con la herramienta informática *ATLAS.ti*. El resultado fueron dos esquemas generales. El primero sobre aspectos positivos e importantes en el desarrollo de las tutorías y el segundo sobre los problemas o dificultades para el desarrollo de las mismas.

3.4 Tipo de investigación

Con el fin de cubrir los objetivos de la investigación, el presente trabajo se aborda como un estudio prospectivo, transversal, descriptivo y observacional. Prospectivo porque se recogió la información de acuerdo a los criterios establecidos en la planeación de la investigación, transversal porque mide sola una vez el objeto de estudio en un período de tiempo sin pretender evaluar la evolución del mismo en períodos diferentes, descriptivo porque el estudio cuenta con sólo una población la cual se describió en función de un grupo de variables y respecto de la cual no existen hipótesis centrales, y observacional porque solo se describirá el fenómeno objeto de estudio sin modificar los factores que intervienen el proceso (Méndez, Nahimira, Moreno y Sosa, 2001)

El tipo de la investigación es de tipo mixto, abordando la perspectiva de métodos combinados que integran abordajes de tipo cualitativo y cuantitativo (Bryman, 1988). Se utilizó el análisis de contenido de corte cualitativo para analizar el texto manuscrito de las transcripciones obtenidas de entrevistas a tutores y preguntas abiertas realizadas a estudiantes, y el análisis estadístico descriptivo para analizar datos obtenidos de videos y de la escala tipo autoinforme aplicadas a los alumnos.

CAPÍTULO IV

Resultados

4.1 Observación de videos

Con base en la identificación de las interacciones que derivaron de la revisión de videos descrito en el apartado anterior, se procedió a su análisis bajo los siguientes criterios: a) interacciones por temática, b) interacción por sujeto y temática, y c) análisis diferenciado entre interacciones, sujetos y temática.

4.1.1 Análisis de interacciones por temáticas

Se identificaron cinco temáticas asociadas con las interacciones que abordaron los actores (tutor y estudiante): estilo, metodología, teoría, planeación y conversaciones periféricas. La tabla IX representa la frecuencia y el porcentaje de las interacciones registradas en cada una de las temáticas donde se obtuvo un registro total de 567 interacciones. El mayor número de registros se encuentra en planeación con 29.1%, precedida por teoría con 28.5%, metodología con 23.5%, conversaciones periféricas con 10.2% y estilo con 8.8%.

Tabla IX. Interacciones totales registradas por temáticas

TEMÁTICAS	OCURRENCIA TOTAL DE INTERACCIONES	
	<i>f</i>	%
Estilo	50	8.8
Metodología	133	23.5
Teoría	161	28.4
Planeación	165	29.1
Conversaciones Periféricas	58	10.2
Total	567	100

Con excepción de la temática de conversaciones periféricas, el resto se encuentran orientadas a la realización del trabajo de investigación.

A continuación se hace una descripción de los resultados obtenidos producto del análisis de los videos describiendo los tipos de interacción por temática.

4.1.1.1 Estilo

La temática de estilo se refiere a la forma de presentación del trabajo escrito en la cual se encontraron dos elementos importantes mencionados principalmente por el tutor: redacción y referencias. La primera alude a la claridad y organización de ideas así como el dar sentido al texto, la segunda a escribir correctamente referencias al estilo APA.

De los 50 registros de interacciones en esta temática, 23 corresponden a la categoría de redacción y 27 a la categoría de referencias (Tabla X). En lo referente a la categoría redacción, sobresale la interacción *señalar* con 21.7%, seguida por *preguntar*, *asumir* y *ayudar* con 13.1 % cada una de ellas, *sugerir* con 8.7%, y *comentar*, *explicar*, *informar*, *orientar*, *responder* y *sugerir* con valores menores de 8%. Del total de las interacciones, estuvieron ausentes las referidas a *exigir*, *explicar* y *motivar*.

En lo referente a la categoría de referencias, sobresalen las interacciones *comentar* con 25.9% y *señalar* con 18.6%, *asumir* con 14.8% y *responder* con 11.3%. Las interacciones *ayudar*, *orientar*, *preguntar* tienen un valor de 7.4% cada uno, mientras que *explicar* y *sugerir* 3.7% cada una. No se registraron los tipos de *exigir*, *explicar*, *informar* y *motivar*.

Tabla X. Tipos de interacciones registradas en la temática de estilo

INTERACCIÓN	ESTILO			
	REDACCIÓN		REFERENCIA	
	f	%	f	%
Asumir	3	13.1	4	14.8
Ayudar	3	13.1	2	7.4
Comentar	2	8.7	7	25.9
Explicar	1	4.3	1	3.7
Informar	1	4.3	0	0.0
Orientar	1	4.3	2	7.4
Preguntar	3	13.1	2	7.4
Responder	2	8.7	3	11.1
Señalar	5	21.7	5	18.6
Sugerir	2	8.7	1	3.7
Total	23	100	27	100

4.1.1.2 Metodología

La temática metodología hace referencia a aspectos metodológicos para abordar el trabajo de investigación, a su vez se divide en dos categorías: métodos que se refiere a sugerencia de métodos o técnicas posibles a utilizar en la elaboración y organización del trabajo de tesis; y planteamientos referido a la organización de ideas, conceptos y contenidos para elaborar y presentar objetivos, antecedentes, planteamiento del problema o justificación del trabajo.

Tabla XI. Tipos de interacción registrada en la temática de metodología

INTERACCIÓN	METODOLOGÍA			
	MÉTODOS		PLANTEAMIENTOS	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Asumir	8	9.0	2	4.5
Comentar	34	38.2	15	34.1
Explicar	9	10.1	7	15.9
Informar	0	0.0	1	2.3
Orientar	2	2.3	1	2.3
Preguntar	9	10.1	7	15.9
Responder	10	11.2	6	13.7
Señalar	0	0.0	2	4.5
Sugerir	17	19.1	3	6.8
Total	89	100	44	100

Como se muestra en la tabla XI, se registraron 133 interacciones las cuales corresponden al 23.4% del registro total de interacciones representado en la tabla VII. La categoría de métodos presentó 89 registros en donde la interacción *comentar* acumula 38.2% de las observaciones, *sugerir* el 19.1%, *explicar* el 10.1%, *asumir* el 9%, *preguntar* el 10.1%, *responder* el 11.2%, y *orientar* el 2.3%. No hubo registro en las interacciones de *informar* y *señalar*.

En la categoría de planteamientos se registraron 44 frecuencias en nueve diferentes tipos de interacción, de los cuales *comentar* representa el 34.1%, *explicar* y *preguntar* el 15.9% cada una, *responder* el 13.7%, *sugerir* el 6.8%, *asumir* y *señalar* el 4.5% e *informar* y *orientar* el 2.3%.

4.1.1.3 Teoría

La temática de teoría se refiere a aspectos relacionados con contenidos teóricos que ayuden en la fundamentación y apoyo del trabajo de investigación que realiza el estudiante. En esta temática se registraron 10 tipos de interacciones: *asumir*, *ayudar*, *comentar*, *explicar*, *informar*, *motivar*, *preguntar*, *responder*, *señalar* y *sugerir*. A su vez, se identificaron cuatro categorías: conceptos, literatura, resultados y documentar que aparecen en la siguiente tabla.

Tabla XII. Tipos de interacción registrada en la temática de teoría

INTERACCIÓN	TEORÍA							
	CONCEPTOS		LITERATURA		RESULTADOS		DOCUMENTAR	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Asumir	1	2.9	1	2.1	3	3.8	3	10.3
Ayudar	0	0.0	1	2.1	9	11.6	2	6.9
Comentar	4	11.4	15	31.3	19	24.4	3	10.3
Explicar	5	14.3	3	6.3	8	10.3	5	17.3
Informar	2	5.6	5	10.4	0	0.0	4	13.9
Motivar	2	5.7	0	0.0	1	1.3	0	0.0
Preguntar	9	25.7	12	25.0	15	19.2	3	10.3
Responder	8	22.9	11	22.8	16	20.5	3	10.3
Señalar	3	8.6	0	0.0	4	5.1	1	3.4
Sugerir	1	2.9	0	0.0	3	3.8	5	17.3
Total	35	100	48	100	78	100	29	100

De acuerdo a la tabla XII, la categoría de conceptos registra una frecuencia total de 35 interacciones la cual representa el 18.4% de las interacciones totales correspondientes a esta temática. Esta categoría se refiere a claridad, orden y especificaciones en los conceptos dentro del trabajo realizado, así como la discusión de ellos.

La interacción *preguntar* y *responder* registra los valores más altos en esta categoría con indicadores de 25.7% y 22.9% respectivamente, le sigue *explicar* con 14.3%, *comentar* con 11.4%, *señalar* con 8.6% e *informar*, *motivar*, *asumir* y *sugerir* con valores menores a 6%. Cabe señalar que *ayudar* no cuenta con registro alguno en esta categoría.

La categoría de literatura consiste en revisar, analizar, comentar diferentes tipos de literatura o fuentes de información que existe o que se ha revisado por parte del tutor y/o el estudiante. A diferencia de la categoría de conceptos, la interacción *comentar* tiene el número mayor de frecuencias (15) que representa el 31.3%, pero aparece nuevamente *preguntar* y *responder* con valores de 25% y 22.8%; *informar* con 10.4%, *explicar* con 6.3% y *asumir* y *ayudar* con 2.1% cada uno. Entre las interacciones no registradas en esta categoría están *motivar*, *señalar* y *sugerir*.

La categoría de resultados se refiere a la presentación de información, mapas conceptuales, resúmenes, conocimientos o ideas de la literatura revisada principalmente por el estudiante. Nuevamente *comentar* representa el valor más alto con 24.4%, le continúan *responder* con 20.5% y *preguntar* con 19.2%. Otras interacciones con valores significativos son *ayudar* con 11.6%, y *explicar* con 10.3%. Otras como *señalar*, *sugerir*, *asumir* y *motivar* representan valores menores a 6%. La interacción *informar* no fue registrada.

Los indicadores de la categoría de documentar son búsqueda, consulta y análisis de bibliografías a través de diferentes fuentes de información (Internet, medios impresos, etc.); transmisión de conocimientos a partir de las experiencias de los actores; proponer bibliografías o fuentes de información; y sugerir se acuda con personas expertas en temáticas para apropiarse de nuevos conocimientos.

En esta categoría, *explicar* y *sugerir* registran valores de 17.3% para cada uno, *informar* con 13.9%, *asumir*, *comentar*, *preguntar* y *responder* con 10.3% cada uno y *señalar* con 3.4%. La interacción *motivar* no tuvo registro.

4.1.1.4 Planeación

La temática de planeación consiste en acciones y comentarios generales relacionados con la realización del trabajo de investigación. Representa el 29.1% de total de interacciones registradas de los videos. En esta temática se encontraron dos categorías: organizar y trabajo escrito (Tabla XIII).

Organizar cuenta con los siguientes indicadores: llevar a cabo la planeación y realización de las reuniones de tutorías; comentar las temáticas que se abordarán en las sesiones sucesivas; sugerir formas de organización del trabajo (documentos escritos

y en línea); ideas de organización de contenidos; sugerencias de cómo hacer el trabajo y cómo organizarlo dentro de la tesis; comentar y planear reuniones de comité de tesis; y platicar o planear sobre las personas que integrarán dicho comité.

Tabla XIII. Tipos de interacción registrada en la temática de planeación

INTERACCIÓN	PLANEACIÓN			
	ORGANIZAR		TRABAJO ESCRITO (TESIS)	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Asumir	4	5.7	4	6.1
Ayudar	5	7.2	0	0.0
Comentar	22	31.4	15	22.6
Exigir	0	0.0	4	6.1
Explicar	8	11.4	4	6.1
Informar	4	5.7	2	3.0
Motivar	0	0.0	8	12.1
Preguntar	7	10.0	13	19.7
Responder	10	14.3	10	15.2
Señalar	0	0.0	4	6.1
Sugerir	10	14.3	2	3.0
Total	70	100	66	100

En esta categoría se registraron ocho tipos de interacciones, en donde *comentar* tiene el valor más alto con 31.4%. Otras interacciones son *responder* y *sugerir* con 14.3%, *explicar* con 11.4%, *preguntar* con 10%, *ayudar* con 7.2%, *asumir* e *informar* con 5.7% cada uno. A diferencia de la categoría de trabajo escrito, no se registraron indicadores de *exigir*, *motivar* y *señalar*.

Hubo registros en la categoría de trabajo escrito cuando se hicieron señalamientos del trabajo de investigación escrito que realiza o realizará el estudiante; comentarios en la presentación de reportes; y exigencias en los trabajos a presentar al tutor.

Al igual que en la categoría anterior, *comentar* tiene el valor más alto con 22.6%, *preguntar* representa el 19.7%, *responder* 15.2% y *motivar* el 12.1%. Las interacciones de *asumir*, *exigir*, *explicar* y *señalar* tienen un valor igual a 6.1%. Por último, se encuentran *informar* y *sugerir* con 3%. La interacción que no cuenta con registros en la categoría de organizar es *ayudar*.

4.1.1.5 Conversaciones periféricas

El término conversaciones periféricas se utilizó para hacer la diferenciación en el diálogo y la discusión entre el trabajo académico y los temas ajenos a éste. Esta temática la integran dos categorías: a) vida laboral y académica que refiere trabajo, horarios, estudios y proyectos de los actores; y b) temas generales en donde el tutor y el estudiante conversan acerca de los eventos sociales, políticos, naturales, religiosos o de salud; comentan sobre actividades personales; hacen bromas; cuentan chistes en cualquier momento de la reunión; hacen comentarios fuera de contexto para iniciar o cambiar de actividad o tema.

Tabla XIV. Tipos de interacción registrada en la temática de conversaciones periféricas

INTERACCIÓN	CONVERSACIONES PERIFÉRICAS			
	VIDA LABORAL Y ACADÉMICA		TEMAS GENERALES	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Asumir	1	4.0	1	3.0
Ayudar	1	4.0	3	9.1
Comentar	6	24.0	19	57.6
Explicar	0	0.0	2	6.1
Informar	3	12.0	0	0.0
Motivar	2	8.0	0	0.0
Preguntar	6	24.0	4	12.1
Responder	5	20.0	4	12.1
Sugerir	1	4.0	0	0.0
Total	25	100	33	100

De acuerdo a la tabla XIV hay un registro total de nueve tipos de interacciones. En la categoría de vida laboral y académica *comentar* y *preguntar* representan los valores más altos con 24%, le sigue *responder* con 20% y *motivar* con 8%. *Asumir*, *ayudar* y *sugerir* tienen un valor igual a 4%. La interacción que no comparte con temas generales es *explicar*.

En la categoría de temas generales nuevamente *comentar* tiene un valor disparado con 57.6% de las seis interacciones registradas, posteriormente *preguntar* y *responder* con

valores de 12.1% cada una, *ayudar* con 9.1%, *explicar* con 6.1% y *asumir* con 3%. No hay registro en las interacciones de *informar*, *motivar* y *sugerir*.

En síntesis, como resultado del análisis de los videos se identificaron 12 tipos de interacciones en cinco diferente temáticas con un registro total de 567 interacciones (tabla XIII). La interacción *comentar* tuvo mayor registro en frecuencia de 161 que equivale al 28.4% del total, y las categorías *preguntar* y *responder* con 15.9% y 15.5% respectivamente. Las interacciones que no comparten registros en todas las categorías son *ayudar* (4.6%), *exigir* (0.7%), *motivar* (2.3%), *orientar* (1.1%) y *señalar* (4.2%). De las interacciones que comparten todas las categorías se encuentran *explicar* (9.3%), *sugerir* (7.9%), *asumir* (6.2%) e *informar* (3.9%).

Tabla XV. Tipos de interacciones por temáticas

ID	TEMÁTICAS					TOTAL	
	EST	MET	TEO	PLAN	PER	<i>f</i>	%
Asumir	7	10	8	8	2	35	6.2
Ayudar	5	0	12	5	4	26	4.6
Comentar	9	49	41	37	25	161	28.4
Exigir	0	0	0	4	0	4	0.7
Explicar	2	16	21	12	2	53	9.3
Informar	1	1	11	6	3	22	3.9
Motivar	0	0	3	8	2	13	2.3
Orientar	3	3	0	0	0	6	1.1
Preguntar	5	16	39	20	10	90	15.9
Responder	5	16	38	20	9	88	15.5
Señalar	10	2	8	4	0	24	4.2
Sugerir	3	20	9	12	1	45	7.9
Total	50	133	190	136	58	567	100

4.1.2 Análisis de interacciones por sujeto y temática

Los actores principales en las prácticas de tutoría son sin duda los tutores y los estudiantes. En los videos observados se identificaron interacciones propias de su rol que se describen a continuación (Tabla XVI).

Tabla XVI. Tipos de interacción por sujeto y temática

TEMÁTICAS	SUJETOS			
	TUTOR		ALUMNO	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Estilo	30	9.7	20	7.8
Metodología	75	24.0	58	22.8
Teoría	88	28.2	73	28.6
Planeación	93	29.8	72	28.3
Conversaciones Periféricas	26	8.3	32	12.5
Total	312	100	255	100

Esta tabla representa las interacciones realizadas por el tutor y el estudiante en las cinco diferentes temáticas. La participación del tutor registra 312 interacciones y la del estudiante 255. El mayor número de interacciones registradas en el docente se aprecia en la temática de planeación (29.8%), teoría (28.2%) y metodología (24%). Los mayores registros en el alumno se ubican en teoría (28.6%), planeación (28.3%) y metodología (22.8%). Con valores en porcentaje más bajos se encuentran estilo (9.7%) y conversaciones periféricas (8.3%) para el tutor, mientras que en el estudiante en conversaciones periféricas (12.5%) y estilo (7.8%).

A continuación se describen los tipos de interacciones emitidas por los sujetos en los diferentes tipos de temáticas.

4.1.2.1 Estilo

En la temática de estilo se identificaron diez tipos de interacciones de las cuales nueve fueron observadas en el tutor con un total de 30 registros mientras que en los alumnos se observan un total de 20 interacciones en siete temáticas (ver tabla XV).

De las interacciones del tutor sobresale *señalar* con 30%, así como *ayudar* con 16.7% y *comentar* con 13.4%, *sugerir*, *orientar* y *preguntar* con un 10% cada una. Por su parte el alumno registra 30% de interacciones asociadas con *asumir*, 25% con *comentar*, y en menor frecuencia con *explicar*, *informar* y *señalar*.

Tabla XVII. Tipos de interacción por sujeto en la temática de estilo

INTERACCIÓN	SUJETOS			
	TUTOR		ALUMNO	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Asumir	1	3.3	6	30.0
Ayudar	5	16.7	0	0.0
Comentar	4	13.4	5	25.0
Explicar	1	3.3	1	5.0
Informar	0	0.0	1	5.0
Orientar	3	10.0	0	0.0
Preguntar	3	10.0	2	10.0
Responder	1	3.3	4	20.0
Señalar	9	30.0	1	5.0
Sugerir	3	10.0	0	0.0
Total	30	100	20	100

4.1.2.2 Metodología

La temática de metodología cuenta con 133 registros que equivale al 23% del registro total en donde la participación del tutor registra 75 conductas observadas y el alumno 58.

En relación al tutor, y como se aprecia en la tabla XVIII, la interacción *comentar* representa el valor más alto con un 29.4% y continúa con elementos propios de la temática como *sugerir* (24%) y *explicar* (17.3%). Destacan otros elementos importantes como *orientar* (4%) y *señalar* (2.7%).

En relación al alumno, de las nueve interacciones registradas en la temática, se registran solo siete en donde el valor más alto es *comentar* con 46%, con valores más bajos están *asumir* con 15.5%, *explicar* con 5.2% y *sugerir* con 3.4%. De las interacciones que el alumno no comparte con el docente se encuentra *informar*, *orientar* y *señalar*.

Tabla XVIII. Tipos de interacción por sujeto en la temática de metodología

INTERACCIÓN	SUJETOS			
	TUTOR		ALUMNO	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Asumir	1	1.3	9	15.5
Comentar	22	29.4	27	46.6
Explicar	13	17.3	3	5.2
Informar	1	1.3	0	0.0
Orientar	3	4.0	0	0.0
Preguntar	5	6.7	11	19.0
Responder	10	13.3	6	10.3
Señalar	2	2.7	0	0.0
Sugerir	18	24.0	2	3.4
Total	75	100	58	100

4.1.2.3 Teoría

Esta temática cuenta con 161 registros que equivale al 28.4% del registro total en donde la participación, fue de 104 registros para los tutores y 86 para los estudiantes. Se identificaron diez tipos de interacciones donde solo una no es compartida por ambos actores (Tabla XIX).

Tabla XIX. Tipos de interacción por sujeto en la temática de teoría

INTERACCIÓN	SUJETOS			
	TUTOR		ALUMNO	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Asumir	1	1.0	7	8.1
Ayudar	11	10.6	1	1.2
Comentar	20	19.2	21	24.4
Explicar	12	11.6	9	10.5
Informar	4	3.8	7	8.1
Motivar	3	2.9	0	0.0
Preguntar	30	28.8	9	10.5
Responder	8	7.7	30	34.8
Señalar	7	6.7	1	1.2
Sugerir	8	7.7	1	1.2
Total	104	100	86	100

Para el docente se registraron 104 interacciones donde *preguntar* ocupa el primer lugar con 28.8%, precedida por *comentar* con 19.2%, *explicar* con 11.6% y *ayudar* con 10.6%. Los valores mínimos son para *asumir* (1%) y *motivar* (2.9%).

En el alumno se identificaron 86 interacciones donde *responder* representa el valor más alto con 34.8%, así también con un valor de 24.4% aparece *comentar*. *Explicar* y *preguntar* tienen valor igual a 10.5%, mientras que *asumir*, *ayudar*, *informar*, *señalar* y *sugerir* presentan valores inferiores a 8%.

4.1.2.4 Planeación

La temática de planeación tiene el mayor número de tipos de interacción (11) y frecuencias registradas (165) que representa el 29.1% del total (Tabla XX).

Tabla XX. Tipos de interacción por sujeto en la temática de planeación

INTERACCIÓN	SUJETOS			
	TUTOR		ALUMNO	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Asumir	2	2.6	6	10.2
Ayudar	4	5.2	1	1.7
Comentar	15	19.5	22	37.3
Exigir	4	5.2	0	0.0
Explicar	7	9.1	5	8.5
Informar	4	5.2	2	3.4
Motivar	8	10.3	0	0.0
Preguntar	9	11.7	11	18.5
Responder	12	15.6	8	13.6
Señalar	3	3.9	1	1.7
Sugerir	9	11.7	3	5.1
Total	77	100	59	100

En el tutor se registran 77 interacciones en donde *comentar* es el valor más alto con 19.5%, le precede *responder* con 15.6%, *preguntar* y *sugerir* con valor igual a 11.7% y *motivar* con 10.3%. Otras acciones con valores por debajo del 10% son *asumir*, *ayudar*, *exigir*, *explicar*, *informar* y *señalar*.

En el alumno se registraron 59 interacciones donde *comentar* ocupa el primer lugar con 37.3% y *preguntar* en segundo con 18.5%. Por otra parte la interacción *asumir* representa el 10.2% mientras que *ayudar*, *explicar*, *informar*, *señalar* y *sugerir* con valores menor a 9%. Las interacciones del alumno que no comparte con el docente son *exigir* y *motivar*.

4.1.2.5 Conversaciones periféricas

Esta temática representa el 10.2% del registro total de interacciones. Se identificaron nueve tipos pero cuatro de ellas no comparten ambos actores.

Por parte del tutor se identifican aspectos importantes como *ayudar* (15.4%), *motivar* (7.7%) y *sugerir* (3.8%). En el alumno se identifican interacciones como *explicar* e *informar* con 6.3% cada una.

Tabla XXI. Tipos de interacción por sujeto en la temática de conversaciones periféricas

INTERACCIÓN	SUJETOS			
	TUTOR		ALUMNO	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Asumir	1	3.8	1	3.1
Ayudar	4	15.4	0	0.0
Comentar	8	30.8	17	53.1
Explicar	0	0.0	2	6.3
Informar	1	3.8	2	6.3
Motivar	2	7.7	0	0.0
Preguntar	3	11.6	7	21.8
Responder	6	23.1	3	9.4
Sugerir	1	3.8	0	0.0
Total	26	100	32	100

La participación del alumno es más alta (32) que la del tutor (26). La interacción que el docente no comparte con el alumno es *explicar* y las interacciones que el alumno no comparte con el tutor son *ayudar*, *motivar* y *sugerir*.

A manera de integración del presente apartado, y al comparar temáticas, sujetos e interacciones, se desprenden los concentrados siguientes.

En lo referente a las interacciones, el mayor número de frecuencias se registró en el tutor con 312, mientras que para el el alumno se observaron 255 (Tabla XXII). Los tipos de interacciones registrados en el tutor son *comentar*, 22.1%; *preguntar*, 16%; *sugerir*, 12.5%; *responder*, 11.9%; y *explicar*, 10.6%. Interacciones con valores menores a diez son *asumir*, *ayudar*, *exigir*, *informar*, *motivar*, *orientar* y *señalar*.

En cuanto a las interacciones registradas en el alumno y con valores significativos se encuentran *comentar*, 36%; *responder*, 20%; *preguntar*, 15.7%; y *asumir*, 11.4%. Otras interacciones con valores menores a diez son *ayudar*, *explicar*, *informar*, *señalar* y *sugerir*. Las interacciones que no comparte con el tutor son *exigir*, *motivar* y *orientar*.

Tabla XXII. Tipos de interacciones por sujeto

INTERACCIÓN	SUJETOS			
	TUTOR		ALUMNO	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Asumir	6	1.9	29	11.4
Ayudar	24	7.7	2	0.8
Comentar	69	22.1	92	36.0
Exigir	4	1.3	0	0.0
Explicar	33	10.6	20	7.8
Informar	10	3.2	12	4.7
Motivar	13	4.2	0	0.0
Orientar	6	1.9	0	0.0
Preguntar	50	16.0	40	15.7
Responder	37	11.9	51	20.0
Señalar	21	6.7	3	1.2
Sugerir	39	12.5	6	2.4
Total	312	100	255	100

4.1.3 Análisis diferenciado de las interacciones por sujeto y temática

Producto del análisis de los apartados anteriores, se desprende la necesidad de profundizar en el análisis de tres aspectos adicionales: a) comportamiento del tutor y alumno por temáticas, b) comportamientos que comparten tutores y estudiantes, c) correspondencia pregunta-respuesta entre el tutor y el estudiante.

La tabla XXII refleja el comportamiento o interés de ayuda del tutor en cada temática. Destacan las interacciones *ayudar*, *exigir*, *motivar*, *orientar*, *señalar* y *sugerir*.

Tabla XXII. Comportamiento o acciones del tutor por temática

INTERACCIÓN	TEMÁTICAS									
	ESTILO		METODOLOGÍA		TEORÍA		PLANEACIÓN		CONV. PERIFÉRICAS	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Ayudar	5	25	0	0.0	11	37.9	4	14.3	4	57.1
Exigir	0	0	0	0.0	0	0.0	4	14.3	0	0.0
Motivar	0	0	0	0.0	3	10.4	8	28.6	2	28.6
Orientar	3	15	3	13.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Señalar	9	45	2	8.7	7	24.1	3	10.7	0	0.0
Sugerir	3	15	18	78.3	8	27.6	9	32.1	1	14.3
Total	20	100	23	100	29	100	28	100	7	100

La interacción *sugerir* es la única que se comparte en las cinco temáticas, registrándose su valor más alto en metodología con 78.3%, el valor más bajo se registró en conversaciones periféricas con 14.3%. *Señalar* comparte en todas las temáticas excepto en conversaciones periféricas, el valor más alto se encuentra en estilo con 45% y el más bajo en metodología con 8.7%. *Ayudar* comparte en todas excepto en metodología, registrándose los valores más altos en teoría (37.9%) y estilo (25%), mientras que los valores más bajo en planeación y conversaciones periféricas con 14.3% y 57.1% respectivamente. *Motivar* aparece en tres temáticas, planeación (28.6%), teoría (10.4%) y conversaciones periféricas (28.6%). *Orientar* aparece en estilo con 15% y metodología con 13%. *Exigir* se registró sólo en la temática de planeación con un valor de 14.3%.

En cuanto a las acciones con mayor frecuencia en el alumno, se encontró sólo la interacción de *asumir* con valores de 31% en metodología, 24.1% en teoría, 20.7% en planeación, 20.7% en estilo y 3.5% en conversaciones periféricas (Tabla XXIV).

Tabla XXIV. Comportamiento o acciones del alumno

INTERACCIÓN	TEMÁTICAS									
	ESTILO		METODOLOGÍA		TEORÍA		PLANEACIÓN		CONV. PERIFÉRICAS	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Asumir	6	20.7	9	31	7	24.1	6	20.7	1	3.5

A fin de comparar las interacciones compartidas tanto por tutores como alumnos, se presenta la tabla XXV.

Tabla XXV. Tipos de interacción que comparte el tutor y el estudiante

INTERACCIÓN		SUJETO			
		TUTOR		ESTUDIANTE	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
COMENTAR					
T E M A T I C A	Estilo	4	5.8	5	5.4
	Metodología	22	31.9	27	29.3
	Teoría	20	28.9	21	22.8
	Planeación	15	21.7	22	23.9
	Conversaciones Periféricas	8	11.7	17	18.6
	Total	69	100	92	100
EXPLICAR					
T E M A T I C A	Estilo	1	3.0	1	5
	Metodología	13	39.4	3	15
	Teoría	12	36.4	9	45
	Planeación	7	21.2	5	25
	Conversaciones Periféricas	0	0.0	2	10
	Total	33	100	20	100
INFORMAR					
T E M A T I C A	Estilo	0	0	1	8.3
	Metodología	1	10	0	0.0
	Teoría	4	40	7	58.3
	Planeación	4	40	2	16.7
	Conversaciones Periféricas	1	10	2	16.7
	Total	10	100	12	100

La interacción *comentar* se refiere a realizar comentarios generales o específicos del trabajo objeto de estudio o interrumpir al otro sujeto para dar su opinión sobre el

tema que se está abordando. En esta interacción el alumno concentró 29.3% de registros en la temática metodología, 23.9% en planeación, 22.8% en teoría, 18.6% en conversaciones periféricas y 5.4% en estilo. Los comentarios del tutor están encaminados a metodología (31.9%), teoría (28.9%) y planeación (21.7%).

La interacción *explicar* se refiere a compartir conocimientos teóricos o metodológicos así como aclarar dudas seguidas con aportaciones o conocimientos. El tutor identifica mayor frecuencia en aspectos metodológicos (39.4%) y teóricos (36.4%), mientras que el alumno, el mayor número de explicaciones se observó en aspectos teóricos (45%) y de planeación (25%).

La interacción *informar* identificada por transmitir una noticia o un dato, dar a conocer información y/o conocimientos nuevos para el otro sujeto, presentó un número bajo de registros en relación a los 12 tipos de interacciones registrados. En este tipo, en el alumno se observaron indicadores principalmente en la temática de teoría (58.3%), planeación (16.7%) y conversaciones periféricas (16.7%). En el docente se observaron indicadores más altos en teoría (40%) y planeación (40%).

Finalmente, una parte importante en la interacción entre el tutor y el estudiante dentro de una sesión de tutoría se observa en el diálogo producto de las dudas que se resuelven y los temas que se tratan.

En la tabla XXVI se identifica que la interacción *pregunta-respuesta* equivale al 31.4% de la interacción total. A este respecto, y desprendiendo un análisis específico orientado a describir este punto, se observa que las preguntas del tutor para iniciar o continuar diálogos y según en orden de valor ascendente se encuentran en las temáticas de teoría, 60%; planeación, 18%; metodología, 10%; estilo, 6%; y conversaciones periféricas, 6%. El orden varía en el alumno: metodología 27.5%; planeación 27.5%; teoría 22.5%; conversaciones periféricas 17.5%; y estilo 5%.

Por último se observa que las respuestas tienen una correspondencia de casi el 100%, es decir, para cada pregunta existe una respuesta con una variación mínima.

Tabla XXVI. Correspondencia pregunta-respuesta entre el tutor y el estudiante

INTERACCIÓN		SUJETO			
		TUTOR		ESTUDIANTE	
PREGUNTAS		F	%	F	%
T E M A T I C A	Estilo	3	6	2	5.0
	Metodología	5	10	11	27.5
	Teoría	30	60	9	22.5
	Planeación	9	18	11	27.5
	Conversaciones Periféricas	3	6	7	17.5
Total		50	100	40	100
RESPUESTAS		F	%	F	%
T E M A T I C A	Estilo	1	2.7	4	7.8
	Metodología	10	27.0	6	11.7
	Teoría	8	21.6	30	58.9
	Planeación	12	32.5	8	15.7
	Conversaciones Periféricas	6	16.2	3	5.9
Total		37	100	51	100

4.2 Escala de autoinforme

La escala se conforma por 37 afirmaciones asociadas con las dimensiones e indicadores expuestos con anterioridad y se apoyan en una escala de respuesta tipo Likert que permite calificar a reactivos positivos y negativos en una escala de 0 al 4, donde las respuestas Totalmente de acuerdo, De acuerdo, Más o menos de acuerdo, En desacuerdo y Totalmente en desacuerdo en reactivos positivos se califican con 4, 3, 2, 1 y 0, y en reactivos negativos en forma inversa.

Al final de la escala se incluyen dos preguntas abiertas que exploran los aspectos positivos y dificultades asociadas con la tutoría.

Tabla XXVII. Estadística básica de los reactivos que constituyen la encuesta tipo autoinforme aplicada a estudiantes de MCE y DCE

NO.	REACTIVOS	ESTADÍSTICA BÁSICA			
	DESCRIPCIÓN	n	\bar{X}	σ	%
1	Me gusta asistir a las reuniones de tutorías programadas por mi tutor.	16	3.75	.44	88.23
2	Las tutorías favorecen estrategias de interacción académica entre tutores y estudiantes.	17	3.71	.58	92.75
3	El tutor promueve la reflexión en contenidos teóricos que enriquecen mi trabajo.	17	3.71	.58	92.75
4	La relación tutor - estudiante me motiva para la realización del trabajo de investigación.	17	3.71	.47	92.75
5	Las tutorías cubren satisfactoriamente mis necesidades de asesoría.	17	3.24	.97	81.00
6	El tutor es quien dirige el trabajo de mi investigación.	17	3.00	1.00	75.00
7	Me desagrada la forma como mi tutor organiza mi trabajo de tesis.	16	3.37	1.14	79.29
8	Realizo oportunamente el trabajo o los avances que mi tutor exige.	17	2.65	.86	66.25
9	Estoy conforme con el apoyo que mi tutor proporciona a mi trabajo.	17	3.41	.61	85.25
10	La frecuencia de las reuniones con mi tutor es insuficiente.	17	2.82	1.33	70.50
11	Me desagrada asistir a las reuniones programadas por mi tutor.	17	3.41	1.17	85.25
12	Estoy satisfecho con el tema de investigación que llevo a cabo.	17	3.71	.47	92.75
13	El tutor retroalimenta oportunamente los avances que le presento.	17	3.35	.78	83.75
14	El tutor asiste a las reuniones de tutoría en los horarios acordados.	17	3.76	.43	94.00
15	El tutor no muestra el interés que yo esperaba en mi formación como investigador.	17	3.71	.77	92.75

16	Las reuniones de tutorías han sido un medio importante para mi formación como investigador.	17	3.47	.62	86.75
17	Considero que las condiciones físicas del lugar de reunión con mi tutor no son idóneas.	17	2.18	1.51	54.50
18	El tutor aporta información relevante para la realización del trabajo.	17	3.65	.60	91.25
19	El tema de investigación que realizo me motiva para continuar trabajando en él.	17	3.76	.43	94.00
20	El tutor no se encuentra completamente comprometido con mi trabajo de investigación.	17	3.35	1.11	83.75
21	El tutor no demuestra disposición para asesorar mi trabajo fuera de las horas asignadas.	17	3.41	.93	85.25
22	Se me dificulta realizar puntualmente las tareas relacionadas con mi trabajo de tesis.	17	2.24	.97	56.00
23	Las tutorías propician espacios de interacción social.	17	3.12	1.11	78.00
24	Me gusta platicar con mi tutor sobre temas ajenos al trabajo de investigación.	17	2.82	1.23	70.50
25	Estoy conforme con mi tutor asignado.	17	3.71	.58	92.75
26	El tutor no respeta ni toma en cuenta mis puntos de vista para la realización del trabajo.	17	3.35	1.05	83.75
27	La duración de las reuniones de tutoría es adecuada.	17	3.24	.90	81.00
28	El trato del tutor es amable y cordial.	17	3.76	.43	94.00
29	El tutor organiza las clases o temáticas que se revisarán en cada encuentro.	16	3.00	.81	70.58
30	El tutor demuestra dominio de información en las reuniones y en los trabajos que asesora.	17	3.29	.77	82.25
31	El tutor se preocupa por el cumplimiento de metas dentro de las reuniones de tutorías.	17	3.53	.62	88.25
32	El tutor se interesa en los aspectos vinculados con el trabajo de investigación.	17	3.65	.49	91.25
33	Los encuentros con mi tutor favorecen la comprensión de contenidos y temáticas que apoyan y orientan mi trabajo.	17	3.65	.49	91.25
34	El tutor me motiva para el avance y desarrollo de mi proyecto de investigación.	17	3.59	.61	89.75
35	El tutor se interesa en mis asuntos personales.	17	2.71	1.16	67.75
36	La calidad de las reuniones de tutorías no han cumplido satisfactoriamente con mis expectativas.	17	3.41	1.06	85.25
37	He pensado en cambiar de tutor.	17	3.82	.393	95.5

Los reactivos con valores más altos que aparecen en la tabla XXVII, con una media de 3.76, son el número 14 y 28 que exploran el *trato personal y responsabilidad del tutor* y el número 19 que evalúa el nivel de motivación del alumno hacia el trabajo de investigación que realiza.

Entre los reactivos con valores medios, se encuentra el número 1 con una media de 3.75 que representa el *gusto de los alumnos por la asistencia a las reuniones de tutoría que organiza su tutor*, el 16 con una media 3.47, representa a las tutorías como un *medio para formar al estudiante como investigador* y el número 13, con una media de 3.35, declara la *retroalimentación oportuna del tutor hacia el estudiante*.

Entre tanto, los reactivos con valores bajos de la media respecto a los antes mencionados se encuentran el número 17 con una media de 2.18 mismo que evalúa la percepción de los alumnos respecto a las *condiciones físicas favorables para realizar las tutorías*; los números 8 y 22 con una media de 2.65 y 2.24 respectivamente y están relacionados con la *responsabilidad del alumno para realizar puntualmente los trabajos asignados por su tutor*. Por otra parte, los números 24 ($\bar{x}=2.82$) y 35 ($\bar{x}=2.71$) se relacionan con el *interés del tutor sobre los aspectos personales o conversaciones no académicas con el estudiante*.

Para determinar la categoría altos, medios y bajos, los valores de la media se ubicaron en una distribución de frecuencias y se determinó que el 50% de los datos al centro de la distribución serían los valores medios, del 75% al 100% los valores altos y del 25% al 0% los valores bajos.

La tabla XXVIII muestra la distribución de las frecuencias por ítem, proporción equivalente a las respuestas, estos a la vez están agrupados por dimensión de acuerdo al formato utilizado para la construcción de la escala presentada en el capítulo anterior. La tabla no describe los indicadores pero muestra la organización de los reactivos identificados por número y valencia, siendo ésta positiva o negativa y permite visualizar el grado de acuerdo de los alumnos ante cada ítem presentado en la escala y que se distribuye en las cinco opciones de respuesta en las columnas representadas con las etiquetas TD, ED, MD, DA y TA.

Tabla XXVIII. Distribución de frecuencias por ítem

DIMENSIÓN	INDICADOR	SUBINDICADOR	REACTIVO		OPCIONES DE RESPUESTA*					
			NO.	VALENCIA	TD	ED	MD	DA	TA	
Tutoría	Condiciones generales	Duración	27	Positivo	0.0	5.9	11.7	35.3	47.1	
		Frecuencia	10	Negativo	47.1	11.8	23.4	11.8	5.9	
		Condiciones físicas	17	Negativo	29.5	11.8	23.5	17.6	17.6	
	Cumplimientos de objetivos	Satisfacción de necesidades	5	Positivo	0.0	5.9	17.6	23.5	53.0	
		Interacción académica	2	Positivo	0.0	0.0	5.9	17.6	76.5	
		Interacción social	23	Positivo	5.9	0.0	17.6	29.4	47.1	
		Motivación hacia el trabajo	4	Positivo	0.0	0.0	0.0	29.4	70.6	
El tutor	Responsabilidad	Organización del trabajo	29	Positivo	0.0	0.0	31.3	37.4	31.3	
		Asistencia	14	Positivo	0.0	0.0	0.0	23.5	76.5	
	Compromiso con el trabajo	Dirección	6	Positivo	0.0	5.9	29.4	23.5	41.2	
			Compromiso	20	Negativo	64.7	17.6	11.8	0.0	5.9
		Interés	21	Negativo	64.7	17.6	11.8	5.9	0.0	
			32	Positivo	0.0	0.0	0.0	35.3	64.7	
			31	Positivo	0.0	0.0	5.9	35.3	58.8	
		15	Negativo	82.4	11.7	0.0	5.9	0.0		
		Pertinencia	30	Positivo	0.0	0.0	17.6	35.3	47.1	
	Retro-alimentación	13	Positivo	0.0	0.0	17.6	29.5	52.9		
	Apoyo al estudiante	Trato personal	28	Positivo	0.0	0.0	0.0	23.5	76.5	
			35	Positivo	5.9	5.9	29.4	29.4	29.4	
			34	Positivo	0.0	0.0	5.9	29.4	64.7	
		Apoyo académico	18	Positivo	0.0	0.0	5.9	23.5	70.9	
			33	Positivo	0.0	0.0	0.0	35.3	64.7	
3			Positivo	0.0	0.0	5.9	17.6	76.5		
Alumno	Responsabilidad	Asistencia	1	Positivo	0.0	0.0	0.0	25.0	75.0	
		Cumplimiento de tareas	8	Positivo	0.0	11.8	23.5	52.9	11.8	
	Interés	En la celebración de las reuniones	11	Negativo	70.6	17.6	0.0	5.9	5.9	
	Satisfacción	Satisfacción con la asignación del tutor	26	Negativo	58.8	29.4	5.9	0.0	5.9	
			24	Positivo	5.8	11.8	11.8	35.3	35.3	
			25	Positivo	0.0	0.0	5.9	17.6	76.5	
			37	Negativo	82.4	17.6	0.0	0.0	0.0	
		Satisfacción con el trabajo que realiza el tutor	7	Negativo	68.7	12.5	12.5	0.0	6.3	
			9	Positivo	0.0	0.0	5.8	47.1	47.1	
		Satisfacción con el trabajo de investigación	Satisfacción con el trabajo de investigación	12	Positivo	0.0	0.0	0.0	29.4	70.6
				22	Positivo	0.0	17.6	58.9	5.9	17.6
			19	Positivo	0.0	0.0	0.0	23.5	76.5	
			Con las reuniones de tutorías	16	Positivo	0.0	0.0	5.9	41.2	52.9
36	Negativo	64.7	23.5	5.9	0.0	5.9				

*TD: Totalmente en desacuerdo
 ED: En desacuerdo
 MD: Mas o menos de acuerdo
 DA: De acuerdo
 TA: Totalmente de acuerdo

Resulta importante señalar que los reactivos 4, 14, 32, 28, 33, 1, 12 y 19, todos positivos, tienen mayor grado de acuerdo por los estudiantes y se aprecia esta tendencia en los puntajes que aparecen en las casillas de Totalmente de acuerdo y De acuerdo. En su mayoría, estos reactivos se encuentran orientados a evaluar la figura del tutor (4, 32, 28 y 33).

De los reactivos negativos, el número 37 es el único que presenta el mayor grado de acuerdo con los puntajes en las casillas Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo lo cual implica conformidad de los alumnos con el tutor asignado. Los números 7 y 11 presentan un grado de acuerdo en las mismas casillas pero con menor valor, estos reactivos se refieren a la satisfacción del estudiante con la celebración de las reuniones y con el trabajo del tutor.

Otros reactivos como el 10, 17, 35 y 24 mantienen puntajes distribuidos en todas las opciones de respuesta pero con una tendencia mayor de acuerdo o desacuerdo según el enunciado de cada uno, por ejemplo, los reactivos 10 y 17 son negativos y sus puntajes están distribuidos en todas las opciones pero con mayor valor en TD y MD para ambos, mientras que el 35 y el 24 son positivos pero la distribución del puntaje son distribuidos de manera equitativa en al menos tres de sus opciones, principalmente en MD, DA y TA.

De las dos tablas anteriores se desprenden las figuras 6-11 que ayudan a visualizar los resultados obtenidos. Para su construcción se consideró el porcentaje ponderado de la media que aparece en la última columna de la tabla XXVI. Este porcentaje equivale al valor de la media y en el procedimiento de conversión se utilizó la regla de tres simple.

La figura 6 representa la percepción de los estudiantes hacia las tutorías. En esta dimensión convergen dos elementos: condiciones generales y cumplimientos de objetivos. La primera con tres indicadores, en donde según el grado de acuerdo del estudiante varía en cada uno de ellos: 81% en que la duración (en tiempo) de las reuniones de tutoría es adecuado; el 70.5% en que la frecuencia de reunión con su tutor es suficiente; y el 54.5% en que las condiciones físicas del lugar de reunión son idóneas.

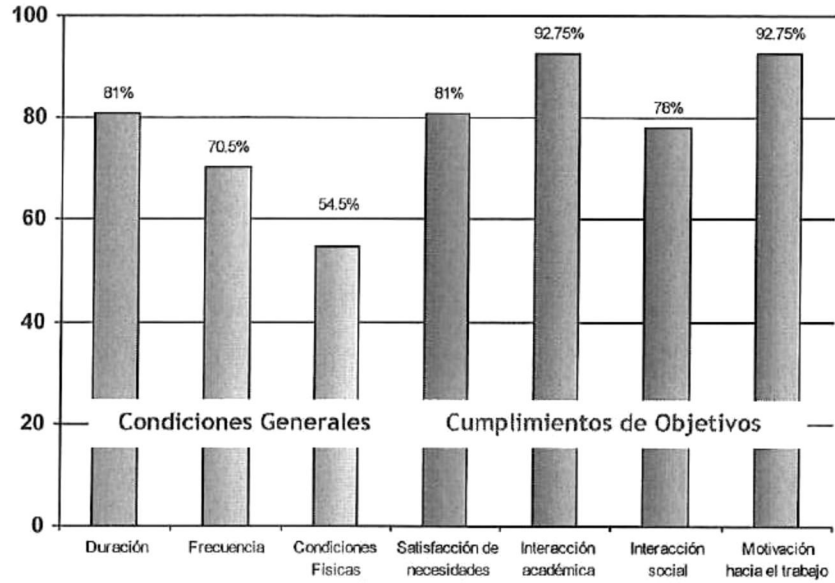


Figura 6. Percepción de los alumnos hacia las tutorías

En cuanto a la percepción de los estudiantes sobre las actividades y prácticas del tutor, éstos emitieron su acuerdo en tres indicadores diferentes: responsabilidad, compromiso y apoyo al estudiante (figura 7).

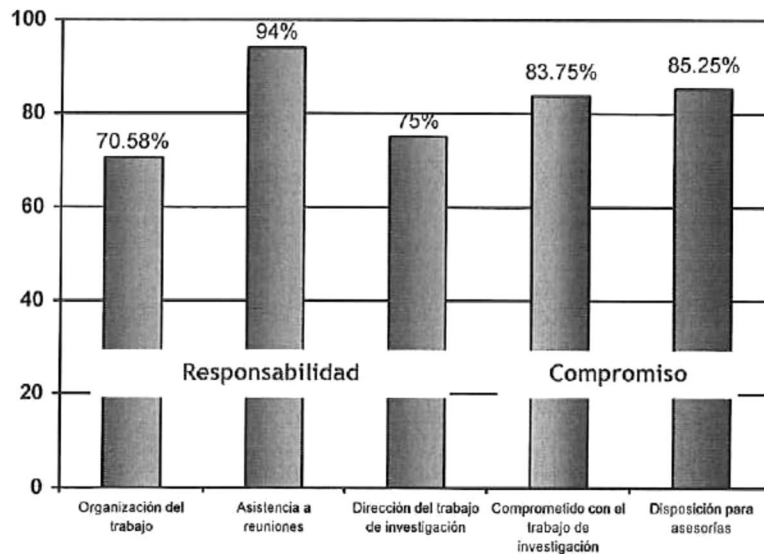


Figura 7. Percepción de los alumnos hacia la responsabilidad y compromiso del tutor

De los tres indicadores de responsabilidad, el valor más alto con 94%, es relacionado con la asistencia por parte del tutor a las reuniones en los horarios establecidos por este, mientras que la organización de las clases o temáticas que el tutor prepara para cada encuentro con el estudiante es de 70.58% y en la dirección del trabajo de investigación de 75%.

Respecto al compromiso, el valor más alto con 85.25% es para la disposición para brindar asesorías, aún fuera de horarios asignados, precedido del compromiso del tutor con el trabajo de investigación del estudiante con 83.75%.

La figura 8 muestra la percepción de los estudiantes sobre el interés del tutor en tres indicadores: aspectos vinculados con el trabajo de investigación con 91.25%; interés en el cumplimiento de metas en las reuniones de tutoría con 88.25%; e interés en la formación del estudiante como investigador con 92.75%.

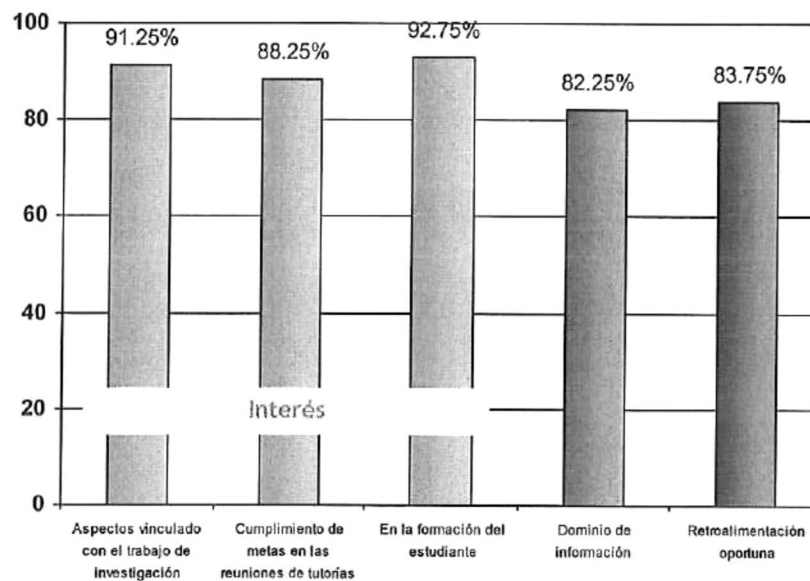


Figura 8. Percepción de los alumnos hacia el interés y prácticas del tutor

La misma figura muestra otros dos elementos: dominio de la información en las reuniones y los trabajos que asesora el tutor con 82.25%; y retroalimentación oportuna del trabajo con un valor de 83.75%.

En relación al apoyo del tutor hacia el estudiante, en la figura 9 aparecen dos elementos: trato personal y apoyo académico.

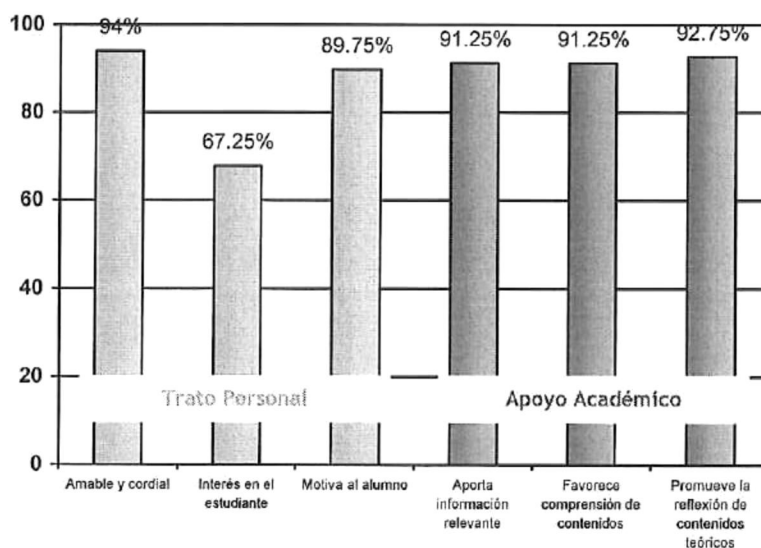


Figura 9. Percepción de los alumnos hacia el apoyo del tutor a los estudiantes

Sobre el trato personal, el 94% de los estudiantes perciben al tutor amable y cordial; el 89.75% como agente motivador del alumno; y con 67.25% el nivel de interés percibido. Respecto al apoyo académico, el grado de acuerdo es alto con valores superiores al 90%, por ejemplo, el 92.72% de los estudiantes están de acuerdo que el tutor promueve la reflexión de contenidos teóricos, el 91.25% que favorece la comprensión de contenidos y el 91.25% que aporta información relevante.

Respecto a la percepción que el estudiante tiene sobre sí mismo, encontramos dos elementos importantes: responsabilidad y satisfacción con el tutor, con el trabajo de investigación que realiza y con las prácticas de las tutorías y que se presentan en las figuras 10 y 11.

La gráfica de la figura 10 contiene elementos como la responsabilidad, la cual a su vez mantiene dos indicadores, el gusto por asistir a las reuniones de tutoría con un valor de 93.75% y la realización de trabajos de manera oportuna con un valor relativamente bajo de 66.25%.

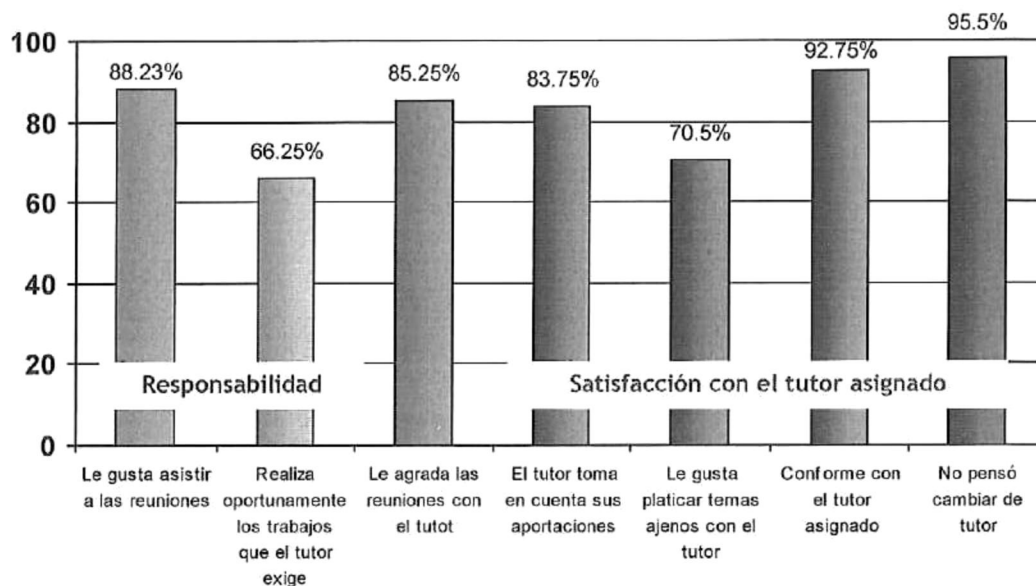


Figura 10. Percepción del estudiante sobre su responsabilidad y satisfacción con el tutor asignado

En la misma gráfica aparece otro elemento relacionado al interés reflejado en el agrado del estudiante de reunirse con el tutor con un valor de 85.25%.

En cuanto a la satisfacción con el tutor asignado, el valor más alto registrado hace alusión a la conformidad con el tutor con un 92.75%, continua un indicador muy importante como lo es el tomar en cuenta las aportaciones de lo estudiantes por parte de los tutores con 83.75%, posteriormente y en un plano extra académico, está el gusto de los estudiantes por platicar temas ajenos al trabajo de investigación con su tutor con un valor de 70.5%. Por último, cabe mencionar que la mayoría de los estudiantes respondió desfavorablemente al plantearse si habían pensado cambiar de tutor con 95.5%.

Continuando con la satisfacción del estudiante, la figura 11 muestra otra gráfica con tres elementos: satisfacción con el trabajo que realiza el tutor; con el trabajo de investigación; y con las reuniones de tutoría.

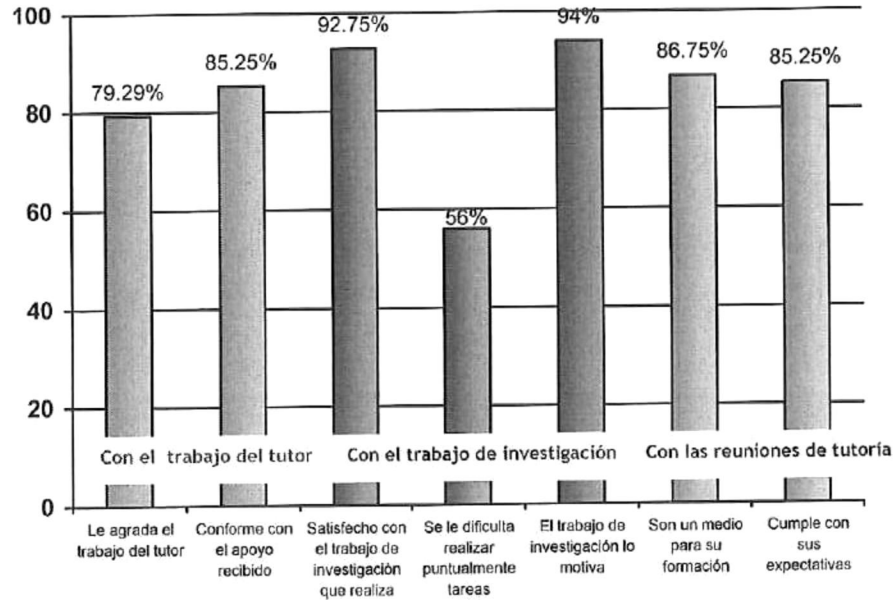


Figura 11. Percepción del estudiante sobre su satisfacción con el trabajo del tutor, con el trabajo de investigación y con las reuniones de tutorías

En relación a la satisfacción con el trabajo que realiza el tutor, las puntuaciones son similares, 84.25% y 85.25% para el agrado del trabajo del tutor y la conformidad con el apoyo recibido, respectivamente. Sin embargo, hay una diferencia significativa en los indicadores de la satisfacción con el trabajo de investigación, por ejemplo, satisfacción y motivación con el trabajo de investigación que realiza el estudiante son relativamente altos, a diferencia de la dificultad expresada por el estudiante al realizar puntualmente las tareas con un valor de 56%.

Finalmente, la satisfacción con las reuniones de tutoría, existen dos elementos, el primero relacionado a las tutorías como un *medio para la formación de investigadores* con 86.75% y el *cumplimiento de expectativas* de las mismas con 85.25%.

Por otro lado, en relación a las dos preguntas abiertas que contiene la escala, se realizó un análisis de contenido de las respuestas empleando el programa ATLAS.ti generando dos esquemas sobre la práctica de tutorías según la opinión de los estudiantes. La figura 12 que muestra los aspectos positivos de la tutoría, así como la percepción hacia el tutor y la relación tutor estudiante.

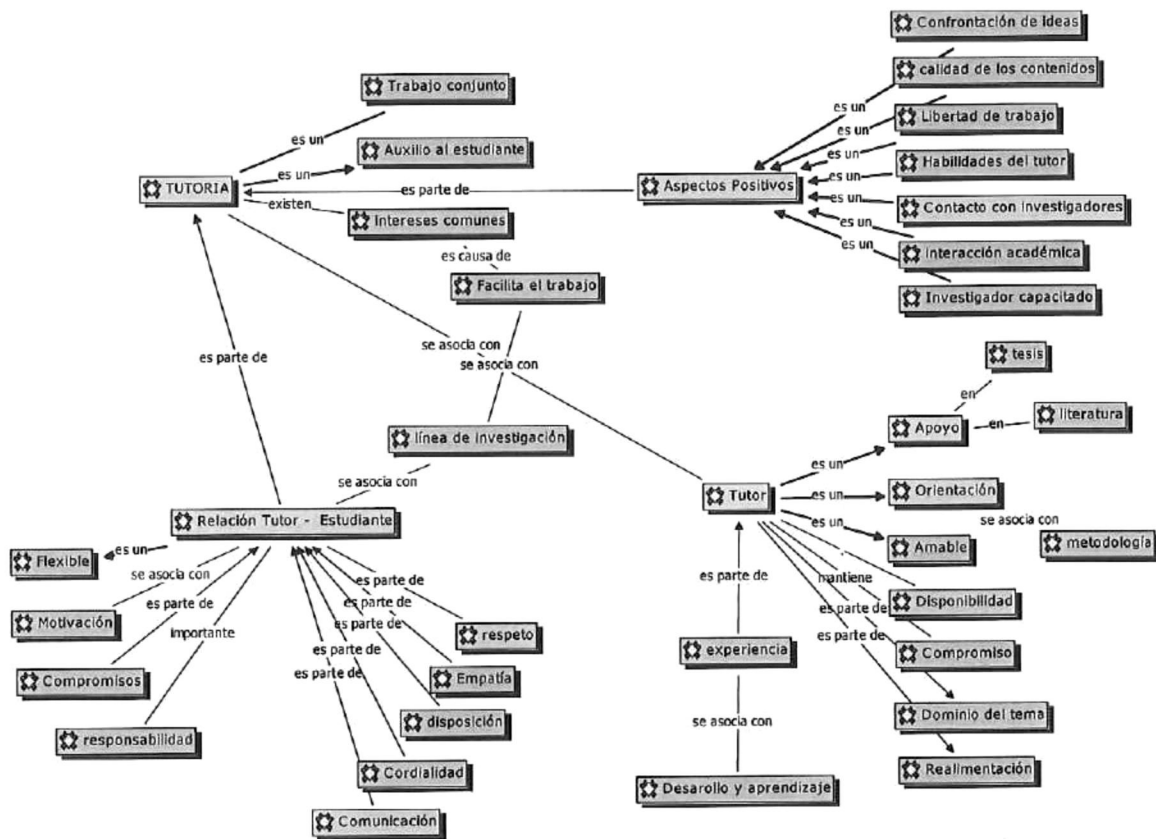


Figura 12. Percepción de los estudiantes hacia las tutorías

La tutoría es un trabajo en conjunto entre el tutor y el estudiante y a la vez un auxilio en el trabajo de investigación que realiza el estudiante. Es considerada un punto donde emergen los intereses comunes de ambos actores lo cual facilita el trabajo.

De los aspectos positivos, la tutoría es una actividad donde se confrontan ideas; facilita el acceso a calidad de contenidos; existe libertad de trabajo por parte de los estudiantes; se aprovechan todas las habilidades del tutor como investigador; se propicia el contacto con otros investigadores de la misma línea de investigación; existe una interacción académica; y es guiada por un investigador capacitado.

El tutor es visto como un orientador, principalmente en asuntos metodológicos, así como un apoyo en la literatura y en el proceso de construcción de la tesis. Se le asocia con varias cualidades: amable, dispuesto, comprometido, dominio del tema y que proporciona una retroalimentación oportuna a los trabajos que solicita a los estudiantes. Su experiencia favorece el desarrollo y aprendizaje del estudiante.

La relación tutor - estudiante es flexible y la sustenta el respeto, la empatía, la disposición, la cordialidad y la comunicación. Está asociada con la motivación, principalmente del estudiante para realizar el trabajo. El compromiso y la responsabilidad son elementos importantes.

La figura 13 presenta dificultades para el desarrollo de las tutorías en cuanto a las condiciones en las que se realiza, como espacios físicos no adecuados; la falta de comunicación entre el tutor y el estudiante ocasionada, a veces, por distancias geográficas; y la falta de tiempo. Este último elemento se asocia con las múltiples actividades de los alumnos.

Existen además, dificultades asociados a tres elementos. El primero es el alumno que por sus actividades laborales que realiza, así como horarios y su falta de organización, no cumple con trabajos a tiempo y la tutoría se vuelve lenta.

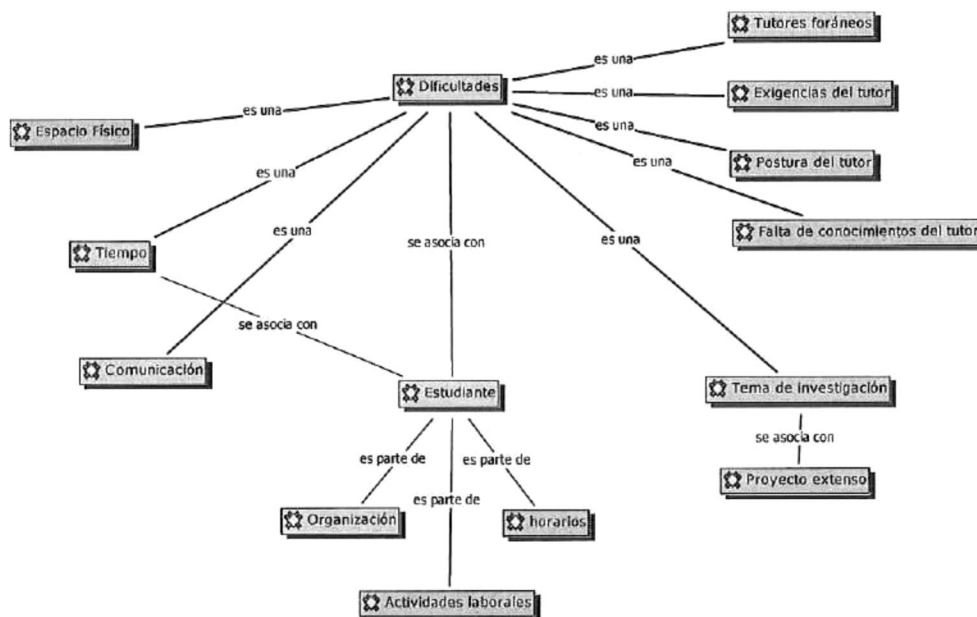


Figura 13. Dificultades para el desarrollo de las tutorías

En segundo, están los tutores, quienes algunos de ellos son foráneos; son exigentes con los estudiantes sobre el trabajo; su postura es inquebrantable y la dirección autoritaria en la guía de la investigación; su conocimiento puede llegar a ser pobre en las líneas o

temáticas nuevas de investigación que dirige, lo que en ocasiones representa pérdida de tiempo.

Un tercer y último elemento es el tema de investigación en donde muchos casos el tutor no tiene experiencia y existen pocos investigadores relacionados al mismo, que cuando se trata de nuevas temáticas ajenas o diferentes a las líneas de investigación que desarrollan los tutores, la problemática surge cuando se le asigna tutor sin experiencia al estudiante o son pocos los investigadores que desarrollan la temática. Otra dificultad son los proyectos extensos que los estudiantes tienen que desarrollar cuando el tiempo es limitado por los programas.

4.3 Entrevistas

El análisis de contenido de 11 entrevistas a tutores a través del programa *ATLAS.ti*, generó 11 esquemas donde a cada uno corresponde a cada entrevista. Se generaron también cuatro esquemas que sintetizan la información de las entrevistas en cuatro componentes diferentes: tutorías, tutor, estudiante, relación tutor-estudiante que representan la relación de los elementos que caracterizan la práctica de tutoría. Todos los esquemas figuran como ejes centrales para describir el papel de los tutores y su percepción hacia las tutorías y los estudiantes.

En un primer momento se describe cada uno de los esquemas y entrevistas en función de los cuatro componentes antes mencionados. Es importante señalar que en las descripciones se añaden citas textuales, según la conveniencia de resaltar o afirmar elementos no explícitos en dichos esquemas. Estas citas textuales presentan un identificador que corresponde al número de entrevista analizada en *ATLAS.ti* y el párrafo en el que se encuentra, por ejemplo, la primera cita textual de este apartado presenta el identificador (P12:13) que refiere al párrafo 13 de la entrevista número 12 que se encuentra en *la Unidad Hermenéutica P*.

En un segundo momento, se presenta una integración de los elementos de los esquemas que se generaron a partir de los códigos que comparten las entrevistas y que el programa *ATLAS.ti* ayudó a agruparlos en familias.

4.3.1 Percepción de tutores hacia las prácticas de tutoría

Tutor 1

En la figura 14, la tutoría es considerada un espacio de aprendizaje para los actores. El tutor aprende del trabajo del estudiante durante todo el proceso de la investigación y se considera el responsable del trabajo académico.

Las condiciones en las que se desarrollan las reuniones son adecuadas al igual que la duración y frecuencia, las cuales son flexibles y acorde a los intereses y necesidades del estudiante.

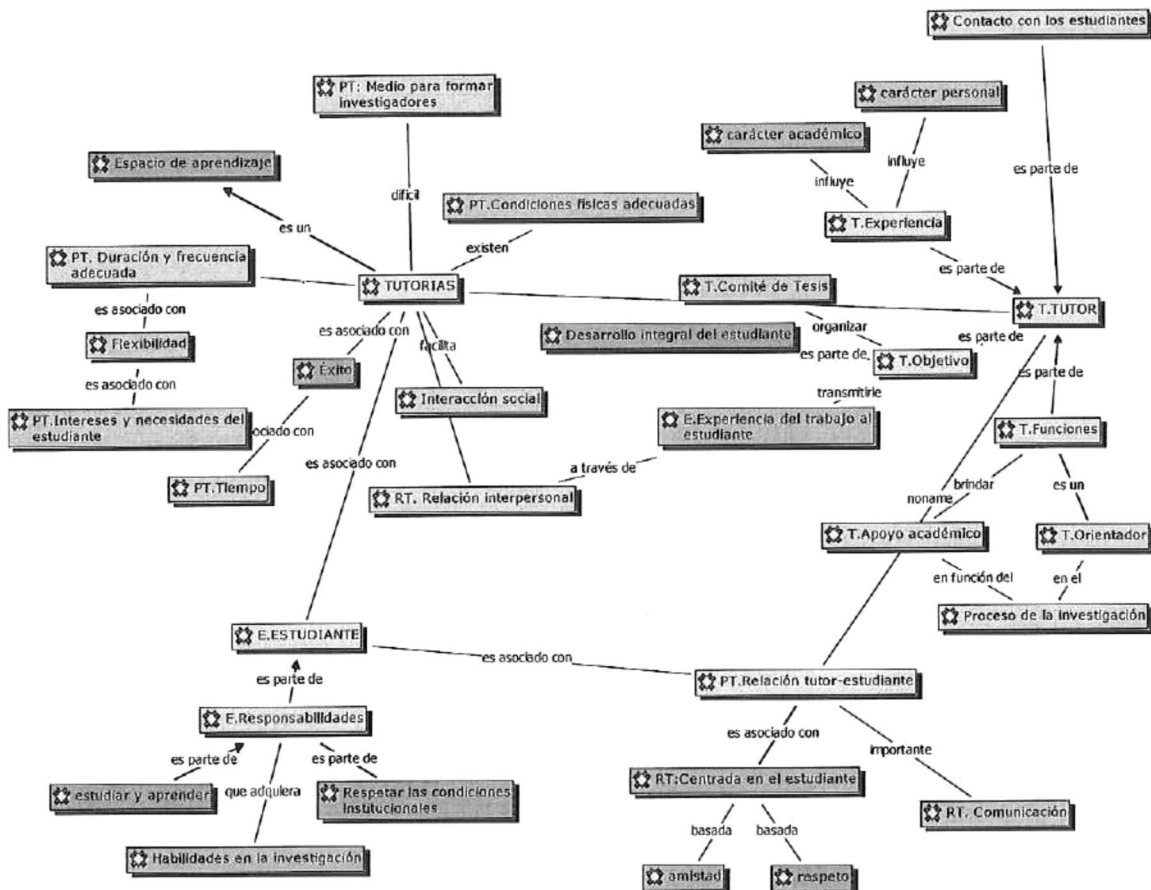


Figura 14. Percepción del tutor 1 sobre los elementos que integran la práctica de tutoría

La tutoría está asociada con el éxito, que en el contexto institucional y según el tutor, significa la culminación de la tesis por parte del estudiante en un período de dos años (en el caso de maestría), objetivo que contradice los objetivos del programa, que pretende desarrollar y ayudar a la persona en un contexto académico (P12:13), debido a que el tiempo (dos años) no permite una verdadera formación.

Lo más importante es que el estudiante va a adquirir conocimientos, va a adquirir confianza como investigador, si le va a llevar dos años, tres años, cuatro años, realmente no es importante, el éxito existirá si el estudiante va a terminar con una satisfacción en su aprendizaje, creo que es lo más importante. Pero en el contexto institucional debemos respetar las reglas de dos años y algunas veces es un poquito difícil porque el aprendizaje no se genera como una regla (P12:13).

Por otra parte, las prácticas de tutoría facilitan espacios de interacción social y una relación interpersonal entre el tutor y el estudiante. Es a través del contacto frecuente con el alumno cómo el tutor busca transmitirle su experiencia y conocimientos del trabajo (objetivo principal del tutor) así como buscar su desarrollo integral y de involucrarse más con él y con su proyecto. Otro objetivo del tutor es organizar el trabajo con el comité de tesis.

La experiencia del tutor influye en las áreas académicas y personales del estudiante, y le permite utilizar metodologías o “recetas” que funcionan al involucrarse en el proyecto de los estudiantes.

En relación a las funciones del tutor, éstas son encaminadas al logro académico del estudiante en donde es considerado un orientador en el proceso del desarrollo de la investigación, donde los apoyos académicos hacia el estudiante están en función a este proceso. Los apoyos son facilitar el acceso a las fuentes de información; orientar en la metodología; y alinear su trabajo de tesis (P12:69).

En cuanto al estudiante, se tiene tres niveles de responsabilidades, la primera es estudiar, aprender y valorar el aprendizaje no solamente para obtener un diploma, sino para participar en el desarrollo del conocimiento social, “no me gusta el estudiante que está como un turista y no como un obrero” (P12:73). La segunda se refiere a respetar las condiciones institucionales y adecuarse al ambiente universitario y no decir: “voy a terminar cuando yo quiera terminar” (P12:77).

La última vincula el desarrollo de habilidades de investigación: que sean buscadores e innovadores “porque no hay solamente una manera de hacer un trabajo de investigación, que busquen. La curiosidad es importante, porque un investigador busca lo que no se conoce, sin curiosidad es imposible” (P12:79).

Por último, destaca la relación del tutor y el estudiante la cual está centrada en el último. Esta relación se basa en dos elementos, amistad y respeto, donde la comunicación es otro elemento importante:

Yo creo que los dos deben tener una relación transparente, que la relación profesor - estudiante debe modificarse con el tiempo, debe ser casi una relación de amistad porque necesita un relación de respeto.

En relación al papel del tutor, éste se considera el director de la tesis “en el sentido de dirigir, es decir, por dónde el estudiante tiene que hacer su trabajo” (P7:05), se considera además un apoyo académico, acción que se relaciona con la esencia de la práctica de la tutoría.

La función principal del tutor es que los alumnos aprendan el oficio de la investigación, para ello proporciona diferentes ayudas para que definan su tema; elaboren su anteproyecto (P7:27); elaboren el marco teórico; diseñen la metodológica; y analicen los resultados.

Por otra parte, el tutor tiene como objetivo que los estudiantes aprendan a hacer investigación; que lleguen a tener el concepto de plantear; que sean capaces de detectar un problema; de plasmarlo en palabras; y de buscar la posible solución (P7:11).

Así pues, su experiencia, que considera muy importante, facilita el trabajo del estudiante. Aclara que la experiencia como investigador no garantiza ser un asesor de tesis, sino la experiencia de dirigir tesis genera más experiencia:

No quiere decir que un buen investigador no va a ser un buen asesor de tesis, no necesariamente, me refiero a la experiencia dirigiendo tesis y cómo el asesor va aprendiendo con cada uno de los estudiantes, pues más has dirigido y más éxito has tenido, más se han ido recibiendo, más le vas aprendiendo (P7:17).

El compromiso como tutor está asociado con el estudiante, quien tiene la responsabilidad de cumplir con los productos o trabajos de la tutoría y de las exigencias del programa de la maestría, sin embargo, es concebido por el tutor como un alumno sin experiencia y sin habilidades en la investigación al momento de ingresar al programa, razón por la cual él tiene que orientarlo en este proceso y brindarle el apoyo académico que necesita (P7:05). Cabe mencionar la satisfacción del tutor con el trabajo que el estudiante realiza.

La relación tutor - estudiante se asocia con una relación interpersonal donde no solo se habla de trabajo académico en la reunión de tutoría, sino se tratan temáticas diferentes (P7:49). Existe además una interacción social que continua en amistad aún después de terminar el trabajo de tesis. Ambas situaciones están dirigidas con

responsabilidad y un alto grado de compromiso hacia la conclusión del trabajo del estudiante:

Si los empujo mucho, si los molesto, no me mandan los textos, “ya se pasó una semana”, muchas veces me han querido tirar la toalla, muchas veces se sienten presionados, entonces ahí yo sí creo que mi papel es ahora si que bajarme al nivel o ponerme en el nivel de psicoterapia, entonces hay veces pues he tenido que seguirlos en una especie de duelo: -“tu puedes. Y si tú te comprometes yo me comprometo contigo”, y entre las dos vamos a sacar esto- y sale (P7:53).

Tutor 3

En la figura 16, las condiciones físicas en las que se lleva a cabo las prácticas se consideran adecuadas pero que podrían mejorar considerando la percepción que pudieran tener los estudiantes: “cuando tú citas al alumno a tu oficina estás expuesto que el alumno vea el desastre que tienes, si tienes una desorganización, entonces el alumno se lleva a lo mejor esa imagen de tu asesor” (P9:48). En cuanto a la duración y la frecuencia de las reuniones, las cuales son flexibles y que están asociadas a los intereses y necesidades del trabajo de investigación que realiza el estudiante.

En relación a las dificultades para el desarrollo de las tutorías, se resalta la falta de tiempo como un elemento que retarda el trabajo, así como problemas o situaciones de carácter personal (distractores familiares y personales) y la irresponsabilidad de los alumnos que “no han tomado la responsabilidad del posgrado como tal y que ha pesar de tener tiempo lo ven como algo superfluo, como un reporte, como que no han tenido idea de la magnitud de lo que es un trabajo de tesis” (P9:95).

De los aspectos positivos, el tutor considera importante a las tutorías porque promueve un “asesoramiento adecuado y guía el proceso del alumno” (P9:89).

Por otra parte, el tutor se considera coordinador del trabajo del estudiante, principalmente en las actividades relacionadas con el comité de tesis coordinando y conciliando su posición, a veces contraria de los miembros.

Imagínate un tirante o cinco tirantes, si cada uno jala para sentidos diferentes, pues te van a descuartizar, vas a quedar hecho añicos, entonces mi función ante el comité es que todos lo cables jalen en la misma dirección (P9:72).

Los objetivos del tutor están dirigidos al proceso de formación del estudiante enseñándolo a hacer y vivir la experiencia de la investigación, y al producto o tesis procurando que el estudiante termine a tiempo. Cabe destacar la satisfacción del tutor hacia el estudiante y el trabajo que realiza.

Las responsabilidades del tutor son encaminadas en tres procesos: formación ética, organización del trabajo que involucra la tutoría (tiempos, frecuencias, temáticas, etc.) y retroalimentación específica de calidad evitando que el estudiante divague en su tesis (P9:18).

Otra figura importante dentro de la tutoría es el estudiante, cuya responsabilidad principal en este proceso es el cumplimiento de productos, tarea más importante en la relación que mantiene con su tutor.

Uno espera que el alumno trabaje, pero no de platicado, sino con resultados concretos, -haber tráeme esto o donde está tu avance. Uno va midiendo, uno va revisando el trabajo de los alumnos a partir de sus resultados (P9:66).

En la relación tutor - estudiante sólo se mantiene una interacción de carácter académico enfocada a la realización de un trabajo conjunto. El alumno acude con el tutor con asuntos concretos y el tutor se “atiene” a ello trabajando con él, los objetivos a cumplir (P9:66).

Tutor 4

En la figura 17, la tutoría debe transitar por tres momentos básicos de la investigación que es el pensar, decir y escribir; esta labor procura realizarla el tutor. Las condiciones físicas en las que se desarrolla la tutoría son adecuadas, sin embargo, no facilita la relación social o académica al no contar con una área común, como un laboratorio, en donde exista una interacción constante y un ambiente de trabajo en donde los alumnos se retroalimenten entre ellos, un ambiente que no es el que se genera en el IIDE por las características de los estudiantes, lo cual permite hacer que las tutorías sean constantes debido a que las dudas y las respuestas son constantes (P10:57).

grandes evidencias de que se está formando como investigador, y la capacidad de poder publicar arbitrada de alguna manera o generar una tesis que pudiera generar publicaciones arbitradas, pero por sí misma la estructura actual como está, es que no hay estructura, ¿cuáles son los lineamientos que tienen como tutor? Ninguno!!!, al menos no que yo sepa, en pocas palabras te dejan a la libre, has lo que tú sepas, orientalos como quieras, bajo esa perspectiva va a depender mucho del tutor evidentemente, pero no hay una estructura o un lineamiento en particular que orientara a los tutores, que nos orientara cómo promover mejor o cómo hacer mejor esa tutoría para que vaya orientada a la formación de los investigadores. Yo no sé si la deba de haber, para empezar, no lo sé, a lo mejor no conviene, pero como está, no te garantiza la formación de investigadores, es una realidad (P10:115).

En esta práctica, el tutor se considera un guía y un orientador en el proceso de la investigación, papel relacionado con la experiencia: “la experiencia es algo que vamos adquiriendo, pero que ayuda mucho a poder orientar al estudiante [...] entre más experiencia tengas, más fácil orientas” (P10:29).

Dentro de la experiencia se inserta otro elemento llamado credibilidad académica que significa el status que el estudiante otorga al tutor quien le ayude en el programa y en el proceso de la investigación (P10:25).

En relación a los objetivos del tutor, se señalan dos, el primero es que el alumno termine su tesis y que sea un trabajo decoroso (P10:19), el cual es una labor conjunta con su estudiante; el segundo es enseñar al alumno a hacer y vivir la investigación.

El tutor tiene como función hacer que el estudiante cumpla con trabajos, por ello le brinda recursos académicos y mantiene una interacción informal, específicamente, una comunicación informal ya que aumenta la transferencia del conocimiento tácito (P10:87).

No es lo mismo que vaya muy metódicamente, que te mantengas callado mientras el tutor habla o te regaña, es diferente cuando hay una interacción de ida y de vuelta en donde tú das los puntos de vista, en donde es válido lo que el otro te diga y haber qué entra al proceso del cuestionamiento (P10:109).

En el caso del estudiante, tiene la responsabilidad de cumplir con productos en tiempos limitados. La tarea del tutor para este caso es presionarlo (P10:11).

La relación que mantiene el tutor y el estudiante, es una interacción informal que facilita el trabajo que realizan. Se fundamenta en la cordialidad y el respeto; existe el diálogo y la capacidad de discutir los supuestos y las propuestas que se tienen; el nivel de interacción tiene que ser alto y en ese sentido se establecen lenguajes comunes o se aclaran cuando no son los mismos (P10:69); por lo tanto, lo más importante de esta relación es la comunicación y la confianza.

Tutor 5

En la figura 18 se conjugan diferentes elementos de la práctica de tutoría. Primeramente, la tutoría, que se enfoca en los intereses y necesidades del estudiante, presenta dificultades, de entre ellas, condiciones físicas no adecuadas para su desarrollo y la falta de tiempo, particularmente de estudiantes quienes por su carga de trabajo y diferentes responsabilidades, hace que la tutoría se vea afectada.

La tutoría no es completamente un medio para formar investigadores, por ello se propone que los estudiantes escriban más en sus seminarios y en sus clases formales y tengan la experiencia de escribir un ensayo académico (que no la tienen).

Yo creo que si el estudiante aprende a escribir, a hacer una investigación y producir un ensayo académico en dos o tres de sus clases formales, el camino para hacer su tesis ya va a estar mucho más avanzado, a que lleguen aquí sin ese tipo de experiencia o una experiencia... vamos, sí producen, sí hacen cosas pero a mí me gustaría saber cuántos ensayos que producen en una clase se considera un trabajo académico para mandarse a una publicación. Yo creo que se debe hacer mas énfasis en esto, en los cursos formales (P6:101).

En segundo lugar el tutor, quien conjuga diferentes papeles: guía, orientador y apoyo académico. Sus responsabilidades son facilitar al estudiante el proceso de la investigación y brindarle una retroalimentación específica a los trabajos que realiza. En sus objetivos busca enseñar a hacer y vivir la investigación a sus alumnos y que puedan, de manera “autónoma e independiente, seguir este camino” (P6:17).

Otros elementos como la flexibilidad del tutor y la satisfacción con el estudiante aparecen en el esquema. El primero relacionado con la duración y frecuencias de las reuniones de tutoría encaminadas a las necesidades del estudiante (P6:47), y el segundo al trabajo que éste realiza.

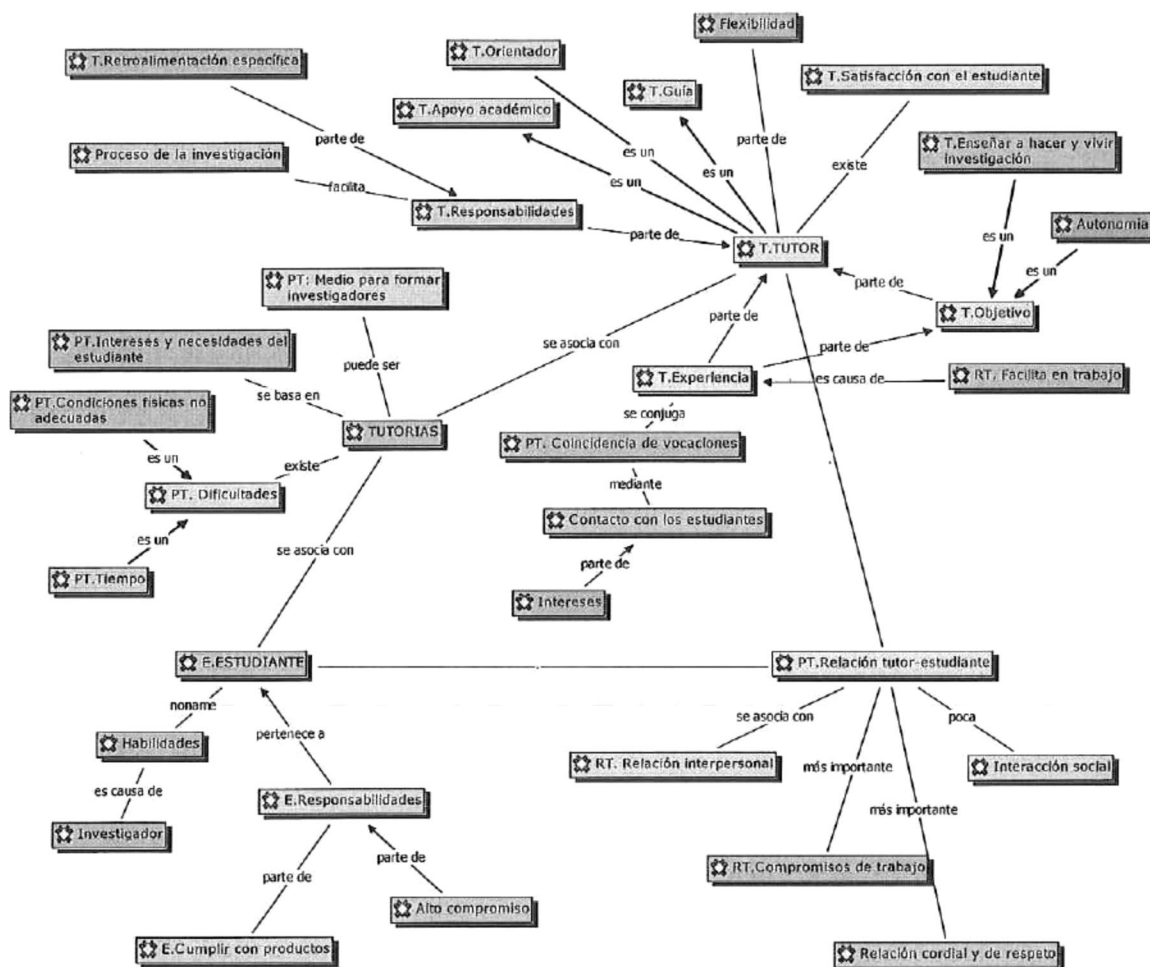


Figura 18. Percepción del tutor 5 sobre los elementos que integran la práctica de tutoría

La experiencia del tutor es considerada “muy importante” para ejercer el asesoramiento: “yo creo que debe de haber líneas de investigación bien definidas y asesorar precisamente en esa líneas de investigación en las que el tutor se siente competente” (P6:21). A la vez es un punto en donde se conjugan las vocaciones y los intereses propios de los alumnos coinciden con la experiencia del investigador y las investigaciones que lleva a cabo (P6:25).

Si uno está trabajando sobre una línea muy clara, pues uno ya tiene el material, uno ya conoce por donde. Uno ya tiene una serie de lecturas y no es a partir de cero, es poner al alcance del estudiante, poner todo ese bagaje que ya tiene el tutor como para decirle: “-mira por aquí es, esto es lo que se está

haciendo, estos son los debates, ¿cómo te sitúas tú hacia este debate, hacia dónde quieres caminar y poder orientar ese proceso?” (P6:25).

En tercer lugar, se encuentra el estudiante quien ingresa al programa sin habilidades y experiencia en investigación, por lo tanto, el tutor lo orienta desde la búsqueda de fuentes especializadas hasta que el estudiante pueda llegar a hacer todas las actividades de manera autónoma. Esto sería el objetivo al final de la investigación, que el estudiante quede realmente formado en lo que es el proceso de la investigación (P6:5).

Una de las partes más difíciles es la producción, la escritura del texto. Yo no creo que deba ser función del tutor o no debería ser función del tutor enseñarle a escribir al estudiante porque debe de llegar con esas habilidades, igual y no en muchas veces ese es el caso, entonces pues ahí también el tutor debe de brindar en la medida de lo posible la orientación para que el alumno pueda desarrollar un trabajo decoroso (P6:7).

La responsabilidad del estudiante es mantener un alto compromiso para cumplir con productos en tiempos establecidos, por ejemplo, leer, discutir, escribir, producir, tarea que no ha funcionado todo el tiempo por situaciones ajenas incontrolables (P6:83).

Por último, está la relación entre el tutor y el estudiante que se basa en un compromiso de trabajo y una relación cordial y de respeto. Esporádicamente esta relación transita por el plano social (P6:59).

Tutor 6

En la figura 19 las tutorías aparecen como un proceso dinámico de cambio paulatino basado en los estudiantes. Proceso, porque se ajusta a las necesidades del alumno y a su experiencia ya que “muchas veces los estudiantes de maestría es el primer trabajo de investigación que hacen en tanto a los estudiantes de doctorado a veces ya tienen un poco más de experiencia en el campo de investigación” (P2:06). Dinámico porque es un acompañamiento continuo con el estudiante y donde la tutoría se torna personalizada.

El proceso de tutoría no es estático si no que es un proceso sumamente dinámico que tiene que estarse ajustando en esta relación interpersonal

algunas ocasiones es conveniente hacerlo con ellos pero no con ellos, esta sería la diferencia” (P2:12).

El objetivo del tutor es enseñar al estudiante a hacer investigación y lograr que éste termine su tesis a tiempo. Brinda apoyo en el proceso con una formación ética en los recursos bibliográficos, en el uso de las fuentes, en el manejo de la información que se recibe por parte de los informantes, de la gente que está aportando información, en la manera de presentar los resultados y hacer notar las consecuencias que pueda tener para las personas que participaron o para las instituciones que abrieron las puertas (P2:30).

Es importante la experiencia del tutor en la práctica de tutorías, pero puede relacionarse con el autoritarismo, por ejemplo, “cuando los tutores recién empiezan, tienen mucha la tendencia de querer que el estudiante haga las cosas como el director quiere, es decir, que ven el trabajo del estudiante y dicen: -no es como yo lo hubiera hecho (P2:36). Por lo tanto, el tutor debe ser flexible dentro del trabajo del estudiante y respetar el espíritu original inicial, aquí entra en juego el papel del comité de tesis el cual está para pulirlo y mejorarlo y para hacer sus contribuciones, “y no hasta tal punto que el trabajo se vuelva un producto enajenado para los estudiantes” (P2:40). Cabe mencionar la satisfacción del tutor con el trabajo de los estudiantes que actualmente “acompaña”.

Una estudiante ya con ganas de terminar me decía: “pues bueno, haber dígame a donde quiere el patrón que amarre el burro porque yo voy y lo amarro ahí, porque ya yo lo que quiero es salir de aquí”. Yo creo que no hay nada más lejano a un espíritu de crecimiento en el conocimiento que una cosa como esta (P2:40).

En relación al estudiante dentro del marco de las tutorías, su responsabilidad es ir cumpliendo la entrega de productos al final del semestre, actividad de ambos agentes donde el tutor se considera el responsable del trabajo (P2:72).

La relación entre el tutor y el estudiante pretende fomentar una relación personal a través del contacto y la convivencia fundada en la amistad y valores humanos. En esta relación lo más importante es la confianza y el interés personal.

La relación es una relación interpersonal, estrecha, es de intimidad, es una relación que tiene que ver no nada más con una amistad intelectual si no también con una solidaridad humana, es decir, es un proceso de ayudar a crecer a alguien hasta dónde uno puede (P2:16).

Alguien que no hace ruido, que no chilla, que no grita, que no molesta, y uno no le hace caso [...] se te va porque no lo atendiste en un momento de carencias de este tipo. Entonces un silencio en un par de semanas que el estudiante no viene, el investigador tiene que ir a buscarlo, haber qué pasó, que lo traiga, -“que pos no pude”, - “pues venga con lo que no pudo, venga qué es lo que está sucediendo”, es decir, que lo importante es estar, en una relación interpersonal bastante fuerte tiene uno que estar al pendiente de eso (P2:52).

Tutor 7

En la figura 20, las tutorías figuran como un medio para formar investigadores, pero las condiciones físicas en las que se desarrolla no son adecuadas.

Al tutor se le atribuyen varios papeles dentro del proceso de formar investigadores: orientador que “va desde facilitar materiales hasta guiar al estudiante para que no pierda el foco de su objeto de estudio” (P4:15); guía, término asociado con supervisor de la definición del objeto de estudio y de lo que se va a investigar, hasta la conclusión de un trabajo escrito que reúna el decoro académico establecido por los cánones (P4:13); y apoyo administrativo y académico en el seguimiento de las actividades del estudiante.

El objetivo del tutor es que el estudiante cumpla con productos que marca el programa y el cuatrimestre al que está inscrito (P4:25 y 35). Su función es ayudarlo a incursionar en el campo de la investigación y que tome conciencia de los diferentes pasos que se deben de ir siguiendo conforme se va enfrentando al trabajo de investigación (P4:17).

La experiencia del tutor está direccionada en dos sentidos: como investigador, lo cual facilita el trabajo del estudiante ya que tiene muy claro qué de la literatura tiene que leer, cuáles son los artículos claves, cuál es la discusión importante, hacia dónde se debe de centrar (P4:29), y como tutor, que le ayuda a aprender a respetar, por un

lado, la postura de los estudiantes pero también a ser lo suficientemente directivo para que no se pierdan (P4:31).

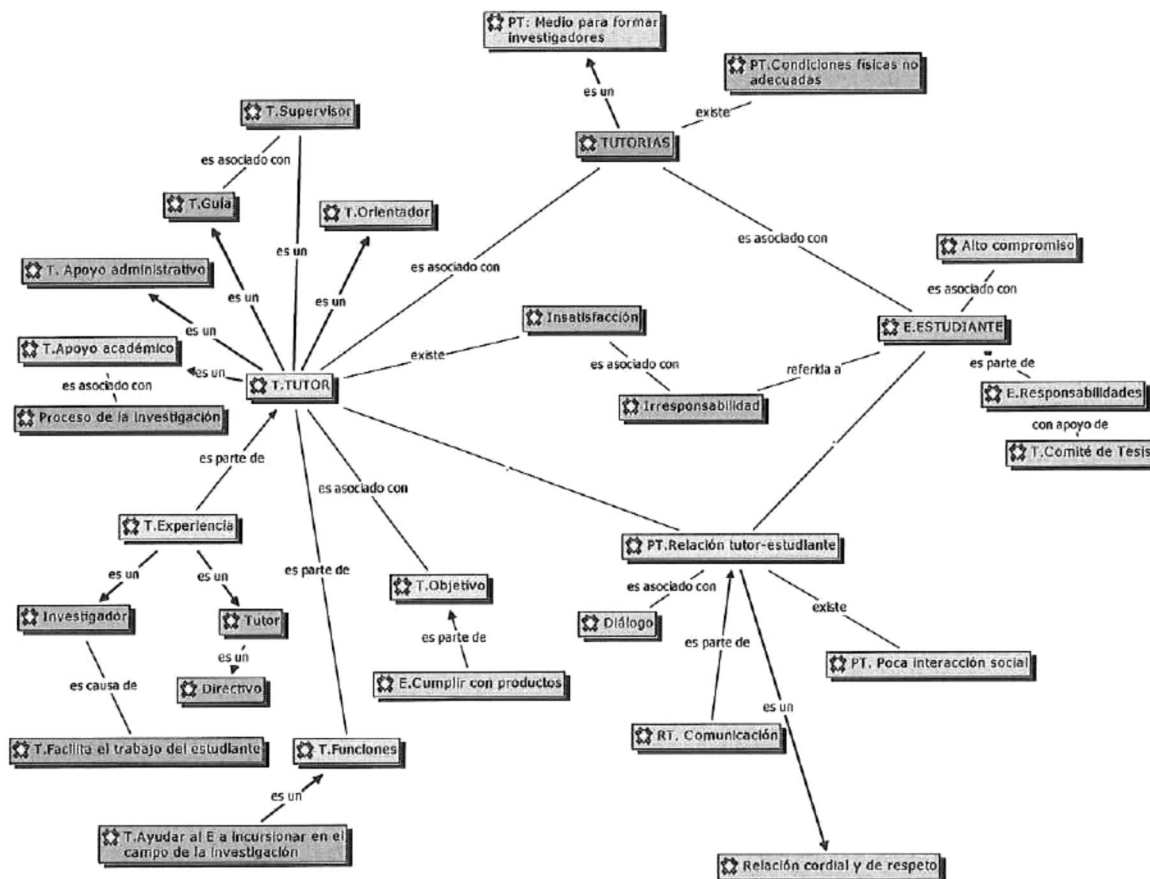


Figura 20. Percepción del tutor 7 sobre los elementos que integran la práctica de tutoría

Cabe señalar la insatisfacción del tutor hacia el estudiante por su irresponsabilidad en el cumplimiento de tareas según los programas de actividades (P4:25).

En relación al estudiante, éste tiene un alto compromiso, principalmente, con el cumplimiento de tareas, así como diferentes responsabilidades relacionadas al trabajo que desarrolla, por ejemplo, apropiarse del tema y los objetivos y hacer lo que considere más adecuado con el apoyo del comité de tesis (P4:59).

En la relación tutor - estudiante existe poca interacción social ya que el tutor no participa, por voluntad o porque no lo invitan, en las actividades que realiza el

estudiante (P4:47). Sin embargo, esta relación está asociada a un intercambio de ideas en donde el diálogo es importante para platicar de fallas o incumplimientos del estudiante.

Yo creo que sí debe de haber un diálogo que permita el entendimiento de ambas partes, a mí, por ejemplo, si yo pierdo, invierto tiempo en realizar una tarea o un capítulo y el estudiante no hace las modificaciones que yo les sugiero, a mí eso me incomoda y me molesta (P4:55).

La comunicación es un elemento dentro de la relación la cual es cordial y respetuosa, que “abre el diálogo y el entendimiento entre el estudiante y el director de tal suerte que se pueda ir construyendo ese trabajo” (P4:57).

Tutor 8

En la figura 21 las tutorías son consideradas un medio para formar investigadores, la duración y frecuencia en las que se lleva a cabo es adecuada, sin embargo las condiciones físicas en las que se desarrolla no. Presenta algunas dificultades como la falta de tiempo del tutor, principalmente, quien desarrolla múltiples actividades (P8:81); y rebasar los límites de la relación que el tutor mantiene con el tutorado al establecer un vínculo demasiado cercano (relación permisiva) que influya en el desarrollo de la tesis (P8:81).

Aprender a ser tutor no es fácil, es una tarea que relaciona el proceso de la actividad tutorial con el aprendizaje de los alumnos (P8:31), así pues, el tutor es considerado un apoyo académico y un orientador en el proceso de construcción de la tesis, y como un modelo de práctica académica visto por los estudiantes: “al verse reflejados en el tutor dicen: esto es lo que me gustaría hacer o yo lo haría de esta manera o yo cuando tenga un estudiante lo voy a hacer de una manera a otra” (P8:25).

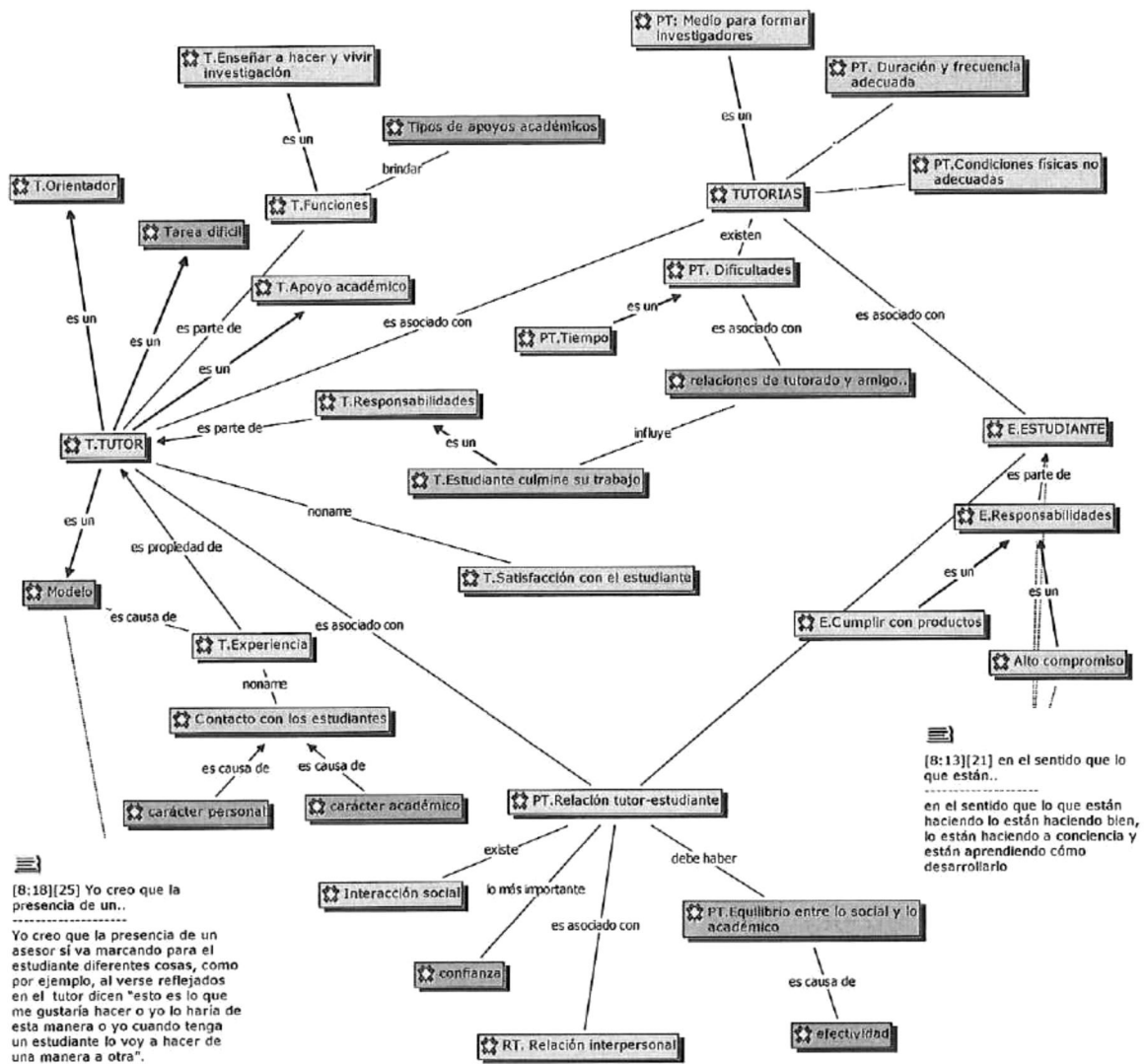


Figura 21. Percepción del tutor 8 sobre los elementos que integran la práctica de tutoría

La experiencias de tutor y asesor es adquirida a través de su experiencia de haber sido tutelado y que lo lleva a ser un modelo para los estudiantes que dirige actualmente.

Hemos aprendido cómo hacer la tutoría a partir de cómo nuestros tutores trabajaron con nosotros, no es que nos hayan enseñado, pero como ellos trabajaban nosotros derivamos principios de cómo queríamos trabajar con nuestros estudiantes, pero tampoco es que tengamos muchos modelos, generalmente tuvimos un solo tutor en la maestría, en el posgrado y de ahí hemos tenido que inferir qué es lo que debemos hacer, qué es lo que funciona, qué es lo no funciona (P8:29).

La experiencia como tutor marca una fuerte influencia en los estudiantes “al mantener un contacto frecuente con ellos, diario, en procesos largos en donde existe tiempo para el intercambio de aspectos académicos y personales” (P8:25).

Las funciones del tutor son enseñar al estudiante hacer y vivir la investigación y brindar diferentes tipos de apoyos académicos como tener un proyecto en el cual ellos puedan trabajar, insertarse, colaborar; tener acceso a bibliografía especializada que pueda prestarle; darle un apoyo económico a través de becas para que pueda seguir estudiando; y poner los recursos de los proyectos a los alcances del estudiante para que también pueda beneficiarse (P8:45).

En cuanto a sus responsabilidades, la principal es que el estudiante culmine su trabajo de tesis. Cabe mencionar que existe una satisfacción con el estudiante relacionado al trabajo que realiza.

En relación con el estudiante, tiene como responsabilidad el cumplimiento de productos cuatrimestrales (P8:49). Por otra parte, mantiene un alto compromiso “en el sentido que lo que están haciendo lo están haciendo bien, lo están haciendo a conciencia y están aprendiendo cómo desarrollarlo (P8:21); están comprometidos (P8:53); y asisten a las reuniones (P8:77).

Por último, en la relación que mantiene el tutor con su estudiante existe una interacción social en donde la confianza es el elemento más importante. Esta relación se torna interpersonal debido al contacto frecuente, misma que debe mantener un equilibrio entre lo social y académico para que las tutorías sean efectivas.

Yo creo que hay que poner un cierto límite porque mientras más te involucras, es como un continuo, empiezas como una relación académica y hay una relación personal, mientras más vas transitando de la relación académica a la relación personal, más lejos va quedando la posibilidad de que los estudiantes terminen sus tesis, al menos en mi experiencia ha sido, entonces llega un momento en el que prefiero ya no involucrarme tanto, porque lo que yo empiezo a recomendar, empiezo a sugerir, empieza a perder efectividad (P8:41).

Cumplir con las horas que se tienen dedicadas a dicha actividad (usualmente son más), revisar el material relacionado con la tesis, proporcionar referencias con relación al tema que al alumno le ayuden, trabajar desde el punto de vista tanto teórico como práctico, lo que realmente es la aplicación de un método y revisar paso a paso lo que va haciendo. Hacer reuniones de Comités de tesis (varias) y organizar que los participantes de su Comité puedan estar presentes en su obtención de grado (P5:13).

En cuanto al estudiante, la responsabilidad que aparece en el esquema es en relación al cumplimiento de objetivos y según el tutor este debe “cumplir con el trabajo en los tiempos establecidos tanto de la maestría como de los tutores” (P5:25).

Las tutorías facilitan espacios de interacción personal entre el tutor y el estudiante en donde el aspecto más importante es el académico, pero no deja de ser una relación interpersonal: “desde mi punto de vista es más una relación personal pues son muchas horas de trabajo y convivencia hasta que al final logras que terminen la tesis” (P5:17).

Las tutorías son un medio para formar investigadores, en donde los aspectos positivos es el contacto con los estudiantes para que finalmente puedan concluir su trabajo. Sin embargo existen problemas o dificultades para su desarrollo como es el tiempo:

Puedes tener una o dos tutorías pero tienes un montón de participaciones en comités, para los cuales tienes que leer y participar y esto involucra muchas horas de trabajo. Los estudiantes de la maestría, en su gran mayoría son profesores o trabajadores de tiempo completo de la UABC, esto entre otras cosas, dificulta el estudio y terminación de estudios (P5:33).

Tutor 10

En la figura 23, la tutoría aparece como un medio para formar investigadores aunque la duración y frecuencia de los encuentros entre el tutor y el estudiante no es adecuado debido a los compromisos de trabajo del tutor, lo cual se torna una dificultad para la práctica.

Yo creo que en estos últimos tiempos no he podido estar a la altura de las exigencias, a mí en lo particular me hubiera gustado tener un mayor número de reuniones o de contacto pero por diversas cuestiones no ha sido posible (P3:25).

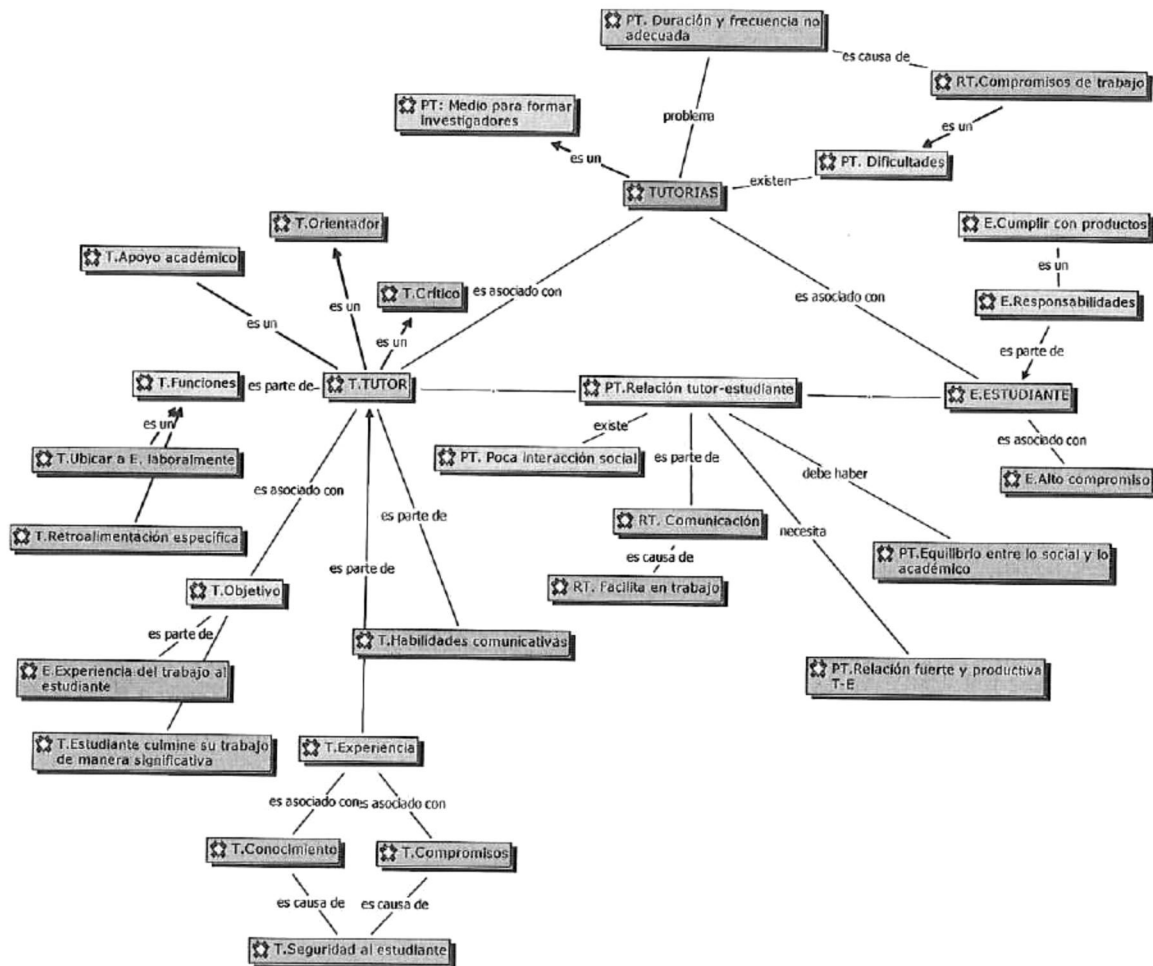


Figura 23. Percepción del tutor 10 sobre los elementos que integran la práctica de tutoría

El tutor se considera un apoyo académico que ayuda al estudiante con bibliografía; a clarificar los grandes ejes temáticos de un área de trabajo; a identificar los autores y las posturas centrales de su área; y en determinados momentos implica ponerlo en contacto con colegas (P3:9). Es un orientador que indica por dónde buscar y también como una cámara que sirve para analizar críticamente lo que el estudiante hace o quiere hacer (P3:7).

En todos los casos yo supongo que debería de existir un nivel muy alto de compromiso y de actividad por parte del tutorado. De manera que realmente tuviera sentido hablar de guía, hablar de orientador, de un escucha que analiza críticamente y sugiere cosas, supone un buen nivel de actividades del tutorado a nivel general (P3:7).

En el esquema aparecen dos funciones que realiza el tutor, la primera es ubicar al estudiante laboralmente y la segunda es proporcionar retroalimentación específica de los trabajos que realiza. En cuanto a los objetivos, el tutor busca “compartir con los estudiantes una forma de trabajar que le ayude mas allá de la obtención del grado en el que están involucrados (P3:16), así también, pretende que el estudiante culmine su trabajo de manera significativa.

¿Qué quiere decir eso? que su trabajo haya sido significativo respecto a él mínimamente, no necesariamente respecto a la disciplina con una aportación central o muy importante a la misma (P3:14).

En relación a la experiencia del tutor, ésta se asocia con dos elementos: conocimiento del área y compromiso. La experiencia del tutor le da seguridad al estudiante de que “lo que está haciendo, está respaldado por una persona que conoce el área, y que tiene información y ha hecho cosas parecidas” (P3:65), son importantes las habilidades comunicativas para asegurar que el mensaje llega.

Por su parte, el alumno tiene un alto compromiso y la responsabilidad de cumplir con productos específicos que solicita el tutor.

Existe poca interacción social en la relación que mantiene el tutor y el estudiante, sin embargo, la comunicación y la confianza son elementos que permiten “emitir críticas respecto a un trabajo realizado y para que la otra persona no las tome como algo personal, en ese sentido, la buena comunicación facilita el trabajo” (P3:33).

Dentro de esta relación debe buscarse el equilibrio entre el aspecto social y la parte sustantiva académica: “yo sí creo que es mucho más importante que haya una relación buena, no tiene que ser excelente, excelente en el sentido que son muuuy buenos amigos” (P3:33).

Tutor 11

En la figura 24, la tutoría es considerada un medio para formar investigadores en donde los aspectos positivos son la constancia y el esfuerzo. Se señala la existencia de dificultades para su desarrollo como el aspecto económico.

4.3.2 Integración general

Se finaliza con este apartado presentando cuatro diferentes esquemas que son resultado de cuatro familias construidas en *ATLAS.ti* y que de alguna manera ayudan a sintetizar los esquemas descritos anteriormente.

La figura 25 representa las prácticas de tutorías, que en general, son consideradas un medio para formar investigadores. Se le considera también un acompañamiento dentro de un proceso dinámico centrado en el estudiante asociado a los intereses y necesidades del mismo, todo esto dentro del marco del proceso de investigación.

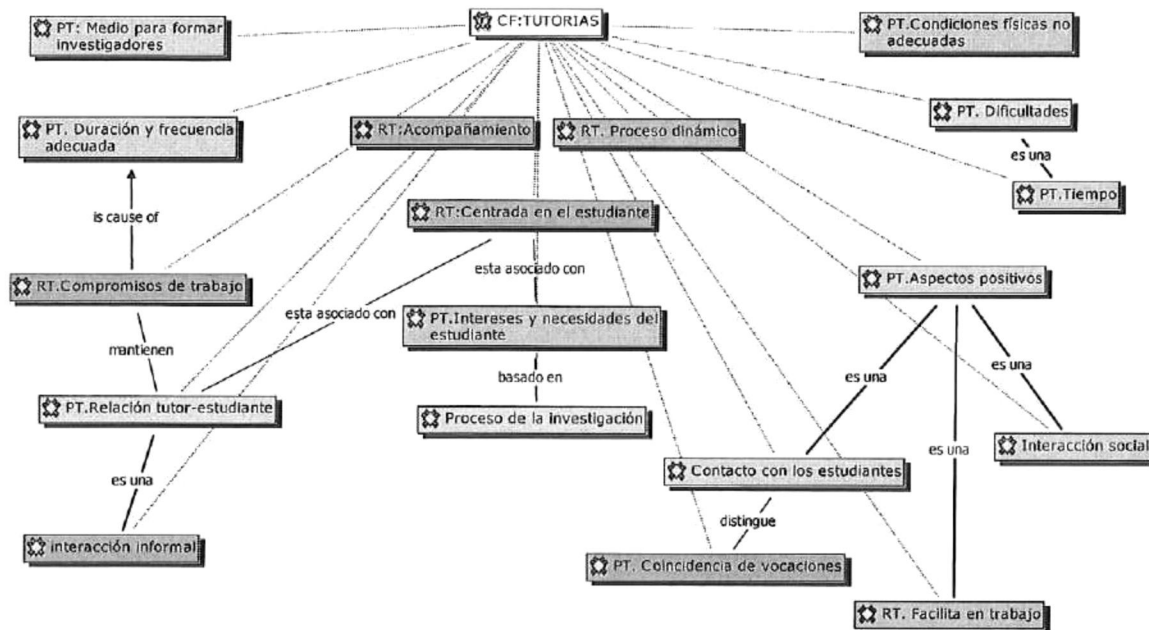


Figura 25. Esquema general sobre la percepción de las tutorías a partir de la opinión de los tutores

En las tutorías se forjan compromisos de trabajo los cuales se mantienen a través de la relación tutor - estudiante y se da en el plano de lo informal. Se señala una duración y frecuencia adecuada de las reuniones.

Las condiciones físicas en las que las tutorías se realizan no son adecuadas y existen dificultades para su desarrollo como la falta de tiempo. De los aspectos positivos, resalta el contacto de los tutores con los estudiantes en el cual emergen la

coincidencia de vocaciones de ambos y una interacción social entre los dos agentes. Otro aspecto positivo es que las tutorías facilitan el trabajo de investigación.

La figura 26 refiere al papel y las prácticas del tutor el cual se considera asesor, facilitador, guía, modelo (resultado de su experiencia), coordinador ante el comité de tesis, orientador y apoyo académico. Los dos últimos adjetivos son parte de las funciones que realiza, además de organizar y facilitar el trabajo del estudiante.

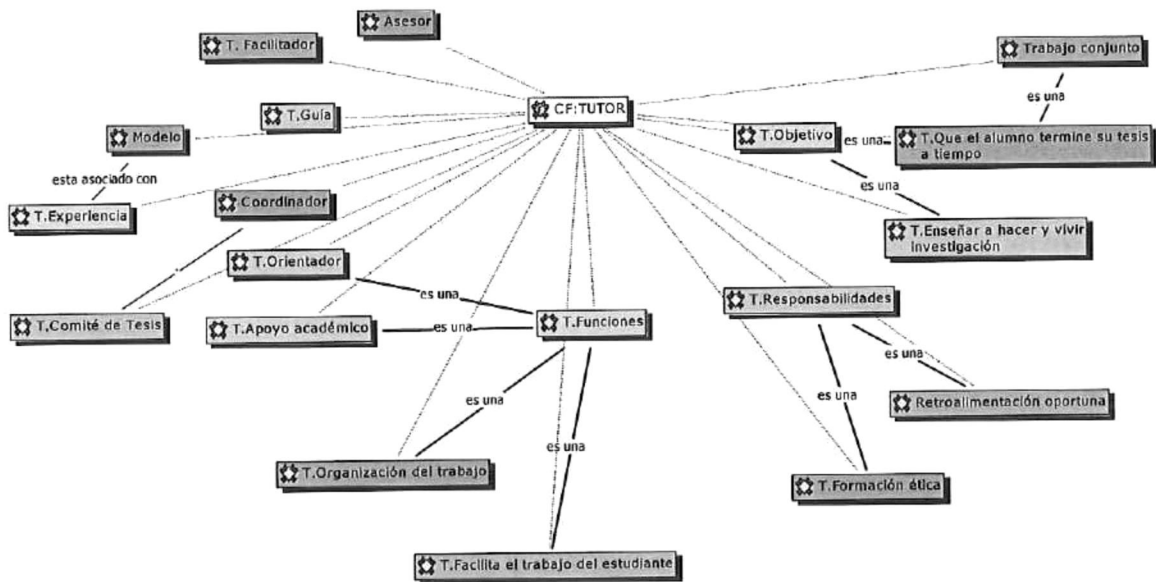


Figura 26. Esquema general sobre la percepción del papel y las prácticas del tutor a partir de la opinión de los estudiantes

Los objetivos corresponden a la reglamentación institucional y a la formación del estudiante como investigador pretendiendo enseñarlo a hacer y vivir la investigación y que termine su tesis a tiempo en un ambiente de trabajo conjunto.

En cuanto a las responsabilidades, se observa una retroalimentación oportuna hacia el estudiante así como una formación ética al mismo.

La figura 27 engloba las acciones referidas al estudiante quien tiene un alto compromiso con actividades y metas de la tutoría y que es parte de sus responsabilidades, además de mantener una relación con el grupo gremial o comité de tesis; cumplir con productos que marcan los programas y los tutores; estudiar y

aprender; respetar las condiciones o lineamientos institucionales; y adquirir habilidades para hacer investigación.

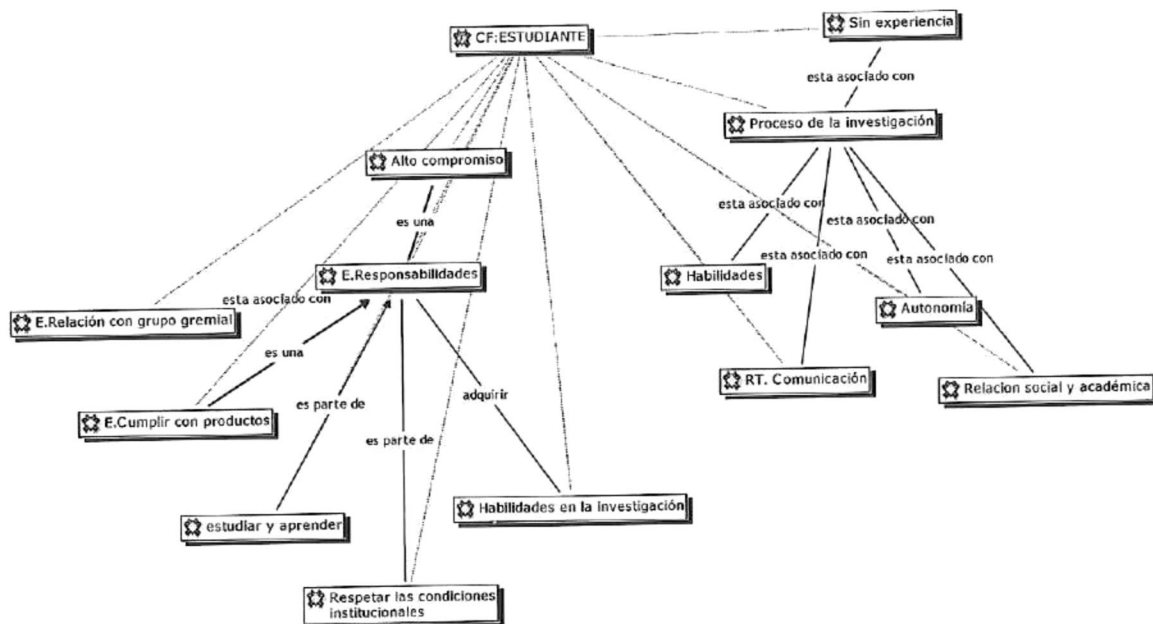


Figura 27. Esquema general sobre la percepción de los estudiantes a partir de la opinión de los tutores

Dentro del proceso de la investigación, el estudiante es considerado sin experiencia, pero que sí cuenta con habilidades. Debe buscar la autonomía para realizar su trabajo y mantener una comunicación con su tutor dentro del campo social y académico.

La figura 28 es un esquema que refiere a la interacción entre el tutor y estudiante dentro de la práctica de tutoría. La interacción es el punto de contacto y convivencia de los dos actores, así también es un espacio de aprendizaje. Tiene un carácter académico y personal.

La interacción es considerada una relación fuerte y productiva donde la cordialidad y el respeto se hacen presentes dentro de ámbito informal. También es considerada una relación que viaja de lo académico a lo social, aspecto que facilita el contacto con los estudiantes. La relación que se mantiene es de tutor-tutorado y amigos y la conforman el diálogo, la confianza y la amistad.

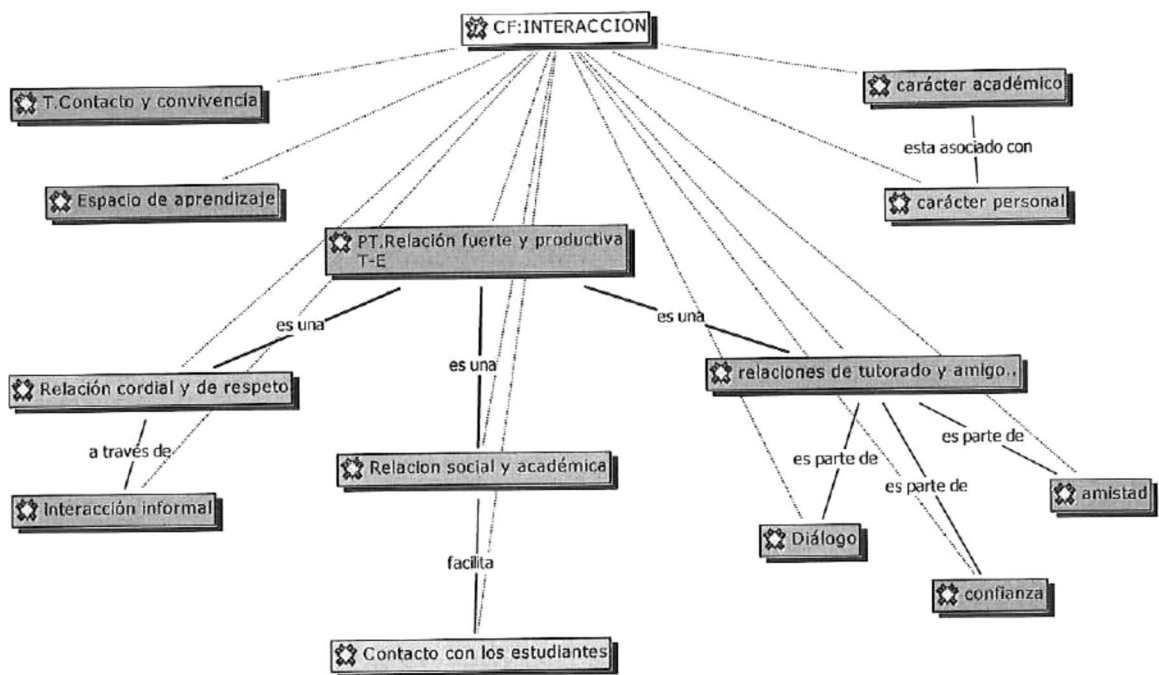


Figura 28. Esquema general sobre la percepción de la interacción entre el tutor y el estudiante a partir de la opinión de los tutores

CAPÍTULO V

Discusión

Las tutorías en el IIDE son un recurso de los programas de maestría y doctorado que tienen como objetivo la formación de los alumnos en el campo de la investigación educativa. Los programas responden a la Reglamentación General de Estudios de Posgrado (2006) teniendo como propósito desarrollar en el alumno una capacidad técnica y metodológica para el ejercicio profesional y de formarlo en la práctica de la investigación científica. Sin embargo, no cuentan con un modelo de operación de tutorías ni capacitación de investigadores que cumplan la función de guiar y orientar al estudiante en el proceso de formación y en la elaboración de una investigación, aunque en el ejercicio que llevan a cabo los investigadores, se busca promover la autonomía de los estudiantes.

Las actividades de la tutoría del IIDE se orientan a un modelo de aprendizaje directo, inmediato e individual. Este hallazgo concuerda con el de Sánchez Puentes (1999, 2000) quien encontró que la práctica de la tutoría es el proceso más decisivo en la formación del posgrado por las mismas características que presenta este estudio. Por otra parte, se apega al modelo que CONACYT (2003) en el que se exhorta a los posgrados que ofrecen las IES, principalmente de aquellos orientados a la formación de investigadores, la tutoría sea tomada en cuenta con el fin de brindar una asesoría de calidad y de aumentar la eficiencia terminal.

La interacción entre el tutor y el estudiante

La figura del tutor es un parteaguas para el éxito de las tutorías. En ella emerge la experiencia y el conocimiento para conducir al estudiante en el proceso de apropiación de las herramientas que le servirán en la actividad de la investigación. Las acciones del tutor observadas a través del video determinan su interés en la orientación del alumno en la construcción de la tesis. Estas acciones registradas en cinco temáticas diferentes son evidencias de su compromiso del trabajo que lleva a cabo.

Las acciones del tutor observadas en el presente estudio concuerdan con seis de los siete roles deseables del tutor dentro del modelo que desarrollaron De la Cruz y Abreu (2004): investigador, docente, apoyo psicosocial, consejero académico, patrocinador y socializador. El rol no observado en esta parte del estudio fue de entrenador (*coach*) de habilidades intelectuales, pragmáticas y de investigación, y pudo ser por el

contexto de la observación donde la grabación se limitó a cortos periodos de tiempo y fue de corte transversal no grabando a los mismos sujetos en sesiones posteriores.

Cabe aclarar que el modelo propuesto por De la Cruz y Abreu surge a partir de una revisión exhaustiva de literatura, sin embargo, la mayoría de los elementos que lo componen fueron observados en los videos.

De las interacciones de los estudiantes y tutores manifiestas en las temáticas de estilo, metodología, teoría, planeación y conversaciones periféricas, están orientadas según el papel que desarrolla cada uno dentro de la práctica de tutoría, así pues, era de esperarse por parte del tutor acciones como ayudar, exigir, motivar, orientar, señalar y sugerir al alumno dentro del proceso de elaboración de tesis. Por su parte, la acción, sola y exclusiva, del estudiante fue asumir, atendiendo los señalamientos del tutor.

Esto no significa un alumno pasivo, pero esta acción no corresponde en un primer momento al tutor quien es el experto en el tema. Cabe aclarar que sí se registró una frecuencia mínima de esta interacción en el tutor pero no en situaciones específicas de trabajo académico que ayudara en la orientación de la investigación.

Por otra parte, de acuerdo al objetivo de los programas de MCE y DCE y de la misma tutoría, idealmente se esperaría un registro de interacciones en las cuatro primeras temáticas (estilo, metodología, teoría, planeación), sin embargo la temática cinco (conversaciones periféricas) tiene un ligero porcentaje superior a la temática de estilo. Esto pudiera significar: a) que de acuerdo al número de interacciones registradas, las temáticas principales son metodología, teoría y planeación, y la temática de estilo es menos importante al igual que conversaciones periféricas, o b) en el momento de la grabación de los videos no se apreciaron acciones en estilo debido al período del proceso de elaboración de la tesis, pero aún así no quedaron fuera los aspectos personales o laborales. Esta declaración concuerda con las expectativas de alumnos y tutores de posgrado presentadas por López Ortega (2006), donde la asesoría o tutoría es solamente académica orientada en el desarrollo de la investigación y la construcción de la tesis, sin embargo, la tutoría en el IIDE tiene más profundidad al tomar en cuenta aspectos personales y laborales del estudiante, tornándose una relación cercana, con intercambios de vínculos afectivos.

Hay dos tipos de interacciones que inicialmente se marcaron como inseparables o que una precede a la otra, estas son preguntar y responder en donde para cada número de pregunta debiera corresponder el mismo número de respuestas, pero en la temática de estilo hay diferencias debido a que no siempre se observó una respuesta inmediata a la pregunta o simplemente no se respondió. En metodología hubo un diálogo más marcado que en la temática de estilo, para el tutor representa el 20% mientras que para el alumno el 29.3%. Hay una correspondencia casi igual entre estas interacciones. En la temática de teoría aparece por primera vez la interacción de motivar por parte del tutor, aunque con una frecuencia baja y es aquí donde la correspondencia de pregunta-respuesta es igual.

Resulta importante considerar el número y tipo de interacciones por parte del docente y comentar la tendencia de él en la dirección de las reuniones de tutorías, así como en las explicaciones y sugerencias al estudiante. Cabe señalar el interés del alumno manifestado en los comentarios y el número de preguntas realizadas

Por último, se hace mención de las acciones en la temática de conversaciones periféricas. Éstas fueron cordiales y de respeto dentro de un plano de lo informal abordando aspectos cotidianos y académicos, así como es saludos introductorios, de despedida o para “romper el hielo”.

Opinión de los estudiantes hacia las tutorías

De los datos de la encuesta, los alumnos tienen una percepción positiva sobre las condiciones generales del desarrollo de las tutorías, específicamente, en la duración y frecuencia de las reuniones de asesoría de tesis, pero con una percepción relativamente baja las condiciones físicas del IIDE, el rubro o dimensión peor evaluada de todos los reactivos contenidos en la encuesta, con 54.5%. Este hecho, en el que los tutores se manifestaron en el mismo sentido, no se considera un indicador limitante para realizar las prácticas, ya que pareciera una constante en la mayoría de las universidades públicas mexicanas (López y Farfán, 2005). Aunque debería procurarse que las condiciones institucionales sean óptimas para propiciar el mejor desempeño de los estudiantes.

Sobre el cumplimiento de objetivos académicos de las tutorías, los alumnos mostraron una percepción positiva ya que las tutorías sí les ayuda en sus necesidades

académicas, los motiva hacia el trabajo y propicia una interacción con el tutor más académica que social.

En general hay una satisfacción por parte de los alumnos con los tutores asignados, manifestándose satisfechos con el apoyo académico que le brinda el tutor y el interés del mismo en su formación y en sus cualidades personales y profesionales, así mismo, en la responsabilidad y compromiso del tutor. Sin embargo, los estudiantes perciben poco interés por parte de los tutores en sus asuntos personales. Si bien, se cumple con los propósitos de las tutorías propuestos por Sánchez Puentes y Santa María (1999), López y Farfán (2005) y De La Cruz y Abreu (2005), quienes señalan que el foco principal en las tutorías es el desarrollo de una investigación, se subestima la importancia de los aspectos personales, laborales y emocionales que pudieran existir en los estudiantes y habrían de ser considerados debido a su influencia en el compromiso con el posgrado, con la investigación, y por ende, con la relación entre el tutor.

Por otra parte y respecto a los alumnos, ellos se perciben responsables y muestran agrado por asistir a las reuniones de tutoría. Sin embargo, no realizan oportunamente los trabajos que el tutor les exige. Esta situación que puede convertirse problemática y también lo mencionan los tutores a través de las entrevistas manifestando que el tiempo es un factor que limita la entrega de productos académicos, debido a las múltiples actividades del estudiante y del mismo tutor.

Finalmente cabe hacer mención la motivación de los alumnos en el trabajo de investigación y la percepción de las reuniones de tutoría, considerándolas como un medio para formarse como investigadores y un medio que cumple con sus expectativas.

Así pues, las tutorías son un medio donde existe un trabajo colaborativo, donde se conjugan los intereses comunes que facilitan en trabajo y donde la relación con el tutor se basa en la comunicación, empatía, respeto, disposición y cordialidad. Siendo a la vez flexible y motivante. Aunque existan dificultades para su desarrollo como exigencias del tutor que van más allá del sobre esfuerzo humano y de la falta de organización de los estudiantes para el trabajo complicando el desarrollo del trabajo académico dentro de la investigación.

Concepción de los tutores sobre el proceso tutorial.

Los tutores coinciden en la percepción hacia las tutorías en cuanto a objetivos, pero en el aspecto de conducción de las reuniones y de la relación que mantienen con el estudiante hay diferentes puntos de vista. Estas variaciones se asocian a los objetivos individuales (más cuando son proyectos propios y no propuestos por los estudiantes), a los ambientes de la institución y la experiencia como investigador y tutor. Por otra parte considérese las habilidades, compromisos, responsabilidades y personalidades de los estudiantes, así como el tipo de relación y afinidad entre los dos agentes que influye en el cumplimiento de productos.

En algunas entrevistas se identificó el interés de los tutores en lograr que los estudiantes culminen sus trabajos, lo manifestaron a través de las acciones que realizan, muchas de ellas no académicas, resaltando un compromiso que va más allá de las paredes de un cubículo. Esto depende de la relación cercana y la afinidad que encuentra el tutor con el alumno y viceversa. Pero no siempre es la misma situación de los 11 tutores entrevistados, quizás por cuestiones de género, laborales o creencias. Con todo esto, difiero que la tutoría al nivel del posgrado sólo basa sus actividades en una asesoría meramente académica, porque los dos, tres, cuatro o hasta cinco años es una constante relación, de confianza, compromiso, interés, de ayuda, de orientación, de regaños y de amistad.

De acuerdo con el punto de vista de los tutores, la tutoría en el IIDE está orientada a la formación de investigadores y responde a las demandas de los programas de maestría y doctorado. A su vez es considerada un proceso dinámico y centrado en el estudiante ayudándolo en la culminación de su trabajo de investigación.

Las tutorías se insertan dentro del eje social donde el estudiante aprende investigación haciendo investigación respondiendo a las problemáticas del contexto social y educativo. El trabajo del estudiante es apoyado por un grupo de investigadores expertos en el área que conforman su Comité de Tesis el cual preside y coordina el tutor quien funge como Director de YTesis.

La duración y frecuencia de las reuniones es en función de las habilidades, características y necesidades del estudiante y del trabajo de investigación que en

conjunto desarrolla con la ayuda del tutor. Las condiciones en las que se lleva a cabo no son adecuadas, sin embargo, no es un factor determinante para su desarrollo.

Una de las principales dificultades que presenta es la falta de tiempo, de estudiantes principalmente, lo que influye en el cumplimiento de productos trimestrales y de las exigencias del tutor.

Las asesorías se dan en un plano académico, principalmente en la orientación en el proceso de la construcción de la tesis según el cuatrimestre en el que se encuentre el estudiante. Este proceso abarca momentos como la planeación, metodología, marco conceptual y de estilo.

De una asesoría académica, se pasa a una relación tutor-estudiante en un plano personal, aspecto importante que ayuda a identificar las necesidades y dificultades en el tutorado y que influyen en el desarrollo del trabajo de investigación. Los elementos importantes en esta relación, y que facilitan el proceso de formación, son la comunicación, la confianza, el compromiso y el respeto dentro de una relación informal.

El tutor es un guía y un orientador en el proceso de formación de los estudiantes. Tiene como objetivo hacer que el estudiante termine su trabajo de tesis en los tiempos establecidos por los programas y que disfrute la investigación.

Las funciones principales que realiza el tutor son apoyar al estudiante en procesos administrativos (altas y bajas de materias) y en facilitar recursos académicos; proponer, integrar y coordinar el comité de tesis y organizar con él las reuniones necesarias para ayudar al estudiante en la construcción e integración de su trabajo; brindar retroalimentación oportuna a los trabajos que el estudiante realiza; organizar y dirigir las reuniones de asesoría; orientar y ayudar a los alumnos con problemas laborales y personales que afectan el trabajo de investigación.

Las características que distinguen a los tutores son amabilidad y responsabilidad, comprometidos con el estudiante y con el trabajo, conocedores de la línea de investigación y de los trabajos adscritos a ella; interés en la formación del alumno dentro del campo de la investigación, dominio del tema, experiencia como investigador y como tutor, comunicador, empático y motivador.

El alumno es considerado sin experiencia, por lo tanto, el objetivo de las tutorías y del papel del tutor es de brindarle las herramientas, recursos y apoyos que lo ayuden en la adquisición de conocimientos y habilidades propias de la investigación. La responsabilidad del estudiante es el cumplimiento de productos que exigen el programa de MCE o DCE y el tutor dentro del trimestre al que esté inscrito. Por otra parte, mantiene una relación estrecha con su tutor y sus principales características son responsabilidad y compromiso.

Caracterización de las tutorías

En las prácticas de tutorías que realizan los investigadores del IIDE, se identifican dos tipos. Una es la tutoría orientada a la asesoría académica con objetivo de concluir un producto final de investigación, la tesis. Las prácticas de los tutores en este marco se enfocan en facilitar los medios y herramientas para que el estudiante se apropie de ellos y pueda tener la habilidad y la facilidad de elaborar un trabajo académico decoroso. La otra es una tutoría que va mas allá de los aspectos académicos en donde los intereses de los tutores están orientados al desarrollo del alumno en su trayectoria por la institución, buscando en él un desarrollo de las facultades cognitivas, afectivas y sociales, lo que influye directamente en el trabajo de investigación que en conjunto realizan. La figura del tutor no es paternalista ni totalmente enfocada a una orientación humanista, sino que busca mantener la estabilidad de los momentos y factores que inciden en el estudiante con el objetivo único de que pueda estar al pie de las exigencias de la maestría o doctorado que cursa.

Los diversos procesos para llevar a cabo las reuniones de tutoría, dependen de múltiples situaciones en las que se ven involucrados los tutores y los estudiantes. La participación y la interacción dentro de estos procesos son específicas para cada tutor porque depende de las condiciones académicas, laborales y de lugar geográfico de él y de su tutorado. Entonces, las circunstancias particulares marcan la diferencia y las condiciones para llevar el proceso de tutoría a modalidades presenciales o a distancia.

En los programas de maestría y doctorado se menciona a las tutorías como un recurso de apoyo, la misma figura de tutor se convierte en director de tesis y esperan de él que gradúe al estudiante en un período de tiempo acordado. Sin embargo no existe un reglamento o estatutos de las responsabilidades de los tutores ni dimensión ni modelo

de cómo llevar a cabo las tutorías. Por lo tanto, la frecuencia de reuniones entre el tutor-tutorado varía según sus condiciones, pero sí están relacionadas con el incremento del índice de obtención de grado y en consecuencia en el aumento de la eficiencia terminal.

Las condiciones de vida de los estudiantes del IIDE no son de una población dedicada exclusivamente a sus estudios de maestría o doctorado, sino son personas que realizan múltiples actividades, por ello, su compromiso para realizar una investigación viene a ser una tarea más de sus múltiples que llevan a cabo diariamente junto con las actividades laborales y personales. Por ello, no es casual que manifiesten dificultades para el desarrollo y cumplimiento de los productos dentro de la tutoría. Aunado a esto, formarse como investigadores o dedicarse a la investigación forman parte de las expectativas e intereses de algunos alumnos mismas que giran en torno a ampliar y profundizar sus conocimientos y al deseo de mejorar el grado académico. Esto puede convertirse en un indicador circunstancial para el incumplimiento de metas y objetivos.

Las condiciones institucionales donde se desarrollan las tutorías no determinan el éxito de las reuniones ni el cumplimiento de objetivos de los tutores y los programas, sin embargo, se carece de espacios apropiados para llevar a cabo una asesoría de tesis grupal o individual o donde la comodidad y el orden se hagan presentes.

Las condiciones operacionales de las prácticas de tutoría no son en un plano académico. Las investigaciones se orientan en la práctica educativa dentro del marco social, por ende, es ahí donde los estudiantes directamente realizan su práctica

El éxito de las tutorías puede determinarse con base en indicadores propios de la práctica, tales como reuniones permanentes, asesoría académica, orientación teórica y metodológica, elaboración de productos, características de la relación entre el tutorado y su tutor, apoyo del tutor hacia el alumno, promoción de la autonomía del estudiante, etcétera, no obstante, la formación de estudiantes como investigadores es un compromiso y una actividad que va más allá de lo que pueden hacer los tutores. La tutoría sólo es una herramienta para cumplir, en parte, los objetivos de los programas. El trabajo es responsabilidad conjunta de las coordinaciones, el cuerpo académico y administrativo y de la propia institución.

Por último, en las tutorías al nivel de posgrado no pierde la esencia de las tutorías al nivel de licenciatura. En el primero se busca la culminación de un producto a través de la investigación y en el segundo, se busca el desarrollo integral del estudiante para la culminación de su carrera.

La tutoría al nivel del posgrado es más intensa, cumple con el propósito de los programas y ayuda en el desarrollo de los alumnos. Una de las ventajas a este nivel es la relación y la responsabilidad que mantiene el tutor experimentado en la investigación en la guía y orientación de su tutorado, la cual es más productiva por el contacto directo y frecuente, así como por la interacción que guarda con el gremio de expertos que apoyan y conducen. La tutoría al nivel de licenciatura tiene grandes propósitos a veces difíciles de cumplir su trabajo debido a grupos grandes de alumnos que son asignados al tutor quien tiene múltiples actividades por cumplir que hace de la tutoría una carga o una actividad más perdiendo de vista el desarrollo integral de estudiante.

Cabe mencionar que los resultados de este estudio son válidos solo y exclusivamente para los posgrados del IIDE y no pueden ser extrapolados a otros programas. Será necesario realizar otros estudios similares o adicionales que permitan identificar características, similitudes o hacer un corte de comparación entre varios posgrados orientados a la investigación con áreas diferentes a la educación y determinar el comportamiento de los datos.

Es importante señalar que la intención inicial de este estudio era ampliar la muestra a otros posgrados de la unidad Ensenada pero las políticas instituciones-directivas internas de cada uno de ellos fue una limitante para tener, posiblemente, un estudio con una muestra más grande y tal vez con datos significativos para establecer comparaciones o simplemente analizar las tutorías desde otra perspectiva.

Considero también que las condiciones en las que se realizaron los videos así como el número de ellos no permitieron observar o identificar acciones, actitudes, tareas y/o actividades del tutor y del estudiante que ayudaran a enriquecer esta parte metodológica, pero sobre todo los resultados para caracterizar las tutorías a partir de la realidad misma.

El no contar con instrumentos válidos o referidos para evaluar las tutorías al nivel del posgrado se tuvo la necesidad de elaborar instrumentos empíricos que no cuentan con evidencia en materia de validez y confiabilidad, aunque la construcción y validación de los mismos no forma parte de los propósitos de este estudio, pero aún así, se buscó integrar elementos que evaluaran las principales esferas que componen el sistema tutorial, en el caso de la escala autoinforme, y que ayudará a identificar la presencia de acciones significativas dentro del proceso de formación de investigadores, como en el caso del sistema de codificación de interacciones.

Con el presente estudio se pudo caracterizar las prácticas de tutorías, de los tutores, conocer las percepciones de estudiantes, más no determinar si realmente las tutorías, como tal, forman investigadores. El tiempo y quizás la carencia de instrumentos fue una limitante por lo que se recomienda para estudios posteriores:

1. Considerar variables como factores de éxito de los programas, producción académica, seguimiento de egresados, trayectorias académicas, políticas institucionales para el desarrollo de la investigación, entre otros.
2. Construir un instrumento o perfeccionar los existentes que se emplearon en el presente estudio para que se adapte a los posgrados en general y así poder evaluar las tutorías a este nivel y que ayude además a tomar medidas de acción para incrementar la eficiencia terminal de ser necesario.
3. Establecer contacto con directivos de la universidad para extender el estudio a otros posgrados orientados a la investigación con diferentes áreas de conocimiento. Esto ayudaría a conocer las prácticas y procesos de las tutorías y de los tutores, así como la percepción de los estudiantes y en medida necesaria hacer comparaciones entre estas variables. También ayudaría el establecer lineamientos para un sistema tutorial permanente y efectivo.
4. Si se emplea la metodología de los videos, sería conveniente realizar videograbaciones a los mismos sujetos en diferentes procesos de la construcción de la tesis, por ejemplo, en el segundo, cuarto y sexto cuatrimestre. Así también ampliar la muestra.

Por último, se retoma la siguiente reflexión que enlista algunas actividades importantes dentro de las prácticas de los tutores quienes tienen la tarea de formar investigadores:

Un programa logrará formar buenos investigadores si selecciona cuidadosamente a sus alumnos; si los hace leer y escribir mucho y los retroalimenta; si los hace dialogar con los grandes autores de su campo y llegar a síntesis propias; si los hace adquirir un dominio de una gama adecuada de técnicas; si, gracias a la vivencia diaria en el grupo de trabajo, propicia en ellos el desarrollo de un *ethos* de investigación, y si los investigadores de mayor experiencia del grupo consideran como su mayor logro el que sus alumnos lleguen a producir obras propias bien acabadas, por medio de las cuales los superen.

Felipe Martínez Rizo

Referencias

- Álvarez de la Cadena, C. (2004, 23 de junio). Código de ética para tutores. Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional de Tutoría. Colima, Col. Consultado el 20 de diciembre de 2005 en: <http://www.anuies.mx/index800.html>
- Amescua, J., Ochoa, N. y Valladares, P. (2004, 23 de junio). La tutoría grupal: ¿una opción para las universidades? Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional de Tutoría. Colima, Col. Consultado el 2 de febrero de 2006 en: <http://www.anuies.mx/index800.html>
- ANUIES (2000). Programas Institucionales de Tutorías, una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. México: Biblioteca de la educación superior.
- ANUIES (2001). Programas Institucionales de Tutorías (2ª ed.). Col. Biblioteca de la educación superior. México: ANUIES
- Arbonies, A. y Calzada, I. (2004). El poder del conocimiento tácito: por encima del aprendizaje organizacional. *Intangible Capital*, 6 (2). Consultado el 27 de enero de 2006 en: <http://www.intangiblecapital.org/Articulos/N6/0032.htm>
- Ary, L. y Razavieh, A. (1994). Introducción a la investigación pedagógica. (2ª ed.). México: Mc Graw Hill
- Atherton, J. (2003). *Learning and Teaching: Teaching index* [On-line] UK. Consultado el 14 de abril de 2005 en: <http://146.227.1.20/~jamesa//teaching/index.htm>
- Baudrit, A (2000). El tutor: procesos de tutela entre alumnos. Barcelona: Paidós.
- Benedito, V., Ferrer, V. y Ferreres, V. (1995). La formación universitaria a debate. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Birnbaum, B. (2001). Foundations and Practices in the use if distance education. New York: The Edwin Mellen Press
- Blacker, F. (1995). Knowledge, Knowledge work and organization: An overview and interpretation. *Organization Studies*.
- Braun, O. R. y Cervellini, J. E. (2003). Aprendizaje situado: una metodología para la enseñanza de adultos en la universidad. UNLPam. Santa Rosa, La Pampa, Argentina. Consultado el 11 de Agosto de 2005 en: http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_5_Investigacion_y_Produccion_Conocimiento/Braun%20y%20Otros.PDF
- Bryman, A. (1988). The debate about quantitative and qualitative research: a question of method or epistemology? *The British Journal of Sociology*, XXV, 1, 75-92.
- Calvo, A., Padilla, F. y Perea, M. (2004, 23 de junio). El manual para el tutor. Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional de Tutoría. Colima, Col. Consultado el 20 de diciembre de 2005 en: <http://www.anuies.mx/index800.html>

- Carassai, M. (2004, 23 de junio). Tutorías universitarias: un desafío actual. Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional de Tutoría. Colima, Col. Consultado el 20 de noviembre de 2004 en: <http://www.anuies.mx/index800.html>
- Castillo, S. (2006). Organizaciones inteligentes: una necesidad para las industrias modernas. Revista Metalindustria. Consultado el 27 de enero de 2006 en: http://www.asimet.cl/organizaciones_inteligentes.htm
- Cervera, M. (2004, 23 de junio). El tutor como promotor del desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo del estudiante universitario. Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional de Tutoría. Colima, Col. Consultado el 20 de diciembre de 2005 en: <http://www.anuies.mx/index800.html>
- Chacón, E. (2004, 29 y 30 de octubre). El uso del ATLAS/TI como herramienta para el análisis de datos cualitativos en Investigaciones Educativas. Trabajo presentado en I Jornadas Universitarias de la UNED. Madrid
- De la Cruz, F. y Abreu, H. (2004, 23 de junio). Roles de los tutores en los estudios de posgrado: construcción de un modelo teórico. Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional de Tutoría. Colima, Col. Consultado el 16 de enero de 2006 en: <http://www.anuies.mx/index800.html>
- De la Cruz, F. y Abreu, H. (2005, 1 de noviembre). Caracterización de los tutores en los estudios de posgrado por campo disciplinario. Trabajo presentado en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Hermosillo, Sonora
- De la Cruz, F. y Abreu, H. (2005, 1 de noviembre). ¿Quién es un tutor?: expectativas sobre la figura del tutor en los estudios de posgrado. Trabajo presentado en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Hermosillo, Sonora
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Consultado el 15 de octubre de 2004 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.htm>
- Ducoing, P. (Coord.). (2002). La investigación educativa en México 1992-2002. Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo 1 (39-107) México: COMIE
- Elizarrarás, P., Martínez, N. y Vega, M. (30 de octubre de 2005). Integración y funcionamiento de equipos de trabajo, conformados por sujetos en proceso de formación como investigadores. Trabajo presentado en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Hermosillo, Sonora
- Estrella, G. y Ponce, M.T. (2004). Estudio de seguimiento de egresados de posgrados de la UABC. Universidad Autónoma de Baja California.
- Fernández, M. y Rodríguez, M. (2004, 23 de junio). La Tutoría: Una mirada desde el tutor. Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional de Tutoría. Colima, Col. Consultado el 20 de noviembre de 2004 en: <http://www.anuies.mx/index800.html>

- Fresán, M. (2005). Apuntes para la construcción del marco conceptual de los Programas Institucionales de Tutoría (PIT). En González, R. y Romo, A. (comp.) *Detrás de acompañamiento ¿una nueva cultura docente?* (pp. 65- 88). México: Universidad de Colima
- Galindo, J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- García, M., Laguna, J., Campos, J., Ruiz, R. y Martínez, A. (2001). Competencias académicas de los tutores del posgrado en ciencias de la tierra de la UNAM. *GEOS, Unión Geofísica Mexicana, A.C.*, 21 (1). Consultado el 10 de enero de 2006 en: <http://www.ugm.org.mx/pdf/geos01-1/Garcia-Sahagun01-1.pdf>
- García Tecua, M. (2004, 23 de junio). La tutoría en la formación integral del estudiante en el nivel medio superior. Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional de Tutoría. Colima, Col. Consultado el 20 de diciembre de 2005 en: <http://www.anuies.mx/index800.html>
- Gil, M. (2004). Tipos de tutorías. Diplomado para el fortalecimiento del bachillerato, UNAM. Consultado el 5 de octubre de 2005 en: <http://www.cuaed.unam.mx/bachillerato/puel/cursos/tutoria/modulo/unidad/es/u1/materiales-u1/tipos-tutoria.pdf>
- Gómez Collado, M. (2004, 23 de junio). La tutoría: una nueva cultura docente. Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional de Tutoría. Colima, Col. Consultado el 29 de noviembre de 2004 en: <http://www.anuies.mx/index800.html>
- González, Nieto y Muñoz (2001). La gestión del conocimiento como base de la innovación tecnológica: El estudio de un caso. *Espacios*, 22 (3). Consultado el 18 de enero de 2006 en: <http://www.revistaespacios.com/a01v22n03/01220331.html#Modelos>
- González, R. e Ysunza, M. (2005). Perfil y formación del tutor para el acompañamiento del estudiante. En González, R. y Romo, A. (Comp.) *Detrás de acompañamiento ¿una nueva cultura docente?* (pp. 89-118). México: Universidad de Colima
- Herrington, J. and Standen, P. (2000). Moving from an Instructivist to a Constructivist Multimedia Learning Environment, *Journal of Education Multimedia and Hypermedia*, 9 (3), 195-205
- Huang, A.H., 1997, Challenges and Opportunities of On line Education. *J. Educational Technology Systems*, 25(3), 229-247, 1996-97.
- Ibarra, J. (2004, 23 de junio). La Tutoría: Un instrumento para garantizar una educación superior de calidad. Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional de Tutoría. Colima, Col. Consultado el 20 de noviembre de 2004 en: <http://www.anuies.mx/index800.html>

- Kellner, D. (2002). *New Technologies/New Literacies: Reconstructing Education for the New Millennium*. Logos, 1 (1). Consultado el 22 septiembre de 2006 en: <http://www.red-academica.net/aulas/file.php/67/Kellner.pdf>
- Lam, A. (2000). *Tacit Knowledge, Organizational Learning and Societal Institutions: An Integrated Framework*. Organization Studies.
- Laurillard, D. (1993). *La enseñanza como mediación del aprendizaje* (Trad., P. Lafourcade). Argentina. Consultado el 26 de febrero en: www.fceia.unr.edu.ar/.../visitas_archivos_pdf/b_Aprendizaje_Aprendizaje%20situado_Laurillard.pdf
- Lave, J. (1988) *Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lave, J. y Chaiklin, S. (eds) (1993). *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Lave J. and E. Wenger (1990). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lavigne, G. (2004). *Modelado teórico de la tutoría al nivel del posgrado*. UABC. Manuscrito no publicado.
- Leguizamó, A., Montaña, N. y Villarroel, G. A. (2004, 17, 18 y 19 de noviembre). *Una Experiencia de Aprendizaje Situado: Laboratorio de Desarrollo de Software*. Trabajo presentado en el Congreso Internacional sobre Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación, Edutec: Barcelona. Consultado el 7 de junio de 2005 en: <http://edutec2004.lmi.ub.es/pdf/156.pdf>
- López, O. y Farfán, F. (2005, 1 de noviembre). *La asesoría de tesis en el posgrado*. Trabajo presentado en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Hermosillo, Sonora
- López Ortega, A. (2006, 13, 14 y 15 de octubre). *Expectativas de profesores y estudiantes de posgrado frente a la tutoría*. Trabajo presentado en el Segundo Encuentro Nacional de Tutorías. Monterrey, Nuevo León.
- López Rodríguez, D. (2004). *Del conocimiento tácito al dato explícito*. RED Científico. Ciencia, Tecnología y Pensamiento. Consultado el 27 de enero de 2006 en: <http://www.redcientifica.com/doc/doc200405180600.html>
- López Vázquez, V. (2005). *Consideraciones en torno a las actitudes de los tutorados y su relación con la acción tutorial*. Innovación Educativa, 5 (24), 51-59.
- Martínez, F. (1999). *¿Es posible una formación sistemática para la investigación educativa? Algunas reflexiones*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 1 (1). Consultado el 22 de noviembre de 2006 en: <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrizo.html>

- Márquez, C., y Torres, E. (2004, 23 de junio). Una nueva función tutorial: el desarrollo de la inteligencia moral. Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional de Tutoría. Colima, Col. Consultado el 20 de diciembre de 2005 en: <http://www.anuies.mx/index800.html>
- Medina, A. (2003, febrero). Bases para la construcción racional de la tutoría, mecanuscrito. Madrid: UNED
- Medina, J. y Delgado, M. A. (1999). Metodología de entrenamiento de observadores para investigadores sobre E. F. y Deporte en las que se utilice como método la observación. *Revista Motricidad*, 5,69-86
Consultado el 27 de junio de 2005 en: <http://cienciadeporte.eweb.unex.es/motricidad/5/Art5.PDF>
- Méndez, I., Namihira, D., Moreno, L. y Sosa (2001). El protocolo de investigación. Lineamientos para su elaboración y análisis. México: Trillas
- Moreno, M. P., Santos, J. A., Ramos, L. A., Sanz, D., Fuentes, J. P., Del Villar, F. (2002). Aplicación de un sistema de codificación para el análisis de contenido de la conducta verbal del entrenador de voleibol. *Revista Motricidad*, 9,119-140
Consultado el 27 de junio de 2005 en: <http://cienciadeporte.eweb.unex.es/motricidad/9/Art6.PDF>
- Moreno Bayardo, M., Sánchez, R., Arredondo, V., Pérez, G. y Klingler, C. (2002). Formación para la investigación. En P. Ducoing (Coord.). La investigación educativa en México 1992-2002. Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo 1 (39-107) México: COMIE
- Muñoz, U. (2005, 1 de noviembre). Percepción de los procesos docentes y la tutoría en la Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional en las unidades Hermosillo y Nogales. Trabajo presentado en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Hermosillo, Sonora.
- Murillo, M. (2005). Las prácticas en la formación de dos estudiantes-profesores de ELE: explorando la interacción en las sesiones de tutoría. *Revista Electrónica de Didáctica*, 3. Consultado el 15 de mayo de 2005 en: <http://www.mec.es/redele/revista3/murillo.shtml>
- Nonaka, I. and Takeuchi, H. (1995). The Knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation. New York: Oxford University Press.
- Paavola, S. y Hakkarainen, K. (2005). "Triological" processes of mediation through conceptual artifacts. Center for Research on Networked Learning and Knowledge. University of Helsinki, Finland. Consultado el 25 de febrero de 2006 en: http://www.lime.ki.se/uploads/images/537/Baltic2004_Paavola_Hakkarainen.pdf
- Reyes Sánchez, O. (2004, 23 de junio). La pedagogía autocrítica como apoyo al sistema tutorial. Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional de Tutoría.

- Colima, Col. Consultado el 20 de noviembre de 2004 en:
<http://www.anuies.mx/index800.html>
- Reyes, I. y León, A. (2004, 23 de junio). La función tutorial del profesor de carrera de la escuela de pedagogía de la UABC: una propuesta de capacitación. Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional de Tutoría. Colima, Col. Consultado el 25 de diciembre de 2005 en:
<http://www.anuies.mx/index800.html>
- Romo, A. (2004). La incorporación de los programas institucionales de tutoría en las instituciones de educación superior. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de educación superior. Consultado el 2 de marzo de 2005 en:
<http://www.anuies.mx/index800.html>
- Sánchez Lima, L. (2004, 23 de junio). La formación de investigadores en ingeniería. Un enfoque desde los procesos pedagógicos. Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional de Tutoría. Colima, Col. Consultado el 18 de diciembre de 2005 en: <http://www.anuies.mx/index800.html>
- Sánchez Puentes, R. y Méndez, J. (1999, 1 de noviembre). La tutoría y el sistema tutorial en los programas de posgrado de ciencias experimentales de la UNAM. Trabajo presentado en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aguascalientes.
- Sánchez Puentes, R. y Santa María, M.P. (2000). El proceso y las prácticas de tutoría. En R. Sánchez y M. Arredondo (Coord) Posgrado de ciencias sociales y humanidades. Vida académica y eficiencia terminal (pp. 109-135). México: Plaza y Valdez.
- Sánchez, D.L. y Viciano, J. (2002). Análisis del discurso de un entrenador de fútbol. Comparación entre dos situaciones diferentes de competición. Revista Motricidad, 8, 161-173. Consultado el 27 de junio de 2005 en
<http://cienciadeporte.eweb.unex.es/motricidad/5/Art5.PDF>
- Secretaría de Educación Pública (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México: Autor.
- SEP-CONACYT (2003). Manual para la evaluación de los programas de posgrado. Consultado el 14 de Junio de 2005 en:
<http://sesic.sep.gob.mx/site04/index.htm>
- Serna, A. y Cruces, G. (2004, 23 de junio). La tutoría académica desde la perspectiva de los alumnos. Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional de Tutoría. Colima, Col. Consultado el 20 de noviembre de 2004 en:
<http://www.anuies.mx/index800.html>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Consultado el 14 de noviembre de 2004 en:
http://www.unesco.org/education/educprog/wchw/declaration_spa.htm

- Universidad Autónoma de Baja California (2006). Reglamento general de estudios de posgrado. México: autor
- Universidad Autónoma de Baja California (2002). Maestría en Ciencias Educativas. Reestructuración del programa de posgrado Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. México: autor
- Universidad Autónoma de Baja California (2004). En Programa del Doctorado en Ciencias Educativas DES de Educación y Humanidades. México: autor
- Universidad Autónoma de Baja California (2005). Sistema de Tutorías. Manual de fundamentación y operatividad Facultad de Ciencias Humanas. México: autor
- Universidad de Guadalajara (2003). Programa Institucional de Tutorías del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. México: autor

Anexos



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

TUTORÍAS EN EL POSGRADO

Con el fin analizar las prácticas tutoriales que se llevan a cabo en la UABC, deseamos conocer tu punto de vista sobre el desarrollo de éstas y la experiencia con tu tutor para la realización de tu trabajo de investigación. Las respuestas a este cuestionario tienen un carácter estrictamente confidencial. GRACIAS.

SEXO: Hombre () Mujer () **EDAD:** _____
UNIDAD: IIDE () FCM - IIO () **PROGRAMA:** Maestría () Doctorado ()
Nombre del programa: _____

INSTRUCCIONES: Por favor marca con una **X** en el recuadro que mejor refleje tu opinión con respecto a cada una de los enunciados, considerando la escala siguiente:

0	1	2	3	4
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Más o menos de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

No.	PROPOSICIÓN	ESCALA				
1.	Me gusta asistir a las reuniones de tutorías programadas por mi tutor.	0	1	2	3	4
2.	Las tutorías favorecen estrategias de interacción académica entre tutores y estudiantes.	0	1	2	3	4
3.	El tutor promueve la reflexión en contenidos teóricos que enriquecen mi trabajo.	0	1	2	3	4
4.	La relación tutor - estudiante me motiva para la realización del trabajo de investigación.	0	1	2	3	4
5.	Las tutorías cubren satisfactoriamente mis necesidades de asesoría.	0	1	2	3	4
6.	El tutor es quien dirige el trabajo de mi investigación.	0	1	2	3	4
7.	Me desagrada la forma como mi tutor organiza mi trabajo de tesis.	0	1	2	3	4
8.	Realizo oportunamente el trabajo o los avances que mi tutor exige.	0	1	2	3	4
9.	Estoy conforme con el apoyo que mi tutor proporciona a mi trabajo.	0	1	2	3	4
10.	La frecuencia de las reuniones con mi tutor es insuficiente.	0	1	2	3	4
11.	Me desagrada asistir a las reuniones programadas por mi tutor.	0	1	2	3	4
12.	Estoy satisfecho con el tema de investigación que llevo a cabo.	0	1	2	3	4
13.	El tutor retroalimenta oportunamente los avances que le presento.	0	1	2	3	4

0 Totalmente en desacuerdo	1 En desacuerdo	2 Más o menos de acuerdo	3 De acuerdo	4 Totalmente de acuerdo
---	---------------------------	---------------------------------------	------------------------	--------------------------------------

14.	El tutor asiste a las reuniones de tutoría en los horarios acordados.	0	1	2	3	4
15.	El tutor no muestra el interés que yo esperaba en mi formación como investigador.	0	1	2	3	4
16.	Las reuniones de tutorías han sido un medio importante para mi formación como investigador.	0	1	2	3	4
17.	Considero que las condiciones físicas del lugar de reunión con mi tutor no son idóneas.	0	1	2	3	4
18.	El tutor aporta información relevante para la realización del trabajo.	0	1	2	3	4
19.	El tema de investigación que realizo me motiva para continuar trabajando en él.	0	1	2	3	4
20.	El tutor no se encuentra completamente comprometido con mi trabajo de investigación.	0	1	2	3	4
21.	El tutor no demuestra disposición para asesorar mi trabajo fuera de las horas asignadas.	0	1	2	3	4
22.	Se me dificulta realizar puntualmente las tareas relacionadas con mi trabajo de tesis.	0	1	2	3	4
23.	Las tutorías propician espacios de interacción social.	0	1	2	3	4
24.	Me gusta platicar con mi tutor sobre temas ajenos al trabajo de investigación.	0	1	2	3	4
25.	Estoy conforme con mi tutor asignado.	0	1	2	3	4
26.	El tutor no respeta ni toma en cuenta mis puntos de vista para la realización del trabajo.	0	1	2	3	4
27.	La duración de las reuniones de tutoría es adecuada.	0	1	2	3	4
28.	El trato del tutor es amable y cordial.	0	1	2	3	4
29.	El tutor organiza las clases o temáticas que se revisarán en cada encuentro.	0	1	2	3	4
30.	El tutor demuestra dominio de información en las reuniones y en los trabajos que asesora.	0	1	2	3	4
31.	El tutor se preocupa por el cumplimiento de metas dentro de las reuniones de tutorías.	0	1	2	3	4
32.	El tutor se interesa en los aspectos vinculados con el trabajo de investigación.	0	1	2	3	4
33.	Los encuentros con mi tutor favorecen la comprensión de contenidos y temáticas que apoyan y orientan mi trabajo.	0	1	2	3	4
34.	El tutor me motiva para el avance y desarrollo de mi proyecto de investigación.	0	1	2	3	4
35.	El tutor se interesa en mis asuntos personales.	0	1	2	3	4
36.	La calidad de las reuniones de tutorías no han cumplido satisfactoriamente con mis expectativas.	0	1	2	3	4
37.	He pensado en cambiar de tutor.	0	1	2	3	4

1. ¿Cuáles son los aspectos positivos que consideras importante en el desarrollo de las tutorías?

2. ¿Qué problemas o dificultades te enfrentas para el desarrollo de la tutoría?

Guía de preguntas para entrevistas semiestructuradas

1. ¿Cómo defines tu papel dentro de la práctica de tutoría o asesoría de tesis?
2. ¿Cuáles son tus objetivos como tutor en la práctica de asesoría de tesis?
3. ¿Qué responsabilidades asumes en el asesoramiento de tesis?
4. ¿Cuáles son las funciones que realiza como tutor en su práctica tutorial?
5. ¿Las tutorías facilitan espacios de interacción social o personal con el estudiante?
6. ¿Qué aspectos consideras más importantes en la relación tutor-estudiante?
7. ¿Cuáles son las responsabilidades de los estudiantes en las prácticas de tutoría?
8. ¿Cuáles son los aspectos positivos que consideras importantes en el desarrollo de las tutorías?
9. ¿Qué problemas o dificultades te enfrentas para el desarrollo de las tutorías en el IIIDE?
10. ¿Consideras que las tutorías es un medio para el cumplimiento de objetivos de los programas: la formación de nuevos investigadores?