



154  
2el.

**UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTONOMA DE MEXICO**  
FACULTAD DE PSICOLOGIA

“Los programas de tutorías cruzadas en la educación media básica, como situación alterna para el desarrollo emocional y social del adolescente”

**T E S I S    I    N    A**  
**Que para obtener el título de**  
**LICENCIADO EN PSICOLOGIA**  
**p r e s e n t a**  
**JORGE GUSTAVO LOPEZ GONZALEZ**

**JURADO**

**LIC. MARIA CONCEPCION CONDE ALVAREZ**  
**LIC. CRISTINA HEREDIA ANCONA**  
**LIC. MARQUINA TERAN GUILLEN**  
**LIC. MILAGROS FIGUEROA CAMPOS**  
**LIC. IRMA CASTAÑEDA RAMIREZ**

**Directora: Lic. Milagros Figueroa Campos**



**México, D. F.**

**1997**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A MIS PADRES,  
POR LA VIDA, EL AMOR  
Y LA PACIENCIA QUE  
ME HAN BRINDADO.

A LA UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTONOMA DE MEXICO,  
POR LOS RECURSOS  
Y LA UNIVERSALIDAD  
QUE ME HA OTORGADO.

AL PUEBLO DE MEXICO,  
POR LA EDUCACION PUBLICA  
EN LA QUE ME HE INSTRUIDO,  
AL QUE DEDICO MIS ESFUERZOS.

A LA JUVENTUD,  
POR SU RICO PASADO,  
POR SU VASTO PRESENTE  
Y POR UN MEJOR FUTURO.

A LA DIVISION DE EDUCACION  
CONTINUA DE LA FACULTAD  
DE PSICOLOGIA,  
POR EL APOYO BRINDADO.

A NOEMI,  
POR COMPARTIR TU EXISTENCIA,  
POR FLUIR SIEMPRE LIBRE,  
POR SER LA ESPERANZA.

A MIS HERMANAS, HERMANOS,  
Y FAMILIA ORTUÑO MOJICA,  
POR SU COMPRESION Y APOYO.  
¡ VIVA LA FAMILIA !

A LAS AMIGAS Y AMIGOS,  
COMPAÑEROS DE ESPACIOS,  
TIEMPOS E IDEAS,  
POR NUESTRAS COINCIDENCIAS.

A MILAGROS FIGUEROA,  
POR SU DIRECCIÓN,  
TUTORIA Y COMPROMISO.

**INDICE****PAG**

◆ <b>RESUMEN</b> .....	<b>2</b>
◆ <b>CAPITULO 1: INTRODUCCION</b> .....	<b>3</b>
◆ <b>CAPITULO 2: ADOLESCENCIA</b> .....	<b>10</b>
❖ Cambios fisiológicos en la adolescencia.....	<b>13</b>
❖ Desarrollo intelectual en la adolescencia.....	<b>16</b>
❖ Desarrollo de la personalidad en la adolescencia.....	<b>18</b>
❖ Desarrollo social en la adolescencia.....	<b>21</b>
❖ Problemática asociada a la percepción social de la adolescencia.....	<b>23</b>
◆ <b>CAPITULO 3: EL PROCESO DE SOCIALIZACION</b> .....	<b>27</b>
❖ El contexto de la socialización en la adolescencia.....	<b>29</b>
❖ El proceso de aprendizaje y los productos de la socialización.....	<b>32</b>
❖ Socialización por los grupos de iguales (pares).....	<b>40</b>
❖ Socialización en los ambientes escolares.....	<b>43</b>
❖ Algunas consideraciones sobre la institución escolar.....	<b>47</b>
◆ <b>CAPITULO 4: LA TUTORIA</b> .....	<b>52</b>
❖ La tutoría en orientación educativa.....	<b>52</b>
❖ Elementos de la tutoría.....	<b>57</b>
• La acción tutorial.....	<b>57</b>
• El tutor.....	<b>57</b>
• Los tutorcados.....	<b>59</b>
❖ La evaluación en la tutoría.....	<b>61</b>
◆ <b>CAPITULO 5: PROPUESTA DE PROGRAMA DE TUTORIAS CRUZADAS</b> .....	<b>64</b>
❖ Programa de tutorías cruzadas.....	<b>64</b>
❖ FASE 1- Reclutamiento y selección de participantes.....	<b>71</b>
❖ FASE 2- Capacitación.....	<b>72</b>
❖ FASE 3- Acción tutorial.....	<b>74</b>
❖ FASE 4- Seguimiento.....	<b>77</b>
❖ FASE 5- Evaluación.....	<b>79</b>
◆ <b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>87</b>
◆ <b>PERSPECTIVAS Y LIMITACIONES</b> .....	<b>91</b>
◆ <b>REFERENCIAS</b> .....	<b>92</b>

## Resumen

La presente es una propuesta de intervención psicopedagógica por medio de un programa de tutorías cruzadas en educación secundaria. El objetivo es que la participación de alumnos adolescentes de tercer grado como tutores de alumnos de grados anteriores, les reditue en experiencias que promuevan su desarrollo emocional y social, adquiriendo habilidades de comunicación y de relación interpersonal. A partir de una descripción actual de la etapa adolescente, caracterizada por una problemática que permea, limita y condiciona el desarrollo del adolescente, y de sustentar en el proceso de socialización, como mecanismo de aprendizaje de habilidades y de reestructuración o cambio de valores y actitudes, se describen las características generales del programa tutorial, como parte de las actividades que los servicios de orientación educativa desarrollan en la educación media básica. Posteriormente se describen las características de las cinco fases de que consta la propuesta del programa de tutorías cruzadas: en la primera fase se sugieren estrategias de reclutamiento y selección de participantes, en la fase de capacitación se propone cursar un contenido temático, en la fase de acción tutorial se observan las características específicas de esta actividad y en las fases de seguimiento y evaluación se proponen estrategias en función de los diferentes momentos del desarrollo de éste. Se pretende que el programa de tutorías cruzadas estimule en el alumno el autocontrol, el sentido de responsabilidad y la adquisición de destrezas sociales, a la vez que fomente las capacidades cognitivas, estimulando, su capacidad para juzgar, razonar y reflexionar.

**CAPITULO 1**  
**INTRODUCCION**

## CAPITULO 1: INTRODUCCION

"Nuestros adolescentes actuales parecen amar el lujo. Tienen malos modales y desprecian a la autoridad. Son irrespetuosos con los adultos y se pasan el tiempo vagando en las plazas, chismorreando entre ellos... Son inclinados a contradecir a sus padres, monopolizan la conversación cuando están en compañía, comen con glotonería y tiranizan a sus maestros"

Este párrafo puede significarnos familiar, incluso muchos miembros de nuestra sociedad calificarían el comentario anterior de común, por su acercamiento a la condición actual de nuestros adolescentes. Sin embargo, es un comentario de Sócrates, de hace 2500 años (Freud, Osterrieth, Piaget y otros, 1990 p. 158).

Lo anterior es sólo una muestra de lo complicado y difícil que resulta ubicar desde un punto de vista neutral, a la adolescencia; indudablemente el enorme poder determinista de nuestra cultura, permea todo lo que en ella se desarrolla, de tal forma que crea modelos concretos de desarrollo y estructuras poco dinámicas dentro de las cuales se perpetúa.

Para un gran número de adolescentes la realidad no dista mucho de la descripción de Sócrates, su mundo está lleno de dificultades y limitaciones, en él se sienten incomprendidos, mantenidos en un estado de dependencia que se enfrenta con sus tentativas de emancipación y de afirmación de sí mismos. Aunque fisiológica e intelectualmente se les puede considerar maduros, la sociedad consensu en una falta de madurez emocional y de adaptabilidad social, que a fin de cuentas justifica el trato, la educación y las condiciones generales que les brindamos para su desarrollo.

No obstante que quienes conviven y trabajan con adolescentes sienten la necesidad de brindarles otro tipo de trato y otras condiciones para su desarrollo, pocos cambios a este respecto se han concretado, e incluso en los lugares como las instituciones educativas, donde se fomenta el desarrollo integral de éstos, se ha visto que la enseñanza al abocarse principalmente a cuestiones academicistas, de acumulación de conocimientos, provoca escaso interés para los jóvenes.

Sin embargo, es justo mencionar el gran número de avances significativos que se han dado en el diseño de programas educativos; formando al maestro en el dominio de los medios para fomentar en sus alumnos el desarrollo y la adquisición de las destrezas, habilidades específicas y conocimientos que les permitirán adaptarse a su cultura y sociedad.

A pesar de esto, la instrucción en las escuelas de nivel medio básico, aún no se adapta a las necesidades del adolescente, mismas que surgen a partir de su maduración sexual con sus aspectos fisiológicos, de factores psicoafectivos como la hipersensibilidad o inestabilidad emocional, así como la impulsividad en las reacciones y de la aparición del pensamiento lógico - formal y del razonamiento abstracto (Fernández, 1990; Leyva, 1993; Delval, 1989), provocando un retraso en el desarrollo emocional y social del adolescente.

Carencias en el desarrollo emocional y habilidades sociales, pueden devenir en problemas como la incursión en el uso del alcohol y drogas (Sobell y Sobell, 1988), así como en el embarazo adolescente (Faure, 1993). De ahí la necesidad de implementar en este nivel educativo, programas alternos, donde el adolescente participe activamente, involucre sus afectos y desarrolle habilidades de autoconocimiento y comprensión social.



Ha quedado demostrada la efectividad de diversas intervenciones psicopedagógicas, por ejemplo, la orientación educativa (Alvarez y Arizmendi, 1991; Lázaro, 1986, Maher y Zins, 1989), de igual forma, han sido efectivos, dentro de la orientación, la utilización de programas tutoriales; como herramientas para subsanar carencias en el aprovechamiento de materias y el aprendizaje de contenidos específicos; como programas de inducción y orientación escolar a alumnos de nuevo ingreso; como procesos de asesoría en el desarrollo de investigaciones; como programas para la enseñanza de hábitos de estudio; como programas que generan participaciones interactivas del alumnado con la finalidad de promover su desarrollo, etc.

Por ejemplo, Jenkins y cols (1991), utilizaron un programa tutorial denominado "Cross-Age Tutoring", en el cual, estudiantes atrasados de primer a tercer grado y de educación especial, fueron tutorados en la lectura por estudiantes de grados intermedios quienes eran expertos lectores.

En otra investigación Semb (1975, en Molina, 1996), desarrolla un programa en el cual los alumnos con buenas calificaciones de un curso son invitados a participar como tutores de los alumnos con problemas durante el siguiente semestre. Para cubrir este objetivo, cada aspirante a tutor era calificado por un equipo de enseñanza en términos de su "sociabilidad", "confiabilidad", "conocimiento del material" y facilidad general para ser tutor, en una sesión de juego de roles, los aspirantes con mayor calificación eran invitados a prepararse para ser tutores.

Fantuzzo, Alperin y Rio (1992), examinaron el impacto de la estructura de un programa tutorial diseñado por ellos (tutorías recíprocas en pares) y del reforzamiento grupal, en el desempeño matemático de estudiantes de alto riesgo de fracaso académico en educación elemental.

Al analizar los resultados obtenidos de cuatro condiciones de estudio, estructura más refuerzo, reforzamiento solamente, estructura solamente y no estructura ni reforzamiento, se encontró que los estudiantes que recibieron ambos componentes demostraron los mayores niveles de precisión en cálculos matemáticos, los de solamente reforzamiento grupal obtuvieron más reportes de conducta (conductas extremas promedio, tanto deseables como indeseables en el trabajo del grupo) en el salón de clase que los de en condición de no-reforzamiento y los estudiantes en condición de estructura reportaron mayores niveles de competencia escolar y autocontrol que los de no estructura.

Leary (1993), trabajó en una investigación donde graduados de psicología, trabajo social y religiosas desarrollaron un programa dentro de un orfanato en el cual niños mayores aprendieron a ayudar a niños más pequeños. "Consecuentemente los niños de todas las edades tomaron más responsabilidad en el manejo de la escuela y la planeación de sus vidas" (Leary, 1993, pp 19).

Brown, (1975) desarrolló un programa de orientación de estudiante a estudiante con la finalidad de aumentar las probabilidades de supervivencia escolar para los alumnos de primer año identificados como candidatos al abandono de los estudios. Sus resultados le hicieron llegar a la conclusión de que el empleo de estudiantes asesores cuidadosamente, adiestrados y supervisados, proporciona una acción eficiente, práctica y productiva al programa de orientación de la universidad.

Ballantyne, Hansford y Packer (1995) exploraron los alcances y limitaciones de la tutoría en la formación profesional realizada por tutores - docentes en comparación con la desarrollada por tutores - compañeros. "Con respecto al tutor - docente, se encontró que el éxito de su labor radica en poder adoptar de manera flexible un número de roles y funciones, en respuesta a las necesidades de cambio de los

estudiantes ante la diversidad de acciones profesionales demandadas. Por otro lado, los tutores – compañeros mostraron tener una posición única, capaz de ofrecer un soporte valioso, un apoyo práctico y los beneficios de la experiencia de los iniciantes; su principal limitación radica en la dificultad para dar dirección al estilo propio del estudiante en formación (en Díaz Barriga y Saad, 1996).

House y Wohlt (1991), estudiaron los efectos de la tutoría sobre la persistencia de bajo aprovechamiento académico en estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios. Los resultados de este estudio indicaron que al dar asistencia tutorial mejoró significativamente el bajo aprovechamiento estudiantil persistente en el colegio. También indicaron que “la tutoría fue significativamente benéfica para estudiantes latinos y de color” (House y Wohlt, 1991, p. 141).

Fresko (1988), examinó los motivos manifiestos de estudiantes universitarios participantes en un proyecto tutorial para ayudar a niños con desventajas en la escuela elemental. Investigó las relaciones entre el tipo de motivos que manifestaron los estudiantes para participar como tutores y sus críticas a la condición tutorial. Los resultados muestran que los tutores difieren en sus motivos para participar, existiendo para todos motivos internos y externos. Los tutores esencialmente motivados internamente (necesidad de sentirse competentes, de ser respaldados y retroalimentados por otros, motivaciones de tipo intelectual, etc.) valoraron como positiva la labor tutorial. Aquellos tutores que sólo declararon motivaciones externas (dependientes de la remuneración o compensaciones ofrecidas por el mismo proyecto tutorial; salarios, créditos académicos, evitar la desaprobación social, etc.) fueron más críticos y expresaron insatisfacciones con la guía que dieron como tutores, así mismo, se mostraron más reacios a estar conformes con su instrucción para tutorear.

Quesada (1993) reporta una investigación donde se articula un programa tutorial para alumnos sobresalientes de nivel bachillerato. Las asesorías individuales impartidas por los tutores se orientaban a resolver problemas de tipo académico o de tipo personal, como una mala relación con algún profesor, ausencias de los profesores, o problemas económicos de la familia. Los resultados mostraron que los alumnos con apoyo tutorial mantuvieron o mejoraron su promedio, a diferencia de los alumnos que no tuvieron tutor.

Los programas de tutoría por compañeros de la misma edad o de edades cruzadas son una variante estructural de los programas tutoriales, donde la interacción recíproca entre los alumnos es aprovechada de tal manera que, trabajando en diadas, un alumno funciona como tutor y el otro como tutoreado. Las características particulares de este tipo de tutoría (comunicación, aprendizaje, identificación y socialización entre iguales, entre otras) permiten su utilización para conseguir objetivos no sólo académicos (Maher y Zins, 1989), sino también socioemocionales.

En este trabajo se desarrolla un programa tutorial con base en la viabilidad de los programas de tutorías cruzadas como una alternativa de desarrollo emocional y social para adolescentes que cursan la educación secundaria. Estos argumentos giran en relación a que una de las características de transición durante la adolescencia consiste en un descubrimiento reflexivo de sí mismo. Puesto que el individuo se experimenta a sí mismo como una entidad diferente, qué mejor que involucrar esa independencia en actividades que le faciliten su ajuste o adaptación a su entorno. La madurez empieza cuando la identidad ha sido establecida y ha surgido un individuo integrado e independiente.

El trabajo se organiza de la forma siguiente: En el segundo capítulo se define y describe a la adolescencia, se argumentan

algunas consideraciones a partir de la representación social de la misma. En el tercer capítulo, se describen las variables más importantes del proceso socializador del individuo, analizando el papel que juegan los iguales y la institución educativa en este proceso. Posteriormente, en el cuarto capítulo, se presenta el marco conceptual de la tutoría, sus características generales como proceso contextualizado dentro de la orientación educativa y una revisión de sus aplicaciones. Por último, en el quinto capítulo se describen las etapas de implementación; el reclutamiento y selección de participantes, la capacitación de los mismos, la acción tutorial a desarrollar, el seguimiento y las sugerencias para la evaluación del programa tutorial de edades cruzadas aquí propuesto.

**CAPITULO 2**  
**ADOLESCENCIA**

## CAPITULO 2: ADOLESCENCIA

En este capítulo se define y describe a la adolescencia, argumentando algunas consideraciones a partir del desarrollo intelectual y de la personalidad del adolescente, así como las implicaciones histórico - sociales de la misma.

La palabra "adolescencia" deriva de la voz latina *Adolescere*, que significa "crecer" o "desarrollarse hacia la madurez". Las palabras "pubertad" y "pubescencia" se derivan de las voces latinas *pubertas*, "la edad viril", y *pubescere*, "cubrirse de pelo", "llegar a la pubertad". Ausubel (1954), empleó el vocablo "pubescencia" con sentido más restringido, exclusivamente referido a los cambios biológicos y fisiológicos que se asocian a la maduración sexual. Adolescencia es un concepto más amplio, que abarca también los cambios de conducta y de status social. Stone y Church (1957, en Muuss, 1994), hacen una distinción similar entre las manifestaciones culturales y de la conducta por una parte, y las físicas, por la otra. Es la etapa de vida humana que sigue a la niñez y precede a la adultez. Suele abarcar entre los doce y dieciocho o diecinueve años. Se inicia con los cambios corporales y puberales, o la anticipación de éstos, y finaliza con la entrada en el mundo de los adultos, siendo variable su duración en las diversas culturas. Características de los adolescentes son: maduración sexual con sus aspectos psicofisiológicos y psicoafectivos, hipersensibilidad o inestabilidad emocional, impulsividad en las reacciones, aparición del pensamiento lógico - formal y razonamiento dialéctico, interés por la observación de sí mismo unido a una dificultad de concentración y autocontrol, aumento de la conformidad con el grupo de iguales.

Las nociones que en general tenemos de adolescencia se han construido a través del tiempo, se puede decir que el concepto de adolescencia es un producto de los dos últimos siglos. Palacios,

Marchesi y Coll, (1993), al respecto señalan que hasta finales del siglo XIX, los niños se incorporaban al mundo del trabajo en algún momento entre los siete años y los comienzos de la pubertad. Pocos eran los que estudiaban, pocos los que lo hacían por encima de los 10 -12 años, y aquellos que lo hacían no estaban en general agrupados por niveles de edad diferenciados, ni permanecían mucho en el sistema educativo. No existía una cultura adolescente, ni la adolescencia era percibida como un estadio particular del desarrollo. La adolescencia es, en cierta medida, una construcción social derivada del desarrollo de las sociedades modernas e industrializadas. Su aparición como objeto de estudio se debe, probablemente, a la necesidad social de establecer un periodo intermedio entre la maduración física completa del individuo y su incorporación al trabajo (Marchesi, Carretero y Palacios, 1985).

Bakan (1971, en Harre y Lamb, 1986), afirma que la adolescencia es tanto una construcción social como un atributo del individuo. Ciertas culturas y subculturas reconocen un periodo de transición de una década o más entre la infancia y la edad adulta, mientras que otras consideran que esa transición ocurre en el curso de un breve rito de iniciación que puede durar unos pocos días u horas. A la construcción social de una adolescencia prolongada se ha atribuido la creación de un sistema de justicia juvenil y a las leyes sobre el trabajo de los menores y la educación obligatoria, durante la aparición en el siglo XIX de una cultura urbana - industrial.

La adolescencia es un hecho psicosociológico no necesariamente universal y que no necesariamente adopta en todas las culturas el patrón de características que adopta en la nuestra, en la que además se ha dado una importante variación histórica que a lo largo de nuestro siglo ha ido configurando la adolescencia que nosotros conocemos. (Palacios, Marchesi y Coll, 1993, Muuss, 1994).



Aunado a la emergencia tardía en la historia contemporánea, se encuentra la noción de la adolescencia como una etapa diferida del desarrollo en los individuos, el pretender abordar a la adolescencia como objeto de estudio implica ciertas consideraciones importantes, por ejemplo, Bakan (1971, en Harre y Lamb, 1986), señalaba que los psicólogos mantienen más discrepancias que acuerdos en cuanto al comienzo y al final exacto de la adolescencia, además no existe consenso sobre cuáles son los cambios que definen la adolescencia y cuáles son las características frecuentes, pero no esenciales, de los adolescentes

Difícilmente se han puesto de acuerdo los estudiosos para determinar los momentos en que ésta comienza y acaba. Además ésta puede definirse de acuerdo con una teoría en particular. Por ejemplo, el fenomenólogo hace hincapié en la percepción que el adolescente tiene de sí mismo y su ambiente. En contraste en el enfoque psicoanalítico, basado en la teoría freudiana, la adolescencia se considera en relación con otras etapas del desarrollo y en función de la dinámica psicológica que interviene en ella" (Wolman, 1987). Así, toda teoría de la adolescencia implica una manera particular de percibir la naturaleza del desarrollo humano.

Para Josselyn (1974), "se trata de un proceso evolutivo, que comienza con la eclosión del crecimiento físico y prosigue hasta que la maduración del individuo queda completa. Por lo tanto, las subdivisiones parecen ser artificiales y dan la impresión de que hay etapas en el desarrollo, en lugar de un proceso fluido" (Josselyn, 1974, p. 15). Desde un punto de vista cultural, el niño pasa a ser adolescente en la medida que asimila los patrones comportamentales establecidos por la cultura en que se desarrolla, por lo tanto, se pueden observar diferencias significativas entre una cultura y otra e incluso entre diversos estratos socioeconómicos de una misma cultura.

### **Cambios fisiológicos en la adolescencia**

Llamamos pubertad al conjunto de cambios físicos que a lo largo de la segunda década de la vida transforman el cuerpo infantil en un cuerpo adulto con capacidad para la reproducción.

La adolescencia se anuncia con una serie de cambios físicos importantes. El más obvio es el incremento rápido tanto en peso como en estatura que se inicia a los ocho o nueve años en las niñas y diez u once en los niños. Durante los siete años siguientes, la mayoría de los adolescentes alcanzarán el 98% de su estatura de adultos.

El proceso de transformación física es puesto en marcha por una serie de mecanismos hormonales que desencadenan un largo proceso de cambios que, presenta un patrón diferencial para chicos y chicas (Palacios, Marchesi y Coll, 1993).

Los primeros indicios visibles de la pubertad, que se refieren al inicio de la maduración sexual aparecen más o menos un año antes del crecimiento acelerado. El desarrollo total de las características sexuales secundarias (desarrollo genital, vello púbico y corporal, desarrollo del pecho, etc.) lleva unos cuatro años en ambos sexos.

El primer indicio de que se acerca la pubertad en los niños es que crecen los testículos y el escroto. Esto va seguido del nacimiento del vello púbico y corporal, y más tarde, de cambios de la voz y del crecimiento de la laringe y las cuerdas vocales. Chumlea (1982), menciona que hacia los quince años, más o menos la mitad de los adolescentes pueden producir esperma (en Morris, 1992). En las niñas, el brote de los senos es el primer indicio de que se acerca la pubertad. Más o menos al mismo tiempo, se desarrolla el vello púbico y crecen rápidamente el útero y la vagina. El inicio de la menstruación o menarca se presenta más o menos dos años después de

que se inicia el desarrollo del pecho y de los genitales. Cuando se regulariza la menstruación aproximadamente un año después, la joven es capaz de procrear.

A diferencia de la adolescencia, la pubertad es un fenómeno universal para todos los miembros de nuestra especie, como hecho biológico que es y como momento de la mayor importancia en nuestro calendario madurativo común.

La maduración sexual, como otros aspectos de los cambios fisiológicos, tiene consecuencias psicológicas importantes para el adolescente, en particular, los patrones de comportamiento sexual cambian profundamente con la llegada de la madurez sexual. Constituyendo un proceso adaptativo importante para la vida adulta. El adolescente presta una atención completamente nueva a su cuerpo que se modifica ante sus ojos. Experimenta en general orgullo, un orgullo mitigado, es cierto, de cierta ansiedad y a veces hasta de sentimientos de vergüenza; esto dependerá de su pasado psicológico y también de la educación sexual que habrá o no de recibir. Sea como sea, es extremadamente consciente de su cuerpo, lo que se traduce precisamente por la necesidad de adornarlo y de embellecerlo, por la preocupación excesiva de su apariencia exterior (Rivier, 1986).

Las relaciones entre pubescencia y adolescencia se hacen más complejas si se considera el material que brinda la antropología cultural sobre los rituales y los periodos de iniciación. En algunos casos, la transición de la niñez a la edad adulta es paulatina y se produce sin reconocimiento social, en otros, los ritos de pubertad caracterizan un pasaje, no de la niñez a la adolescencia, sino de la niñez a la edad adulta. Como antecedente sociocultural tenemos que, los ritos puberales representan las prácticas institucionalizadas de la cultura destinadas a ayudarlo en este periodo crucial de su vida a través de la orientación hacia las responsabilidades del adulto, así como a

apaciguar el malestar psicológico profundo engendrado por esta fase de paso.

En las civilizaciones primitivas, la sociedad misma se hacía cargo de este paso: los ritos puberales estaban destinados a marcar el acceso del adolescente al estatuto adulto, a consagrar oficialmente la ruptura de los lazos domésticos y el paso de la vida familiar al de la tribu, al mismo tiempo que preparaba a los neófitos para sus nuevas funciones iniciándoles en las creencias, en las tradiciones y en las prácticas del clan. La observación y el estudio del comportamiento de los adolescentes de sociedades distintas a la occidental mostraron con claridad que en esas culturas, cuyas pautas de socialización y estructura familiar eran diferentes a las occidentales, la adolescencia no consistía en un período de enfrentamiento generacional ni de angustia y rebelión por parte de los sujetos de esas edades (Marchesi, Carretero y Palacios, 1985).

Hasta el momento no se ha podido ubicar el inicio o el final de la etapa adolescente, tanto por el carácter dinámico de la adolescencia, como por las referencias socioculturales que la permean. Sherif (1947), después de indagar en estudios antropológicos sobre el tema, llega a la conclusión de que los problemas que deben afrontar los adolescentes varían de cultura en cultura, haciendo esa transición a la edad adulta una etapa más o menos complicada, más o menos conflictiva, más o menos prolongada (en Muuss, 1994).

Un individuo alcanza finalmente el status psicosocial adulto y abandona la adolescencia adoptando con éxito algún rol adulto culturalmente determinado. Esto requiere, por parte del individuo, tanto la capacidad psicológica como la voluntad de desempeñar ese rol, y, por parte de la cultura a la que pertenece, la confirmación de que dicho individuo cumple eficazmente esa función. (Harré y Lamb, 1986).

## **Desarrollo intelectual en la adolescencia**

Muchos autores para el estudio de esta etapa han preferido, no tanto por el tiempo, sino por el espacio que abarca, fragmentarlo. Al respecto Rivier (1986), señala, no se puede recortar la adolescencia en fases bien distintas. La división clásica en prepubertad (de 11 a 13 años para las chicas, de 13 a 15 años para los chicos), pubertad (de 13 a 16 años para las chicas, de 15 a 18 años para los chicos) y una tercera fase precediendo inmediatamente a la edad adulta, no es satisfactoria, ya que no se basa más que en un criterio fisiológico y que de esta manera refleja mal la evolución psíquica del adolescente.

El desarrollo estructural de la psiquis del joven en crecimiento es determinado por una combinación de factores internos y externos, siendo preponderantes los factores de maduración. Los cambios en la función intelectual tienen amplias implicaciones en la conducta y las actitudes. Piaget e Inhelder (1972), sostienen que con la pubertad se produce una transición del estadio de las operaciones concretas al pensamiento operacional formal, lo que permite al adolescente pensar de manera abstracta, formular hipótesis y adoptar un enfoque deductivo al solucionar problemas complejos. Estos cambios en el razonamiento adolescente se reflejan en el aprendizaje escolar, en el desarrollo de la personalidad, y en la aparición del juicio moral. El advenimiento del pensamiento formal puede acelerarse o retrasarse en función de las condiciones culturales y educativas; por ello "la inserción del individuo en la sociedad adulta, sigue dependiendo de los factores sociales tanto y aún más de los factores neurológicos" (Piaget e Inhelder, 1972, pp. 283 - 284).

Frecuentemente se olvida que si el adolescente es fisiológicamente adulto, lo es también intelectualmente: con el pensamiento abstracto o formal, que se desarrolla entre los 11-12 años

y 14-15 años, la inteligencia alcanza, en efecto, su forma final de equilibrio. El adolescente, se hace capaz de sobrepasar con el pensamiento las situaciones vividas y actuales, de evadirse fuera de lo real y del presente para abrazar lo posible y lo abstracto, el pasado y el porvenir. Ahora razona sobre proposiciones sencillas, sobre ideas, es decir, de manera hipotético deductivo. Spragner (1960) ve además un dualismo entre fantasía y realidad. El niño muchas veces no comprende del todo la diferencia entre ambas. El adolescente aprende a distinguirlas y se atreve entonces a hacer cosas que anteriormente abordaba sólo en el juego o en la fantasía. Cuando se entrega a la fantasía, la reconoce como tal (Muuss, 1994).

Como Piaget e Inhelder (1972) lo destacan, las teorías que construyen, le son particularmente indispensables para asimilar las ideologías que caracterizan la sociedad o las clases sociales como cuerpo, por oposición a las simples relaciones interindividuales.

Ahora bien, este nuevo instrumento que es el pensamiento formal, va a permitirle introducirse en la vía de todas las especulaciones: filosófica, política, social, científica, estética, etc., y veremos que no deja de hacerlo. Se va a hacer singularmente libre respecto a la realidad, y sobre todo al mundo adulto, cuyo acceso le abre. Por la inteligencia, el adolescente es igual al adulto, residiendo la única diferencia en su falta de experiencia. Es su igual y se considera como tal: juzga, crítica, objeta; es sobre un pie de igualdad que se coloca de ahora en adelante para discutir con el adulto, lo cual por lo demás, le gusta por encima de todo, a condición de que le tomen en serio y que se le trate precisamente como igual (Rivier, 1986).

## **Desarrollo de la personalidad en la adolescencia**

El adolescente, no se contenta ya con vivir sus relaciones interpersonales, ni con resolver sencillamente sus dificultades en lo inmediato. Las reflexiona tanto en el sentido propio como en el figurado. Ya que es capaz de pensar lo abstracto, puede pensarse a sí mismo. Dicho de otra forma, la aparición del pensamiento formal da cuenta de este acontecimiento primordial que es el despertar de la vida interior, en el sentido de la introspección, del ahondamiento, de la meditación. Gracias a ella se articula, en el plano de la conciencia, esta búsqueda de la identidad que se persigue a través de toda la adolescencia.

La mayoría de los jóvenes se plantearán o dudarán de los grandes problemas de la existencia, el amor, la religión (las crisis religiosas son frecuentes durante la adolescencia), la moral, la política, el arte, la muerte, el transcurso del tiempo, el pasado y el porvenir.

En los adolescentes se aprecia cierto grado de separación de sus familias, como respuesta a la necesidad de independencia, autonomía y búsqueda de su propia identidad. Es frecuente observar también, la formación de grupos de referencia, donde se comparten vivencias y se forman nuevos valores. Conformando una serie de experiencias que influyen en su forma de percibir su entorno y en la manera como se apropia de los valores y la cultura. Cuando un individuo se reviste de las características o de los patrones conductuales de otros, de tal suerte que incorpora aspectos de esos otros en su propia personalidad estamos generalmente hablando de identificación. Briseño (1990), resume, "las primeras identificaciones son las que se logran con las figuras parentales, pero no hay duda alguna de que el medio en que se vive determinará nuevas posibilidades de identificación, futuras aceptaciones de identificaciones parciales e incorporación de una gran cantidad de pautas socioculturales y económicas que no es

posible minimizar. La ulterior aceptación del ser mismo, está forzosamente determinada por un condicionamiento entre individuo y medio que es preciso reconocer (Briseño 1990, p. 192)

La búsqueda de originalidad se encuentra en grados diferentes en todos los adolescentes. Traduce la necesidad de romper los moldes anteriores, de distanciarse del que se era y que uno ya no es, de los padres, del medio. El adolescente se siente, pero también quiere ser diferente de los demás, de los otros, es decir, de los adultos que le rodean, ya que en lo que se refiere a sus iguales, el problema es completamente diferente, ya que al lado de ellos saca el sentimiento de su valor, y la conciencia de lo que es, su contacto le fortalece en su voluntad de emancipación.

Así mismo, sucede en general, a partir de los quince o dieciséis años, un periodo en el curso del cual los sentimientos del adolescente se fijan de una manera más estable y más duradera en una sola persona. Si la evolución es normal, en estos sentimientos se encuentran armoniosamente reunidos el componente sexual y el componente afectivo. Las modalidades de esta concordancia variarán de un individuo a otro, en función de su pasado psicológico, de su educación, de su carácter y también del momento y de las circunstancias en que intervendrán las primeras experiencias sexuales.

Los disturbios emocionales que se presentan en la adolescencia se deben, "o bien a que sus experiencias anteriores no le han dado una base óptima de seguridad y armas adecuadas para enfrentarse con la realidad presente, o bien, por alguna razón peculiar de él y del ambiente circundante, la realidad presente le resulta demasiado abrumadora para dominarla" (Josselyn, 1974, p. 65). Según Erikson (1950, en Muuss, 1994), no es la frustración *per se* la que produce la neurosis, sino la frustración sin sentido. De modo que padres y maestros solo deberán asegurarse del contenido cultural de las experiencias que



puedan dar lugar a frustración; deben aprender a encontrar límites y restricciones que tal vez sean frustrantes, pero que no producirán neurosis mientras tengan sentido.

Al desarrollar el adolescente la capacidad de armonizar sus múltiples impulsos, vuelve a establecer sus propios controles, este dominio de los impulsos es una recapitulación del temprano período del desarrollo en el que aprendió a decirse "no" a sí mismo antes de que lo dijeran sus padres, facilitando de esta manera su adaptación a las exigencias interiores y a las restricciones exteriores. En ocasiones, "la confusión en los adolescentes es inevitable, y como el grado de la misma puede ser excesivo para ser encarado por el individuo de una manera inteligente, es importante que quienes se interesan por él sean conscientes de las presiones a las que está expuesto. Si se procede de esta manera puede ser posible disminuir el impacto traumático de este período aliviando las presiones o, si estas son inevitables brindando apoyo al individuo durante este período" (Josselyn, 1974, p. 41).

Anexa a la aguda problemática y a los conflictos del período adolescente está la psicopatología propia de la edad. Forma parte también de los tópicos de la visión convencional de la adolescencia considerarla momento propicio para la aparición de toda clase de trastornos conductuales o psíquicos: neurosis, psicosis, psicopatías. El adolescente es visto a menudo como potencialmente peligroso y no sólo problemático para la sociedad. Conductas que típicamente suelen comenzar en la adolescencia; sexual, consumo de alcohol y drogas, violencia, automarginación social, delincuencia, despiertan en la sociedad y en los elementos de orden muy fuertes mecanismos de defensa que, además de medidas represivas, hacen caer sobre los adolescentes con conductas problemáticas las etiquetas de psicópatas, desviados, inadaptados y otras similares (Marchesi, Carretero y Palacios, 1985).

## **Desarrollo social en la adolescencia**

En la adolescencia, período que se caracteriza por la transición entre la infancia y la adultez se presenta un desplazamiento entre la madurez biológica y la madurez social, que no está combinado con ningún status bien definido. tales situaciones son factores que alimentan la crisis juvenil y exacerban la tensión entre jóvenes que aspiran asumir su parte de las responsabilidades adultas y una sociedad que les rechaza este derecho. La adolescencia, por tanto, ha sido considerada como una etapa de crisis personal. En ella se reestructuran los valores, creencias, formas de actuar y pensar. Idealmente se espera que un joven en esta etapa aprenda a convivir en armonía con su entorno social y familiar. Así mismo, es de esperarse que su entorno socializador le facilite la adquisición de conductas responsables, democráticas y solidarias, interés por su superación y demás valores compatibles con su cultura, en fin, todo aquello que es deseable encontrar en un sujeto sano y productivo.

El proceso social formativo, aunado a la labor educativa, permiten que el adolescente adquiera los conocimientos, destrezas y habilidades sociales que le permitirán en su vida adulta, desempeñar su vida en sociedad. Según Spragner (1955), el adolescente hace esfuerzos por adquirir un sistema personal de valores con respecto a la estética, la religión, el amor, la verdad, el poder y el dinero, como reflejo de la propia identidad. El joven experimenta estos valores de manera subjetiva, con implicación personal, y su reacción más frecuente es de aceptación o de rechazo igualmente fuerte; los asimila a sus experiencias personales y los evalúa de acuerdo con sus propias ideas, creencias y juicios. Las distintas actitudes del adolescente están diferenciadas, pero todavía no relacionadas entre sí, de la misma manera en que su propio yo parece estar dividido (en Muuss, 1994).

Las sociedades industriales modernas no han sabido tomar ninguna medida eficaz para facilitar al adolescente su inserción en el mundo adulto. Se puede llegar hasta decir que, por el contrario, la han vuelto singularmente complicada, prolongando la duración de la adolescencia mucho más allá de la madurez sexual y creando con ello a sus jóvenes una situación perfectamente ambigua, manifestándose frecuentemente en malestar y confusión (Rivier, 1986). A veces, el adolescente que se prepara a dejar el hogar paterno experimenta conscientemente ese cambio como discontinuidad, por estar poco preparado para la independencia (Muuss, 1994).

"Durante la adolescencia el comportamiento del individuo es determinado, gradualmente, por su propia tolerancia y sus propias restricciones, y no por los controles impuestos desde el exterior. Como resultado de esto, sus padres y sus amigos se vuelven menos frustrantes y disminuye la hostilidad del adolescente hacia ellos. Los tormentos que se producen en las relaciones interpersonales, observadas con tanta frecuencia durante la primera fase de la adolescencia, disminuyen su frecuencia al acercarse la madurez psicológica" (Josselyn, 1974, p. 68-69).

Bajo el ángulo sociológico, el problema lleva a preguntarse cómo una sociedad considera a sus jóvenes, qué status y qué papel les concede, lo que hace o no hace para facilitarles el paso de la infancia a la condición adulta. Para Mead (1951), deberíamos tratar de modificar toda nuestra cultura y especialmente nuestro sistema de crianza, para que nuestros jóvenes dispongan de mayor libertad para variar y de más anhelos de hacerlo. Esta modificación puede ser llevada a cabo mediante una combinación de libertad y de adopción de prácticas educacionales basadas tanto en el conocimiento de la maduración de los adolescentes como en la comprensión adecuada de las pautas de la cultura. (en Muuss, 1994).

El adolescente necesita realizar actividades que le signifiquen experiencias de vayan de acuerdo con la intensificada tendencia a madurar. No puede ser protegido de todas las frustraciones y peligros que acechan en su desarrollo. Sólo ensayando sus fuerzas puede poner a prueba su plenitud. Sólo experimentando algunas de las frustraciones y contingencias de la maduración puede aprender a enfrentarse con el mundo de la realidad como algo separado de sus fantasías. Sólo experimentando la satisfacción de las actividades independientes puede resistir la atracción de una niñez permanente (Josselyn, 1974).

#### **Problemática asociada a la percepción social de la adolescencia**

Actualmente, se asiste a una transformación progresiva del desarrollo del individuo: el desarrollo físico y sexual de los jóvenes es mucho más precoz que antes, sobre todo en el medio ciudadano. Sólo que esta aceleración somática queda aislada: la evolución del psiquismo no sigue el ritmo de la del cuerpo; al contrario, en muchos adolescentes, acusa un retraso que es más que un simple desplazamiento respecto a la aceleración de los procesos fisiológicos: la madurez afectiva y el infantilismo del carácter están más marcados que antes. Tal desarmonía entre la aceleración corporal y sexual (que va acompañada para algunos especialistas también de una precocidad de las funciones intelectuales, lo que impugnan otros) y el retraso acrecentado en el plano afectivo crea socialmente la representación del periodo adolescente, como una etapa caracterizada por un desequilibrio peligroso que no puede dejar de crear conflictos y, en los casos extremos, de acarrear comportamientos antisociales (Rivier, 1986).

Muy a menudo la reacción de un individuo adulto ante cualquier adolescente puede obedecer a la combinación de varios factores, por ejemplo a una reacción colectiva, representada por el estereotipo o a una reacción idiosincrática en la cual factores

preexistentes producto de las experiencias vividas, ejercen una influencia sobre las actitudes, emociones y acciones de los adultos hacia los adolescentes, reaccion que emerge sin que éstos se den cuenta y a menudo en detrimento de la relación (Freud, Osterrieth, Piaget y otros, 1990)

La naturaleza inherentemente dicotómica del estereotipo se refleja en las imágenes buenas o malas que del adolescente han sido creadas. Conviene recordar que los estereotipos que se emplean pueden no ser ciertos ni siquiera respecto de una minoría de los adolescentes, y que no todos los adolescentes son delincuentes, irresponsables, hipersexuados o simplices que sólo buscan pasar un buen rato. Mientras persistan estos estereotipos, los adolescentes responderán estableciendo barreras contra la comunicación, excluyendo a los adultos mediante una conspiración de silencio o apelando a un lenguaje y una cultura propios. Ahora bien, la conducta del adolescente se parece más a un continuo cuyas reacciones estarían distribuidas según una curva de Gauss, siendo las manifestaciones extremas las menos frecuentes (Josselyn, 1974; Marchesi, Carretero y Palacios, 1985; Freud, Osterrieth, Piaget y otros, 1990).

Tal actitud por parte de una sociedad, tiende justamente a prolongar la duración de la adolescencia, hay algo de ironía al hablar de esta como de una especie de interludio, mientras se extiende ahora unos 8 o 10 años, a veces aún más, y representa en la vida del ser humano un periodo casi tan largo como la infancia.

La incorporación de los adolescentes al status adulto se retrasa cada vez más, de tal modo que cada vez con más frecuencia nos encontramos con personas física y psicológicamente adultas, pero que sin embargo siguen siendo socialmente no adultas, continúan bajo la dependencia de sus padres, no se incorporan al mundo del trabajo, no pueden formar una unidad familiar propia, etc., no porque no deseen

independizarse, trabajar o mantener una relación estable e independiente con una persona del otro sexo, sino porque las condiciones sociales de dificultad para acceder al mundo laboral, prolongación de la escolaridad, costo de la vida, etc., hacen imposible materializar esos deseos (Rivier, 1986).

Anteriormente se ha señalado que el prolongado periodo de la adolescencia (que en algunos casos ocupa más de una década) en las sociedades técnicamente avanzadas no es un fenómeno fisiológico sino un producto social (Muuss, 1994). Sin lugar a dudas, esta artificial prolongación de un status social infantil (dependencia de los padres, asistencia prolongada a centros educativos, etc.), ayuda poco a los adolescente, que tienen como una de sus metas fundamentales el desarrollo de una nueva identidad. Nueva identidad que no se logra si no es, en gran parte, desempeñando nuevos roles y adquiriendo el status social de sujeto adulto. (Palacios, Marchesi y Coll, 1993).

El paso a la madurez requiere una gradual emancipación del hogar, el establecimiento de un estilo de vida independiente, la conciencia de la singularidad individual, el compromiso con una orientación sexual y vocaciones determinadas y el desarrollo del autocontrol. Ausubel (1954, p.68), señala que la iniciación social a la edad adulta o bien corresponde a la madurez fisiológica o bien le sigue, pero que el alcance de la madurez sexual "siempre precede y jamás sigue" a la inauguración social en la adolescencia. Spragner propone como criterio de madurez un grado relativo de estabilidad, armonía, aceptación de si mismo (en Muuss, 1994).

Desde un punto de vista legal, la edad en que se adquieren derechos ciudadanos, marca el punto final de la adolescencia, puesto que a partir de entonces la ley suprime toda protección legal por inmadurez y asigna a cada persona la plena posesión de sus derechos, de su independencia legal y de sus responsabilidades.

Aunado al hecho de que la noción de adolescencia que socialmente hemos construido y las formas de actuar que se derivan de ella, permean la forma de convivir y entender al adolescente, propiciando que muy frecuentemente reaccionamos con conductas estereotipadas. se encuentra que, en nuestra cultura, la sociedad no sólo presenta pesadas exigencias al adolescente, sino que, además, omite proporcionarle herramientas preconcebidas y cuidadosamente delineadas que le ayuden a madurar

Por otra parte, los estereotipos han hecho también las veces de espejos que la sociedad le presenta al adolescente para reflejar una imagen de el mismo, imagen que algunos individuos llegan a considerar auténtica, conformando sus conductas a ella, mostrando apatía, desinterés, falta de responsabilidad, agresividad, etc.

Es común en nuestra cultura olvidar que con el pensamiento abstracto o formal el adolescente es intelectualmente adulto. También se olvida la existencia de una búsqueda de independencia, autonomía, originalidad y de su propia identidad. Necesidad que se encuentra en grados diferentes en todos los adolescentes, la cual se refleja en ciertos grados de separación de sus familias y aislamiento social, en la formación de grupos de referencia, donde se comparten vivencias, actitudes y donde se cuestiona el entorno social y los valores que se derivan de éste.

Si la sociedad pretende que el adolescente se desarrolle tanto fisiológica, intelectual, emocional y socialmente en armonía y que se determine, por la tolerancia de sus procesos adaptativos y no por los controles impuestos desde el exterior, es necesario transformar la percepción social y las diversas representaciones que de ellos hemos hecho, de tal manera que nuestra comprensión nos permita incorporarlos de forma propositiva en actividades que les permitan adquirir valores y actitudes que les ayuden a madurar e incorporar responsabilidades y conductas más acordes a su realidad.

**C A P I T U L O   3**  
**EL PROCESO DE SOCIALIZACION**



### CAPITULO 3: EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN

En este capítulo, se describen algunas variables y productos del proceso socializador del individuo, analizando los papeles que juegan la familia, los grupos de iguales y la institución educativa en este proceso. Se describen las principales aproximaciones teóricas que explican el aprendizaje. Finalmente se analizan algunas características de la institución educativa, destacando diversos factores que influyen en la socialización escolar.

Con base en lo mencionado en el capítulo anterior, se entiende a la adolescencia como una etapa de desarrollo en la que se da una síntesis de influencias biológicas y sociales. El desarrollo biológico genera un proceso de cambios fisiológicos y cognitivos que se caracterizan por ser repentinos y vertiginosos que al ser influidos por factores de tipo social o cultural presentan al adolescente como un ser con conflictos de valores, actitudes, ideales y aspiraciones; en los que la experiencia social juega un papel importante ya sea evitando o favoreciendo su desarrollo y adhesión a normas, las cuales a su vez contribuyen a una mejor adaptación o bien generan una tendencia hacia actitudes desadaptadas.

En términos generales, para los objetivos de este trabajo, la socialización ha de considerarse como el proceso por el cual los individuos adquieren, mediante relaciones interpersonales, los diferentes roles sociales, los valores y las actitudes de la sociedad.

Este proceso, que no concluye con la infancia, se prosigue durante toda la vida adulta. La socialización asume numerosas formas, y se han propuesto varias teorías para explicar la manera en que cada individuo, como miembro de la sociedad, llega a adquirir las actitudes más relevantes para esta última (Reich y Adcock, 1980).

Brown (1974), al respecto dice que las personas con las que el adolescente interactúa se comportan de acuerdo a sistemas de normas o reglas; en su mayor parte, estos sistemas no son explícitamente formulados por los adultos que los siguen ni tampoco por el joven que los adquiere, él procesa lo que advierte en la conducta de los miembros de su sociedad y extrae los sistemas de reglas, en función de su experiencia particular y de sus capacidades intelectuales. Adicionalmente, los sistemas de reglas que gobiernan a los miembros de la sociedad van cambiando conforme crece.

Existen diversos enfoques o corrientes teóricas desde las que se conceptualiza a la socialización, aunque todas tienen bastante en común. Una formulación clásica es la que plantea que la sociedad está compuesta por diferentes instituciones como pueden ser el estado, la familia, las empresas, las escuelas, etc. Cada una de estas comprende una serie de roles o papeles que deben ser desempeñados por los individuos. Para perpetuarse, la sociedad y las instituciones que la componen tratan de alentar en sus miembros los valores, conocimientos, representaciones, formas de comportamiento, rasgos caracteriales, etc., que sirven a tal fin y desalentar los que se oponen al mismo. Por medio de los procesos socializadores se trata de introducir, generar o estimular tales rasgos en la personalidad de los individuos (Fernández, 1990)

El término socialización "hace referencia al proceso por el que se adquiere la conducta social, es decir, el conjunto de pautas de actuación, creencias y reglas de convivencia que caracterizan al grupo social de pertenencia. Es un proceso que explica los distintos modos y mecanismos de acceso, integración y permanencia de un sujeto en su grupo social, tanto en el sentido de captar lo que caracteriza al grupo y a quienes lo componen, como en el dominio de las normas, medios de expresión, comunicación y consolidación de vínculos

afectivos. Dadas estas connotaciones, el proceso de socialización es un proceso que evoluciona conjunta e interactivamente con el desarrollo cognitivo del sujeto" (Mayor, 1986 p. 81).

Podríamos referirnos al proceso de socialización en términos generales como el proceso de adquisición de una cultura, el cual se caracteriza por: transmitir los elementos necesarios al individuo para que éste se desarrolle dentro y en concordancia con la sociedad en la que vive, se vale de las instituciones y sistemas organizados existentes en la sociedad para que funcionen como agentes socializadores; tiene un carácter formativo intrínseco, y propositivo por parte de los agentes socializadores; como fenómeno de desarrollo implica un carácter dinámico ontogenético y filogenéticamente.

La socialización como variable psicológica susceptible de ser medida ha sido también estudiada a partir de definiciones operativas. En este caso la socialización se entiende como un conjunto de habilidades que caracterizan el comportamiento del individuo en situaciones reales de interacción social. La presencia o ausencia de tales habilidades determinan el rango del sujeto en el desarrollo de la socialización (Mayor, 1986). Generalmente, la definición y cuantificación de dichas habilidades se realiza a través de la observación de los comportamientos de los individuos en ambientes naturales concretos, destacando aquellas que resultan más importantes para el individuo y para el grupo.

#### **El contexto de la socialización en la adolescencia**

Para abordar un proceso tan vasto como la socialización, es preciso mencionar que, la familia, la escuela y los grupos se han considerado agentes socializadores por excelencia y que éste proceso está mediado por interacciones múltiples cuya complejidad no ha sido abarcada por una sola teoría. La familia influye notablemente

en el desarrollo moral y el rol sexual, las relaciones padres - hijos forman el contexto para la socialización del niño. En la escuela sigue el proceso de socialización en el ámbito normativo y especialmente cognitivo; la escuela como sistema socializante incluye maestros, forma de enseñanza, expectativas y actitudes sociales hacia la educación. El contacto con grupos implica, entrar en relación con pares que pueden ofrecer formas de conducta diferentes a las propias

El adolescente, para su incorporación social, necesita aprender normas y reglas, formas de ordenar la realidad, de percibirla, de interpretarla y de vivirla. Esta necesidad está relacionada con la formación de esquemas de pensamiento, sentimiento y acción. Las prácticas socializadoras van induciendo al individuo a vivir de acuerdo con y para la sociedad a la que pertenece. El aprendizaje es el resultado de una acción deliberada o no, al interior de las instituciones reconocidas para cumplir con esta función, y son el resultado de la participación social en general (Safá, 1986).

Se ha considerado desde siempre a la familia como el principal grupo o agente socializador que interviene en el desarrollo de cualquier individuo, al respecto se han realizado numerosos estudios sobre las características de conformación, de la dinámica de funcionamiento interno, de los roles, etc., a fin de esclarecer los efectos de la familia y sus múltiples relaciones sobre el desarrollo de los sujetos

Por ejemplo, se ha visto que los adolescentes que presentan una pobre adaptación social a la escuela o con sus compañeros, frecuentemente provienen de un ambiente hogareño caracterizado por la presencia de resentimientos y fricciones. Por otro lado, si el ambiente hogareño es agradable y el adolescente disfruta de hacer cosas con y para los miembros de la familia, aprenden a encontrar una vía socialmente madura. Como Warnath ha explicado "el hogar parece ser realmente de este modo, una base de aprendizaje para el desarrollo de

habilidades sociales y quizá del deseo de participar con otros individuos". La influencia del ambiente hogareño en la socialización del adolescente se extiende hacia áreas que incluyen formar parte de otros grupos, comunicarse con otros y expresar gusto por los otros (en Hurlock, 1967 p 631).

Asimismo, diversas investigaciones han demostrado que los padres que establecen límites claros y consistentes para sus hijos, proporcionando razones que justifican las reglas, castigos y premios, tienen hijos con una comprensión social superior. Los padres que escuchan las razones de los hijos para justificar su comportamiento, modificando las reglas en función de las persuasiones de estos argumentos, también tienden a desarrollar las habilidades de comprensión social de sus hijos. La experiencia también ha mostrado que en las familias donde entre padres e hijos se ha conversado y debatido libremente sobre sexualidad, estos últimos mostraban, en el curso de su adolescencia un mayor sentido de sus responsabilidades (Rivier, 1986). Mead (1947, en Muuss, 1994), declara, no conocer ningún método mejor para producir individuos saludables que el sistema familiar tolerante, donde el adolescente puede discrepar con sus padres sin que de ello resulte la pérdida del amor, o del autorrespeto o el aumento de la tensión emocional.

Suele designarse a la educación escolar como socialización secundaria, frente a la primaria que tiene lugar en la familia. Sin embargo, hay otros aspectos que convierten a la escuela en algo no tan secundario. La escuela, que se sitúa a medio camino entre la familia y el trabajo remunerado, lleva lentamente a los alumnos a abandonar las pautas de comportamiento propias de la esfera familiar, o a confinarlas estrictamente en ésta, para adoptar las necesarias para su incorporación plena y no conflictiva al mundo del trabajo.

extradoméstico y, en particular, del trabajo asalariado (Fernandez, 1990)

En cualquier momento de la vida de un individuo pueden localizarse diversos procesos de socialización que discurren en paralelo, de tal suerte que asumimos que hay una serie de pautas de comportamiento que derivan no del hecho general de ser persona, sino del hecho particular de ser casado o soltero, padre o madre, profesor o alumno, militar o civil, mayordomo o banquero, joven o viejo, etc (Fernández, 1990)

#### **El proceso de aprendizaje y los productos de la socialización**

Para Bigge y Hunt (1972), la socialización es el proceso por medio del cual una persona se transforma de organismo biológico que es al nacer, en una idónea persona adulta. La socialización significa aprender las formas de la cultura. Además, la cultura consiste en normas establecidas de pensar, de sentir y de reaccionar, adquiridas y transmitidas principalmente por medio de símbolos, que constituyen los logros distintivos de los grupos humanos, y que incluyen la incorporación de artefactos. La herencia cultural o social de una comunidad, es la que proporciona los elementos envolventes - molde - de las que surgen los niños como personas y logran, a lo largo de sus vidas, desarrollo y conocimientos. Por tanto, una herencia cultural es totalmente diferente de una herencia biológica, pues la primera es adquirida no genéticamente, sino por aprendizaje (Bigge y Hunt, 1972).

La socialización, como se revisó anteriormente, implica más que la adquisición de información y que el aprendizaje de habilidades. De ahí que sea necesario entender los diversos procesos que le subyacen. En los últimos dos siglos la ciencia psicológica ha analizado y explicado el fenómeno del aprendizaje y sus diversas implicaciones.

Según Delclaux (1983, en Sánchez, 1989, p. 39), el aprendizaje "es un proceso mediante el cual un sujeto adquiere destrezas o habilidades prácticas, incorpora contenidos informativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción".

Diversos autores, que desarrollaron explicaciones conductuales o asociacionistas definieron el aprendizaje; como una modificación de la conducta donde se infiere su manifestación al comparar la conducta mostrada antes de la situación de aprendizaje y la mostrada después (Gagné, 1971), o como cambios relativamente permanentes en la potencialidad de la conducta que ocurren como resultado de la práctica reforzada y sus contingencias (Kimble 1961, en Sánchez, 1989).

Dentro de esta postura asociacionista, durante varias décadas, fue ampliamente debatido si el aprendizaje se daba por la sola práctica de nuevas conductas o si era necesario un refuerzo exterior. Esto orilló a muchos investigadores a formular explicaciones más completas sobre el aprendizaje, ya que las explicaciones de la adquisición de respuestas nuevas solían limitarse a describir la modificación de la conducta basándose en principios del aprendizaje operante o instrumental, por ejemplo; Bandura y Walters (1978), afirmaban que existían bastantes pruebas de que puede haber aprendizaje por observación de la conducta de otros, incluso cuando el observador no reproduce las respuestas del modelo durante la adquisición y, por tanto, no recibe refuerzo.

A Bandura le interesaba explicar especialmente, como los seres humanos aprenden, no solo mediante la experiencia directa o por condicionamiento, sino también viendo, observando o al ser informados respecto a algo. Su teoría de aprendizaje social sostiene que es posible aprender mediante modelos y/o recibiendo instrucciones, sin tener experiencia previa en esa situación de aprendizaje. Al aprendizaje que se logra observando el comportamiento de otras personas le llamó vicario u observacional

La imitación ha sido definida como la tendencia, por parte de una persona, a reproducir acciones, actitudes o respuestas emocionales exhibidas por modelos reales o simbólicos. Bandura y Walters (1968), respecto al aprendizaje con modelos mencionaron que la exposición a un modelo puede conllevar alguno de estos efectos: (1) el efecto de modelado, en el que el observador del modelo, por el hecho de observarlo, adquiere una nueva conducta que no emitía previamente; (2) el efecto de desinhibición, según el cual la exposición al modelo hace que el observador emita con más frecuencia una conducta que ya existía; (3) el efecto de inhibición, por el cual el observador reduce la frecuencia de emisión de una conducta que era frecuente antes del modelado.

El aprendizaje por observación, es el que se efectúa cuando se aprenden respuestas nuevas o se adquiere información en virtud del contacto directo con acciones y resultados logrados por los demás. Así, el aprendizaje de nuevas formas de conducta es consumado por la simple observación de acciones ajenas y sus consecuencias (Bandura y Walters, 1978). Bajo esta óptica la socialización resulta ser un proceso de moldeamiento, correspondiendo el papel de agentes en dicho proceso a los padres, profesores, compañeros y demás figuras de relevancia social para el sujeto (Mayor, 1986).

Los avances recientes en la comprensión de los procesos que intervienen en el aprendizaje nos permiten entenderlo como un proceso dinámico y explicarlo desde diversos enfoques. Así, los psicólogos que se identifican con puntos de vista diferentes a los de tipo asociacionista, argumentan que el aprendizaje, especialmente en humanos, no puede explicarse satisfactoriamente en términos de asociaciones condicionadas. El condicionamiento clásico y el operante atañen al aprendizaje de respuestas que pueden observarse y medirse con objetividad. Pero en el caso de los seres humanos, se puede



aprender más de lo que puede verse. Aunque la asociación de estímulos y respuestas puede formar parte de este aprendizaje, el aprendizaje cognoscitivo (o interno) también es importante (Morris, 1992).

Diferentes autores desarrollaron explicaciones de carácter cognitivo a los diversos procesos observados en el aprendizaje, por ejemplo, Tolman (1939), sostiene que los sujetos se encuentran en un estado de aprendizaje latente debido a motivaciones internas, así mismo, considera que el aprendizaje se produce incluso antes de que alcance su meta, sin importar si el sujeto recibe reforzamiento (en Morris, 1992); Rotter, de acuerdo a su teoría de aprendizaje social, manifiesta que la posibilidad de que ocurra una conducta dada en una situación particular está determinada por dos variables: la apreciación subjetiva de la probabilidad de que se refuerce la conducta en cuestión (expectación) y el valor del refuerzo para el sujeto (Bandura y Walters, 1978), por otro lado Kohler, psicólogo alemán de la Gestalt, estudió cómo la agrupación repentina de los elementos de una situación determinada, confluyen para la solución eficaz de un problema, a este aprendizaje que ocurre súbitamente producto de la comprensión de todos los elementos de una situación o problema le llamo Insight.

Las teorías cognoscitivas del aprendizaje sostienen la existencia de unidades mediacionales entre el estímulo y la respuesta. Estas unidades (esquemas, representaciones, etc. de la realidad física o social) tienen la función de posibilitar la captación del estímulo de manera que pueda ser asimilado por la estructura cognitiva que posee el individuo. La propia actividad cognitiva del individuo, resultante de la interacción con el medio, es la que da lugar a nuevas formas de conducta (Mayor, 1986).

Como se puede observar de lo anterior, a diferencia del enfoque ambientalista, la perspectiva cognitiva no se base en un modelo único

de aprendizaje, sino que se compone de varias aproximaciones para el estudio de procesos básicos como la memoria, las expectativas, la atención, el descubrimiento, la reflexión, la experiencia, etc

En general el enfoque cognoscitivista considera a la persona como un procesador de información activo cuyas experiencias lo llevan al conocimiento, a buscar información para la solución de problemas y reorganizar lo que ya sabe para adquirir nuevos conocimientos. En vez de ser influido pasivamente por su medio ambiente, las personas escogen, practican, prestan atención, ignoran y dan muchas otras respuestas activamente conforme persiguen sus metas (Miller, Galanter y Pribram, 1960, en Woolfolk, 1990)

Hasta el momento solo se han mencionado las explicaciones que se han dado a los procesos del aprendizaje que intervienen en la socialización. Sin embargo, por su relevancia, hay varios productos de ésta que abordaremos a continuación, la adaptación social, la asimilación y generación de normas valores y actitudes, así como, el desarrollo de habilidades de convivencia, trato y comprensión social.

En primer lugar tenemos que, uno de los objetivos de la socialización es sustituir los mecanismos de control externo de la conducta por resortes de control interno; en otras palabras, que los individuos hagan lo que tienen que hacer y no hagan lo que no deben hacer, sin necesidad de que alguien venga a recordárselo. Por eso, el resultado de la socialización debe ser un proceso de interiorización de las normas sociales, el proceso por el que el individuo convierte la cultura que le rodea, o sus aspectos fundamentales, en algo propio (Fernández, 1990). De tal suerte que una parte considerable de la aculturación se produce en la experiencia de la vida cotidiana, incluso sin que el sujeto se de cuenta y sin que ninguna presión explícita sea ejercida sobre él. La cuestión de la socialización debe,

pues, ser considerada en una perspectiva general psicológica y social, como una función que tiene una finalidad de adaptación.

Para Stoetzel (1971, en Morris, 1992), la observación del desarrollo de un niño muestra que, lejos de recibir las normas con repugnancia en todos los casos, muy a menudo espera ávidamente que se las hagan conocer. La educación no es pues, siempre impuesta desde afuera por coerción: el individuo la busca, la solicita; existe una adaptación social deliberada.

Pero existe también lo que se puede llamar una adaptación social silenciosa. El sujeto no se limita a pedir expresamente al entorno que le dé a conocer las normas. En un sentido puede decirse que imita, pero esto significa que observa, que interpreta, para asimilar y reproducir, sirviéndose de instrumentos culturales que ya poseía: el lenguaje, los conceptos para pensar las percepciones, las normas a las que le conviene aducir, que son como puntos de referencia. Tal es una de las funciones de los adjetivos, el expresar las cualidades y los valores.

Para Rokeach (1973), un valor es la convicción perdurable de que un modo específico de conducta o estado final de existencia es personal o socialmente preferible a un modo de conducta o estado final de existencia opuesto o contrario. Asimismo, identifica dos importantes funciones desempeñadas por los valores. Una de ellas es la normativa, que regira nuestra conducta, las correspondientes normas nos ayudan, por ejemplo, a evaluar y juzgar, alabar y condenar nuestra conducta y la de los demás. Una segunda función, a la que llama motivacional, se refiere al componente que expresa nuestra lucha por alcanzarlos; luchamos por ser honestos, etc. En este sentido, esta lucha representa una necesidad humana. Si los valores desempeñan un papel crucial en nuestras vidas, entonces aquella necesidad de alcanzar normas de excelencia queda conceptualmente ligada a la de mantener

y acrecentar la autoestima. En la medida en que otros compartan mis valores y reconozcan la honestidad de mi conducta, mi autoestima será acrecentada por sus reacciones. Es igualmente comprensible la sensación de malestar y de disminución de la autoestima que se experimenta cuando se han violado las normas adquiridas (culpabilidad) y cuando los demás presenciaron dicha violación (vergüenza) (en Reich y Adcock, 1980)

Katz y Stotland (1959) establecieron una distinción entre valores y actitudes. En su opinión, los sistemas de valores no se dirigen a objetos o individuos específicos, mientras que las actitudes sí lo hacen. La actitud se considera como una asociación entre un objeto dado y una evaluación (juicio) dada. Tanto objeto como evaluación se toman en sentido amplio: las situaciones sociales, las personas y los procesos sociales, pueden constituirse en objetos sociales, las actitudes son sistemas de evaluaciones positivas o negativas, sentimientos y técnicas de acción a favor o en contra de objetos sociales (en Reich y Adcock, 1980)

La actitud tiene tres componentes: El componente cognitivo está formado por las percepciones e información que tiene la persona acerca del objeto de actitud; el componente afectivo está compuesto por los sentimientos que dicho objeto genera; el conativo – conductual se refiere a las disposiciones e intenciones respecto a ese objeto así como las acciones dirigidas respecto al objeto. Los tres componentes coinciden en un punto: definen la relación evaluativa del sujeto con el objeto. Se comprende entonces que operacionalmente la actitud se defina como el grado de favorabilidad o desfavorabilidad hacia un objeto psicológico.

En general, la adquisición de una actitud va a estar mediada por la experiencia del individuo y la información o conocimiento del objeto actitudinal; forman parte de la socialización del individuo y pueden

tener cambios a lo largo del tiempo. Su adquisición y cambio es producto de diversos procesos, como la influencia social y el aprendizaje, que tiene lugar entre el individuo y la familia, los grupos, las instituciones (educativas, laborales, políticas, etc.), y los medios de comunicación masiva. Las actitudes pueden generarse o cambiarse a través de la exposición al objeto de actitud, sea por experiencia directa, por experiencia socialmente mediada o inducirlos por medio del uso de incentivos.

Por último, las habilidades sociales se adquieren normalmente como consecuencia de varios mecanismos básicos de aprendizaje. Entre ellos se incluyen refuerzo positivo directo de las habilidades, experiencias de aprendizaje vicario u observacional, retroalimentación interpersonal, y desarrollo de expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales (Kelly, 1987). La importancia de la adquisición de estas habilidades radica en que con ellas se hace frente a los requerimientos socioculturales, en caso de no adquirirlas puede darse el aislamiento, el estancamiento e inadaptación.

Conger y Conger (1982, en Roth, 1986), definen, habilidad social es el término genérico que designa el grado de éxito que puede lograr una persona en situaciones de interacción o transacción que tiene lugar en un contexto interpersonal, independientemente del lugar, los objetivos personales o los participantes implicados.

En general el trato con los otros fomenta la adquisición de habilidades de convivencia y trato social. Para Mischel (1973, en Roth, 1986, p. 62), "una habilidad es un conjunto de variables personales construidas por alguien en condiciones particulares, más que una inferencia a la manera de rasgos. Una habilidad es un estereotipo que se aprende a través de observación y se organiza merced a reglas, convenciones sociales, expectativas y valores subjetivos en un esquema subjetivo". Al respecto Mead (1950, en Muuss, 1994), señala,

en Samoa las niñas aunque no tengan más que seis o siete años, son responsables de cuidar y disciplinar a sus hermanos menores. Así, cada niña adquiere sentido social y desarrolla su responsabilidad en virtud de su temprana participación en los deberes familiares

Así mismo, las habilidades de comprensión social están relacionadas con la aceptación de los jóvenes por parte de sus compañeros, con el comportamiento altruista, con la estabilidad emocional y con los sentimientos de empatía hacia los otros. Los problemas y los déficits en la comprensión social, por el contrario, tienden a relacionarse con problemas de comportamiento, impulsividad y agresividad. La comprensión social, así como la cognición social, son términos utilizados para describir la comprensión que una persona tiene del punto de vista del otro (Muuss, 1994; Mayor 1986; Rivier, 1986).

#### **Socialización por los grupos de iguales (pares)**

Cualquier grupo profesa ciertas normas sociales. Una norma social es una expectativa compartida por todos los miembros de un grupo y que especifica la conducta, los pensamientos, sentimientos y actitudes apropiados (Reich y Adcock, 1980). Las relaciones de las otras personas tienen un efecto en nuestro comportamiento. Por ejemplo, si al exponer un problema a otra persona, ésta empieza a mirar un reloj, probablemente daremos por finalizada la entrevista en breve tiempo. Por el contrario, si vemos que nos escucha con atención nos sentiremos mejor dispuestos para desarrollar el tema con más libertad. Dependemos no solo de lo que se nos dice, sino también de lo que hacen nuestros interlocutores. La expresión corporal del otro, como las expresiones de la cara, la forma de estar sentado, si está tranquilo o nervioso, etc. Nos dan "pistas" sobre lo que la otra persona está sintiendo y pensando.

En esta forma, un grupo y el hecho de pertenecer uno a dicho grupo pueden intervenir a la vez en la definición, modificación y mantenimiento de los valores y actitudes de cada individuo. Es poca la modificación necesaria cuando el individuo se integra voluntariamente al grupo, sin embargo, aquél puede verse muy presionado a cambiar sus actitudes y valores cuando entra a formar parte de dicho grupo por conveniencia propia o cuando lo hace por casualidad (Reich y Adcock, 1980).

El adolescente dentro de su grupo, lleva a cabo la revisión de todas las ideas y relaciones que hasta ese momento eran incuestionables. Esto lo lleva en algunas ocasiones a rebelarse en contra de la tradición, las costumbres, la familia, la escuela y otras instituciones sociales, y a experimentar un incremento de la necesidad de reconocimiento social y de relacionarse con sus iguales (Muuss, 1994).

La habilidad para entender la perspectiva del otro debería desarrollarse a lo largo del curriculum educativo. Esto implica la comprensión de los pensamientos, sentimientos, percepciones y características personales de los demás. Así pues, es en el grupo de iguales donde los adolescentes conforman valores, ideales, actitudes e intereses comunes; subcultura adolescente con su propio lenguaje y sistema axiológico. Separados de grandes sectores de la sociedad, los adolescentes han encontrado apoyo psicológico y gratificación social dentro de sus propios grupos (Muuss, 1994). Por ejemplo, en los grupos de Scouts, en el programa a largo plazo de desarrollo individual que se propone al joven explorador, se le da la posibilidad de franquear una serie de etapas y de acceder así, por su esfuerzo personal y por su mérito, a responsabilidades cada vez más extendidas, a responsabilidades de adulto: así, por ejemplo, se puede ser ya jefe de patrulla a los catorce o quince años.

En el grupo como en la amistad, el adolescente busca una razón de ser, un ideal del yo, una imagen que le dé seguridad, que apacigüe su inquietud interior y le devuelva el sentimiento de su valor. Encuentra en la "banda" auténticos valores morales, análogos a los que rigen cualquier agrupamiento normal la lealtad hacia sus compañeros y el espíritu de solidaridad están aquí aún más que en otra parte, erigidos en dogmas inflexibles que exigen por parte de cada uno sacrificios personales a veces exorbitantes (Rivier, 1986). El grado de aceptación y cumplimiento de las normas que el grupo se impone a sí mismo también se incrementa con la edad. De tal modo que hacia los doce años y a lo largo de la adolescencia, la presión de las normas puede llegar a convertirse en una imposición tiránica que exige un cumplimiento tajante de las mismas ante el miedo de ser excluidos del grupo (Mayor, 1986).

En la medida que el adolescente va adquiriendo madurez llega a un momento dado en que tiene que saber tomar sus distancias; esto no significa que deba abandonar toda actividad de grupo, sino solamente que el grupo deja de ser su única referencia, de presentar para él la medida de todo. En el fondo, se podría decir que lo que el grupo aporta inicialmente al adolescente, seguridad, confianza en sí mismo, refuerzo de la autoestima, etc., este se lo devuelve más tarde bajo forma de una participación más personal, más autónoma, menos narcisista y por lo tanto más auténticamente social (Rivier, 1986).

Rubin (1980), señala tres aspectos en los que los miembros del grupo de iguales influye de modo determinante en la conducta social del joven; contribuyen y facilitan el aprendizaje de destrezas sociales al margen del control, la directividad y la presión de los adultos; ofrecen un contexto apto para la interacción social que permite al sujeto establecer una comparación de sus relaciones y logros con los de los demás, la actuación en este contexto posibilita, sobre todo, la



aceptación social, la participación en actividades grupales, el aprendizaje del dominio y expresión de la agresividad, el refuerzo de roles sexuales, la adquisición de un comportamiento moral o la adopción de un sistema de valores, la relación con los iguales fomenta y desarrolla el sentimiento de pertenencia a un grupo y, en consecuencia, incrementa la seguridad y confianza en sí mismo y en los restantes miembros del grupo (en Mayor, 1986)

### **Socialización en los ambientes escolares**

Analizar la escuela como una de las instancias que participan en el proceso de socialización nos lleva a plantearnos la necesidad de entender de que manera y cómo se establece la relación con los procesos de aprendizaje y con los otros participantes de la socialización, para esclarecer y dar cuenta de la eficacia, alcance y trascendencia de la acción educativa. Tanto la escuela como la familia elaboran sus modelos, técnicas y prácticas educativas de manera específica. Tanto una como la otra, participan en los procesos de socialización. Estas prácticas pueden ser complementarias o contradictorias pero es a partir de ellas como el sujeto va elaborando las predisposiciones para la acción, donde el diálogo familia - escuela nos habla de maneras específicas de interrelación social, de la lógica de la estructura social en general, como también, de formas de pertenecer a determinados grupos o clases (Sañá, 1986)

La educación es un proceso histórico - social que no sólo depende de la institución escolar, pues el medio en donde se desarrolla el individuo ejerce en él una acción educativa permanente; en este sentido podemos referir dos tipos de educación: la informal, que se inicia en el seno familiar y recibe influencia de la comunidad, en ésta, no siempre están definidos objetivos, tiempos y espacios para su realización, y la formal, se dirige a una población determinada, con

intencionalidad, así como, tiempo, espacio y normas definidas, esta se concreta en la institución escolar (Rico, 1994).

La socialización, incluso en el contexto educativo como es el de la escuela, implica más que el aprendizaje de habilidades y la adquisición de información acerca de cómo funciona o cómo debería funcionar la sociedad. El aprendizaje derivado de procedimientos pedagógicos más o menos formales constituye solo una parte de la preparación para que el estudiante se comporte de acuerdo con las funciones de un miembro adulto que participa en la sociedad. En los ambientes educativos, la socialización supone aprender a resolver distintos problemas. La adquisición de las técnicas adecuadas para ello es parte integral del proceso educacional. La responsabilidad que toma la escuela significa algo más que el hecho de darles conocimientos técnicos. De mayor importancia es su misión de enseñar al alumno cómo usar cada una de las habilidades y conocimientos que posee (Molina, 1996)

Además de eso, en la escuela, la organización de la enseñanza, adecuadamente realizada, sería antes que todo un proceso colectivo en busca del conocimiento, lo que haría de ella un espacio social rico de relaciones y convivencias. El valor de la experiencia compartida, de la participación, llevará al desarrollo de la solidaridad, de la tolerancia y aceptación de puntos de vista diferentes. Respecto a la enseñanza escolar Moore (1987), enuncia dos cosas: primera, la enseñanza implica necesariamente la intención de que alguien debe aprender como resultado de lo que uno hace, y segunda, la enseñanza requiere un reconocimiento de parte del maestro y del alumno de que existe entre ellos una relación especial de aprendizaje.

La escuela, para muchos jóvenes y para sus padres, es un lugar que enseña los conocimientos demandados por la sociedad para la incorporación social y al trabajo. La enseñanza educativa tiene entonces

como objetivo, además de formar intelectualmente al alumno, orientar su desarrollo personal fomentando valores de participación, toma de decisiones, responsabilidad individual y social, etc. (Fernández, 1991). La escuela no es la única institución, ni quizá tampoco la que tiene mayor fuerza, a la hora de enseñar virtudes y valores. La cultura en el hogar, la opinión de los padres y los mensajes ocultos, aunque directos, de los medios de comunicación, los ejemplos de cultura (o incultura) social y política, etc., a menudo influyen más en la orientación del comportamiento, la conducta y la moral de los alumnos que el aprendizaje en clase. En consecuencia, algunos enfoques se proponen establecer un diálogo con las partes implicadas y los coeducadores para que la escuela y las otras fuentes de influencia actúen de común acuerdo (Barr, Hooghoff, Schirp, Taylor, 1992).

Puig y Martínez (1989), proponen intervenir pedagógicamente para lograr el desarrollo de: la capacidad cognitiva; la capacidad empática y de adopción de perspectivas sociales; la autoconciencia; el juicio moral; capacidades de argumentación y diálogo; el espíritu crítico y creativo a propósito de la información moralmente relevante; la capacidad de autorregulación; las aptitudes para la acción y la transformación del entorno. El desarrollo del autocontrol y la autorregulación son factores importantes de la educación, que a su vez contribuyen a mejorar el autoconcepto y la autoestima. Los programas de intervención en educación van encaminados a la autoconstrucción de habilidades y al desarrollo de competencias que supongan un alto nivel de autorregulación y autocontrol del alumno. Se trata de contribuir a la formación de personalidades capaces de regular su propia conducta (en Bisquerra, 1992).

Cuando hablamos de los objetivos formativos de aprendizaje, nos referimos a la formación intelectual, humana, social y

profesional del estudiante. Todos ellos incluyen el desarrollo de diversas actitudes y habilidades por parte del alumno.

Dentro de la formación intelectual podemos incluir objetivos como: aprender a pensar, a razonar, a analizar, a sintetizar, a deducir, a abstraer o inducir, etc. En la formación humana se incluyen objetivos como fomentar: la honestidad, el sentido de responsabilidad, el valor civil, el sentido de justicia, la búsqueda continua de la verdad, que el alumno respete y quiera su cuerpo, deseo de superación continua, el espíritu de profesionalismo, fomentar la búsqueda de la calidad y la excelencia, que aprenda a conocerse a sí mismo y a aceptar sus limitaciones tanto como sus capacidades, etc.

El tercer aspecto que deben abarcar los objetivos formativos es el que se refiere a la formación social del estudiante, aquí podemos incluir objetivos como: aprender a vivir de manera armónica con diferentes grupos y tipos de personas; aprender a trabajar en equipo, y a desarrollar un alto espíritu de colaboración y participación; aprender a conocer y respetar las normas, culturas y tradiciones propias de cada grupo, institución u organización; aprender a discutir sus ideas con otras personas, con respeto por las diversas ideologías con que se pueda encontrar; fomentar el compromiso con las clases sociales más necesitadas; aprender a compartir con los demás lo que se posee; fomentar una conciencia social que impulse a conocer la situación política, económica y social del país; fomentar un sentido de participación y compromiso en la vida pública de las instituciones, de la región y aun del país, etc.

En lo que se refiere a la formación profesional, se incluye el desarrollo de habilidades y actitudes del alumno, enfocado este como un futuro profesionista, como alguien que, dentro de poco tiempo, pasará a formar parte de la clase productiva (Zarzar, 1994).

### **Algunas consideraciones sobre la institución escolar**

El objetivo primordial de los sistemas educativos de cualquier sociedad es proporcionar a sus miembros los productos de la cultura o herencia cultural de la comunidad, tales como las normas sociales; la cultura es la que proporciona los elementos y es a través de la institución educativa que los sujetos logran, a lo largo de su desarrollo, el conocimiento y la comprensión de la misma. El rol que le asigna la sociedad a la institución educativa de transmisor y facilitador de la cultura, se traduce en la definición de finalidades, objetivos y contenidos que dan respuesta a las necesidades que ésta plantea. Su organización es compleja porque en ella confluyen actores, con diversas ideas y formas de actuar y se conforma por niveles; básico, medio superior y superior (Rico, 1994).

Las funciones sociales de la escuela se pueden resumir como: la preparación para el trabajo, la formación de ciudadanos, la integración en la sociedad civil. La escuela no sólo transmite información, conocimientos, ideas, sino que también es un poderoso organizador de la experiencia de los alumnos (Fernández, 1990).

La escuela es la institución educativa que prepara al educando para lograr su participación en la dinámica social, dentro y fuera de la misma, por ejemplo; la posibilidad de elevar peticiones y quejas, de expresarse libremente, de reunirse, de elegir delegados para distintos órganos de gobierno, etc., se convierte para sí misma en un mecanismo formativo que las prepara para incorporarse a la vida en una sociedad políticamente democrática. En realidad no sólo aprenden a participar sino también a delegar el poder, el poco que tienen, de manera estable (Fernández, 1990).

En la escuela el proceso de transmisión de saberes, conocimientos e información es, a la vez, un proceso de inculcación,

selección y omisión. Inculcación, porque lo que la institución escolar pretende es que los alumnos asimilen ideas e interacciones de la realidad previamente determinadas, haciéndolas suyas. Selección porque la escuela no imparte la cultura general, sino una cultura en particular, basada en opciones previas sobre qué informaciones, conocimientos, saberes, destrezas e ideas son dignas de ser transmitidas, enseñadas y aprendidas, entre todas las posibles. Omisión, porque el mismo acto de seleccionar algo supone excluir todo lo demás como no digno de ser enseñado ni aprendido. Asimismo, el aula es el escenario en el que los alumnos aprenden a ser constantemente evaluados por un criterio ajeno. La evaluación no se limita a las calificaciones formales, ni es realizada solamente por el profesor: participan en ella, aunque sea informalmente, los otros alumnos y se extiende a las actividades cotidianas. En este sentido, la función de la evaluación no es la diagnóstica, aunque la literatura gire en torno a ésta, sino la clasificación. Su criterio no es ningún criterio absoluto, sino enteramente relativo. No existe regla alguna que diga lo que una persona debe saber o ser capaz de hacer a tal o cual edad. El único criterio es estar en, por encima o por debajo de la media o la moda (Fernández, 1990).

A pesar de que el trabajo grupal, fundamentado en los datos que investigaciones sobre el desarrollo evolutivo de las estructuras cognitivas, el aprendizaje y el desarrollo de la inteligencia, aportaron a la educación durante este siglo, en el sentido de que: el aprender es un proceso activo por parte del sujeto; el trabajo grupal influye en el desarrollo intelectual del que aprende; el aporte de distintos puntos de vista contribuye a la estructuración del pensamiento; se aprende mejor lo que interesa, lo que motiva, lo que se relaciona con uno mismo (Pasut, 1993), y de que en la pedagogía es moneda común los cantos a la solidaridad, la cooperación, el trabajo grupal y en equipo, etc., "en la práctica real de las escuelas el alumno pasa por la instauración

de una competencia destructiva entre ellos, preparatoria de la competencia individual entre los trabajadores que es el obstáculo principal para su acción unida frente a los empleadores (Fernández, 1990, p. 111).

Comúnmente en la escuela las reacciones de la mayoría de los adultos y frecuentemente las del profesor ante el adolescente, puede enmascarse dentro de reacciones colectivas, representadas por los estereotipos, consideradas como reacciones idiosincráticas. De esta misma forma, junto a la ideología incorporada al contenido formal de la enseñanza están todos los intercambios informales que, fuera de lo previsto, se producen regularmente entre profesores y alumnos. Profesores, tutores, directores, psicólogos, orientadores, etc., no dudan en indicar a los alumnos como deben ser, cómo deben comportarse, qué se espera de ellos, qué es lo que está bien y qué lo que está mal. Gran parte del tiempo que un profesor emplea en sus clases se dedica a intercambios informales que escapan a cualquier control sobre los programas, los criterios de evaluación o los libros de texto y otros materiales escolares. En este tiempo, el profesor, aparte de sus ideas personales, actúa fundamentalmente como portavoz de la sociedad adulta, de sus valores, sus creencias y sus ideas (Fernández, 1990).

La escuela es una parte fundamental de la realidad social de los jóvenes. El modo concreto en que una escuela muestra hasta qué punto los valores importantes, como la solidaridad, la justicia y la equidad, forman parte de la vida diaria del aula y de la escuela, influye en los estudiantes quizá más que una amplia enseñanza de estos temas. Algunos enfoques de intervención psicopedagógica se centran claramente en la mejora del clima social en las escuelas y en la implantación de modelos de interacción (inter) cultural entre los distintos grupos de la comunidad escolar (Barr, Hooghoff, Schirp, Taylor, 1992).

Para concluir, es necesario que las personas que conviven, educan y quienes tienen contacto cotidiano con adolescentes, además de dirigir esfuerzos para una mayor comprensión de éstos, los perciban dentro del contexto de su desarrollo total, en su proceso de socialización como parte esencial de su desarrollo social y que respondan con sensibilidad y adecuación hacia sus actitudes y comportamientos.

Lo anterior con el objetivo de facilitar el desarrollo de las estructuras de razonamiento y de ayudar a considerar críticamente las normas y valores sociales imperantes, además de construir programas y proyectos contextualizados a sus necesidades de maduración, propiciando la adquisición y el uso de la capacidad de autorregulación necesaria para mantener el acuerdo entre el juicio y la acción, para formarse una manera de ser propia. En definitiva se trata de posibilitar al sujeto para guiarse de forma autónoma entre los conflictos de valor que su medio le presente

Es necesaria la adecuación del trabajo de la escuela a la realidad de los jóvenes para responder a sus necesidades y expectativas, para convertir a la enseñanza en un mensaje al que se le encuentre un sentido respecto a su realidad social y para generar procesos donde los jóvenes sean los principales protagonistas del aprendizaje. Todos estos elementos permitirán que lo que aprenden pueda revertirse en la solución de sus problemas que no sólo son de tipo educativo, sino también emocionales y sociales.

De ahí que sea primordial que en la familia, en los ambientes sociales y en las instituciones educativas donde se desarrolla el adolescente, como instancias de instrucción y formación, favorezcan plenamente la socialización del individuo, surge la imperiosa necesidad de posibilitar mediante los diversos procesos de aprendizaje, el fomento de aprendizajes significativos no sólo de



conocimientos sino desarrollando habilidades y destrezas personales y sociales básicas, además de valores y actitudes que le permitan al adolescente establecer mecanismos de ajuste adaptativo a su entorno; compatibles con los objetivos individuales, sociales y culturales, de tal forma que la sociedad logre el tipo de adolescente que espera.

**CAPITULO 4**  
**LA TUTORIA**

## **CAPITULO 4: LA TUTORIA**

En este capítulo se presenta el marco conceptual de la tutoría, y sus características generales como proceso contextualizado dentro de la orientación educativa, se analizan los elementos que conforman la relación tutorial siendo éstos la acción tutorial y los participantes, así como la función de la evaluación en la misma.

Se entiende a la tutoría como una actividad inherente a la actividad del profesor que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo, con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje (Lázaro, 1986). Para Román y Pastor (1979), tutoría es la acción de ayuda u orientación al alumno que el profesor puede realizar, además y en paralelo a su propia acción docente.

En las instituciones educativas se han utilizado las tutorías como modelos alternos o herramientas de orientación educativa, ya sea para reforzar áreas de conocimiento deficientes en el estudiante, o para promover la adquisición de conocimientos y habilidades que le permitan al sujeto consolidar y desarrollar las competencias educativas y sociales.

### **La tutoría en la orientación educativa**

La orientación educativa es "un proceso de ayuda técnica, inserto en la actividad educativa, cuyo objetivo es favorecer el desarrollo cognitivo, afectivo y social del alumno, con el fin de que realice adecuadamente su aprendizaje y haga un proyecto de futuro que le permita participar en la construcción social". (Fernández, 1991, p. 12). Para Gibson y Mitchell (1981), los programas de orientación en la enseñanza media se diseñan para que sirvan al desarrollo y ajuste de las necesidades de todos los jóvenes. La orientación de los estudiantes

debe considerarse como un proceso continuado desde el ingreso en el mundo escolar y a través de toda la educación formal (en Rodríguez, 1989).

Para Tyler (1988) la orientación tiene el propósito de posibilitar el desarrollo individual del sujeto, en grado mayor que la promoción de la adaptación o de la salud mental. Según Alvarez y Arizmendi (1991), la orientación educativa incluye un conjunto de métodos y procedimientos para adaptar al alumno a su medio escolar, proporcionándole a su vez la información de sus responsabilidades y oportunidades escolares.

Los programas de orientación educativa contemplan diferentes planos o vertientes de intervención, a saber:

- Orientación escolar, asiste a la persona respecto a su proceso de aprendizaje y la utilización de recursos adecuados a sus posibilidades y aspiraciones
- Orientación profesional, auxilia a la persona en su toma de decisiones relativas al tipo de trabajo, en el que pueda lograr, de acuerdo con sus posibilidades, la mayor satisfacción personal y rendimiento, teniendo en cuenta las realidades concretas del contexto socioeconómico
- Orientación personal, atiende al desarrollo global de la persona, en lo que atañe a las actitudes, sentimientos, valores, aptitudes, adaptación e integración social.

Procurar la adaptación de los alumnos a sus circunstancias escolares en primera instancia es la tarea propia, por lo tanto, de la orientación escolar, ya que el ajuste entre el individuo y su entorno es un factor determinante en el proceso de desarrollo. Ajuste entendido no como subordinación del alumno a su entorno, sino como

la capacidad para desenvolverse en él, lo que puede suponer en ocasiones que sea la familia, el grupo o el centro escolar quien deba cambiar para permitir la autonomía del alumno, que es en último término el objeto de la orientación (Fernández, 1991).

Algunos de las funciones de la orientación educativa son: colaborar en la detección de necesidades de atención preventiva identificando factores de riesgo en problemáticas relacionadas con los procesos de aprendizaje, promover acciones en el educando que le permitan el conocimiento de sí mismo y de su entorno, con el propósito fundamental de prevenir desajustes en los ámbitos escolar, familiar y social, así como facilitar el proceso de toma de decisiones a través de acciones que lo lleven tanto al conocimiento de las diferentes opciones educativas como laborales.

El sentido de estas actividades es proporcionar un apoyo al estudiante para que se forme criterios propios y pueda adoptar decisiones maduras en relación con aspectos esenciales de su desarrollo. En el ámbito de la orientación educativa, el objetivo general de la acción tutorial es ayudar a los alumnos a sacar el mayor provecho posible de su experiencia escolar. Por tanto, el currículo tutorial se debe centrar en el individuo y en lo que aprende de sí mismo como alumno dentro de la organización de la escuela, como educando, como miembro de una comunidad más amplia y como futuro ciudadano (Watkins y Wagner, 1991).

La acción tutorial hace que los encargados de llevarla a cabo se especialicen en comprender la experiencia que el alumno tiene en la escuela, pudiendo cambiar aquello que sea necesario para que tal experiencia sea más productiva (Watkins y Wagner, 1991). La planeación curricular tutorial requiere un cuidadoso análisis de cuándo y cómo se van a ofrecer las experiencias de aprendizaje. Según Fernández (1991), la tutoría ha de ayudar a integrar

conocimientos y experiencias de los distintos ámbitos educativos y contribuir también a integrar la experiencia escolar en general y la vida cotidiana extraescolar.

Por tanto, es preciso promover en los centros escolares, en el departamento de orientación, la existencia de una estructura que posibilite, coordine y apoye de forma continuada la acción de los tutores, "estructura que potencie en el claustro la clarificación de objetivos que la labor tutorial deberá alcanzar en cada curso, así como la programación de actividades para llevarlos a cabo a través de un proyecto de orientación" (Fernández, 1991, p. 14; Román y Pastor, 1979).

En los ámbitos de la psicología y educación frecuentemente se encuentra el término tutoría asociado y relacionado con las conceptualizaciones de: consejería y asesoría. De tal forma que en algunas regiones, principalmente europeas, es común que se designe a la tutoría por alguno de estos. Aunque muchas investigaciones han intentado dar definiciones consistentes de asesoría, una diversidad de definiciones continúan caracterizando a la literatura. La asesoría parece significar una cosa para los psicólogos del desarrollo y otra cosa para quien trabaja con clientes (Jacobi, 1991). Por tanto es necesario aclarar conceptualmente las principales diferencias entre ellas.

A partir de su operatividad, Brown y Lent (1983), reconocen tres funciones del psicólogo asesor; la rehabilitación, consistente en modificar las respuestas inadecuadas al ámbito social, (problemas escolares, de pareja, de afirmación de sí mismo, de comportamientos agresivos, etc.), emocionales (problemas sexuales, depresión, fobias y ansiedad) y de higiene mental (insomnio, peso excesivo, tabaquismo, etc.); la segunda función es preventiva, se desarrolla esencialmente dentro del campo de los problemas familiares y escolares y tiende a prevenir ciertas crisis que mal llevadas podrían llegar a ser patógenas;

y la tercera, la función educacional. Estas surgirán del trabajo propiamente dicho de la orientación escolar y profesional (en Duruz, 1998).

La asesoría psicológica en la educación tiene como marco de referencia las teorías del aprendizaje y como objetivo favorecer un cambio de actitudes o del sistema de valores sin buscar la reestructuración de la personalidad (Brown, 1975). Según Sánchez (1989), el concepto de asesoramiento posee tres enfoques diferentes, coincidentes en la finalidad de la acción: el asesoramiento como orientación, como información y como consejo o dictamen técnico.

La consejería en los ámbitos educativos se define a partir de pareceres o dictámenes que se dan para hacer o no hacer una cosa, en este sentido, se sustenta en la experiencia y en la validación de la norma estadística de la ciencia.

De acuerdo a Egan (1982b) el servicio de orientación debe ayudar al adolescente a:

- Mantener transacciones de crecimiento consigo mismo y su medio, especialmente su ambiente interpersonal.
- Cambiar aquellas conductas que son autodestructivas y destructivas para otros.
- Adquirir destrezas que capaciten al adolescente para vivir más efectivamente.

En resumen, la acción tutorial como parte de la actividad orientadora escolar puede valerse de diversas estrategias de intervención educativa y psicopedagógica y desarrollar métodos específicos de asesoramiento y consejería.

## **Elementos de la tutoría: la acción tutorial, el tutor y los tutoreados**

### **LA ACCION TUTORIAL**

"Este proceso de orientación se realiza habitualmente en situación de interacción personal, en la que la persona que realiza la orientación ayuda al sujeto a conocerse e integrar su personalidad, favoreciendo la mejor utilización de las capacidades y recursos propios, con el fin de conseguir su autonomía" (Fernández, 1991, p. 13).

Entender a la función tutorial como proceso orientador del alumno implica que ésta deba procurar la adaptación de los alumnos a sus circunstancias sociales, familiares y escolares, ya que el ajuste entre el individuo y su entorno es un factor determinante en el proceso de desarrollo.

La labor tutorial ha de ser continua, lo más conveniente es consultar al tutor u orientador periódicamente y no en el momento de producirse un determinado hecho. Los análisis realizados por Galloway (1983, en Watkins y Wagner, 1991) en cuatro centros de enseñanza secundaria que tenían los índices de conflictividad particularmente bajos, sugerían que al tutor se lo utilizaba allí periódicamente, mientras que en otros diez no era éste el caso debido a la falta de una política de continuidad de los tutores, a la falta de tiempo para reuniones de tutoría y a la falta de contacto docente entre el tutor y su grupo.

### **EL TUTOR**

García -Correa, (1977, en Lázaro, 1986, p. 51), define al tutor como "profesor encargado de un grupo de alumnos en algo más que dar clase: en ayudar a la decisión del grupo y de cada alumno para que se realicen como personas, en ayudar al desarrollo del grupo y



de cada alumno individual y socialmente, en apoyar el conocimiento, adaptación y dirección de sí mismo para lograr el desarrollo equilibrado de su personalidad y para que lleguen a participar con sus características peculiares de una manera eficaz en la vida comunitaria”.

Para Fernández (1991), el objetivo final de la función de un tutor es realizar directamente la orientación del alumno en todos los campos de su formación.

Anteriormente definimos que la tutoría consiste en brindar orientación y ayuda al alumno, así mismo, la tutoría como proceso educativo debe cubrir funciones: de apoyo, de consulta, de transferencia y de servicio

Para González (1973, en Lázaro, 1986), en una acción tutorial así entendida, es necesario que un tutor reúna ciertas características:

- Ser capaz de elaborar o adaptar un elenco de objetivos educativos para lograr por medio de la enseñanza el aprendizaje de una materia determinada
- Haber incorporado actividades que le permitan concebir como una la tarea tutorial y educativa y orientarla de tal forma que el alumno, a través de ella, vaya haciéndose autor de su propia formación
- Saber escoger una metodología activa de participación o cooperación, es decir, unas técnicas que permitan y vayan dirigidas a lograr la participación activa del alumno.

Ballantyne, Hasford y Packer (1995, en Díaz Barriga y Saad, 1996), mencionan que las funciones básicas de los tutores son:

- \*Dar información de todo tipo
- \*Proveer el acceso a los recursos
- \*Modelar roles
- \*Proporcionar orientación y consejo
- \*Entrenar
- \*Animar a la reflexión de manera alentadora
- \*Promover ayudas que agilicen las soluciones
- \*Favorecer el desarrollo de relaciones amistosas

Por consiguiente, es necesario que el tutor, cuente con un marco teórico que le oriente en su trabajo, dado en parte por la necesidad de conocer al alumno como persona en desarrollo, y en parte, por atender al alumno en cuanto sujeto que aprende. Es decir, el tutor debe contar con supuestos aportados por la psicología evolutiva, social y del aprendizaje, que le suministren el soporte para guiar el conocimiento del alumno. De un modo específico, por tanto, la formación que necesita el tutor debe insistir en: a) desarrollar la capacidad de establecer relaciones; b) facilitar el conocimiento de recursos y técnicas adecuadas para desarrollar las actividades que le son propias: conocimiento de los alumnos, cohesión de grupo - clase, saber detectar situaciones problemáticas, etc.; y c) suministrar conocimiento del planteamiento curricular global del nivel educativo de sus alumnos (Fernández, 1991).

#### LOS TUTOREADOS

Así como es importante saber que cualidades debe tener el tutor, es necesario considerar qué tipo de estudiante necesita o debe estar en una situación tutorial. Idealmente y de acuerdo a las definiciones de tutoría, la mayoría de los alumnos, sino es que todos, deberían estar bajo alguna acción tutorial ya que de alguna manera,

todos los alumnos tienen que superar alguna dificultad; en su aprovechamiento escolar, en su socialización y adaptación escolar, en su comunicación familiar, etc.

De forma práctica se canalizan a los programas de intervención escolar, principalmente, a los alumnos que presentan algún problema con su aprovechamiento y adaptación escolar, a los que les está costando trabajo superar dificultades en su proceso de socialización, y a los que viven o atraviesan por problemas familiares o sociales.

Fernández (1991), respecto al aprovechamiento escolar menciona que el alumno en situación de aprendizaje es una persona concreta y su rendimiento depende no sólo de su desarrollo cognitivo sino de su situación de salud o enfermedad, de su satisfacción afectiva, de las expectativas del profesor y de la relación que mantenga con sus compañeros y con los propios profesores. Por este motivo deben considerarse cuatro tipos de factores que pueden explicar el aprovechamiento académico: fisiológicos, cognitivos, afectivos y sociales.

A este respecto, no es fácil poner de acuerdo a los educadores en una adecuada definición de lo que consideran como inadaptado social o marginado. Unos apuntan a los sujetos desconectados, apartados del grupo. Otros señalan a los alumnos con comportamientos antisociales. El caso es que todos tienen parte de razón. En general se considera inadaptados o en proceso de inadaptación, a alumnos que, poseyendo una dotación intelectual aceptable, se marginan del proceso educativo y socializador, adquiriendo conductas que se enfrentan a la norma social (Palacios, Marchesi y Coll, 1990).

Así mismo, Maher y Zins (1989), argumentan que la tutoría y el aprendizaje efectivo pueden ser eficaces en sistemas de intervención preventiva al evitar que se envíe innecesariamente a un alumno a la educación especial.

Ya sea por el hecho de buscar la tutoría como un refuerzo para mediar el logro de metas académicas o cual fuere el motivo por el cual un alumno es considerado como candidato para una acción tutorial, se debe tener presente que la característica común es la necesidad explícita o no de orientación y ayuda. En términos generales con este proceso tutorial formativo, aunado a la labor educativa en el aula, se pretende que el adolescente adquiera los conocimientos, destrezas y habilidades que posteriormente le permitirán desempeñarse satisfactoriamente en su actividad escolar.

#### **La evaluación en la tutoría**

Existen por lo menos cinco razones por las cuales se conducen evaluaciones y en consecuencia, se toman decisiones educativas (Ysseldike y Shinn, 1981; Helton, Workman y Matuszek, 1982; Mehrens y Lehman, 1982; Sattler, 1988), éstas razones son las siguientes:

- A - Porque se desea detectar problemas, estimar su incidencia y determinar necesidades con objeto de superarlos.
- B- Porque se desea canalizar a los individuos a los servicios o programas ya existentes que más le convengan de acuerdo con la problemática inherente.
- C- Porque se desea desarrollar e instrumentar programas y servicios que aún no existen, pero que se requieren para solucionar los problemas.
- D- Porque se desea determinar el avance o progreso de individuos con objeto de mantenerlos en programas o servicios en vigor, o recalazarlos.

E- Porque se desea analizar la eficacia y utilidad de programas existentes o de reciente implante (en Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1994).

La obtención de datos al respecto del cuarto nivel (evaluación de progreso individual) se realiza directamente en el ambiente educativo con el propósito de evaluar hasta qué punto el sujeto está progresando o no, dentro de un programa. El resultado de tal tipo de evaluación conduce a decisiones al respecto de la permanencia o retiro del mismo en el programa en cuestión

El quinto nivel (evaluación de programas) implica la búsqueda de información para decidir hasta qué punto ha sido efectivo un programa determinado con objeto de mantenerlo, modificarlo o suspenderlo.

La aplicación de pruebas y la medición se refieren a una situación en la que se expone a un sujeto a un conjunto particular de preguntas con objeto de obtener una calificación. La evaluación, además de incluir la aplicación de pruebas, también involucra un conjunto considerablemente mayor de fuentes de información, de las cuales se extrae un panorama integral respecto de un problema determinado (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1994).

La especificación de habilidades y destrezas, por medio de la evaluación y seguimiento, permitiría una mejor comprensión del desarrollo de los individuos y de mayores posibilidades de promoverlo. Por ejemplo, la presencia o ausencia de tales habilidades determina el rango del sujeto en el desarrollo de la socialización.

Por último, el adolescente está viviendo el periodo en que busca su propio gobierno, su propio conjunto de valores, y su propia identidad personal, consiguiendo desarrollarse como un ser social, único y productivo. Los servicios de orientación educativa son un

elemento dentro de la institución educativa que posibilita, en definitiva, con sus propios métodos y técnicas, este desarrollo.

La acción tutorial en educación secundaria se justifica a partir de que la adolescencia es un periodo clave para la toma de decisiones y la orientación del aprendizaje. Los programas tutoriales han demostrado su aplicabilidad y utilidad en los diferentes niveles y múltiples usos en los escenarios educativos.

Las características más comunes en los centros de enseñanza media consisten en que, por una parte, son centros compuestos por un cuerpo altamente heterogéneo de alumnado, con una especificidad variada de asignaturas, donde la enseñanza de éstas en la curricula, se imparte dentro de los planteles educativos por diferentes profesores.

La fragmentación del contenido global de conocimientos, rompe con la globalización de la enseñanza que se generaba en niveles anteriores, donde por lo general, el profesor de educación primaria, era el encargado de enseñar y vigilar el desarrollo del alumno, permitiendo un acercamiento permanente de tipo tutorial.

Ante esta perspectiva de fragmentación de los contenidos y de la dinámica de enseñanza y aunando el hecho de que el sujeto vive su adolescencia en un medio social que se caracteriza por múltiples contradicciones internas, la intervención educativa por medio de programas tutoriales, fundamentados en acciones de asesoría y consejería, abre un campo de interacción y relación-dinámica escolar en el que se promueven, no sólo la posibilidad de regularizar a los estudiantes en su conocimiento y aprehensión de contenidos específicos, sino también la posibilidad de expresión y participación escolar para un desarrollo emocional y social efectivos.

## **C A P I T U L O   5**

### **PROPUESTA DE PROGRAMA DE TUTORIAS CRUZADAS**

## **CAPITULO 5: PROPUESTA DE PROGRAMA DE TUTORIAS CRUZADAS**

### **PROGRAMA DE TUTORIAS CRUZADAS**

En este capítulo se describen los propósitos y objetivos específicos así como las etapas de implementación del programa de tutorías cruzadas o de edades cruzadas, el reclutamiento y la selección de participantes, la capacitación de los mismos, las características particulares de la propuesta de acción tutorial a desarrollar, el seguimiento y varias sugerencias para la evaluación del programa tutorial.

En el capítulo anterior se ha definido a la tutoría como una actividad inherente a la actividad del profesor que se realiza paralelamente a la acción docente, con el objetivo de ayudar u orientar al alumno.

La tutoría ha de ayudar a fomentar conocimientos y experiencias en los distintos ámbitos educativos, contribuyendo también a integrar la experiencia escolar en general y la vida cotidiana extraescolar, para facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje (Lázaro, 1986; Sánchez, 1989; Fernández, 1991).

La intención del programa tutorial que se propone en este trabajo es que los estudiantes de tercer grado de educación secundaria además de ser tutorados por un profesor, asesor u orientador educativo, lleven a cabo la tutoría de estudiantes de menor grado.

“Los programas de tutorías por compañeros de la misma edad y de edad cruzada utilizan la interacción recíproca entre los alumnos como vehículo principal para impartir enseñanza. Las intervenciones de este tipo de tutoría realizan objetivos instruccionales dentro de diadas estructuradas en las que un alumno hace de enseñante (tutor) y el



otro como el que aprende (tutelado). El tutor proporciona una enseñanza estructurada al tutelado, generalmente a diario, empleando materiales y procedimientos preparados por los responsables de implementar el programa (profesor, orientador, psicopedagogo, etc.). El progreso del tutelado se va midiendo con regularidad y los tutores son cuidadosamente formados y controlados para garantizar que los comportamientos docentes sean apropiados (Maher y Zins, 1989).

El propósito de que sea un alumno compañero de la escuela, quien asuma la tutoría de otro radica en que:

- a) Esta situación, puede favorecer la comunicación, ya que, como se mencionó en capítulos anteriores, los adolescentes se comunican mejor entre ellos debido a la identificación que experimentan por pertenecer a un mismo grupo, facilitando el establecimiento de los procesos empáticos en menor tiempo.
- b) Con base en la experiencia que tienen por, ser alumnos que cursan niveles educativos más altos y haber llevado previamente un programa de capacitación, se respaldaran acciones de consejería, consulta y asesoría académica.
- c) Los estudiantes asesores académicos son mejor aceptados y muy frecuentemente evaluados tan eficientes como los consejeros profesionales (Brown, 1975).
- d) Hay indicios de la conveniencia en la diferencia de edad en la diada tutor –tutoreado; los tutores que son de mayor edad y académicamente más competentes que sus tutelados, pueden ser más eficaces (Linton, 1973; en Maher y Zins, 1989)

Para Keat (1976), los participantes de tutorías por pares deben aprender a actuar responsablemente y sentirse bien con ellos mismos, porque sus logros en la ayuda y las relaciones con sus pares son generadas por la experiencia. Tanto los jóvenes entrenados como los que son ayudados por éstos, deben lograr mejorar su capacidad para pensar acerca de sus propias ideas y sentimientos y mayor capacidad para hacer decisiones de manera responsable (Myrick y Bowman, 1981; en Baker y Shaw, 1987).

Los objetivos que persigue este programa son:

- 1 - Fomentar la reflexión y el autoconocimiento a partir de la práctica tutorial y dar pie a la asimilación de experiencias que sirvan de sustento para una mejor integración y adaptación personal en los adolescentes participantes
- 2 - Reforzar los esfuerzos que realiza el adolescente por adquirir un sistema personal de valores con respecto a la estética, el amor, la verdad, la responsabilidad, la solidaridad, la democracia, el poder, etc., como reflejo de la propia identidad (Rivier 1986, Palacios, Marchesi y Coll, 1993, Muuss 1994).
- 3 - Fomentar la reflexión sobre sí mismo, dirigiendo su atención hacia adentro y analizándose, con el fin de establecer su propia identidad, así mismo, revisar las ideas y sus relaciones que hasta el momento fueron incuestionables; comenzar a experimentar y poner a prueba su personalidad; satisfaciendo su necesidad de reconocimiento social y de relaciones personales.
- 4 - Desarrollar habilidades de comunicación, comprensión, etc., que promuevan la autoreflexión y la conciencia de la presencia de estas habilidades en su persona, de tal forma

que esta autopercepción facilite las reestructuraciones en sus valores y actitudes.

- 5 - Experimentar sus valores y formas de ser de manera subjetiva, asimilándolos a sus experiencias personales y evaluándolos de acuerdo con sus ideas, creencias, actitudes y valores reestructurados (Muuss, 1994).

Resumiendo, los propósitos se centran en exponer a los alumnos que participan en este programa, a situaciones alternas de interacción educativa, con el objetivo de desarrollar habilidades y vivir ciertas experiencias que le permitan confrontar valores y actitudes para complementar su proceso socializador.

A través de la literatura se han dado diversos fundamentos teóricos para este tipo de tutoría: se han discutido los aspectos interaccionales de la relación tutor-tutelado, aplicando la teoría de identificación social (Sarbin, 1976), perspectivas morales (Hartup, 1976) e investigación de aprendizaje oral (Annis, 1983). Cohen (1986), en un análisis sobre tutoría de iguales en edad y de edades cruzadas, examinó los procesos de motivación, sociales y de enseñanza, así como sus implicaciones para la implementación del programa. Investigaciones recientes sobre la efectividad de la enseñanza y el tiempo académico (Rosenshine y Berline, 1978) ofrecen fructíferas bases para el análisis de la efectividad de los diferentes modelos de tutoría (en Maher y Zins, 1989).

Como antecedentes de este tipo de programa de tutorías encontramos el trabajo desarrollado por Jenkins (1991), un programa tutorial denominado "Cross - Age Tutoring", en el cual, estudiantes atrasados de primer a tercer grado y de educación especial, fueron tutorados en la lectura por estudiantes de grados intermedios quienes eran expertos lectores.

Semb (1975, en Molina, 1996), desarrolló un programa en el cual los alumnos con buenas calificaciones de un curso fueron invitados a prepararse para participar como tutores de alumnos con problemas académicos durante el siguiente semestre.

Leary (1993), trabajó en una investigación donde graduados de psicología, trabajo social y religiosas desarrollaron un programa dentro de un orfanato en el cual los niños mayores aprendieron a ayudar a los niños más pequeños. Observó que los niños están más dispuestos a platicar acerca de cuestiones importantes (incluyendo problemas y sentimientos) en un escenario con otros niños, pueden aprender acerca de otros, además, entender que ellos no son los únicos y que no están solos, pueden ayudar y aconsejar a otros.

Brown (1975), relata la experiencia de un programa de asesoramiento de estudiante a estudiante para alumnos de nuevo ingreso a la universidad, en el que un número de estudiantes asesores, cuidadosamente seleccionados, preparados y supervisados, proporcionaban una guía sistemática para el ajuste académico de los que ingresaban. Los datos obtenidos en este programa tienden a corroborar una buena aceptación del mismo por los estudiantes, así como a concluir que "se produjo un mejoramiento importante de las realizaciones o actividades escolares subsiguientes de los alumnos de primer año que recibieron asesoramiento" (Brown, 1975, p. 14).

Scruggs y Richter (1985, en Maher y Zins, 1989), examinaron 22 estudios que empleaban discapacitados en el aprendizaje, y en algunos casos, alumnos con alteraciones de conducta como tutores y como tutelado. Llegaron a la conclusión de que la tutoría era una potente intervención para conseguir logros académicos con este tipo de personas, pero señalaban que una fuerte evidencia respecto a los beneficios afectivos era menos precisa.

Jacobi (1991), señala que existe poca información que nos lleve a determinar la frecuencia y los usos de la consejería por las instituciones y los alumnos. Pocos programas (Ender, 1984; Humm y Riessman, 1988), "otorgan un lugar al estudiante en el rol de consejero, con la esperanza de que esta experiencia promueva su desarrollo y refuerce su compromiso hacia una mejor educación" (en Jacobi, 1991, p. 517).

Como ya se ha mencionado, la participación en la acción tutorial le requerirá al adolescente desarrollar habilidades de comunicación, comprensión, etc., que se espera promuevan la autoreflexión y la autopercepción de tal forma que se faciliten reestructuraciones en sus valores y actitudes, tal y como las metacogniciones facilitan la ejecución de tareas; diversos estudios han mostrado que el alumno mejora cuando puede comprender los procesos operacionales requeridos por determinada tarea, esta labor de metacognición (control consciente y deliberado de las propias operaciones cognitivas) permite al alumno realizar un entrenamiento para mejorar sus trabajos (Pasut, 1993). Leary (1993), concluyó que con la práctica en la que los niños prestaban ayuda a otros menores, éstos comenzaron a ver que pueden entenderse y cambiar ellos mismos y su ambiente. Así mismo, "los niños de todas las edades tomaron más responsabilidad en el manejo de la escuela y la planeación de sus vidas" (Leary, 1993, p. 19).

Este programa representa un intento por ayudar a que el adolescente encuentre, en su misma actuación y comportamiento, elementos que le permitan entender y vivir en un ambiente con tantas contradicciones, ya que, en la adolescencia la persona consolida sus competencias específicas y su capacidad general de enfrentarse al mundo, a la realidad, al entorno social, estableciendo su adaptación y ajustes, si no definitivos, sí los más duraderos a lo largo de su vida.

Por una parte consume el proceso socializador de internalización de pautas de cultura y valores, adquisición de habilidades técnicas, comunicativas y sociales Y por otra, desarrolla y asegura la propia autonomía frente al medio. Según Mead (1951, en Muuss, 1994), debiéramos tratar de modificar nuestra cultura y especialmente nuestro sistema de crianza, para que nuestros jóvenes dispongan de mayor libertad para variar y de más anhelos de hacerlo.

Esta modificación puede ser llevada a cabo mediante una combinación de libertad y de adopción de prácticas educacionales basadas tanto en el conocimiento de la maduración de los estudiantes como en la comprensión adecuada de las pautas de la cultura. De tal forma que la llegada a la madurez no sea un camino difícil y, en las más de las veces, problemático. Para Muuss (1994), el desarrollo estructural de la psiquis del joven en crecimiento es determinado por una combinación de factores internos y externos, siendo preponderantes los factores de maduración. Una de las características de la transición de la niñez a la adolescencia consiste en un descubrimiento reflexivo de sí mismo. El autodescubrimiento conduce a la autoevaluación y ésta, a su vez, a la autoeducación. El joven necesita, junto con las oportunidades de ser independiente, una guía para emprender nuevas experiencias, con el programa de tutorías, se verá beneficiado por un marco que encamine parte de su esfera de actividad a objetivos que presenten un desafío, pero que a la vez sean alcanzables y aceptables (Josselyn, 1974). A continuación se desarrolla dicha propuesta.

## **PROPUESTA DE PROGRAMA DE TUTORIAS CRUZADAS**

### **POBLACION**

El programa se propone para ser desarrollado por alumnos de tercer grado de educación secundaria, los cuales oscilan dentro de un rango de edad entre los 14 y los 17 años, como tutores. Y por alumnos de primer grado de educación secundaria, de un rango de edad de 11 a 13 años, como tutoreados.

El programa se enmarca dentro de las actividades que el servicio de orientación educativa implementa para favorecer el desarrollo cognitivo, afectivo y social del alumno, con el fin de que realice adecuadamente su aprendizaje.

El programa de tutorías cruzadas propuesto se compone de cinco fases:

**FASE 1. Reclutamiento y selección de participantes**

**FASE 2. Capacitación**

**FASE 3. Acción tutorial**

**FASE 4. Seguimiento**

**FASE 5. Evaluación.**

#### **FASE 1 - Reclutamiento y selección de participantes**

Se formarán tres grupos a saber. El primero, con alumnos de tercer grado que fungirán como tutores, es importante que en esta selección los alumnos participen voluntariamente ya que, como Reich y Adcock señalan (1980), un grupo y el hecho de pertenecer a dicho grupo puede intervenir en la definición, modificación y mantenimiento de los valores y actitudes de un individuo, éste puede verse muy presionado

a cambiar sus actitudes y valores cuando entra a formar parte de dicho grupo por conveniencia propia (mejorar calificaciones, aprobar un curso, etc.) o cuando lo hace por casualidad (al azar).

Se seleccionará al segundo grupo de la población de alumnos de primer grado o nuevo ingreso, será el grupo a tutorear, conformado por alumnos cuyas puntuaciones en el examen de ingreso a educación secundaria, hayan resultado bajas en relación con la media de respuestas, el cuestionario de 120 preguntas, comprende proporcionalmente reactivos de completamiento de oraciones, comprensión de lectura, razonamiento abstracto, aritmética, geometría y seriación de figuras.

Un tercer grupo, fungirá como grupo de referencia, formado aleatoriamente por alumnos de tercer grado que no participarán en el programa propuesto, a los que se les solicitará autorización para fungir como tal. Este grupo servirá como parámetro de comparación en la evaluación del programa en general.

Se sugiere que el número de participantes en el programa se determine con base en el número de profesores – tutores disponibles para esta actividad y en la capacidad real de supervisión, seguimiento y evaluación efectivas que éstos puedan realizar, de tal forma que se dé la mayor cobertura, pero sin arriesgar la falta de calidad del servicio.

#### **FASE 2 - Capacitación**

Se pretende que el programa se realice durante un ciclo escolar donde, en el primero de diez meses, los estudiantes tutores reciban la capacitación y durante el resto del ciclo desarrollen la labor tutorial. Dicha capacitación se impartirá por el departamento de orientación educativa dentro de las instalaciones del plantel.



Se capacitará a los participantes en la adquisición de habilidades que le permitan realizar acciones de consejería, asesoría y de consulta académica, apoyados principalmente en las habilidades que han desarrollado a partir de sus experiencias escolares.

Resumiendo a Weaver, Miller, Robin y Heselton (en Molina 1996) estos sugieren que lo que debe enseñarse a los tutores son:

- 1-Conductas de preparación y presentación, que incluyen desde saludar al estudiante, revisar las actividades que ha desarrollado, preguntarle si tiene dudas de temas académicos o de tareas a realizar, planear futuros avances y despedirse.
- 2-Conductas de elogio, hacer comentarios positivos cuando el tutor considere que hay progresos del estudiante.
- 3-Retroalimentación, se refiere al momento en el cual el tutor puede brindar ayuda en los casos en que el alumno necesite una pequeña clave para recordar contenidos académicos, sugerencias o consejos para solventar algunos problemas que surgen en el ambiente escolar.

En referencia a este mismo aspecto, Sánchez y Semb (1975; en Fernández, 1991) desarrollaron un cuestionario para identificar las características más deseables en un tutor. Los resultados concuerdan con las habilidades que Brown (1975) y Egan (1982a) sugirieron debería tener un tutor o aquellas personas que prestan ayuda a otras; habilidad para explicar, para comprender, para observar, para comunicarse (atender y escuchar), para soportar críticas y ser amigable.

La capacitación podrá ser realizada por medio de técnicas expositivas y técnicas vivenciales como talleres, coloquios, etc. Se propone el siguiente temario para ser desarrollado en esta etapa de capacitación:

- El proceso de comunicación: atender y escuchar efectivos
- Habilidades de interacción social: saludar, presentarse y despedirse
- Orientación: a partir de la asesoría y del consejo
- La motivación: técnicas de retroalimentación y elogio
- Identificación de problemas: a partir de la observación de conductas, expresiones verbales y de sentimientos
- Técnicas de estudio

Asimismo, es deseable que se entrene a los tutores alumnos en el registro, en formatos simplificados, de las generalidades de las sesiones con su tutelado, como una forma de control sobre su actividad. Tal registro servirá para dar seguimiento de la labor tutorial.

Se sugiere consultar a Egan (1982b) y Brown (1975), cada uno desarrolló, en el Manual de entrenamiento del orientador experto y en el Manual del estudiante asesor, respectivamente, una propuesta de capacitación para el entrenamiento de individuos que prestan ayuda o asesoría a otros. Aunque estos manuales no fueron diseñados para el entrenamiento de estudiantes adolescentes tutores, se pueden retomar algunas actividades y sugerencias que podrían adaptarse al trabajo de capacitación tutorial. Asimismo, Maher y Zins (1989), en su texto *Intervención psicopedagógica en los centros educativos*, dan algunas sugerencias para la implementación y capacitación de programas de intervención pedagógica de iguales.

### **FASE 3 - Acción tutorial**

Se entiende la función tutorial como proceso orientador del alumno tendiente a procurar la adaptación de los alumnos a sus

circunstancias escolares, este ajuste entre el individuo y su entorno escolar es un factor determinante en su proceso de desarrollo.

La acción tutorial comprende, la orientación a nivel asesoría y consejo, ambas tienen como objetivo fundamental, auxiliar, corregir, sugerir o aconsejar al alumno, en la solución de sus problemas escolares principalmente e indirectamente en los problemas personales, conductuales y emocionales (Alvarez y Arizmendi, 1991).

Diversos autores señalan como parte primordial de cualquier relación de ayuda, al establecimiento de un buen rapport y de una relación empática, las habilidades necesarias para esto son atender y escuchar efectivamente (Egan, 1982a; Brown, 1975; Maher y Zins, 1989)

Las labores de la actividad tutorial tenderán a desarrollar también otras habilidades individuales y sociales; experiencias formativas, mediante la participación y el desarrollo de diversas actividades:

- Promover la adaptación al entorno escolar del estudiante de nuevo ingreso, proveyendo información sobre la institución educativa.
- Dar información de tipo académico y experiencial para solventar retraso en el aprovechamiento escolar y la realización de tareas extraescolares.
- Orientar respecto al uso de recursos y apoyos didácticos para la realización de tareas escolares.
- Sugerir y modelar conductas y roles, en las áreas de interacción social escolar donde se presente conflicto.

- Brindar orientación y consejo respecto a los diversos problemas que enfrentan los estudiantes en sus actividades cotidianas.
- Animar a la reflexión y análisis de situaciones escolares problema promoviendo que se agilicen soluciones.
- Favorecer el desarrollo de relaciones amistosas, tanto con sus compañeros de escuela como con sus profesores.

Algunas características importantes de la acción tutorial de esta propuesta son:

- 1 - El proceso de asesoramiento debe ser individualizado y de atmósfera informal. Solo debe haber una estructura formal muy pequeña, ya que la meta es proporcionar un asesoramiento adecuado para las necesidades de cada estudiante (Brown, 1975)
- 2 - La labor tutorial debe desarrollarse en la misma escuela y en la medida de lo posible en el horario escolar, de tal manera que ésta no se perciba como algo ajeno a la actividad escolar de la institución.
- 3 - La duración y estructura de la acción tutorial debe ser abierta al acomodo que resulte de cada estudiante tutor y su tutorado, para que no se vean presionados por tiempos y formas preconcebidas.
- 4 - La permanencia del alumno dentro del programa no debe ser condicionada, su incorporación al mismo deberá estar cimentada en su participación voluntaria y en el compromiso de permanencia, explicitado en la sesión

inicial de presentación del programa y en las sesiones de capacitación.

- 5 - La acción tutorial se efectuará diariamente, para lograr continuidad y reforzar la responsabilidad adquirida. Asimismo, se llevará un registro simplificado de sesiones, el cual servirá de guía en las sesiones de seguimiento y evaluación con el profesor orientador.
- 6 - La motivación de los alumnos para participar en este programa se justificará a partir de intereses individuales auténticos y autónomos, mantenidos y reforzados por la misma dinámica de la acción tutorial, y no como producto de una participación impuesta como requerimiento de la institución (Ball, 1988).
- 7 - Al formar las diadas tutor - tutelado, hay que tener presente que el objetivo es promover la comunicación y el intercambio libre de ideas, por tanto, habrán de establecerse parejas compatibles de trabajo. Para lo cual se programaran sesiones iniciales previas a la acción tutorial para dinámicas de integración y acercamiento, con el objetivo de que sean los alumnos quienes sugieran sus parejas.

#### **FASE 4 - Seguimiento**

La supervisión diaria es especialmente importante y puede incluir la supervisión directa de las parejas tutor- tutelado para elogiar o retroalimentar el trabajo y para suministrar asistencia inmediata cuando surjan problemas.

El seguimiento de la actividad tutorial es esencial para llevar a buen término tal actividad, por tal motivo se ha contemplado que se realice semanalmente una entrevista de supervisión individual con el

profesor tutor, con el fin de regular y auxiliar al alumno de tercer grado en su labor tutorial.

Además, se programarán mensualmente, reuniones grupales con el conjunto de tutores alumnos como mecanismo de evaluación y retroalimentación de su labor tutorial, asamblea en la que se verterán experiencias, inquietudes y dudas que hayan surgido en sus actividades de tutoría, se analizarán los casos a la vez que se discutirán posibles soluciones a los problemas que surjan en este lapso.

Watkins y Wagner (1991), respecto a la importancia de la supervisión y seguimiento mencionan: un sistema cuyo funcionamiento y contribución a la escuela en su conjunto se revise regularmente, estará en mejor disposición para emprender un cambio y para responder a él. La revisión es un proceso esencial en todo tipo de aprendizaje, y concretamente en la escuela es de particular importancia. No hay que tomarlo como algo complicado o formalizado: puede significar simplemente dejar algo de tiempo para que cada equipo tutorial se reúna con su director y traten determinados temas como, por ejemplo, lo que se ha conseguido, lo que funciona mejor, lo que les gustaría que fuese diferente y lo que necesitan para evolucionar. Estas conversaciones pueden desembocar en otros procesos importantes como las necesidades de formación de los tutores y otros elementos generales de perfeccionamiento de los mismos. "También pueden conducir a cuestiones relacionadas con el perfeccionamiento del sistema, por cuanto constituyen (especialmente si se disponen de los resultados de las actividades de seguimiento que se hayan llevado a cabo) un ingrediente importante de evaluación" (Watkins y Wagner, 1991, pp 172).

#### **FASE 5 - Evaluación**

Si definimos a la evaluación como el proceso de obtención de información o de obtención de datos, con el propósito de fundamentar decisiones educativas, es evidente que la evaluación cobra fundamental importancia en el proceso de solución de problemas dentro del programa tutorial propuesto. La evaluación, al igual que el seguimiento o supervisión, no deben verse como fases separadas o finales del programa a desarrollar, el hecho de proponerlas en diferentes fases es sólo una forma de estructurar la propuesta, se plantea a ambas como mutuamente relacionadas e interviniendo en diferentes momentos interfases e intrafases.

Los objetivos de la evaluación en el sistema tutorial se centrarían en:

- A - Determinar en que grado los objetivos de la capacitación de los alumnos tutores se han alcanzado. La evaluación de la capacitación (evaluación individual y grupal que se realizará al término de la misma) nos permitirá cuantificar hasta que grado el alumno ha entendido su labor como tutor y si ha comprendido la dinámica de la acción tutorial.
- B - Detectar problemas en el programa en general y en la acción tutorial en particular, estimar su incidencia y determinar necesidades con objeto de superarlos.
- C - Conocer el grado de avance o progreso de los alumnos tutores en su acción tutorial dentro del programa. Schön (1992), al respecto señala, que los estudiantes, a menudo, son inconscientes de lo que saben y de lo que necesitan saber; los tutores son igualmente inconscientes del

conocimiento que inspira su propia actuación, sea ésta defectuosa o competente

D - Analizar la eficacia y utilidad del nuevo programa.

Se propone evaluar la satisfacción de los objetivos o metas, del programa de tutorías mediante diversos mecanismos y técnicas de recolección de datos e instrumentos de evaluación. La observación directa de la conducta de los sujetos es en muchos casos la mejor fuente de información sobre la cual deducimos aprendizaje y cambios estructurales en los sujetos

#### INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

- A continuación se proponen varias pruebas o cuestionarios estructurados para evaluar el programa.

Dentro de los instrumentos de evaluación, el Cuestionario de adaptación para adolescentes de Bell Hugh, ofrece la oportunidad de obtener cuatro medidas distintas de adaptación; personal y social, adaptación familiar, a la salud, social y emocional. Según el autor el cuestionario es útil para aplicarlo a alumnos que cursan la segunda enseñanza. Existe una versión española adaptada y normalizada del cuestionario (Hugh, 1974). Este instrumento permitiría inferir qué tanto la participación en este programa influye en el proceso adaptativo - socializador del adolescente.

En el texto de Vidales (1991), "Nuevas Prácticas de Orientación Vocacional", se encuentran, un Inventario y un "Cuestionario de Hábitos de Estudio", tales instrumentos nos permitirían observar si las conductas o hábitos de estudio de los estudiantes han cambiado.



Román y Pastor (1979) proponen algunos modelos para la evaluación de la acción tutorial. Asimismo, Rodríguez (1989), sugiere un programa de test para la orientación en la enseñanza media (Tests de rendimiento escolar, escalas de actitudes, de personalidad) que podrían ser de utilidad.

Además, los resultados del aprovechamiento escolar y la incidencia en el registro de reportes de conducta pueden considerarse también para la evaluación del programa tutorial, puesto que en la mayoría de los centros de educación secundaria éstos registros reflejan índices de adaptación de los estudiantes (Gupta y Coxhead, 1993; Watkins y Wagner, 1991).

También, a partir de la evaluación con una prueba de estudio eficiente, puede observarse si los estudiantes asesores lograron comunicar información sobre capacidades eficientes de estudio (Brown, 1975).

Se sugiere que estos instrumentos sean aplicados al grupo de tutores en diferentes momentos, dependiendo de su función

- Función inicial, en sesiones iniciales previas a la capacitación.
- Función diagnóstica, posterior a la capacitación y previo a la acción tutorial.
- Función formativa, a mediados del año escolar y participación tutorial.
- Función sumaria, al finalizar el programa tutorial.

A continuación se presentan esquemáticamente las diferentes fases de esta propuesta, cada formato ubica las actividades a realizar, los recursos necesarios, las evaluaciones propuestas y el material bibliográfico de apoyo.

**FASE I - RECLUTAMIENTO Y SELECCIÓN DE PARTICIPANTES**

**Objetivo:** Formar tres grupos. El primero con alumnos de tercer grado que fungirán como tutores. El segundo con alumnos de primer o segundo grado a tutorear. El tercero con alumnos de tercer grado que fungirán como grupo de referencia.

ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN	MATERIAL BIBLIOGRAFICO
<b>RECLUTAMIENTO:</b> Publicar convocatoria	Hojas para Cariteles Plumones Maskin - tapc		- Egan, G. (1982b). <u>El orientador experto: manual de entrenamiento</u> . México: Iberoamericana.  - Maher, Ch. Y Zins, J. (1989). <u>Intervención psicopedagógica en los centros educativos</u> . Madrid: Narcea.
<b>SELECCIÓN:</b> Requisitos para ser tutor. - cursar tercer grado.	Cuestionarios para evaluación inicial	<b>EVALUACIÓN INICIAL:</b> Cuestionario de adaptación para adolescentes.	- Hugh, B. (1974). <u>The Adjustment Inventory</u> : Cuestionario de adaptación para adolescentes. Adaptación y normalización española por Cerdá, E. Barcelona: Herder.
<b>SELECCIÓN:</b> Requisitos para ser tutorado: - cursar primer o segundo grado.	Relación de puntajes obtenidos en exámenes de ingreso y exámenes diagnósticos	Formado por alumnos cuyas puntuaciones en el examen de ingreso a educación secundaria y examen diagnóstico hayan resultado bajas en relación con la media de respuestas, el cuestionario de 120 preguntas, que comprende proporcionalmente reactivos de completamiento de oraciones, comprensión de lectura, razonamiento abstracto, aritmética, geometría y seriación de figuras.	

*FASE 2 - CAPACITACION*

**Objetivo:** Capacitar a los alumnos que participan como tutores en la adquisición de habilidades que les permitan realizar acciones de consejería, asesoría y de consulta académica (tiempo aproximado un mes).

ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN	MATERIAL BIBLIOGRAFICO
<p>Desarrollar en un curso de capacitación el siguiente temario:</p> <p>1-El proceso de comunicación: atender y escuchar efectivos; comprender la importancia de atención en el proceso de comunicación.</p> <p>2-Habilidades de interacción social. incluyen saludar al estudiante, presentarse y despedirse.</p> <p>3-Orientación: a partir de la asesoría y del consejo; revisar las actividades que ha desarrollado, preguntarle si tiene dudas de temas académicos o de tareas a realizar, u otro tipo de problemas y planear futuros avances</p> <p>4-La motivación: técnicas de retroalimentación y elogio, incluye conductas de elogio, hacer comentarios positivos cuando el tutor considere que hay progresos del estudiante.</p> <p>5-Identificación de problemas: a partir de la observación de conductas, expresiones verbales y de sentimientos, identificar y clarificar problemas del tutorado.</p> <p>6-Técnicas de estudio: conocimiento de técnicas de estudio para brindar ayuda en los casos en que el alumno necesite claves para recordar contenidos académicos, sugerencias o consejos para solventar algunos problemas que surgen en la actividad escolar. *Entrenamiento en el registro de sesiones tutoriales; llenado de formato y registro de avances</p>	<p>Hojas para Carteles</p> <p>Plumones</p> <p>Maskin - tape</p> <p>Rotafolios</p> <p>Películas</p> <p>Documentales</p> <p>Cuaderno y material de papelería.</p>	<p>Habrà evaluación continua y final de la capacitación, para asegurar el manejo de los contenidos.</p>	<p>- Egan, G. (1982b). <u>El orientador experto: manual de entrenamiento</u>. México; Iberoamericana.</p> <p>- Maher, Ch. Y Zins, J. (1989). <u>Intervención psicopedagógica en los centros educativos</u>. Madrid; Narcea.</p> <p>- Brown, W. (1975). <u>Manual del estudiante asesor</u>. México: Trillas.</p>

**FASE 3 - ACCION TUTORIAL**

**Objetivo:** Desarrollar la actividad tutorial, establecer un buen rapport y una relación empática.

ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN	MATERIAL BIBLIOGRAFICO
<p>-Promover la adaptación al entorno escolar del estudiante de nuevo ingreso, proveiendo información sobre la institución educativa.</p> <p>-Dar información de tipo académico y experiencial para solventar retraso en el aprovechamiento escolar y la realización de tareas extracurriculares.</p> <p>-Orientar respecto al uso de recursos y apoyos didácticos para la realización de tareas escolares.</p> <p>-Sugerir y modelar conductas y roles, en las áreas de interacción social escolar donde se presente conflicto.</p> <p>-Brindar orientación y consejo respecto a los diversos problemas que enfrentan los estudiantes en sus actividades cotidianas.</p> <p>-Animar a la reflexión y análisis de situaciones escolares problema promoviendo que se agilicen soluciones.</p> <p>-Favorecer el desarrollo de relaciones amistosas, tanto con sus compañeros de escuela como con sus profesores.</p>	<p>Cuaderno y material de papelería.</p> <p>Formatos de registro de sesiones y de registro de avances</p>	<p>Habrà supervisión permanente y evaluación individual de la labor tutorial por medio de entrevistas con el profesor asesor u orientador.</p> <p>Se programarán sesiones grupales de los alumnos tutores para evaluar en asamblea la actividad desarrollada</p>	<p>- Egan, G. (1982b). <u>El orientador experto: manual de entrenamiento</u>. México Iberoamericana.</p> <p>- Maher, Ch. Y Zins, J. (1989). <u>Intervención psicopedagógica en los centros educativos</u>. Madrid Narcea.</p> <p>- Brown, W. (1975). <u>Manual del estudiante asesor</u>. México Trillas.</p>

**FASE 4 - SEGUIMIENTO**

**Objetivo:** Supervisar la acción tutorial para dirigir, corregir y suministrar asistencia.

ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN	MATERIAL BIBLIOGRAFICO
<p><b>SUPERVISION DIARIA</b> - Consistente en la supervisión directa de las parejas Tutor – tutelado</p>	<p>Formato de supervisión diaria</p>	<p>- Evaluación del cumplimiento de los objetivos del programa, en lo que respecta a la labor tutorial</p>	<p>- Egan, G. (1982b). <u>El orientador experto: manual de entrenamiento</u>. México: Iberoamericana.</p>
<p><b>ENTREVISTA DE SUPERVISION INDIVIDUAL</b> - Programar semanalmente una entrevista de supervisión individual, con el fin de regular y auxiliar al alumno de tercer grado en su labor tutorial</p>	<p>Formato estructurado de entrevista de supervisión.</p>	<p>- Evaluar el grado de avance y el cumplimiento de las expectativas hacia el programa.</p>	<p>- Maher, Ch. y Zins, J. (1989). <u>Intervención psicopedagógica en los centros educativos</u>. Madrid: Narcea.</p>
<p><b>SUPERVISION MENSUAL</b> - Programar mensualmente reuniones mensuales con el conjunto de tutores alumnos como mecanismo de evaluación y de retroalimentación.</p>	<p>Formato de acta de asamblea. Bitácora.</p>	<p>- Evaluación grupal de los alcances del programa, y del desarrollo de la acción tutorial.</p>	<p>- Brown, W. (1975). <u>Manual del estudiante asesor</u>. México: Trillas.</p>

### FASE 3 - EVALUACION

**Objetivos:** Conocer los grados de avance o progreso en diferentes momentos del desarrollo del programa tutorial, así como, el alcance final y eficacia del mismo.

ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN	MATERIAL BIBLIOGRAFICO
<p>EVALUACION INICIAL: en sesiones iniciales previas a la capacitación.</p> <p>EVALUACION DIAGNOSTICA: posterior a la capacitación y previo a la acción tutorial.</p> <p>EVALUACION FORMATIVA O DE SEGUIMIENTO: a lo largo del año escolar y de la participación tutorial.</p> <p>EVALUACION SUMARIA: al finalizar el programa tutorial.</p>	<p>Cuestionarios de evaluación.</p> <p>Cuaderno.</p> <p>Lápiz y material de papelería.</p>	<p>Considerar además de la evaluación realizada por los responsables del programa, aquella que pueden realizar los tutores alumnos y sus tutores.</p>	<p>- Hugh, B. (1974). <u>The Adjustment Inventory</u>. Cuestionario de adaptación para adolescentes. Adaptación y normalización española por Cerda, E. Barcelona: Herder.</p> <p>- Vidales, I. (1991). <u>Nuevas prácticas de orientación vocacional</u>. México: Trillas.</p> <p>- Román S. Y Pastor, M (1979). <u>La tutoría, paulas de interacción e instrumentos útiles al profesor - tutor</u>. Barcelona: CEAC.</p> <p>-Rodríguez, M. (1989). <u>Orientación profesional y acción tutorial en las enseñanzas medias</u>. Madrid: Narcea.</p> <p>- Brown, W. (1975). <u>Manual del estudiante asesor</u>. México: Trillas.</p>

## CONCLUSIONES

La adolescencia se representa en la sociedad, como un periodo de crisis, de conflicto, de tensiones y aún de contradicciones no fáciles de resolver, entender o simplemente asumir. La edad adolescente aparece como vitalmente problemática. El adolescente es visto como problema para sí y, a menudo, para los demás.

El adolescente vive inmerso en una estructura social que lo limita y retrasa su incorporación al mundo adulto, se socializa en un ambiente que se caracteriza por contradicciones sociales, en donde se le indica una cosa, pero las acciones de los miembros de sus grupos dicen lo contrario.

Ante esta perspectiva, es difícil entender cómo es que el adolescente logra adaptarse a su medio sin un cúmulo de frustraciones que le mermarán su desarrollo. Esta adaptación se explica a partir de los ajustes que se generan a través del aprendizaje, inicialmente en la familia y posteriormente en las instituciones educativas.

En general los programas educativos en la escuela secundaria descuidan la formación en los ámbitos afectivos y sociales de sus alumnos. Si bien existen programas complementarios que intervienen en estas áreas, como la orientación educativa, los programas de asistencia a la educación bajo la supervisión del departamento de trabajo social y algunos talleres de expresión artística y cultural como: teatro, oratoria, declamación, etc. en general son pocos los programas dedicados concretamente al desarrollo emocional y social del adolescente. Esta situación refuerza el riesgo de que el adolescente incurra en conductas adictivas (Sobell, Sobell, Nirenberg 1988), o se presenten embarazos en esta etapa (Faure, 1993).

El desarrollo social y afectivo preocupa en la actualidad y no son pocos los educadores que intentan incluir en el diseño curricular objetivos socioafectivos, aún cuando la metodología de la educación social apenas comienza a esbozarse. Muchos de estos problemas y conflictos que atañen a la educación sobrepasan los límites de la estructura educativa actual, y la enseñanza de materias específicas tales como español, matemáticas, civismo, etc. tienen un alcance limitado en este sentido.

Por una parte, casi todas las cuestiones concernientes a los valores guardan relación con el aprendizaje extracurricular; por otra, la estructura organizativa de la escuela impide con frecuencia poner en práctica estos modelos, por limitaciones económicas, por falta de personal, falta de tiempo y de espacios, etc.

A menudo resulta costoso diseñar programas alternos para problemas concretos de las instituciones educativas; bajo aprovechamiento, falta de adaptación escolar, ausentismo, falta de recursos económicos de la familia, etc. que se manifiesta en problemas conductuales, inasistencia y deserción escolar. De ahí que los recursos existentes deban ser aprovechados para hacer llegar a toda la población escolar, servicios necesarios como los de orientación.

La finalidad del programa de tutorías cruzadas es la de posibilitar un espacio de aprendizaje en el que los alumnos que participan en este programa, desarrollen habilidades y ciertas experiencias que les permitan confrontar valores y actitudes para complementar su proceso socializador y a la vez, aumentar las probabilidades de supervivencia escolar para los alumnos de primer año identificados como candidatos al abandono de los estudios.

A partir de los descubrimientos hechos en diversos estudios, se propone el empleo de estudiantes asesores cuidadosamente,



adiestrados y supervisados, para proporcionar una acción eficiente, práctica y productiva.

No es una propuesta de sustitución de los servicios profesionales de orientación sino una forma más de realizar parte de ésta. Esta forma de asesoría o tutoría puede generalizarse a toda la población escolar y hacia otros niveles educativos. Los programas tutoriales en general se caracterizan por ser, de acuerdo a las experiencias de otras investigaciones, eficientes, bien aceptados y prácticos.

Existen datos que señalan que los estudiantes asesores son tan eficientes como los consejeros profesionales. Además, en algunos casos, los alumnos asesorados han evaluado dentro de éstos programas a los alumnos asesores dándoles calificaciones más altas que a los profesionales. Los asesorados se sienten más dispuestos a aceptar la guía de sus iguales, puesto que creen que sus compañeros pueden darles consejos más realistas, debido a que los estudiantes que se convierten en asesores hablan "la misma lengua" y se enfrentan a los mismos problemas.

El programa de tutoría cruzadas tiene también como un objetivo central que los alumnos tutores refuercen su sentido de responsabilidad, que según Román y Pastor (1979), supone consiste en:

- Capacidad de asumir compromisos y tareas en una opción libre.
- Capacidad de asumir los riesgos que todo compromiso implica, de aceptar los éxitos y los fracasos que puedan ocurrir.
- Capacidad para calcular de antemano las consecuencias de sus actos (dichos, actitudes, acciones, decisiones, omisiones).
- Capacidad de sentirse comprometido con el futuro.

- Capacidad de recuento objetivo de posibilidades antes de asumir un compromiso. El sujeto maduro posee responsabilidad en las propias limitaciones.

Este programa constituye una propuesta para mejorar la vida escolar y ayudar a los alumnos a comprender y adquirir valores democráticos, permitiéndoles participar y sugerir por medio de la asesoría y consejería de la labor tutorial, procesos decisivos. Además de, aprender a razonar, a debatir y a reestructurar en la práctica, las normas, actitudes y valores de su cultura. Proceso que pretende ayudar a definir su identidad y fomentar el desarrollo de la expresión emocional y habilidad social.

Para el año 2000 se estima que el número anual de egresados de secundaria llegará por lo menos a un millón 600 mil alumnos. El programa para la Modernización educativa (1988) parten de la convicción de que la verdadera riqueza de los países reside en las cualidades de las personas que los integran. La educación es un factor estratégico del desarrollo que hace posible alcanzar niveles de vida superiores. En la medida que se le brinde al adolescente mayores oportunidades de participación y elementos de reflexión, se abrirán nuevas expectativas para su integración personal y social, así como una mejor comprensión del mismo en los adultos que conviven con ellos y en general de la sociedad.

## PERSPECTIVAS Y LIMITACIONES

No se cuenta con información concluyente con relación a los beneficios afectivos y sociales de las tutorías cruzadas que nos permita determinar una efectividad estimada del programa.

Se corre el riesgo de que en términos estructurales y organizativos se llegue a considerar como tema aparte de los programas curriculares del centro educativo el programa tutorial.

Podemos encontrar dentro del ambiente escolar predisposición a no creer que el adolescente pueda asumir la responsabilidad que implica este programa tutorial, debidos a prejuicios y falsas concepciones.

El número de participantes y por ende la cobertura del programa dependerá de la cantidad de personal disponible para efectuar esta actividad. La cantidad de parejas tutor – tutoreado estará en función de la capacidad de supervisión y seguimiento efectivos por parte del profesor – tutor responsable.

## REFERENCIAS

- Alvarez, F. y Arizmendi, X. (1991). Una propuesta de programa de Orientación Educativa a nivel consejo (Ajuste Personal) para alumnos de nivel medio superior. Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Psicología. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Baker, S. Y Shaw, M. (1987). Improving counseling through primary prevention. Ohio: Merrill Publishing.
- Ball, S. (1988) La motivación educativa. Madrid: Narcea.
- Bandura, A. y Walters, R. (1978). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid: Alianza.
- Barr, Hooghoff, Schirp, Taylor, (1992). Attitudes and attitude change. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Bigge, M. y Hunt, M. (1972). Bases psicológicas de la educación. México: Trillas.
- Bisquerra, R. (1992). Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo. Barcelona: Boixareu universitaria.
- Briseño, M. (1990). Estudio comparativo de la identificación en adolescentes mexicanos de tres clases sociales diferentes. Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Psicología. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Brown, W. (1975). Manual del estudiante asesor. México: Trillas.
- Díaz Barriga, F. Y Saad, E. (1996). El papel docente-tutor en un proceso de formación en la práctica de profesionales universitarios. Enseñanza e investigación en psicología. V.2 N. pp 145-170.
- Delval, J. (1989). Crecer y pensar. Barcelona: Laia
- Duruz, N. (1997). Psicología clínica y consejo psicológico. México: Facultad de psicología, Material didáctico de Consejo educacional y orientación vocacional y escolar.
- Egan, G. (1982a) The skilled helper. California: Books/Cole Publishing.
- Egan, G. (1982b). El orientador experto: manual de entrenamiento. México: Iberoamericana.
- Fantuzzo, J. Alperin, K. y Rio, L. (1992). Effects of reciprocal peer tutoring on mathematics and school adjustment: a component analysis. Journal of educational Psychology. V. 84 N. 3 pp. 331-339.

- Faure, F. (1993) Factores psicosociales del embarazo en la adolescencia: Revisión de algunos estudios latinoamericanos. Revista mexicana de psicología. V. 10 N. 1 pp.75-84.
- Fernandez, M (1990) La escuela a examen. Madrid: EUDEMA.
- Fernández, P (1991). La función tutorial. Madrid. Castalia
- Fresko, B. (1988) Reward salience, assessment of success, and critical attitudes among tutors. The journal of educational research. V. 81 N.6 pp. 341-347.
- Freud, A. Osterrieth, P. Piaget, J. y otros. (1990) El desarrollo del adolescente. Buenos aires: Paidós.
- Gagné. R. (1971). Los condicionamientos del aprendizaje. Madrid: Aguilar.
- Gupta, R. Y Coxhead, P. (1993). Asesoramiento y apoyo psicopedagógico: estrategias prácticas de intervención educativa. Madrid: Narcea.
- Harré, R. y Lamb, R. (1986). Diccionario de psicología evolutiva y de la educación. Buenos Aires: Paidós.
- House, D. Y Wohlt, V. (1991) Effect of tutoring on volutar school withdrawal of academically underprepared minority students. Journal of school psychology. V. 29 N. 2 pp. 135-142.
- Hugh, B. (1974). The Adjustment Inventory. Cuestionario de adaptación para adolescentes. Adaptación y normalización española por Cerdá, E. Barcelona: Herder.
- Hurlock, E. (1967). Adolescent development. New York: McGraw - Hill.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: a literature review. Review of educational research. V. 61 N. 4 pp. 505-532.
- Jenkins, J. Jewell, M. Leicester, N. Jenkins, N. y Troutner, N. (1991). Development of a School Building Model for Educating Students with Handicaps and At-Risk Students in General Education Classrooms. Journal of Learning Disabilities. V. 24. N.5 pp. 257-320.
- Josselyn, I. (1974) El Adolescente y su mundo. Buenos Aires: Pique.
- Kelly, J. (1987). Entrenamiento de las habilidades sociales. España: Desclée de Brouwer.
- Lázaro, A. (1986). Manual de orientación escolar y tutoría. Madrid: Narcea.

- Leary, T. (1993). Helping the Helpless. Journal of Humanistic Psychology. Vol. 33. (3) pp. 19-28.
- Leyva, J. (1993). Educación para la supervivencia. Información Científica y Tecnológica. V.15 No.205. México: CONACYT.
- Macotela, S. Bermúdez, P. y Castañeda, I. (1994). Evaluación de problemas de aprendizaje y bajo rendimiento. México: Facultad de psicología. Material didáctico de Prácticas integrales de Psicología Educativa.
- Maher, Ch. Y Zins, J. (1989). Intervención psicopedagógica en los centros educativos. Madrid: Narcea.
- Marchesi, A. Carretero, M. y Palacios, J. (1985). Psicología evolutiva. Madrid: Alianza.
- Mayor, J. (1986). Sociología y psicología social de la educación. Madrid: Anaya.
- Molina, E. (1996). La intervención tutorial en el contexto del fracaso escolar. Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Psicología. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Moore, T. (1987). Introducción a la filosofía de la educación. México: Trillas.
- Morris, Ch. (1992). Psicología. México: Prentice - Hall.
- Muuss, R. (1994). Teorías de la adolescencia. México: Paidós.
- Palacios, J. Marchesi, A. y Coll, C. (1993). Desarrollo psicológico y educación III. Madrid: Alianza.
- Pasut, M. (1993). Viviendo la Literatura. Buenos Aires: Aique.
- Perlman, D. Cozby, C. (1985) Psicología Social. México: McGraw-Hill.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1972). De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Buenos Aires: Paidós.
- Programa para la modernización Educativa. (1988) México: SEP.
- Quesada, R. (1993). Influencia de un sistema tutorial en el rendimiento escolar de alumnos sobresalientes de bachillerato. Revista mexicana de psicología. V.10 N. 2 pp. 145-152.
- Reich y Adcock (1980). Valores, actitudes y cambio de conducta. México: Continental.

- Rico, C (1994) Caracterización de los Servicios Educativos Complementarios. México: S.E.P., D.G.E.S.T. Subdirección Académica
- Rivier, R. (1986) El desarrollo social del niño y del adolescente. Barcelona: Herder
- Rodríguez, M (1989) Orientación profesional y acción tutorial en las enseñanzas medias. Madrid: Narcea
- Román S. Y Pastor, M (1979). La tutoría pautas de interacción e instrumentos útiles al profesor --tutor--. Barcelona: CEAC.
- Roth, E (1986) Competencia social. México: Trillas
- Safa, P (1986) Educación y cultura. Ponencia presentada en la Reunión Nacional de Directores Federales y Coordinadores Estatales del PACAEP, Taxco, Gro: En S.E.P. Guía Didáctica. PACAEP.
- Sánchez, S (1989) Psicología: Léxicos. Madrid: Santillana
- Sobell, L. y Sobell, M (1988) Behavioral assessment and treatment planning with alcohol and drug abusers: a review with an emphasis on clinical application. Clinical psychological review, V. 8 pp. 19-54.
- Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós
- Tyler, L. (1988) La función del orientador. México: Trillas.
- Vidales, I (1991). Nuevas prácticas de orientación vocacional. México: Trillas.
- Woolfolk, A. (1990). Psicología educativa. México: Prentice - Hall.
- Watkins, Ch. y Wagner, P. (1991). La disciplina escolar. Barcelona: Paidós.
- Wolman, B. (1987). Diccionario de Ciencias de la Conducta. México: Trillas.
- Zarzar, C. (1994). Habilidades básicas para la docencia en la escuela secundaria. México. Patria.