



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**ALGUNOS ASPECTOS PSICOLÓGICOS EN LA  
ATENCIÓN TUTORIAL, UNA PROPUESTA PARA  
SU FORTALECIMIENTO EN EL INSTITUTO  
TECNOLÓGICO DE TLANEPANTLA.**

**T E S I N A**  
**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE**  
**LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**  
**P R E S E N T A:**  
**GABRIEL GONZÁLEZ SIERRA**

**DIRECTOR DE LA TESINA: MTRO. JORGE ÁLVAREZ  
MARTÍNEZ**



**FACULTAD  
DE PSICOLOGÍA**

México, D.F.

Diciembre 2007



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.

#### DEDICATORIA.

Este trabajo está dedicado con gran cariño a mi familia, padres y hermanos y a todos aquellos que tuvieron una palabra de aliento para continuarlo hasta su término, particularmente compañeros del ITTLA.

#### GRACIAS.

A mi director de Tesina, el Prof. Jorge, a él se debe mucho de la orientación de este trabajo. Gracias a mis sinodales quienes me dieron importantes aportaciones en el proceso de revisión: la maestra Piedad, la maestra Margarita, la maestra Isaura y la maestra Ingrid. Al personal de la "DEC", Juan Manuel, Aurora, Vanesa, quienes siempre estuvieron atentos al progreso del trabajo y nos dieron importante información en los talleres que nos impartieron, sin mencionar las gestiones que realizan para apoyarnos en los aspectos administrativos. Igualmente gracias a lo demás compañeros que iniciamos esta tarea, a Israel y a Aby, y nos hicimos buen acompañamiento animándonos en su realización. También gracias a los universitarios asiduos al cubículo del profesor Jorge, quienes nos dieron espacio generosamente. Y desde luego a la UNAM por ser la Institución que es.

## INDICE

**Introducción**\_\_\_\_\_7

### **Capítulo Primero. Antecedentes Y Entorno De La Experiencia Tutorial En La Educación En México**

**1.1- LA COMPLEJIDAD EDUCATIVA EN MEXICO**\_\_\_\_\_11

1.1.1- En la Historia

1.1.2- En la actualidad

**1.2- ALGUNAS EXPERIENCIAS DE TUTORIA EN EL PAÍS**\_\_\_\_\_ 18

1.2.1 En la UNAM

1.2.2- En otras Instituciones de Educación Superior

1.2.3- En la actualidad

**1.3- LA EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA**\_\_\_\_\_ 22

1.3.1- Un poco de contexto

1.3.2- Más recientemente.

1.3.3- Actualmente

**1.4- EL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE TLALNEPANTLA**\_\_\_\_\_ 36

1.4.1- Documentación del programa

1.4.2- Acciones de inicio del programa

## **Capítulo segundo. Factores de riesgo en la formación integral del estudiante de posible atención por el tutor con apoyo de la psicología**

### **2.1- FACTORES DE RIESGO EN EL ÁMBITO DE LA PERSONALIDAD\_\_\_ 45**

2.1.1- La dinámica de la identidad como factor de riesgo

2.1.2- Alteraciones del carácter (personalidad) y su potencial de riesgo para el estudiante

2.1.3- El autoconcepto y la autoestima como dimensiones de la personalidad y su influencia en la vida del estudiante

2.1.4 Los conflictos individuales, de pareja y con otros, como factores de riesgo

### **2.2- FACTORES DE RIESGO AL INTERIOR DE LA FAMILIA\_\_\_\_\_ 55**

### **2.3- FACTORES DE RIESGO DE ÍNDOLE PERSONAL\_\_\_\_\_ 58**

2.3.1- La sexualidad

2.3.2- La comunicación como factor de riesgo

2.3.3- El trastorno de las emociones como riesgo para el estudiante

2.3.4- El estrés como factor de riesgo en el rendimiento académico

2.3.5- La experiencia académica como factor de riesgo

## **Capítulo Tercero. Competencias Deseables En El Proceso Tutorial**

### **3.1- HABILIDADES Y COMPETENCIAS. SU CONCEPTUALIZACION\_\_\_\_\_ 72**

### **3.2- HABILIDADES Y COMPETENCIAS EN EL TUTOR\_\_\_\_\_ 75**

3.2.1- Habilidades básicas de consejería psicológica y de comunicación.  
Habilidades en entrevista motivacional

3.2.2- Habilidades para identificar el entorno familiar y sus posibles problemáticas y soluciones

3.2.3- Habilidades para identificar situaciones de estrés y conflicto en el estudiante

3.2.4- Habilidades para reconocer, interpretar y manejar las problemáticas académicas de los estudiantes

3.2.5- Habilidades para manejar algunas técnicas específicas

**3.3- HABILIDADES DESEABLES EN EL ESTUDIANTE \_\_\_\_\_ 84**

3.3.1- Habilidades de comunicación

3.3.2- Habilidades en estrategias de aprendizaje (aprendizaje autónomo)

3.3.3- Habilidades de autoconocimiento y desarrollo personal

**3.4- HABILIDADES INSTITUCIONALES PARA EL FOMENTO DE LA TUTORIA INTEGRAL \_\_\_\_\_ 85**

**Capítulo Cuatro. Propuesta Para El Fortalecimiento De La Actividad Tutorial Mediante La Participación De La Ciencia Psicológica**

**4.1- IMPARTICIÓN DE UN DIPLOMADO PARA TUTORES \_\_\_\_\_ 86**

4.1.1- Introducción al ámbito tutorial. La tutoría como un proceso de prevención de riesgos, intervención como ayuda sistemática y auxilio inicial en crisis

4.1.2- El adolescente. Características cognitivas, de personalidad y conductuales que pueden ser foco de riesgo. Alteraciones de la normalidad adolescente

4.1.3- La familia como elemento integrador del individuo

4.1.4- El consejo psicológico, la entrevista motivacional

4.1.5- Promoviendo el aprendizaje significativo y autónomo en el estudiante

4.1.6- Cómo observar, hacer seguimiento y sistematizar casos para su estudio. La información de los instrumentos de diagnóstico

## **4.2- FORTALECIMIENTO AL ESTUDIANTES.**

### **CURSOS-TALLER DE APOYO \_\_\_\_\_ 90**

4.2.1- Habilidades sociales

4.2.2- Habilidades del pensamiento

4.2.3- Habilidades de autoliderazgo. Diagnóstico de sus fortalezas y debilidades (autoconocimiento)

## **4.3- RECURSOS PARA EL DIAGNOSTICO.**

### **INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO \_\_\_\_\_ 91**

4.3.1- Autoconcepto-autoestima (identidad, personalidad)

4.3.2- Habilidades de aprendizaje, hábitos y motivación en el estudio

4.3.3- El sistema familiar

4.3.4- Diagnóstico del estrés del estudiante

4.3.5- Estilos de percepción y comunicación

4.3.6- Habilidad emocional

## **4.4- EVENTOS DE DIFUSIÓN PARA LA POBLACIÓN ABIERTA DE LA**

### **INSTITUCIÓN \_\_\_\_\_ 93**

### **CONCLUSIONES \_\_\_\_\_ 95**

### **REFERENCIAS \_\_\_\_\_ 99**

### **ANEXOS \_\_\_\_\_ 107**

#### **ANEXO 1- MÓDULOS DEL DIPLOMADO PARA LA FORMACIÓN DE TUTORES \_\_\_\_\_ 107**

#### **ANEXO 2- CURSOS-TALLER PARA EL FORTALECIMIENTO DEL ESTUDIANTE \_\_\_\_\_ 118**

#### **ANEXO 3- INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO \_\_\_\_\_ 121**

## INTRODUCCIÓN

La presencia de los tutores para apoyar a los estudiantes en la educación superior tiene ya una antigüedad importante en algunas instituciones de nuestro país. Recientemente se ha fomentado el desarrollo de programas de tutoría de una manera más extensiva buscando dar solución a los problemas de aprendizaje observados en el estudiante y que se convierten en abandono de los estudios y en una problemática importante para las Instituciones de Educación Superior.

Analizando esos programas desde diversos aspectos, se encuentra que son variados, generando modalidades que van desde las más simples que se ocupan de hacer gestiones de tipo administrativo para el seguimiento de los estudiantes, hasta otras más complejas que integran más elementos de atención al estudiante como el consejo para apoyar al estudiante en sus problemas personales.

La presente propuesta nace desde la realidad del Instituto Tecnológico de Tlalnepantla en el que desde el 2005 se ha establecido el programa de tutorías. Los perfiles de los tutores habilitados y los procedimientos para hacerlo permite pensar en la necesidad de intensificar la capacitación del tutor, en el requerimiento de ampliar el programa implementando estrategias de mayor apoyo al estudiante mediante cursos que lo fortalezcan en áreas personales previamente diagnosticadas como de riesgo o de necesidad de atención. Se contempla también dentro de la propuesta la especificación de recursos institucionales para el diagnóstico de las necesidades de atención para el estudiante y el fomento y difusión de información para la población en general del Instituto Tecnológico. Cabe mencionar que varios de esos recursos ya están disponibles, se trata de hacerlos más específico

sugiriendo una serie de pruebas psicológicas y diversos eventos que pueden ampliar el apoyo psicosocial a los estudiantes.



La propuesta considera que la problemática del estudiante es compleja y que en la búsqueda de soluciones se puede recurrir a diversas orientaciones de la psicología, particularmente a la cognitivo conductual que puede dotar, tanto al estudiante como al tutor, de recursos de interpretación y tratamiento para dar alivio en las diversas situaciones de riesgo que se le pueden presentar al estudiante.

La noción de riesgo es fundamental para darle un sentido más amplio a la acción de apoyo al estudiante dado que permite prever áreas potenciales de problemas para el estudiante. Esta noción de riesgo permite orientar la búsqueda mediante el diagnóstico y la entrevista de tutorías; también dirige de manera muy clara la capacitación del tutor para que se fortalezca su acción.

También queda claro para esta propuesta que el tutor no desempeña una acción de psicólogo, pero sí requiere del conocimiento de la psicología en un grado destacado para ser más eficiente. Este grado destacado aquí se le reconoce como de “principiante avanzado” el cual le permite ser realmente un tutor-formador o educador más informado y con mejores posibilidades de hacer intervenciones más acertadas, sin dejar de reconocer sus límites para, llegado el momento, encauzar con el especialista los casos que lo requieran.

La propuesta está integrada por cuatro capítulos y una sección de anexos. El capítulo primero presenta el entorno tutorial en el país, el capítulo segundo hace un recorrido por diversos riesgos potenciales y que pueden ser atendidos desde la psicología, el capítulo tercero presenta una visión de las competencias del tutor que pueden fomentar su eficiencia, el capítulo cuatro presenta sucintamente la propuesta de esta tesina. Los anexos presentan la especificación de la propuesta que es un diplomado para tutores, tres cursos para el estudiante, instrumentos de aplicación para el diagnóstico y diversos eventos de difusión para la población abierta.

## **Capítulo Primero. Antecedentes Y Entorno De La Experiencia En Las Tutorías Académicas En La Educación En México.**

La acción de los tutores en el ámbito educativo es compleja y, por lo mismo, muy diversificada. En este trabajo se busca partir desde una visión amplia de la misma más que desde una definición específica.

Cisneros (1996) hace una compilación fundamental de varios artículos sobre tutorías que ofrecen una perspectiva que permite justamente apreciar parte de la complejidad de esa actividad. En ese compendio Sarukhán (1988) retoma la definición del diccionario en donde el tutor es el que se encarga de la tutela de un menor o incapacitado, y tutela es la protección legal de los bienes de un menor. Al trasladar al ámbito universitario esas definiciones, señala que la tutela o cuidado de los bienes de un menor puede entenderse como los cuidados que se ofrecen a alguien que está iniciando su formación académica y profesional siendo su capacidad creativa su “fortuna”. Cuidar esa fortuna puede significar propiciar la mejor expresión de la creatividad personal. Este entendimiento del término se hace al referirse a la “enseñanza tutorial” en el postgrado. Esta es una manera de pensar “el cuidar” al que se inicia en un proyecto académico que bien vale también para el nivel licenciatura.

De manera similar al buscar en el pasado en la historia de las culturas y en el presente reciente en los estudios antropológicos, se demuestra la existencia de procedimientos para el “cuidado” e iniciación de los más jóvenes en su desarrollo e incursión en la vida de los adultos. Siempre se ha procurado la ayuda al que se inicia, aunque esa “ayuda” se ha entendido de formas diferentes.

En la antigüedad, en la Grecia clásica se encuentran vestigios de acciones de tutela, específicamente en la mayéutica de Sócrates (Alcántara, 1990) que como se

sabe era el recurso a través del cual el filósofo guiaba al aprendiz para que encontrara el conocimiento en su propio interior. El mismo Aristóteles por esos tiempos tuvo a su cargo a quien después sería “Alejandro magno”. En Esparta se tenían cuidados hacia el joven, aunque entendidos de una manera un tanto diferente. Este mismo autor sitúa el origen de las tutorías en la universidad medieval en la cual se inicia y se constituye como tradición con el sello eclesiástico propio de la época que hacía énfasis en la vida correcta, el respeto a los demás, en no endeudarse y en una fe firme. El artículo de Alcántara (op. cit.) continúa con la descripción de lo que hacían algunas universidades anglosajonas respecto a la tutoría, La de Oxford, por ejemplo, se enfocaba en la educación individualizada dando preferencia a la profundidad y no a la amplitud de los conocimientos. Se tenían sesiones de atención personalizada, se hacían ensayos, se asistía a bibliotecas, seminarios, prácticas en laboratorio y se discutían trabajos con el tutor.

La subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica del Estado de México (SEIT-EDOMEX s.f.) en su curso de formación de tutores Módulo I presenta, retomando el texto de ANUIES (2002), como antecedentes, a los Centros de Orientación (Counseling Centers o Academic Advising Centers) en Estados Unidos, Canadá y algunos países europeos como la Universidad Católica de Lovaina (Centre d’Orientation et Consultation Psychologique et Pédagogique) que agrupan a especialistas en Pedagogía y Psicopedagogía que en colaboración con los profesores, coordinan actividades de asesoría académica atendiendo necesidades académicas, personales y sociales. Igualmente se presenta a las universidades de Minnessota, Chicago, Illinois, Ohio, Missouri, Michigan y Dakota del Norte en Estados Unidos de América en las que se han tenido experiencias conocidas en el campo de los programas de tutoría.

Esta exposición de antecedentes trata de señalar sólo algunas de las experiencias previas sobre el tema que se aborda en este trabajo y que de alguna manera muestran el interés ya antiguo en muchas naciones por hacer seguimientos individuales de los estudiantes en su proceso de formación y que han influido en nuestro país en la búsqueda de soluciones para la educación.

## **1.1- LA COMPLEJIDAD EDUCATIVA EN MEXICO**

### **1.1.1- En la Historia**

El desarrollo y evolución de la educación superior en el país ha estado sujeta, como es natural, a los procesos que se han vivido en la educación en general y que han estado determinados por los diversos momentos históricos.

Para Latapí (1988) se pueden distinguir cinco proyectos de educación sobrepuestos desde la revolución mexicana hasta nuestros días:

- El vasconcelista surgido en 1921 con influencias de Justo Sierra, el movimiento del “Ateneo de la Juventud” con pensamiento bergsoniano de filosofía espiritualista y la influencia de la reforma de la educación soviética de 1918 propulsada por Lenin y Krupskaja.
- El socialista (1934-1946) con antecedentes remotos en Marx y Lenin y más específicamente en nuestro país con antecedentes en Yucatán con la “escuela racionalista” ubicada en la Casa del Obrero Mundial en 1912 bajo inspiración anarquista del español Francisco Ferrer Guardia que marcaba la orientación al trabajo, la solidaridad y justicia; en este contexto socialista se hicieron intentos por modificar el artículo tercero constitucional lo que fue rechazado por el presidente Abelardo Rodríguez aunque posteriormente lo revivió Calles, incluyendo a la educación universitaria, quedando finalmente aprobado un texto impreciso sobre educación socialista formulado por el

secretario de educación de entonces Narciso Bassols, esa indefinición persistió hasta los tiempos de Lázaro Cárdenas; se destacó lo popular de la educación, su fuerza emancipadora, su obligatoriedad y gratuidad, se promovieron las explicaciones científicas y el predominio de la razón.

- El de “la escuela de la unidad nacional” (1943-1958), y que predominó hasta 1970 que buscó, bajo el auspicio del presidente Manuel Ávila Camacho, la conciliación nacional, eliminó el término “socialista” e incorporó las ideas de la educación humanista, integral, laica, nacional y democrática; este pensamiento se continuó con los presidentes Miguel Alemán y Adolfo Ruiz Cortines quienes a su vez procuraron una estabilidad política y económica, el movimiento de “la unidad nacional” respondió a un momento de la historia en el país y ha seguido vigente ante la realidad de una sociedad desigual y plural.
- El “proyecto tecnológico (1928)” iniciado por Calles y el general Cárdenas bajo la influencia de Moisés Sáenz, uno de sus objetivos básico fue vincular la educación con el empleo y la producción; la creación, como dependencia de la SEP, del Instituto Politécnico Nacional (IPN, 1936), símbolo de ésta época , aglutinando las escuelas profesionales de Ingeniería, Comercio y Medicina Homeopática ya existentes. Del IPN se derivaron los primeros Institutos Tecnológicos regionales que posteriormente pasaron a depender directamente de la Secretaría de Educación Pública (SEP); del mismo IPN se deriva el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (Cinvestav); para atender este complejo surgimiento del sector tecnológico surgieron dependencias como la Dirección General de Educación Tecnológica al interior

de la SEP que posteriormente sería Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas.

- El “proyecto modernizador” surge en el sexenio de Luís Echeverría Álvarez (1970-1976) con su reforma educativa y la Ley Federal de Educación (1973), con él se trató de dar respuesta a las demandas sociales, como el movimiento estudiantil de 1968, tratando de transformar la economía, modernizar las mentes e implementar un orden social más equitativo; se adopta un concepto de aprendizaje constructivista, se reforman planes y programas de estudio, se impulsaron los sistemas abiertos, surgen nuevos ámbitos académicos como el Colegio de Bachilleres, la Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad Autónoma de Aguascalientes, igualmente la educación tecnológica es diversificada e impulsada con nuevos planteles entre ellos el Instituto Tecnológico de Tlalnepantla en el Estado de México.

Más adelante el presidente Salinas continuaría hablando de “modernización” con tinte neoliberal lo que queda evidenciado en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB, 1992) y en la Ley General de Educación (1993).

Después de la llamada década perdida, que abarca desde inicios de 1982 hasta aproximadamente 1992, década en que la educación fue abandonada por el sector oficial que sólo hizo planes y programas (Mendoza, 1992), sin realizarlos por problemas financieros, en 1993 se promueve la evaluación de las Instituciones de educación superior en base a resultados y con la participación de evaluadores externos.

De esta manera este esfuerzo modernizador, más reciente y que dura hasta nuestros días, tiene implicaciones políticas, económicas y sociales, llevándose a cabo en un ámbito en el que ya se dan imposiciones externas por el fenómeno de la apertura debida a la supuesta trilateralidad con Estados Unidos de América y Canadá ( Didou, 2000), y por la globalización de la economía; en lo económico se busca el adelgazamiento del estado, en la operación de la educación se busca la federalización y aumentar la autonomía de los estados, municipios y planteles; en cuanto a las acciones pedagógicas se profundiza en la concepción de calidad educativa la cual se establece en tres campos que son atender al maestro, reestructurar planes y programas y la introducción gradual de evaluaciones externas.

Estas son algunas de las ideas que ofrece Latapí (op.cit.) como producto de su análisis de la compleja evolución de la educación en México y en la que han convivido y se han encontrado diversas fuerzas, algunas impulsando en una dirección y otras contrayendo los esfuerzos para dirigirse en otra dirección como lo han sido los intereses populares que no siempre han coincidido con los intereses del poder, los del sindicato y maestros que se han enfrentado con los intereses del gobernante, progresistas contra conservadores, lo nacional contra lo internacional.

Conocer y comprender este pasado de la realidad educativa afecta la percepción que se tenga de las acciones en el presente como lo puede ser algo en apariencia simple y aislado como es un momento de entrevista entre el tutor y su tutorado.

### **1.1.2- En la actualidad**

Se puede considerar que la acción de tutoría en nuestro país tiene dos grande momentos en cuanto a su surgimiento, el primero, el más antiguo que, si usamos los términos de Latapí (op. cit.) correspondería, al menos en el tiempo, al

período intermedio entre el proyecto “socialista” y el de la “unidad nacional”, momentos en que se ejercía mayor autonomía sobre las decisiones educativas respecto al exterior, pues como lo dice Didou (op.cit.) las reformas han tenido raíces propias y externas, acentuándose estas últimas en los tiempos recientes.

Es en ese primer momento de mayor autonomía en que aparece formalmente la tutoría en la Universidad Nacional Autónoma de México.

El segundo momento se puede ubicar a partir del proyecto “modernizador”, particularmente desde el inicio del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en que se empiezan a manifestar las grandes “asimetrías” existentes entre los tres países en casi todos los ámbitos y de manera particular en la educación.

Estas “asimetrías” son las que han retardado o evitado hasta el momento “fundar un mercado norteamericano de la educación superior” (Didou, op. cit.). Las estrategias, en los tiempos previos al TLCAN, para planificar la educación eran mirar hacia atrás, con una mirada muy doméstica, y buscar enmendar mediante planes adecuados los errores o limitaciones experimentados. En la actualidad se puede mirar atrás pero sobre todo se debe mirar comparativamente a los dos socios y buscar hacia el futuro el cierre o eliminación de esas asimetrías basándose en planes menos cuantitativos y más estratégicos y buscando resultados.

En este contexto internacional, aparte del TLCAN, aunque muy relacionados, se han dado otras manifestaciones recientes a nivel internacional venidas de diversas instituciones con las que el País tiene firmados convenios como son el Banco Mundial (en Davyt y Figaredo, 1997), la UNESCO (1998), la OMC (en Internacional de la Educación, 2001), entre otras, en las que se reafirman las ideas de “modernidad” con tintes “neoliberales”.



Estas instituciones internacionales han emitido documentos o declaraciones sobre la educación superior que tienen incidencia en el tema de las tutorías académicas en cuanto que son presentadas como un recurso para que las Instituciones de Educación Superior (IES) afronten los grandes retos y desafíos del siglo XXI.

En la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción y acciones prioritarias” de la UNESCO se establecen tres puntos en la proclama universal sobre educación superior”. Primero, la Misión es educar, formar y realizar investigación con ética, autonomía, responsabilidad y prospectiva; segundo, una Nueva Visión: igualdad de acceso, participación de la mujer, investigar, orientación a largo plazo, relación con el mundo del trabajo, diversificación, métodos innovadores, los estudiantes deben ser los protagonistas; tercero, acciones: evaluación de la calidad, el potencial y el desafío de la tecnología, reforzar la gestión y el financiamiento, el financiamiento de la educación como servicio público, poner en común entre los países los conocimientos, revertir “la fuga de cerebros”, fomentar las asociaciones y alianzas.

La organización Mundial del Comercio, que es una institución generadora de normas de comercio entre los países, enaltece la importancia de los servicios educativos como mercancía de libre intercambio entre los diversos estados, los cuales deben moverse en esa dirección abriendo sus fronteras y espacio al libre comercio de la educación superior.

Se reconoce que estas “nuevas influencias” sobre la educación superior de nuestro País no dejan de tener un significado político. El artículo de A. Davyt (op. cit.) hace un análisis de las posturas de la UNESCO y del Banco Mundial, como instituciones de relevancia internacional, sobre la educación superior, llamando a la

primera “una postura humanista” y al segundo una “visión limitadora” con una semántica contradictoria. El Banco Mundial por ejemplo cuando habla de equidad no lo hace desde el punto de vista solidario con los individuos, sino con las instituciones privadas pues como entidad financiera recomienda: ‘Los países dispuestos a adoptar un entramado político para la educación superior que privilegie una estructura institucional diferenciada y una base de recursos diversificada, poniendo el mayor énfasis en los agentes y en la financiación privados, continuarán recibiendo atención prioritaria’.

Sin entrar en detalles de un estudio más crítico de las ideologías de estas instituciones, se puede confirmar que las presiones sobre los Estados Nacionales y sobre las IES se han incrementado para lograr mayor competitividad y una respuesta ha sido la instauración de diversos programas como el logro de la “certificación de las instituciones”, “la acreditación de carreras” y, en este contexto, el surgimiento del programa de tutorías que se considera también un recurso importante en la búsqueda de soluciones para abatir los índices de reprobación y deserción de los estudiantes, pues como consta en ANUIES (2001) esto afecta la eficiencia terminal de las instituciones que es el porcentaje de estudiantes que terminan su carrera en el tiempo establecido por el propio programa de la carrera. La eficiencia terminal es un indicador de la calidad de la educación superior y por tanto de la competitividad.

Las notas anteriores presentaron algo de los escenarios nacional e internacional en que se han ido presentando y desarrollando los programas de tutorías en las IES en el país. En seguida se presenta de manera más específica algunos casos particulares del surgimiento de programas de tutorías.

## **1.2- ALGUNAS EXPERIENCIAS DE TUTORIA EN EL PAÍS**

### **1.2.1 En la UNAM**

Es en la UNAM (Alcántara, op. cit.), en sus estudios de postgrado, donde en 1941 se inicia en la facultad de Química, en el doctorado, el acompañamiento del estudiante mediante la tutoría. En 1964 se reconoce, en la maestría de bioquímica la importancia de la intervención del tutor para la calidad del programa y en 1970 se hace presente la tutoría en cuatro programas de maestría de la facultad de Química y en cuatro doctorados en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Para 1985 el número de planes de estudio que consideraban la presencia de un tutor era de 26 programas de maestría, 14 de doctorado y 7 de especialización. En el postgrado, el estudiante junto con el tutor, se compromete a diversas actividades académicas y a tener como método de estudio la investigación mediante un proyecto sobre un campo de interés para ambos (enseñanza tutorial).

Alcántara Santuario (op.cit.) sigue documentando la presencia de la tutoría en los sistemas abiertos con antecedentes en la Open University de Inglaterra y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España que en México se hacen presentes en el SUA de la UNAM en 1972 y funciona como modalidad de enseñanza alternativa al sistema escolarizado en 17 carreras en el nivel de licenciatura, una en el nivel de técnico y tres en el nivel de especialización ofreciendo tanto la tutoría individual como la grupal.

Algunas facultades y escuelas de la UNAM (ANUIES, 2001) han introducido programas especiales de apoyo al estudiante distinguido para conducirlo desde su ingreso a la Universidad hasta su egreso, un ejemplo de esto es lo que ocurre en las facultades de Psicología y de Medicina al respecto.

En la página de la facultad de química de la UNAM, para el curso 2004-2005 se podía leer:

PROGRAMA DE TUTORÍAS ACADÉMICAS PERSONALIZADAS DE LA FACULTAD DE QUÍMICA CURSO 2004-2005

INTRODUCCIÓN

El sistema de tutorías en la Facultad de Química es una experiencia que se puso en marcha el curso 2002/03 como consecuencia del proceso de auto evaluación de la Titulación y dentro del contexto de la Adaptación del Plan de Estudios.

El Programa de Tutorías Personalizadas, aunque en su inicio estuvo dirigido a alumnos de nuevo ingreso, desde el curso 2003/04 se ha extendido al primer ciclo de la Licenciatura.

El objetivo fundamental es orientar a los estudiantes en cuestiones académicas que ayuden a mejorar la calidad de su estancia y de su aprendizaje. Esta orientación personalizada está enfocada no sólo como un proceso de información sino que también va dirigida a potenciar las capacidades de los estudiantes, a fortalecer las debilidades surgidas en los procesos de aprendizaje y a ayudar al alumno en la toma de decisiones que afecten a su rendimiento académico.

Este servicio educativo se estructura a través de dos coordinadoras y varios profesores-tutores, encargados de prestar tutorías a través de una serie de entrevistas concertadas.

OBJETIVOS:

- Facilitar el proceso de integración de los alumnos de nuevo ingreso en el sistema universitario y en la Facultad de Química en concreto.
- Guiar al alumno en el desarrollo de sus estrategias de aprendizaje para la mejora de su rendimiento académico.
- Orientar al alumno a lo largo de su primer ciclo en su trayectoria curricular dentro de la Licenciatura de Química.
- Ofrecer orientación académica personalizada al alumno como medio de asesoramiento que les sirva de base para la toma de decisiones en la elección de materias optativas.”

### **1.2.2- En otras Instituciones de Educación Superior**

En otras universidades se han dado también desarrollos importantes como consta en el mismo documento de ANUIES (2001), tal es el caso de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo que ofrece asistencia al estudiante durante toda su vida escolar. Esta asistencia es integral incluyendo el apoyo de un asesor psicológico, un trabajador social y un maestro orientador; en este modelo se apoya al estudiante en lo académico, económico, social y personal y se inicia desde el momento en que el estudiante ingresa en la universidad, momento en que el ingresante es clasificado en cualquiera de estos grados: A nivel óptimo, B nivel medio y C con posibles problemas para concluir sus estudios.

En la Universidad de Guadalajara en 1992 da inicio el servicio de asistencia de los tutores al estudiante volviéndose reglamentario con diversas modalidades y previa capacitación del tutor.

Algunas instituciones particulares como el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), la Universidad Iberoamericana, la Universidad Anáhuac cuentan también con el apoyo de tutoría a los estudiantes.

En Internet se pueden encontrar diversas páginas de universidades e instituciones de educación superior, nacionales y extranjeras, en que se dan a conocer los puntos fundamentales de sus programas tutoriales, lo que habla del sentido que se da en cada una de ellas y el crecimiento que está teniendo el campo.

En las diversas instituciones antes mencionadas hay coincidencias acerca de las tareas del tutor como son: colaborar con el estudiante en el desarrollo de una metodología de estudio, apoyarlo en la adaptación a su nuevo ambiente con información variada, y crear un ambiente de confianza para que el estudiante

reflexione sobre problemas de índole personal que pueden incidir en su desarrollo académico.

En cuanto al perfil del tutor también se dan coincidencias como son la experiencia, la excelencia académica, disposición, calidad moral entre otros.

Los procedimientos y modalidades varían aunque se pueden generalizar en términos de evaluación o diagnóstico e intervención o apoyo ya sea mediante la acción directa del tutor o la canalización hacia expertos.

Todas cuentan también con fases de selección, asignación, capacitación del tutor y seguimiento del mismo.

### **1.2.3- En la actualidad.**

Estos son algunos de los surgimientos originales de la tutoría en el país que con el tiempo han ido creciendo de manera significativa como lo señala la misma ANUIES (2003):

recientemente las universidades públicas para fortalecer el desarrollo de los programas de licenciatura y mejorar su operación, además de impulsar la mayor habilitación de sus profesores de carrera mediante la realización de estudios de postgrado han puesto en operación en el último lustro, diversos programas orientados a mejorar la formación de sus alumnos, reducir las tasas de reprobación y deserción, y mejorar las de titulación y egreso. Entre estos programas destacan aquellos cuyos propósitos son la formación integral de los estudiantes y los de tutoría individualizada a lo largo del proceso formativo (UAAGS, UATAMPS, UABC, UACOAH, UAHEGO, UATLAX, UANL, UCOL, UGUAD, UVER, UASIN, UAEMEX, UACJ, ITSON, BUAP, UQROO).

Se presenta a continuación un ejemplo, tomado de la Universidad de Guadalajara, de los puntos que pueden integrar un programa de tutoría y que refuerza la idea que se propone en este trabajo.

## **SIT: Sistema Integral de Tutorías**

### **Justificación**

La función de un Sistema Integral de Tutorías está basada en el apoyo y soporte dado a los alumnos desde sus diferentes ámbitos a partir de su ambiente escolar. La integridad comprende no sólo el hecho de apoyarlos de manera académica, sino que también debe existir el soporte en las diferentes áreas que de igual forma se ven involucradas, tales como; aspectos psicológicos (cambios en su ámbito familiar y laboral, el proceso de su desarrollo emocional y de personalidad), pedagógico e individual.

El objetivo principal del SIT es ofrecer un servicio en línea, que dé apoyo a los alumnos en su tránsito y terminación del programa, no sólo en áreas académicas, sino también en áreas individuales que apoyen el proceso terminal.

### **Metas**

1. Permanencia del estudiante en el programa.
2. Garantía de titulación en tiempo y forma.
3. Desarrollo de un programa integral, basado en el abordaje de todas las áreas que conforman al estudiante.

### **Objetivos particulares**

1. Orientar y apoyar al alumno en los problemas académicos, pedagógicos y/o personales que surjan durante el proceso formativo
2. Apoyar al alumno en el desarrollo de una metodología de estudio y trabajo apropiado para las exigencias del postgrado.
3. Orientar al alumno en el proceso de toma de decisiones relativas a la construcción de su trayectoria formativa basada en estudios previos de personalidad (tests psicométricos, entrevistas, soporte, etc.); habilidades y compatibilidad de perfiles previamente estudiados y empatados con las exigencias de cada una de las salidas especializantes.
4. Dar seguimiento al alumno en relación con los procesos de aprendizaje y trabajo académico, para detectar necesidades a fin de crear respuestas adecuadas.
5. Proponer actividades extracurriculares y formación continua para favorecer su desarrollo profesional.
6. Incitar al alumno el conocimiento y aceptación de sí mismo, la construcción de valores, actitudes y hábitos positivos que favorezcan su trabajo académico, profesional y en sí su formación integral.
7. Constituir puentes entre el área académica, tutorial y psicopedagógica, proveyendo información al cuerpo tutorial a partir de reportes periódicos tanto del área académica, como del departamento pedagógico; que den testimonio del rendimiento de los tutorados.
8. Apoyar en áreas administrativas que truncan el avance de los trámites de los aspirantes y los alumnos.
9. Consolidar el proceso de titulación desde un aporte psicopedagógico.
10. Asegurar el proceso de tesis y garantizar la titulación del egresado.

## **1.3- LA EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA.**

El sistema de educación superior tecnológica es un sistema complejo que depende de la Secretaría de Educación Pública y que ha respondido de manera

importante a uno de los principios básicos que es la equidad o acceso a la educación para todos por igual. En particular, como afirman Didou S. y Martínez S., (1996) “la educación universitaria tecnológica ha sido un campo en mutación”.

### **1.3.1- Un poco de contexto**

Como las universidades públicas, la educación superior tecnológica ha vivido y vive los acontecimientos e influencias nacionales e internacionales en su proceso de evolución y definición, de manera particular se puede mencionar la reforma de 1994-1995 que iniciaron las autoridades del sector tecnológico al inicio del sexenio del presidente Ernesto Zedillo que buscó la transformación cualitativa de los procesos de enseñanza, el uso transparente de los recursos, un gasto más racional, implementación de nuevos mecanismos de supervisión y el monitoreo de los resultados.

El sistema tecnológico ha experimentado (Didou y Martínez, op.cit.) tres mutaciones fundamentales: cuantitativa, con un crecimiento en la matrícula fomentado por la autoridad central, mutación organizativa dando énfasis a la descentralización del sistema mediante la creación de los Instituto Tecnológicos descentralizados (CIDT) y una mutación estructural siendo la más reciente la que reestructura a la SEP convirtiendo a la anterior Dirección General de Institutos Tecnológicos (DGIT) en la actual Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST) que depende de la Subsecretaría de Educación Superior, y el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (SNIT) se transformó en el Sistema de Educación Superior Tecnológica (SNEST) que actualmente está integrado por 218 institutos tecnológicos y centros ubicados en todo el país como se documenta en el documento de la Dirección General de Educación Superior Tecnológica (2006).



Los institutos tecnológicos al igual que las universidades públicas han tenido que competir por recursos a través de programas como el PACIME (Programa de Apoyo a la Ciencia en México) y el PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado) desde 1997.

El hecho de que los Tecnológicos respondan a necesidades regionales los hace diversos en más de un sentido como son la matrícula, las carreras, las posibilidades de ingresos propios y la posibilidad de contar con estudios de postgrado.

### **1.3.2- Más recientemente.**

Aunque no se tiene la intención de tratar en extenso y en profundidad las diversas problemáticas de los tecnológicos, se están mencionando algunas de ellas, siguiendo a Didou y Martínez (op.cit.), por tener relevancia para el tema de esta propuesta.

Para el período 1995-2000 se retoma la reforma educativa del sector educativo implicando diversas políticas, entre ellas: desarrollar nuevos modelos de educación tecnológica, flexibles y vinculados con la investigación y con la práctica, formar, capacitar y actualizar al docente para mejorar la calidad de su servicio, disminuir los índices de reprobación y de deserción y conocer más las razones del fenómeno, impulsar la formación integral de los alumnos, mediante la incorporación de los avances científicos y tecnológicos.

Cabe mencionar que uno de los recursos de evaluación importantes en la educación superior tecnológica ha sido la presencia del Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (CoSNET) que cubre diversas tareas que han permitido conocer más sobre el sistema para tomar decisiones de planeación y ejecución. Uno de los recursos con los que ha contado el CoSNET ha sido la

evaluación de los tecnológicos (CoSNET, 2001) en base a diversas categorías como la del alumno, el docente, planes y programas de estudio, proceso de enseñanza y aprendizaje, infraestructura, investigación, vinculación, extensión difusión, financiamiento, administración educativa y problemática educativa, cada una de ellas con sus diversas variables y cada una de estas con sus respectivos indicadores.

La categoría alumno tiene las siguientes variables: calidad del alumno que ingresó, aprovechamiento escolar por carrera y semestre, índice de reprobación, causas de deserción, eficiencia terminal, servicios y apoyo al alumno.

La categoría docente incluye las siguientes variables: calidad del personal docente, apoyos al personal docente, horas que el personal docente está ante el grupo, evaluación del personal docente.

En el manual de evaluación que se revisó no se reflejan todavía, en sus indicadores, las exigencias de las tutorías como apoyo a los estudiantes y en cuanto a la conceptualización del aprendizaje de alguna manera aún se insiste en la presencia en el aula y centrada en el docente aunque ya hay una tendencia al tomar contacto con los factores que motivaron después las necesidades de tutelar al estudiante y centrarse en el mismo, por ejemplo al definir la categoría alumno y la categoría docente.

Didou y Martínez (op.cit) al tratar de recuperar parte de las evaluaciones realizadas por el CoSNET detallan información de la evaluación de 1995-96 sobre el conjunto de los tecnológicos: al ingresar el estudiante tenía 55.54% y 69.7% de respuestas correctas en habilidad verbal y matemáticas respectivamente y el promedio en conocimientos básicos fue de 5.69 cuando el límite de aceptación era del 70% y 7 de desempeño promedio. Sólo el 12% de los solicitantes registró una calificación igual o superior al solicitado. Los provenientes del Colegio de Ciencias y

Humanidades evidenciaron un mejor nivel en lo verbal y numérico que los egresados de otras instituciones aunque sus conocimientos fueron bajos (4.97).

Estos resultados en el examen de admisión muestran algunas de las posibles causas que conducen a la deserción y a la reprobación y sugieren que para lograr una eficiencia terminal se debe pasar por cursos propedéuticos o asesoramiento tutorial.

En promedio, en los tiempos que se están considerando, el examen seleccionó y sólo el 62.1% de los aspirantes ingresaron a algún tecnológico, aunque este porcentaje no fue necesariamente igual para todos los tecnológicos dada su regionalización.

La eficiencia terminal no muestra un patrón, depende de lo mencionado, la regionalización, sólo se encontró una tendencia más común que se refiere a la deserción la cual se da en los primeros semestres.

Más adelante la investigadora del CINVESTAV Didou (2002) seguiría confirmando sus apreciaciones sobre la necesidad de continuar con las reformas en el sistema de educación superior tecnológica ya dentro del contexto del Plan Nacional de Educación 2001-2006, particularmente en lo concerniente a la calidad y cobertura.

### **1.3.3- Actualmente**

Recientemente el sistema tecnológico de educación superior ha ampliado sus mecanismos de evaluación recurriendo a organismos exteriores, como lo muestran los datos contenidos en los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), a través de organismos como El comité de Acreditación de Carreras y Escuelas de Ingeniería (CACEI), El Consejo de Acreditación de las carreras de Contabilidad y Administración (CACECA), entre otros.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 y el denominado Enfoque educativo para el Siglo XXI marcaron tres líneas de acción que se enfocaron también a la educación tecnológica y fueron: la ampliación de cobertura con equidad, la educación superior tecnológica de alta calidad e integración, y la coordinación y gestión del sistema nacional de institutos tecnológicos, líneas que fueron la base para la elaboración del PIID (Programa Institucional de Innovación y Desarrollo).

En ese sentido, el Programa marcó como prioridad la transformación de los procesos pedagógicos, tanto en relación a métodos y medios como a contenidos, de manera que, en ambientes de interacción y colaboración, los estudiantes construyeran aprendizajes significativos centrados en el desarrollo de estrategias de pensamiento, de acceso, interpretación, organización y utilización responsable de la información, orientándolos hacia el desarrollo de capacidades de iniciativa e innovación.

A continuación se presentan algunas figuras relacionadas con datos estadísticos sobre la educación superior tecnológica.

Actualmente el SNEST está integrado por 218 Institutos Tecnológicos y Centros dispersos en el territorio nacional como se puede observar en la figura 1, Antes del 2001 eran 163, el incremento está relacionado con la reestructuración de la SEP del 2005.

pilar de la educación superior pública en los 31 estados de la República.

**Mapa No. 1:**

UBICACIÓN DE LOS 218 TECNOLÓGICOS  
Y CENTROS DEL SNEST EN EL  
TERRITORIO NACIONAL.

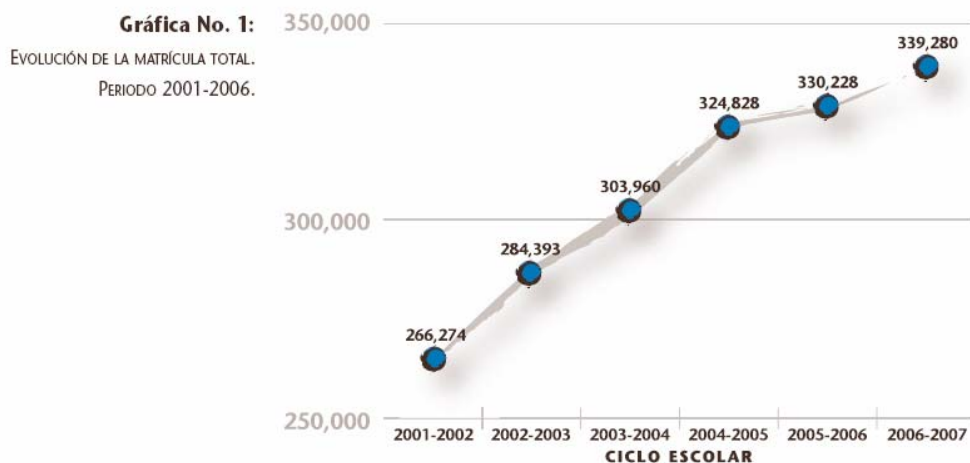


Fuente: Estadística Básica de la DGEST.

Figura No 1. Distribución de los 218 Institutos Tecnológicos y Centros del Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica en el País. (Dirección General de Educación Superior Tecnológica, 2006, A)

En el ciclo escolar 2001-2002 se registraron 266,274 estudiantes y en el actual ciclo 2006-2007 se encuentran registrados 339,280 significando un incremento del 27.4%.

En materia del primer objetivo estratégico, ampliación de la cobertura con equidad, la matrícula total del Sistema creció de 266,274 alumnos registrados en el ciclo 2001-2002 a 339,280 en el ciclo escolar 2006-2007. De la matrícula actual, 334,103 estudiantes corresponden al nivel de licenciatura y 5,177 a los de maestría y doctorado. El incremento en la matrícula total del Sistema en el periodo 2001-2006 fue de 27.4% (V. Gráfica No. 1 y Cuadro No. 1).



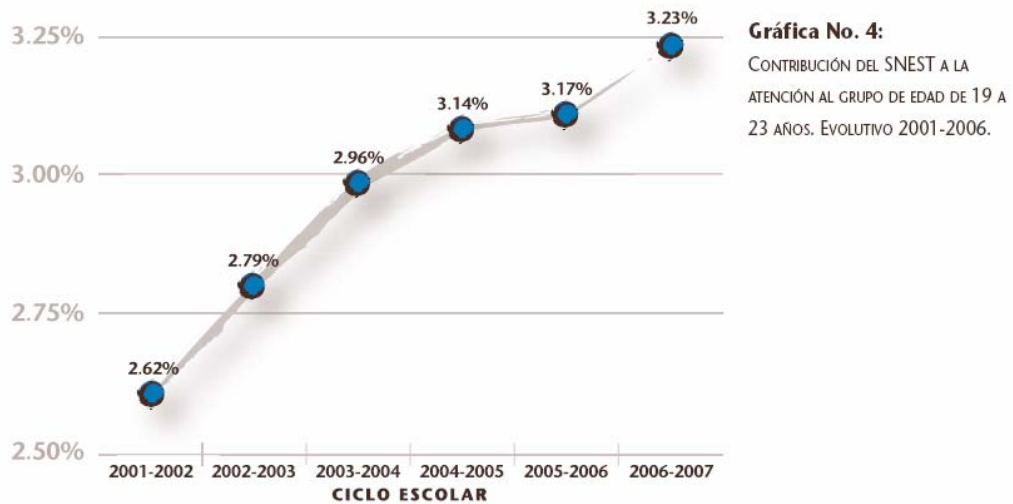
Fuente: Estadística Básica de la DGEST, Información del Sistema Integral de Información (SII).

Fuente: Estadística Básica de la DGEST, Información del Sistema Integral de Información (SII).

Figura No 2. Evolución de la matrícula en los Institutos tecnológicos del SNEST. (Dirección General de Educación Superior Tecnológica, 2006, A)

El SNEST atiende al 3.23% de jóvenes entre 19 y 23 años que demandan educación superior a nivel nacional cuando hace cinco años atendía al 2.6%.

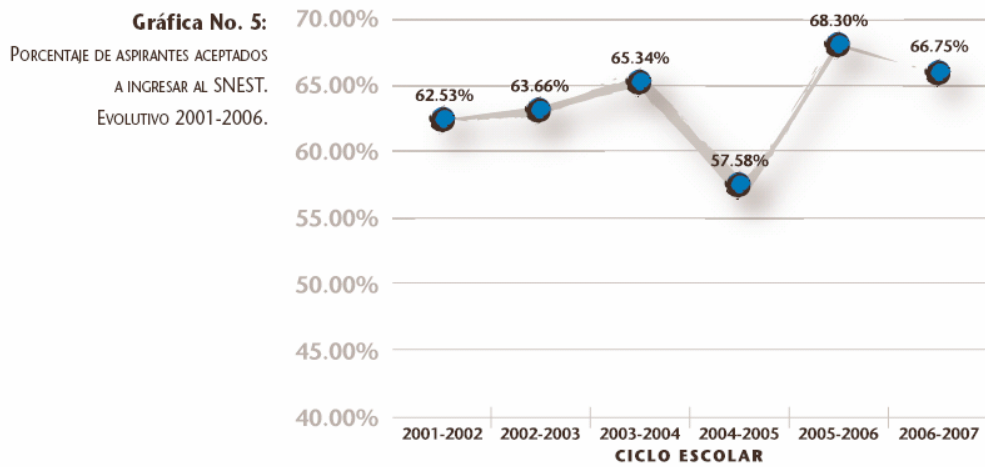
Informe de Rendición de Cuentas 2001-2006



Fuente: Estadística Básica de la DGEST, Información del Sistema Integral de Información (SII).

Figura No. 3 Porcentaje de atención a estudiantes de 19 a 23 años en el contexto nacional en los Institutos Tecnológicos. (Dirección General de Educación Superior Tecnológica, 2006, A)

En 2001 solicitaron 72,862 ingresar a algún tecnológico, se aceptó al 62.53% y el 2006 solicitaron 125,508 siendo aceptados el 66.75% aunque en zonas de desarrollo se aceptó sólo a tres de cada 10 solicitantes.



Fuente: Estadística Básica de la DGEST, Información del Sistema Integral de Información (SII).

**Cuadro No. 5:** ASPIRANTES A INGRESAR AL SNEST. EVOLUCIÓN 2001-2006.

Aspirantes a Ingresar al SNEST	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	*2005-2006	*2006-2007
Solicitantes	72,862	73,662	75,559	78,805	116,661	125,508
Aceptados	45,558	46,894	49,368	45,378	79,678	83,782
% Aceptados	62.53%	63.66%	65.34%	57.58%	68.30%	66.75%

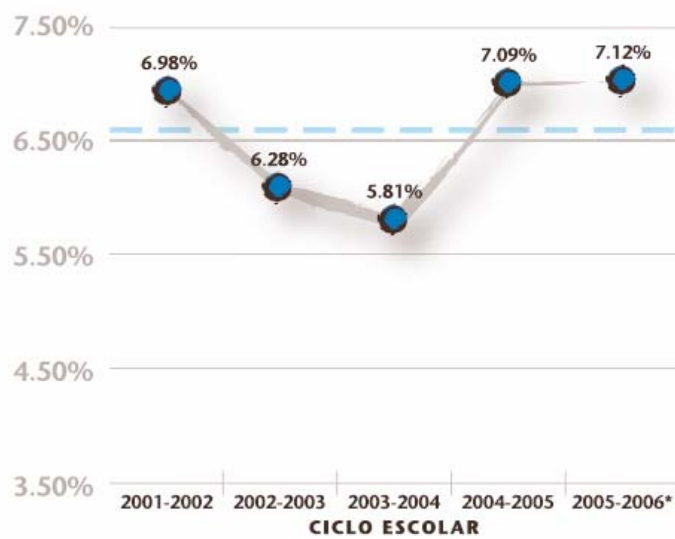
\* Se incluye información de tecnológicos federales y estatales

Fuente: Estadística Básica de la DGEST, Información del Sistema Integral de Información (SII).

Figura No 4. Porcentaje de solicitantes de nuevo ingreso aceptados durante el período 2001-2006 en los Institutos Tecnológicos. (Dirección General de Educación Superior Tecnológica, 2006, A)



La deserción se sigue manteniendo en 6.6 %.



**Gráfica No. 6:**  
COMPORTAMIENTO DEL ÍNDICE  
DE DESERCIÓN EN EL SNEST.  
EVOLUTIVO 2001-2006.

Fuente: Estadística Básica de la DGEST, Información del Sistema Integral de Información (SII).

Ciclo Escolar	Deserción IT Federales	Deserción IT Federales	Matrícula Total SNEST	% Deserción
2001-2002	12,477	5,581	258,834	6.98%
2002-2003	11,261	6,138	277,257	6.28%
2003-2004	10,230	7,029	297,179	5.81%
2004-2005	14,069	8,531	318,643	7.09%
2005-2006	14,403	8,736	324,980	7.12%

**Cuadro No. 6:**  
COMPORTAMIENTO DEL ÍNDICE  
DE DESERCIÓN EN EL SNEST.  
EVOLUTIVO 2001-2006.

Fuente: Estadística Básica de la DGEST, Información del Sistema Integral de Información (SII).

Figura No 5. Índice de deserción en el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos.

(Dirección General de Educación Superior Tecnológica, 2006, A)

El número de egresados se incrementó en un 82.4%, la eficiencia terminal de egresados se incrementó a 70.49%, la eficiencia terminal de titulados se incrementó a 52.19%.

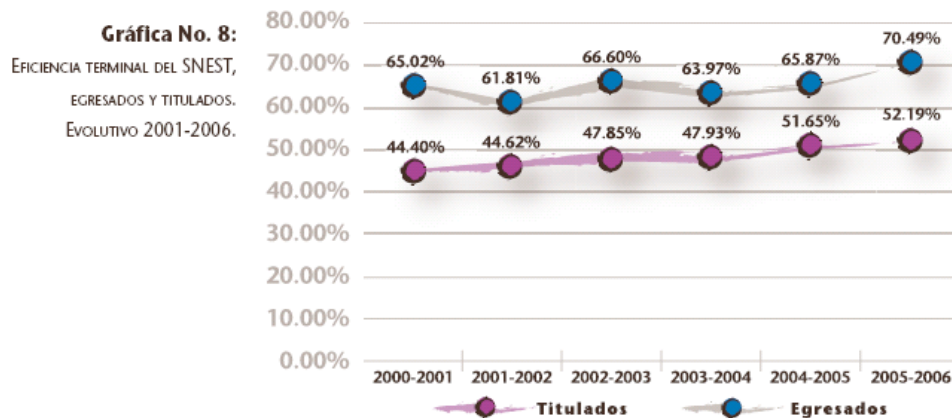
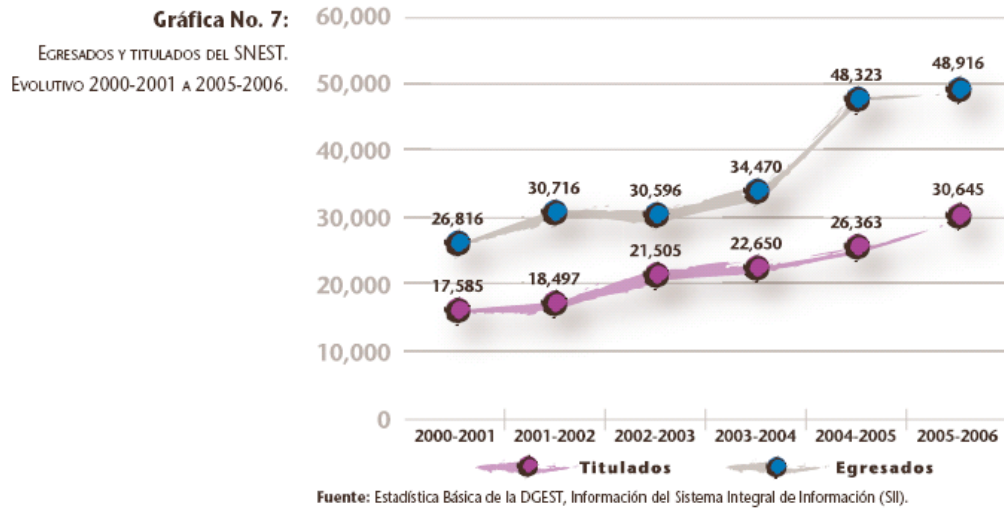
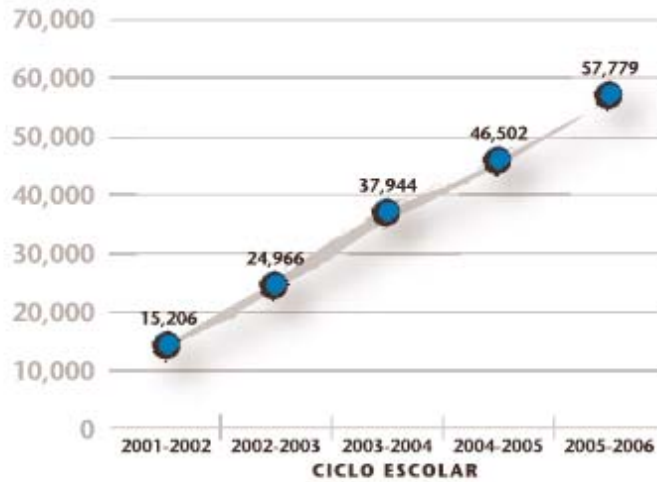


Fig. No. 6 Gráficas de estudiantes egresados y titulados en período 2001-2006.  
(Dirección General de Educación Superior Tecnológica, 2006, A).

En el 2001 se tenían 15,206 becarios PRONABES (5.9% de la población estudiantil) y en el 2006 ya eran 57,779 (17.8%) significando un monto aproximado de 2,374.5 millones de pesos.

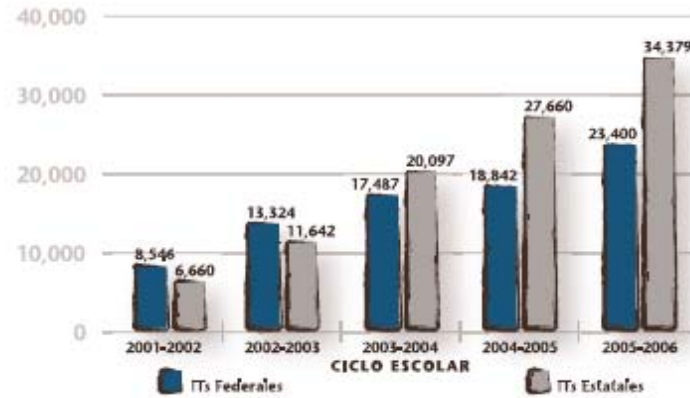
Dirección General de Educación Superior Tecnológica

**Gráfica No. 9:**  
EVOLUTIVO DEL NÚMERO DE BECARIOS PRONABES DEL SNEST. 2001-2006.



Fuente: Dirección de Servicios Escolares de la DGEST.

**Gráfica No. 10:**  
BECARIOS PRONABES EN TECNOLÓGICOS FEDERALES Y ESTATALES. EVOLUTIVO 2001-2006.



Fuente: Dirección de Servicios Escolares de la DGEST.

Figura No 7. Gráfica de estudiantes becados en el período 2001-2006. (Dirección General de Educación Superior Tecnológica, 2006, A).

Actualmente se cuenta con 81 programas de educación superior acreditados por algún organismo reconocido por el COPAES (Consejo para la acreditación de la Educación Superior) o por los CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior), esos programas cuentan con el servicio de tutorías

Dirección General de Educación Superior Tecnológica

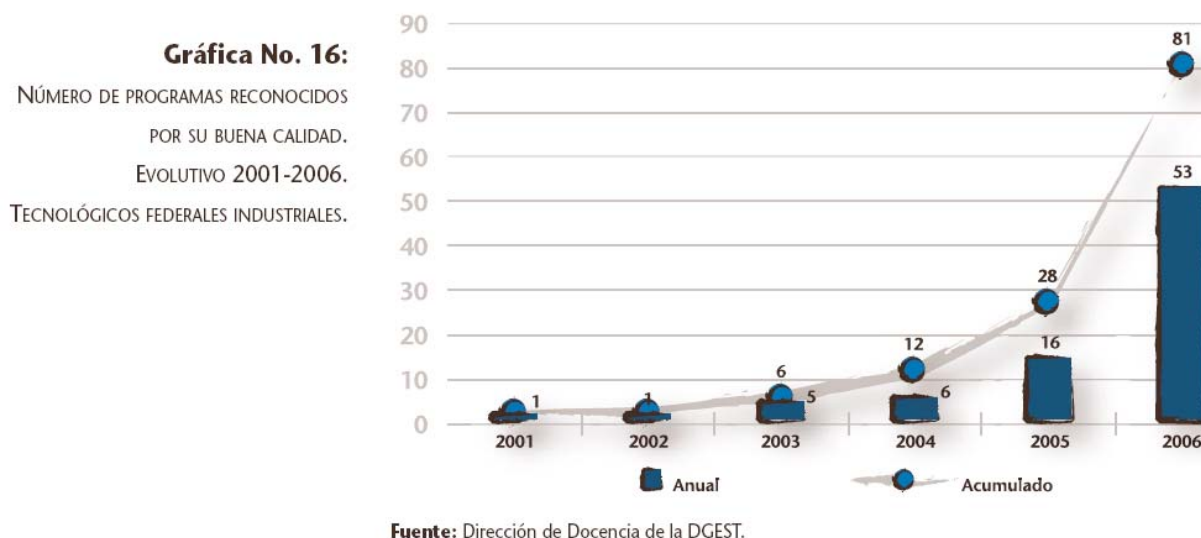


Figura No 8. Gráfica de programas reconocidos por organismos de certificación y acreditación de la calidad en el SNEST. (Dirección General de Educación Superior Tecnológica, 2006, A).

Otros 222 programas se encuentran en alguna fase de reconocimiento como programa de calidad. Además 106 instituciones del sistema han logrado la certificación ISO: 9001-2000.

Un elemento importante en el contexto educativo es el aspecto financiero, la inyección de recursos federales al sistema educativo tecnológico nacional, dado que lógicamente posibilita la creación y desarrollo de programas.

El estudiante universitario sigue siendo menos costoso dentro del subsidio federal pues implicaba un monto aproximado de \$5387 pesos en 1994 (en pesos de

1993), mientras que el estudiante tecnológico era más costoso implicando un costo de 8300 pesos en el mismo año (Kent, De Vries, Didou, y Ramírez, 2003), resultado de dividir el subsidio federal por la matrícula de cada sector. Estas cifras no necesariamente reflejan el costo real por estudiante y son resultado de analizar el período de 1970 a 1993 por los autores del estudio citado.

Es indudable que la disposición de recursos también impulsa o limita a las instituciones en su tarea de atender y tutelar al estudiante, aunque se busca generar programas no costosos, haciendo uso de lo ya existente. En la actualidad la diferencia de costos por estudiante se está haciendo menos amplia pues los tecnológicos han aumentado su matrícula y el sector universitario la incrementa en menor cantidad.

Desde 1997 se incorporan las tutorías académicas al sistema como estrategia de respuesta a la problemática señalada en los renglones anteriores, aunque desde sus inicios, en 1948, el sistema ha respondido de diversas maneras, según el momento, a esas inquietudes.

Es en el año 2004 en que se inicia un nuevo modelo educativo en el sistema tecnológico proyectado para el siglo XXI, y en ese nuevo contexto en el año 2005 se replantean los procedimientos académicos y entre ellos el de la tutoría académica. En agosto del 2006 se da a conocer el “PROGRAMA NACIONAL DE TUTORIA”.

#### **1.4- EL INSTITUTO TECNOLOGICO DE TLALNEPANTLA**

El Instituto Tecnológico de Tlalnepantla ha seguido las mismas tendencias que en general se han mencionado para el sistema de tecnológicos, con la particularidad de que se encuentra en un área de alto desarrollo industrial y de competencia académica entre diversas instituciones de educación superior públicas y privadas. Cuenta con la certificación ISO: 9001-2000 y la acreditación de la Carrera

de Licenciatura en Administración. La carrera de Ingeniería Industrial y la carrera de Licenciatura de Informática están en proceso de acreditación al igual que las de Ingeniería Mecánica y la de Ingeniería Eléctrica.

Los anteriores son algunos de los motivos que han impulsado al Tecnológico de Tlalnepantla, al igual que a otros tecnológicos en el país, a iniciar una serie de programas para apoyar al estudiante en su formación integral. Uno de esos programas ha sido el de la Tutoría Académica.

El programa se inicia en el año 2005 en el segundo semestre en las carreras de Licenciatura en Administración, Licenciatura en Informática y en la Licenciatura de Ingeniería Industrial.. Se aplica para todos los estudiantes de nuevo ingreso desde el primer semestre y durante toda su vida académica.

#### **1.4.1- Documentación del Programa.**

El programa está formalizado por los siguientes documentos: “Programa Nacional de Tutoría”, que establece los lineamientos del programa a nivel nacional; el “Programa Institucional de Tutorías”, propio del Instituto Tecnológico de Tlalnepantla, y el “Procedimiento para la Tutoría”, documento interno del tecnológico que establece las normas para el cumplimiento de la calidad en la gestión de los tutores.

Estos tres documentos hacen planteamientos apropiados a su esfera de influencia y responsabilidad, de manera relacionada, sobre la filosofía del programa tutorial y la importancia de dar respuesta a la problemática educativa que se vive en los tecnológicos ante los nuevos retos en el plano nacional e internacional; también hablan sobre el perfil y funciones del tutor, formación y apoyos al mismo y procedimientos y responsabilidades de las diversas dependencias que comparte el apoyo al programa.

“El Programa Nacional de Tutoría” (DGEST, 2006) define textualmente a la tutoría como: “Un proceso de acompañamiento, grupal e individual, que le brindan al estudiante profesores-tutores, durante su estancia en el Instituto tecnológico, con el propósito de contribuir a su formación integral”.

Ese mismo documento define al tutor diciendo: “es el profesor que realiza la acción tutorial, en corresponsabilidad con las instancias pertinentes para la operación del Programa de tutoría”.

“El Programa Institucional de Tutorías” (2005) del Instituto Tecnológico de Tlalnepantla (ITTLA) para definir tutoría retoma la Enciclopedia Internacional de la Educación y señala que la tutoría se usa sobretodo para ... “proporcionar enseñanza compensatoria o complementaria a los estudiantes que tengan dificultades para aprender mediante los métodos convencionales o que tienen necesidades especiales que les impiden participar en un programa de enseñanza regular... y se lleva a cabo por alguien que no es su maestro regular”. También señala que deben atenderse las características de cada estudiante y hacer que este se responsabilice de su propio proceso de aprendizaje, dándose cuenta de su libertad y compromiso consigo y con los demás.

Ese mismo documento del ITTLA establece como funciones del tutor la de orientar, asesorar y acompañar al alumno durante su “proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva de conducirlo hacia su formación integral...”, estimulando la capacidad de ser responsable de su aprendizaje y formación. Más adelante el documento citado establece la necesidad de habilidades genéricas para ejercer la tutoría

El ITTLA (2005) establece las siguientes características como perfil del tutor:

- El tutor deberá mantener una actitud ética y empática hacia los estudiantes, mediante un esfuerzo permanente de comunicación.
- Inspirar confianza y lograr la aceptación de los tutorados.
- Ser creativo para aumentar el interés del tutorado
- Ser crítico, y observador.
- Poseer un equilibrio entre la relación afectiva y cognoscitiva para una delimitación en el proceso de la tutoría.
- Tener capacidad y dominio del proceso de la tutoría
- Tener capacidad para reconocer el esfuerzo en el trabajo realizado por el tutorado.
- Estar en disposición de mantenerse actualizado en el campo donde ejerce la tutoría.
- Poseer experiencia docente y de investigación con el conocimiento del proceso de aprendizaje.

De manera particular el documento del ITTLA (op. cit.), que regula la tutoría ,hace énfasis en dos premisas que encuadran las funciones y acciones del tutor: a) “El compromiso de adquirir la capacitación necesaria para la actividad tutorial” contando para ello con “un concepto claro y actualizado de la formación integral de los estudiantes” y b) “El compromiso de mantenerse informado sobre los aspectos institucionales y específicos del estudiante, esenciales para la actividad tutorial”.

De esas dos premisas se destacan sólo los siguientes aspectos por estar relacionados con lo que se propone en este trabajo, se comprende que la tutoría es un compromiso institucional y no sólo tarea del docente-tutor.



En cuanto a la primera premisa se establece la necesidad de formación en diversas “herramientas”, destacándose las siguientes: la entrevista personal tanto con estudiantes estables como con aquellos en estado crítico, concepto de formación integral, modelos de intervención tutorial, características de la adolescencia y de la juventud temprana, aprendizaje autodirigido, identificación de problemas de conducta.

De la segunda premisa se resaltan las siguientes necesidades de formación del tutor: obtener y analizar información sobre diversos antecedentes del estudiante, características psicológicas, condiciones socio-familiares, problemas personales.

#### **1.4.2- Acciones de inicio del Programa.**

En el 2005 los primeros tutores habilitados en el ITTLA se eligieron entre docentes que habían tomado recientemente un diplomado sobre docencia, aunque este no contemplaba directamente el tema de la tutoría, recibieron un curso introductorio sobre la misma con nociones teóricas fundamentales y nociones de operación del sistema. Las siguientes generaciones de tutores han recibido ese curso y actualmente se ha implementado el segundo módulo (Modalidades de la Tutoría) de un diplomado para tutores impartido por el Instituto Politécnico Nacional.

Para el primer semestre lectivo del 2007 se atendieron, con servicio de tutoría, en la carrera de Administración 15 grupos con un promedio de 35 estudiantes en cada uno de ellos. En la carrera de Ingeniería Industrial se dio servicio a 13 grupos e igual número en la licenciatura en Informática. Estos 41 grupos fueron atendidos por 28 tutores.

De esos 28 tutores cuatro son psicólogos y el resto son profesionistas, todos ellos con probada experiencia docente, de diversas áreas entre las que se

encuentran la contabilidad, la administración, la ingeniería y la informática, entre otras.

La tutoría se ofrece como complemento a otros servicios de apoyo al estudiante que siempre se han ofrecido en el tecnológico. Aquí se mencionan sólo los que guardan relación con el tema de este estudio como son la asesoría psicopedagógica y la orientación psicosocial. En la primera se ofrece asesoría remedial, formativa y preventiva y se cuenta también con sesiones de intervención terapéutica; en la segunda se ofertan acciones para que el estudiante se conozca a sí mismo desde la etapa que está viviendo.

Se puede decir que este es el punto central de este trabajo y se plantea como pregunta: ¿Hasta dónde un profesionista, óptimo docente, puede ser algo más que un gestor o un “canalizador” de estudiantes con problemas y manejar, con solvencia, una actividad de consejería integral sin tener el perfil profesional habitual para tales tareas como la del psicólogo o pedagogo entre otros?

Parece ser que las posibilidades están dadas desde la modalidad de tutoría pertinente y el entrenamiento y seguimientos adecuados. Esto se sostiene desde lo que se ha venido discutiendo en este capítulo y desde algunas de las afirmaciones de la propia ANUIES (2001 op. cit) como las siguientes:

“La tutoría consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos...”

“La tutoría pretende orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, lo mismo que apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje. Busca fomentar su capacidad crítica y creadora y su rendimiento académico, así como perfeccionar su evolución social y personal...”

Los párrafos anteriores, citas directas del texto señalado, muestran el sentido de la tutoría, “acompañamiento”, y los diversos objetivos de ese acompañar, lo cual

debe ser de calidad para lo que se requiere conocer y estar entrenado y constantemente actualizado sin perder la flexibilidad y natural espontaneidad que permita una interacción diversa a la del aula, como lo sugiere Baudrit (1999), a pesar de que la relación tutor-tutelado sea duradera.

Para Baudrit (op. cit.) existen una gran variedad de modalidades de tutoría con diversas funciones y modos de hacer las cosas, menciona “el asesor tutor” con entrenamiento en técnica de entrevista, de consulta, de diagnóstico y de aprendizaje y también en el dominio administrativo; otra modalidad citada es el tutor de estudios con entrenamiento en estrategias de enseñanza y en habilidad para comunicar, familiarizados además con aspectos como la falta de confianza, la motivación, la ansiedad y el fracaso.

El ITTLA, según sus recursos y normatividad, deberá ir descubriendo en qué medida puede diversificar sus modalidades de tutoría como las tutorías entre iguales o por los estudiantes más avanzados o incluso de estudiantes egresados, las tutorías impuestas y las voluntarias, y con ello, diversos tipos de tutores, conforme a su propia identidad institucional. Por el momento el docente- tutor cumple varias de las funciones señaladas por ese autor.

En los siguientes capítulos se aborda directamente los aspectos teóricos y prácticos, desde lo psicológico, que pueden auxiliar en el proceso tutorial en el ITTLA.

## **Capítulo Segundo. Factores De Riesgo En La Formación Integral Del Estudiante De Posible Atención Por El Tutor Con Apoyo De La Psicología**

Si se considera a la tutoría como un programa institucional de intervención para prevenir situaciones de riesgo en el proceso de formación integral del estudiante y acompañarlo en las mismas, es necesario enumerar y caracterizar algunas de esas potenciales situaciones o factores de riesgo y buscar el entendimiento de las mismas desde la psicología, de tal manera que se puedan prevenir y, en su caso, dar atención adecuada al estudiante buscando reducir las afectaciones para el rendimiento académico en forma de reprobación e incluso deserción,

Son recurrentes los problemas que se presentan entre los estudiantes en la educación superior: problemas de aprendizaje o desempeño académico, problemas de adaptación y de convivencia, problemas en la vida personal, problemas económicos... Las causas o las respuestas suelen buscarse en el interior del individuo, en su red familiar y social, en las instituciones o en el entorno social, estas son justamente algunas de las potenciales áreas de riesgo que se pueden analizar en sus diversos factores.

La palabra riesgo se utiliza para denominar un concepto estadístico que surgió en el campo de la epidemiología (Turbi, Lloria, 2005). El riesgo, en sentido general, se puede presentar de diversas maneras, no es igual para todas las personas. Ocurre cuando la persona se enfrenta a cualquier influencia con potencial para desarrollar situaciones problema, empeorarlas o mantenerlas. La persona puede ser superada en sus recursos para afrontar o dar solución a las demandas del ambiente o cuando su comportamiento sale fuera de los estándares adecuados de convivencia

afectando el logro de fines u objetivos generándose conflictos o crisis que pueden ser desde leves hasta graves, agudas o crónicas y con un potencial importante de afectación para su entorno.

Sin embargo también se encuentra una buena parte de personas que logran superar las condiciones adversas. El potencial de una situación para que se den resultados no deseados depende de los factores involucrados en ella, factores referidos no únicamente a características individuales sino también a características sociales.

Un factor de riesgo para la reprobación o deserción en el estudiante es entonces una variable referida a las personas o al contexto familiar, social y escolar que está integrada por un conjunto de factores que se pueden asociar al fracaso escolar. Estas variables pueden predisponer o precipitar la aparición del problema del fracaso escolar. Al identificar estos factores potenciales de riesgo se puede fortalecer la intervención del tutor para que sea más certera y por tanto más eficaz.

De manera arbitraria se han agrupado en cuatro subdivisiones los siguientes factores de riesgo en la formación del estudiante en la educación superior: Factores de riesgo de la personalidad, Factores de riesgo en la familia, Factores de riesgo de índole personal, Factores de riesgo académico/escolares. Desde luego que la relación entre estas áreas es profunda e imbricada de tal manera que buscar identificar sus relaciones rebasa el objetivo de este trabajo por lo que se presentan a manera de listado con sus correspondientes características. Tampoco se pretende ser exhaustivo ni en el tratamiento ni en el número de factores de riesgo que se proponen a continuación.

## **2.1- FACTORES DE RIESGO EN EL ÁMBITO DE LA PERSONALIDAD ADOLESCENTE.**

### **2.1.1- La dinámica de la identidad como factor de riesgo.**

Se puede considerar la identidad como el perfil o patrón de comportamiento de una persona. La identidad puede ser abordada desde el modelo de Erikson (1902- 1994) quien describe la identidad personal a lo largo del ciclo de vida siendo para él la adolescencia un estadio crítico y clave en la formación de la identidad. La identidad es la autodefinición ante otras personas. Para Erikson la identidad está integrada por cuatro elementos: sentimiento consciente de la propia identidad, el esfuerzo inconsciente por la continuidad del propio carácter, la síntesis del yo y sus correspondientes actos y la interior solidaridad con la identidad e ideales del grupo.

El elemento nuclear de la identidad es la imagen psicológica que la persona tiene de sí mismo, la autoconciencia de la propia identidad, que tiene carácter psicosocial e incluye elementos cognitivos (Pérez, 2007). El sujeto tiene un concepto de sí mismo implícito y aún inconsciente con clara influencia del juicio que los otros tienen de él, en comparación con otras personas y en el marco cultural correspondiente de valores, costumbres y creencias. En el adolescente este juicio de sí mismo tiene intensa carga afectiva y puede estar sesgado hacia lo positivo o negativo.

Generalmente el ingreso a los estudios superiores, y durante buena parte de los mismos, corresponde con una intensa movilidad en el proceso de identificación, esta búsqueda dinámica de ajustes de identidad, propia de la edad por las que se va transitando, tiene que ver con tres tipos de identidad: la identificación de sí mismos (sentido de sí mismo), la identificación social (su relación con el mundo) y la identificación profesional (proyecto de vida), las cuales no son simple suma sino

que suponen integración a través del proceso de maduración (Nieves, 2001), la cual puede ser exitosa o tener problemas y retrasarse o desajustarse o ser desadaptada o incluso asocial. El tutor que va a acompañar a los integrantes de un grupo durante un tiempo importante y convivir con ellos de manera amplia y profunda, hasta cierto grado, necesita ampliar su conciencia sobre las características de esa transformación de identidad y las implicaciones que tiene para el estudiante.

Ese dinamismo en la identidad del estudiante está enmarcado en el traslado desde la adolescencia a la juventud temprana, y una de las propiedades de esta etapa del desarrollo puede ser la presencia del conflicto o posibles conflictos que adecuadamente vividos estimulan el crecimiento y desarrollo (Erikson, 1968, en Nieves op.cit.) hacia un yo adulto fuerte responsable de su propia existencia. Estos conflictos pueden estar asociados con el estrés transicional de pasar de una etapa del desarrollo a otra y las exigencias sociales y académicas que viene asociadas lo cual puede incrementar la inestabilidad o reactividad emocional, irritabilidad y cambios del humor frecuentes.

En el pensamiento de Ericsson, cada etapa de la evolución del individuo tiene su propia crisis, su propio éxito o fracaso. El adolescente además de vivir sus crisis, las vive en una sociedad que tiene las propias, en un entorno de intensos cambios y en donde los valores mismos se fragmentan.

La identidad del adolescente se constituye en algo realizado cuando el individuo, después de un período de crisis y de elección, se encamina a metas vocacionales e ideológicas bien definidas; en cambio puede considerarse como factor de riesgo para los objetivos adolescentes cuando puede darse la posibilidad de malograrse bajo cualquiera de las siguientes modalidades que son "confusión, difusión e hipoteca. La confusión ocurriría al darse una paralización regresiva, al no

poder responder a las exigencias que se le presentan al adolescente como son las relaciones íntimas, el desarrollo profesional y obtener un sitio en la sociedad. La difusión en la identidad ocurre cuando se presenta una merma en la laboriosidad, en la capacidad de trabajo y concentración y con un enfoque exclusivo en una actividad, todo esto asociado a un sentimiento de urgencia sin idea del tiempo. Se puede presentar también una identificación negativa constituida por identificaciones peligrosas e indeseables aunque posibles. Loevinger (1976) añade los conceptos de “moratoria” e “hipoteca” a la situación de malogro de la identidad adolescente que se presentarían, en el caso de la moratoria, cuando el adolescente se ve atrapado en discusiones ideológicas y sobre qué hacer en la vida sin llegar a una definición y con escaso compromiso personal, en el caso de la hipoteca, esta se presentaría cuando el adolescente no vive un proyecto propio sino impuesto por otros.

En éste ámbito del proyecto de vida, la toma de decisiones puede ser un factor de riesgo que implica elementos cognitivos, afectivos, valorativos y de motivación. En medio de una multiplicidad de opciones incluso acerca de sí mismo, el adolescente debe obtener una madurez “decisional” aún en situaciones de incertidumbre que le permiten encausarse hacia su futuro planeado con acierto. Aprender a decidir sobre sí mismo es un factor de riesgo o de impulso que puede significar una gran diferencia entre tener éxito o malograrse en los estudios e incluso en otros aspectos de la vida. La presencia del tutor en esta labor de maduración de la identidad juvenil puede ser importante.



### **2.1.2- Alteraciones del carácter (personalidad) y su potencial de riesgo para el estudiante.**

Toda persona tiene características de algún tipo de personalidad que son patrones de pensamiento, reacción y comportamiento que permanecen constantes y estables a lo largo del tiempo; sin embargo, se pueden presentar alteraciones en las que se exhiben comportamientos de pensamiento y de reacción más rígidos y señales de inadaptación que suelen perturbar su vida personal, profesional y social e inician en la adolescencia o al principio de la edad adulta. Este patrón de conducta afecta la forma de percibir e interpretarse a uno mismo, a los demás y a los acontecimientos, afecta las emociones, las relaciones con otras personas y el control de los impulsos.

El riesgo de estas alteraciones para la vida del estudiante es alto cuando ocurre, pues afecta muchas de las dimensiones que son fundamentales en su desempeño. El grado de afectación desde luego puede variar según el grado de la crisis. El campo, en cuanto a su diagnóstico y tratamiento es altamente técnico y especializado, por lo que la tarea del tutor puede significar tratar de identificar indicios y encauzar con el especialista con el que trabajará asociado para lograr la ayuda al estudiante.

La vida del estudiante también se puede ver afectada de manera importante por las alteraciones debidas al abuso de sustancias como el alcohol y diversas sustancias psicoactivas que afectan su personalidad en el estado de ánimo, la función cognoscitiva y la conducta. Los motivos para el consumo y abuso depende en gran medida del entorno psicosocial del estudiante, particularmente en la familia.

### **2.1.3- El auto concepto y la autoestima como dimensiones de la personalidad y su influencia en la vida del estudiante.**

Estos constructos, como categoría de trabajo en la asistencia del tutor pueden significar una herramienta de entendimiento de las conductas del estudiante y una herramienta de diagnóstico de las mismas mediante la aplicación de diversos instrumentos que han sido diseñadas con ese propósito.

Una de las afirmaciones básicas es que la conducta se ve influenciada no sólo por el pasado y por las experiencias presentes, sino además por los significados personales que cada individuo atribuye a su percepción de esas experiencias (Ramírez y Herrera, 2007). Esta realidad personal privada del individuo es la que más influye sobre su conducta. Comportarse entonces es más que una mera función de lo que ocurre desde el exterior y es también una consecuencia de cómo cree la persona que es.

Ramírez y Herrera (op.cit.), destacan que el autoconcepto es el conocimiento de sí mismo, es la teoría o conjunto de creencias y sentimiento sobre sí mismo que conducen a comportamientos determinados, aunque esas creencias y sentimientos no se correspondan a la realidad. De este concepto generalmente los diversos autores dan una integración global de diversos factores o actitudes relativas al yo, siendo los básicos: los componentes cognitivos (pensamientos), afectivos (sentimientos) y conativos (comportamientos); estos tres factores se podrían corresponder con auto concepto (lo cognitivos), autoestima (afectivos) y auto eficacia (los conativos).

La Autoestima también es un constructo o categoría que puede tener el sentido de uso para entender, diagnosticar y tratar las conductas del estudiante que

inciden en sus condiciones de aprendizaje y de conductas que pueden obstaculizar el desarrollo de la persona, particularmente en el manejo de las emociones

Los sentimientos de satisfacción y de orgullo con uno mismo son la autoestima. Si las aspiraciones son reducidas y se tiene logros objetivos, la autoestima puede ser alta, pero si las aspiraciones son muy altas, la autoestima puede ser baja. Es necesario tomar conciencia de la relación que existe entre las aspiraciones profundas y los logros objetivos porque esa comprensión puede conducir a una autoestima justa o a la insatisfacción inexplicable.

Las metas se relacionan con el auto concepto pues este influye en el tipo de metas buscadas y la autoestima se relaciona con los logros obtenidos. Tener una jerarquía de metas buscando cumplir las más asequibles favorece el éxito y la autoestima.

La autoestima como parte afectiva del auto concepto es punto de partida para el desarrollo positivo de las relaciones humanas, del aprendizaje, de la creatividad y de la responsabilidad personal. Es uno de los elementos que da unidad a la personalidad del hombre y conforma una estructura positiva, homogénea y eficaz.

Tener autoestima adecuada puede significar: estar orgulloso de los logros personales, actuar con independencia, aceptar responsabilidades, aceptar las frustraciones, estar siempre dispuesto a la acción, no huir a los nuevos retos, saberse y sentirse con capacidad para influir en otros, manejar las emociones y sentimientos con amplitud.

Contrariamente, la baja autoestima puede significar riesgo cuando impulsa de la siguiente manera: evitar situaciones que provoquen ansiedad, despreciar las dotes naturales, desconocer las posibilidades personales, pensar y sentir que los otros no lo valoran, pensar que los otros tienen la culpa de lo que les ocurre, ser

fácilmente influenciable, estar a la defensiva y experimentar con facilidad frustración, vivir las emociones con estrechez y rigidez, vivirse y sentirse como incapaz.

Tener un buen nivel de autoestima puede ayudar a obtener buenos resultados académicos.

La poca autoestima como riesgo puede significar la obtención de pocas satisfacciones en el colegio, mediante un círculo que se realimenta a sí mismo: con baja autoestima los bajos resultados son más probables y estos refuerzan la baja autoestima. Estos resultados desmotivan al estudiante quien conduce sus energías hacia la construcción de sentimientos devaluatorios sobre sí mismo, fortaleciendo sus temores, ansiedades, afectando sus relaciones con los demás y provocando diversos problemas en su vida.

La autoestima, como riesgo, no se limita al comportamiento escolar, marca todas las manifestaciones de la personalidad, como por ejemplo: el control emocional, la creatividad, las relaciones personales, etc.; siendo patrones de gran influencia la propia autoestima de sus referentes próximos: padres y maestros, que se proyectan a quienes están a su alrededor condicionándolos.

Aunque más adelante se trata en particular el ámbito familiar como factor de riesgo aquí se quiere hacer constar una de las relaciones entre el éxito académico del estudiante y la familia. La familia, el estudiante, su auto concepto, su autoestima, sus éxitos o fracasos son eventos relacionados y que se realimentan entre sí. La familia termina por influir al estudiante en su vida académica y esta influye al estudiante. La familia es uno de los pilares en los que se basa el nivel de autoestima. Hay una polarización de los padres a tener demasiado en cuenta el rendimiento académico a la hora de evaluar al estudiante. El apoyo de los padres se relaciona altamente con las características actitudinales y conductuales del estudiante y el

apoyo emocional de los padres esta asociado con una alta autoestima y con un desarrollo cognitivo avanzado. En diversos estudios se ha encontrado que el rechazado escolar está mal adaptado social y familiarmente, por lo que se explica que se genere en él un terreno abonado como para que adquiera el nivel de autoestima adecuado extrapolando el sentimiento de fracaso y baja autoestima al marco social más amplio. Así, pues, en el estudiante inadaptado, pero más en el rechazado, es más fácil encontrar sentimientos de miedo, de avergüenza acerca de muchas cosas que hace y se considera lento y torpe en muchas actividades y en los trabajos escolares.

Algunas evidencias de cómo el auto concepto puede ser un factor de riesgo para el estudiante se pueden encontrar en diversos estudios referidos por Ramírez y Herrera (op.cit.) en que se encontraron resultados que muestran una relación positiva entre la auto percepción y el logro académico. El auto concepto en una habilidad específica puede hacer un mejor pronóstico del logro académico incluso que una medición del C.I y de la aptitud correspondiente. En ese mismo escrito se presentan estudios en los que se expresa que el auto concepto de estudiantes rechazados es inferior que en los aceptados y que incluso la aptitud de los rechazados es inferior en consecuencia y esto mismo los lleva a tener menor control sobre sí mismos al experimentarse como torpes y con dificultades en las tareas académicas que lo desbordan, lo que lo conduce a la desaprobación por parte de los adultos y a disminuir su interés por cumplir con las exigencias de los mismos y que progresivamente se puede convertir en aversión hacia los estudios.

En otros estudios (Núñez, González, García, González, Rocés y Álvarez, 1998; González, Núñez, González y García, 1997) se destaca también la importancia del auto concepto y de la autoestima como factores relevantes en la regulación de las

estrategias cognitivo-motivacionales implicadas en el aprendizaje y rendimiento académico.

Tener este tipo de información sobre sus tutelados puede ser un recurso importante para el tutor al tratar de apoyar al estudiante en el establecimiento de estrategias de estudio y en la solución de los problemas que se le vayan presentando, también puede afectar sus estrategias de entrevista y de consejo con el estudiante. Esta información se la puede proporcionar la institución misma si se dispone de ella mediante los estudios/diagnóstico aplicados al estudiante.

#### **2.1.4- Los conflictos individual, de pareja y con otros, como factores de riesgo.**

El conflicto interno en cada persona o el conflicto con otros son una realidad. Al abordar el conflicto en este trabajo se busca reseñar sólo algunos conceptos básicos con el objetivo de destacar su importancia para el tutor y destacar algunas áreas de acercamiento al mismo por su significado de riesgo. Los conflictos no resueltos pueden significar el riesgo de no poder avanzar a las siguientes etapas propias del desarrollo individual. Los diversos tipos de conflicto experimentados ya sea en la familia o en la escuela, siempre tendrán expresiones conductuales que llegarán a afectar las relaciones de convivencia del estudiante, expresándose como algún grado de inadaptación o desajuste

El conflicto individual, desde la perspectiva de Freud, es originado en la sexualidad del individuo. Por su parte Karen Horney habla de ansiedad como experiencia ante amenazas reales o imaginarias y que se originan en diversas necesidades como la sobrevivencia en la niñez; para esta autora el adulto víctima de

la ansiedad puede reaccionar mediante diversas estrategias de afrontamiento o tendencias que le permiten manejar los problemas emocionales y sentirse seguro sacrificando su independencia; la primera de ellas es acercarse a la gente (sumisión), la segunda, atacar a la gente (agresión), y la tercera alejarse de la gente (desapego); estas estrategias reflejan la personalidad del individuo (Morris, Maisto, 2001)

Desde el pensamiento de Erikson, en la adultez temprana, las crisis, el conflicto interior, pueden venir desde la necesidad de desarrollar la capacidad para vivir la intimidad que se podrá lograr si se han resuelto las crisis de las etapas anteriores. La intimidad supone madurez, confianza y autonomía entre otros aspectos. Si no se logra la intimidad, se experimenta una dolorosa sensación de soledad y de estar incompleto; el cambio adecuado en las etapas señaladas antes supone necesariamente, intensa revisión personal, de reelaboración de la propia identidad y del planteamiento del futuro.

También desde la perspectiva de Erikson, en lo psicosocial, el conflicto se puede experimentar en diversos contextos de interacción particularmente al convivir entre sí personas de diversas edades. Esta convivencia es intensa en las familias, la escuela y el trabajo. La característica principal de este conflicto es la dificultad para tener una perspectiva similar ante la vida por los diversos sujetos en interacción, fundamentalmente por estar viviendo cada quien su propia etapa de desarrollo y tratando cada quien de resolver sus propios conflictos (Rodríguez, 2005). Esta incapacidad para tomar en cuenta el “tiempo” del otro puede conducir a desencuentros que se expresan de diversas maneras, dependiendo de las personalidades de los involucrados, y con consecuencias muy diversas que desde

luego pueden tener un potencial importante para trastornar las realizaciones de cada quien.

El manejo de estos conflictos se lleva a cabo por diversos procedimientos, según la orientación del psicólogo, interviniendo en casi todos ellos la comunicación como recurso de entendimiento.

El conflicto de pareja es especialmente significativo en la edad adolescente y tiene influencias importantes en la vida del estudiante. En la pareja la calidad de intercambio tiene que ver con la capacidad para intercambiar pensamientos, valores, preocupaciones y compartir la cercanía emocional. Estos elementos, cuando funcionan de manera adecuada, proporcionan la satisfacción de la pareja y facilitan el manejo de los conflictos que se pueden presentar en las diversas fases de la vida de la pareja. Cuando no se manejan bien los conflictos de pareja pueden venir los trastornos en la relación que puede conducir al rompimiento con afectaciones muy diversas para los individuos y que terminan también por afectar su vida de estudiantes.

## **2.2- FACTORES DE RIESGO AL INTERIOR DE LA FAMILIA.**

La familia es sin duda el eje básico de la vida de los individuos. Ha sido objeto de estudio desde diversas disciplinas que la han definido y comprendido desde sus propios ángulos. La fortaleza de la familia estriba en los vínculos que establece entre sus integrantes que constituyen un sistema complejo de relaciones intercambiando afectos y apoyos lo que le permite cumplir con sus diversas funciones como son las de satisfacer necesidades, proporcionar identidad, transmitir valores, etc. En nuestro



país la familia tiene una característica fundamental que es su fuerza afiliativa en torno a la figura materna (Díaz-Guerrero en García 2007).

No todas las familias son iguales (Minuchin, 1989 en García op. cit.), son permanentes pero cambiantes, buscando adaptarse al mundo de nuestros días. En este proceso de adaptación la familia puede tener éxito o bien fracasar con afectaciones diversas para sus integrantes. Diversos fenómenos sociales emergentes como la mujer más educada e independiente, nuevos tipos de paternidad, nuevas estrategias de interacción, la modalidad de “familias reconstruidas”, etc. modifican la efectividad de la familia para asistir, coordinar y dar sentido a las experiencias de sus integrantes constituyendo diversos paradigmas de lo familiar. La conducta del individuo, que es la unidad más sencilla del sistema familiar, al interior de la familia, tiene un triple referente que son el subsistema conyugal, el parental y el fraternal. La familia experimenta diversos grados de eficacia para manejar problemas diversos como los económicos, el estrés y los conflictos, lo que se encuentra relacionado con la cohesión, la adaptabilidad y la comunicación.

Las áreas de riesgo en la familia se pueden encontrar al observar su función instrumental y su función afectiva. Cada una de estas áreas puede generar diversas situaciones de riesgo como: la pérdida de efectividad para el manejo de problemas, pérdida en la habilidad de intercambio de información interna, descontrol del rol de los integrantes, pérdida de la habilidad para expresar sentimientos con calidad y cantidad adecuados, desinterés para valorar las acciones de sus integrantes y falta de control del comportamiento de sus integrantes (García, op.cit.). El grado en que una familia se maneja en cada una de estas áreas las puede situar como funcionales o más o menos disfuncionales con consecuencias diversas para el estudiante ya sea

en relación a su vida académica u otros efectos en su vida personal como las adicciones o el desacierto en la toma de decisiones o en la imposibilidad de realizar estas decisiones.

Lo dicho anteriormente se puede convertir en un listado de características más específicas en las familias que pueden ser indicios de riesgos en la familia: estilo educativo autoritario, estilo educativo escasamente normativo, sobreprotector, hiperoxigente, clima familiar conflictivo y/o violento, escasas expresiones de afecto, escasa cohesión familiar, crianza de los hijos negligente o descuidada o con franca ignorancia, comunicación familiar pobre, escasa o definitivamente ausente, actitudes y comportamientos en la familia que francamente contravienen lo que se persigue con la formación integral.

La incapacidad, como se mencionó anteriormente, para integrar armónicamente las diversas edades de los integrantes de la familia al proceso de la misma puede introducir distorsiones que pueden ser fuente de conflicto, esta distorsión, por ejemplo, se puede presentar cuando los padres intentan retardar el avance del ciclo de vida de sus hijos adolescentes, en tanto que éste o ésta intentan acelerar su propio proceso (Rodríguez, op. cit.). Puede ser también que ambos, los padres y el hijo o los hijos adolescentes, coincidan en tratar de retardar el proceso de maduración. Y también puede ocurrir que tanto los padres como los hijos adolescentes intentan acelerar sus ciclos de vida y terminar así demasiado rápidamente con las tareas y la naturaleza de los lazos interpersonales propios de la familia nuclear. Puede ocurrir también que mientras los padres intentan acelerar los eventos propios del ciclo de vida, algunos hijos, sintiéndose muy ansiosos acerca de la independencia y separación, intentan retardar su propio proceso de crecimiento y

desarrollo. Lo anterior puede producir desajustes en el ciclo de vida de los integrantes de la familia.

Con frecuencia se tiende a sobre simplificar las cosas y ver los problemas que enfrenta la familia como resultado únicamente de los conflictos internos del adolescente y de la conducta resultante de los mismos y olvidarse de la crisis parental y del ínter juego con ésta, pero hacerlo así no ayudaría a resolver los problemas del joven ni de su familia.

Desde la tutoría no atender al estudiante comprendiendo su fase de vida y las tareas que le corresponden y las posibles crisis propias de esa edad es no comprender la problemática desde una visión del desarrollo psicológico humano, es pues importante comprender el tiempo maduracional de cada integrante en el grupo o en la familia a la que hay que conocer para entenderla desde una visión sistémica donde conviven diversas personas con diversas experiencias y expectativas de maduración. El tutor debe entonces ayudar a los integrantes del grupo, a reconocer, aceptar y digerir sus propias tareas de desarrollo y a ser respetuoso y aceptadores de las tareas de desarrollo de los otros.

Existen diversos procedimientos para evaluar las condiciones familiares y crear modelos de intervención para su mejora (Aladro, 2007). Es indudable que la familia tiene presencia en todos los fenómenos que se plantean en el presente capítulo como factores que se vinculan con la actividad del tutor el cual debe contar con información pertinente sobre la familia de su tutelado y conocer el significado de esa información para aconsejar y asistir al estudiante.

## **2.3- FACTORES DE RIESGO DE ÍNDOLE PERSONAL**

### **2.3.1- La sexualidad.**

La sexualidad se convierte en área de riesgo cuando no se han desarrollado con suficiente normalidad las diversas fases de maduración al respecto. Cuando existe desinformación y cuando no se han tomado las decisiones adecuadas cayendo en situaciones problema como serían los embarazos no deseados. También se da la presencia de riesgo al interior de las familias cuando se da la desinformación y aún la violencia física o sexual entre sus integrantes. Lo anterior, ser víctima de acoso o incluso de violencia sexual o violación, desde luego también puede ocurrir en diversos ámbitos como el laboral, el escolar o incluso en calle.

En el ámbito de la sexualidad un elemento de riesgo fundamental es la percepción de género que por cultura se vive en México y que tiene consecuencias para la interacción con el “otro” sexo afectando evidentemente la vida de los estudiantes.

Estudios diversos (Castro, Margain y Llanes , 2005) se han planteado la necesidad de integrar a las habilidades para la vida entre los adolescentes la visión de género pues con ellos se refuerza la identidad sexual, el logro de pareja, igualando oportunidades en el proyecto de vida compartido. Estudios epidemiológicos en la ciudad de México han demostrado que coexisten visiones sobre el género que se daban en los años 50 del siglo pasado con algunas más avanzadas. En las mujeres se manifiesta vulnerabilidad psicosocial al sentirse limitadas como resultado de su dependencia del hombre y en los hombres se manifiesta incapacidad para experimentar la no violencia pues su género lo asocian

con pleitos, riñas. En ese estudio se presenta también el trato entre los sexos que va desde falta de respeto por la desigualdad entre ellos hasta los francos abusos, particularmente en los eventos de fiestas en los que el uso del alcohol y de las drogas incrementa actitudes y conductas no deseadas, relacionadas con el manejo de los impulsos, la expresión de las emociones.

El ámbito de la sexualidad se presenta entonces como un campo importante de riesgo y a la vez como oportunidad de formación e intervención por parte del tutor, debidamente capacitado, para prevenir riesgos y apoyar cuando se presentan problemas relacionados con este campo.

### **2.3.2- La comunicación como factor de riesgo**

En la relación de tutela la comunicación es el vehículo de la interacción fundamental, por ello se tiene que dar el conocimiento pertinente en ambas partes del proceso y particularmente el desarrollo de habilidades en la misma como una habilidad social fundamental amplia.

En este proceso de comunicación como habilidad social al igual que en la sexualidad, estar desinformado sobre los diversos elementos de la comunicación eficaz puede incrementar los problemas que se hacen surgir y provocar por un manejo inadecuado de los mismos y con una afectación en diversos ámbitos de la vida del estudiante.

La comunicación forma parte de las habilidades sociales que son una serie de conductas y gestos que expresan sentimientos, actitudes, deseos y derechos del individuo, siempre de una manera adecuada y de modo que resuelven satisfactoriamente los problemas con los demás. (© FUNDACIÓN EROSKI, 2001).

Las habilidades sociales pueden tener márgenes de variación en diversas características conforme a las diversas costumbres de cada cultura.

Cuando una persona carece de estilos de respuesta y estrategias que le posibiliten relacionarse con éxito, se considera que tiene un déficit en sus habilidades sociales. No hay problema psicológico, por simple o complejo que este sea, que no lleve asociado dificultades para relacionarse con los demás. Es un elemento concurrente en problemas como las fobias, problemas de relación en el aprendizaje, problemas sexuales, de pareja, depresiones, delincuencia, drogadicción, etc.

En este trabajo se hace énfasis en dos zonas de riesgo muy claras en la comunicación que son la falta de asertividad y la falta de empatía.

La "Asertividad" que es una forma de acción que permite a una persona proceder conforme a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales, sin negar los de los demás. Los derechos asertivos son para todos, cuyo valor finaliza cuando empiezan los de los demás. Y la persona que consigue interiorizarlos, será una persona más saludable. Estos derechos comprenden: derecho a juzgar las propias aptitudes, a cometer errores, a decir "no" sin sentirse culpable, a tener creencias políticas, a no justificarse ante los demás, a decidir qué hacer con el propio cuerpo, tiempo y propiedad, a ser independientes, a ser quien se quiera ser y no quien los demás esperan, a ser tratados con dignidad y a decir "no lo entiendo".

No ser asertivo puede significar tener actitudes pasivas, ser incapaz para expresar con libertad lo que se siente, la propia opinión, pedir disculpas constantemente, es la falta de respeto hacia las propias necesidades. El individuo pasivo trata de evitar los conflictos, al precio que sea. Quien actúa así no hace comprender sus necesidades y termina sintiéndose marginado y mostrándose irritado por la carga de frustración acumulada. Tampoco para sus interlocutores es fácil la situación de adivinar qué desea el pasivo y termina por considerarlo como una persona molesta.

La asertividad se puede confundir con tener conductas agresivas e inadecuadas, avasallar los derechos de los demás por la defensa de los propios. Esta confusión puede incluir desconsideraciones hacia el otro, insultos, amenazas y humillaciones e incluso ataques físicos. Tampoco falta la ironía y el sarcasmo despectivo. Se tiende a la dominación, a negar al otro la capacidad de defenderse, de responder equitativamente.

Ser asertivo es una conducta social hábil dado que supone la expresión abierta de los sentimientos, deseos y derechos pero sin atacar a nadie. Expresa el respeto hacia uno mismo y hacia los demás. Se debe aclarar que ser asertivo no significa la ausencia de conflicto con otras personas, sino el saber gestionar los problemas cuando surgen.

La "Empatía" es también una habilidad asociada con la comunicación, que facilita comprender y experimentar el punto de vista de otros sin por ello tener que estar de acuerdo o juzgarlo. Es la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona para desde ahí comprenderle y "reflejarlo", ofreciéndole esto una ayuda importante en su propia comprensión.

“El saber escuchar” con comprensión y cuidado, saber lo que la otra persona trata de comunicarnos y transmitir que hemos recibido su mensaje es una habilidad que facilita la comunicación e interacción.

Las siguientes son también habilidades sociales ligadas a la comunicación. “Saber definir un problema” analizando la situación, teniendo en cuenta los elementos objetivos, así como los sentimientos y necesidades puestos en juego. “Saber evaluar las soluciones” conforme a sus consecuencias a corto y largo plazo para todos los implicados. “Saber negociar” mediante alternativas aceptables para las partes en conflicto. “Expresar la ira, desagrado o disgusto”, si se justifica, de manera adecuada y respetuosa con los demás. “Saber disculparse o admitir ignorancia” reconociendo los propios errores.

El no tener las habilidades citadas arriba debidamente implementadas se puede convertir en algún grado de riesgo para el propio desarrollo individual y profesional.

### **2.3.3- El trastorno de las emociones como riesgo para el estudiante.**

El campo de las emociones es amplio. Aquí se tratan algunas que pueden ser significativas por su potencial para afectar directamente al estudiante en sus actividades. Detrás de muchas conductas de riesgo a que se habitúan algunos adolescentes se encuentran los conflictos emocionales por la carencia de habilidades básicas para la vida. En las emociones se hacen presentes tanto factores orgánicos como cognoscitivos y ambos deben ser integrados en todo programa de prevención y atención.



Bisquerra (2003) plantea en su artículo algunas de las conductas que se constituyen en comportamientos de riesgo potencial entre adolescentes, conductas vinculadas con la alteración de las emociones: la violencia cada vez más presente en la experiencia del adolescente y que se puede vivir incluso en la familia. La depresión como estado emocional se constituye en una alteración que afecta progresivamente a la persona llegando incluso al suicidio. En el 2003 el 50% de muertes violentas en el mundo tuvieron su origen en el suicidio (815,000 de 1,600.000). Las investigaciones sugieren una correlación entre depresión, déficit en habilidades sociales, desesperanza, falta de asertividad y baja autoestima. Experimentar satisfacción con la vida en general puede prevenir el suicidio. Experimentar el sentimiento de felicidad puede también ayudar en el mismo sentido.

En México se cuenta con información sobre el suicidio entre adolescentes y jóvenes proveniente de diversas instituciones como el Instituto Mexicano del Seguro Social entre otros (Abril 2000). Antes de la pubertad (11 años) es menor el intento de suicidio, en esa edad el 10% de quienes intentan el suicidio lo logran. Los conflictos familiares, (problemas de interrelación con los padres, con los hermanos, entre otros), son los principales factores que desencadenan el intento de suicidio, la mitad de los pacientes estudiados tenían antecedentes de abuso físico y sexual. También diferentes tipos de depresión, los trastornos de personalidad y la impulsividad, adicción al alcohol o a las drogas, las afectaciones traumáticas de diversa índole, antecedentes en la familia, pueden ser factores de riesgo suicidas en la niñez y adolescencia,

Algunos síntomas de la depresión pueden ser: frecuentemente insomnio y a veces sueño excesivo; disminución del apetito, baja de peso, alteración del

rendimiento escolar, problemas en sus relaciones familiares, así como con sus compañeros y maestros en la escuela, lo que ocasiona una tendencia a aislarse, además de tristeza marcada y persistente.

La intoxicación por medicamentos fue el método más empleado. Asimismo, cabe destacar que 53 por ciento de los casos estudiados presentaron cuadros depresivos de diversos grados, 28 por ciento eran impulsivo-agresivos y 19 por ciento tenían ambas características.

La tercera parte de los sujetos investigados ya era la segunda o tercera vez que lo intentaba. La mayor parte de los intentos fueron a solas, en la recámara o en el baño, entre las 19 y las 24 horas, la mayor parte de los intentos --81 por ciento-- ocurrió entre diciembre y marzo, lo cual tiene que ver con la cantidad de luz que hay en el medio ambiente y con los cambios en el ritmo biológico. La tendencia al suicidio es más frecuente en las mujeres aunque en el hombre ocurren con mayor frecuencia. En los últimos 20 años se ha incrementado el número de suicidios (Abril 2000), la tasa pasó de un suicidio a tres por cada 100 mil personas. Sin embargo, la tasa entre los 15 y 24 años de edad, es considerablemente alta. Una condición muy importante en la prevención del suicidio adolescente es la atención a los indicios por parte del adulto que se encuentra en su entorno. Generalmente el 75% de suicidas avisa o da indicios que deben ser explorados para prevenir.

Existen otras emociones que se pueden constituir en factores de riesgo como el miedo y la ansiedad. El miedo es un recurso natural de sobrevivencia básico como respuesta ante el ambiente al cual se le pueden añadir diversos aprendizajes. La ansiedad es un estado cuyas fuentes son irreales. Ambos fenómenos conducen a la fatiga o agotamiento. En lo cotidiano puede existir una ansiedad normal que puede

volverse incapacitante al durar un tiempo importante, con fuerte intensidad provocando incomodidad, afectando el estilo de vida, la vida laboral o académica. Entre los 25 y 45 años se dan la mayoría de los casos de trastornos de la ansiedad, aunque se pueden presentar desde los 15 años y pueden significar riesgos graves para la salud, como mayor predisposición a infartos al corazón o hipertensión arterial, así como también disminución en el potencial en el desempeño de las personas.

Todos los trastornos de ansiedad merecen atención. Cuando se presenta preocupación excesiva durante unos 6 meses se tiene ansiedad generalizada. Ante asuntos de cada día se experimenta una inquietud y aflicción continuas que no pueden ser controladas por la persona y no son temores simples y pasajeros. Puede ir acompañada por alteraciones corporales como tensión motriz, hiperactividad autonómica e hipervigilancia.

El mal manejo de las emociones también puede ser enfocado desde la salud o la enfermedad proveniente por las emociones reprimidas, “guardadas en el cuerpo”. También las emociones reprimidas se pueden constituir en riesgo potencial generando diversas afecciones de orden psicosomático.

Generalmente las conductas problema (disruptivas) vienen en paquete, constituyen realidades multi-conflicto en un solo individuo. Generalmente este multi-riesgo conduce al desajuste de la persona. Se ha encontrado (Bisquerra, op. cit.) que la competencia en el manejo de las emociones puede favorecer la disminución de las conductas de riesgo que generalmente vienen asociadas. También consta que cualquier desajuste está de hecho vinculado con varios factores de riesgo, se han encontrado también factores protectores que pueden ayudar a controlar los factores de riesgo. Estos factores protectores están en el mismo individuo como son sus

habilidades sociales y emocionales, hacia el exterior se encuentra todo vínculo fuerte con algún adulto o institución que ofrezca apoyo adecuado. Es importante generar programas que incidan en múltiples aspectos del comportamiento problemático. La tutoría académica, aunque se enfoca hacia el éxito en los estudios no puede desatender la necesidad de generar una teoría integradora de factores de riesgo que terminan afectando su propósito fundamental que es el aprendizaje del estudiante y en consecuencia la intervención del tutor será más integral.

Dado que las competencias socio-emocionales (autorregulación emocional), son factores que protegen al estudiante y lo preparan para una variedad de comportamientos ajustados se debe diagnosticar la habilidad emocional en el estudiante y apoyarlo tutorialmente para su mejora en el caso de que se detecte déficit en su formación emocional.

#### **2.3.4 El estrés como factor de riesgo en el rendimiento académico.**

El estrés (stress) es un fenómeno que se presenta cuando las demandas de la vida se perciben demasiado difíciles y el sujeto se siente superado en sus recursos para responder esas exigencias. Si el peligro es real o percibido como tal, el resultado es el mismo. Usualmente provoca tensión, ansiedad, y distintas reacciones fisiológicas. Es la respuesta fisiológica, psicológica y de comportamiento de un sujeto que busca adaptarse y reajustarse a presiones (sic) tanto internas como externas ( Gaeta A. en Gil. I., 2005).

El estrés es un hecho habitual en nuestras vidas. No puede evitarse, ya que cualquier cambio al que debemos adaptarnos representa estrés. Los sucesos negativos, daño, enfermedad o muerte de un ser querido, son hechos estresantes, así como los sucesos positivos; ascender en el trabajo trae consigo el estrés del nuevo status, de nuevas responsabilidades. El Estrés es también una realidad que abarca la vida académica y familiar de los estudiantes.

El enfoque cognitivo-conductual hace énfasis en el aspecto subjetivo o esquemas mentales, creencias, estructuras cognitivas, narrativas, etc. que representan el mundo del individuo y que afectan sus conductas (Lazarus y Folkman 1993 en García ob.cit.). Un hecho puede ser estresante o no dependiendo de la valoración positiva o negativa que hace la persona, la cual está en relación con su percepción de la situación y la ponderación de sus recursos para afrontarla. De esta manera las fuentes estresantes dependen de las distintas formas y grados de percibir las, las características individuales, la edad. Las estrategias de afrontamiento del estrés dependerán también de las diversas habilidades cognitivas, conductuales, sociales y emocionales de la persona.

El estrés negativo experimentado por algunos adolescentes puede ir acompañado por sensaciones de ira, tristeza, ansiedad, rabia, miedo con manifestaciones tanto conductuales como fisiológicas como el llorar, sudoración, alteraciones de la piel, etc. Si el estrés no supera el nivel de adaptación de la persona, se puede convertir en motor de superación, y al lograr los objetivos deseados, en alegría y bienestar.

Los factores estresantes pueden ser muy diversos, de manera genérica se pueden mencionar los físicos, los emocionales, los cognitivos o “mentales” y los sociales o de interacción. Se pueden considerar también las situaciones agudas y las crónicas en el estrés. Entre los primeros se pueden considerar los eventos mayores críticos como pérdidas importantes inesperadas, también pueden ser eventos menores pero fuera del control de la persona como las pérdidas por enfermedad prolongada. Entre los crónicos se puede considerar el factor frecuencia, duración e intensidad como sería las discusiones familiares.

El estrés se puede constituir en un factor de riesgo para la salud integral del individuo cuando su duración, magnitud, novedad e intensidad y diversos mediadores personales de orden fisiológico o socio psicológico favorecen la emergencia de alteraciones físicas y psicológicas como las emociones problemáticas, trastornos gastrointestinales, cardiopatías, alteración de la presión arterial, etc.

En el ámbito académico universitario de Estados Unidos se han realizado diversos estudios para conocer el estrés entre los estudiantes de medicina. Se puede mencionar a Dyrbye , Thomas y Shanafelt (2006) quienes constatan la existencia del estrés en el estudiante ante las presiones como la adaptación ante el ambiente universitario, abuso hacia el estudiante, los programas y las exigencias lo que trae las siguientes consecuencias: en muchos de ellos, generan miedo, incompetencia, enojo y sensación de inutilidad y culpa, depresión y agotamiento (burnout), afectan el rendimiento académico, la competencia, el profesionalismo y la salud, cambiar el idealismo por cinismo, deshonestidad académica, suicidio.

En nuestro País se pueden citar diversos estudios realizados sobre este problema, tal es el caso de Naranjo y Rojas. (2006) quienes diferencian entre los síntomas físicos, psicológicos y conductuales ante el estrés. Ante el rendimiento académico señalan que los estudiantes muy estresados experimentan dificultades para poner atención, se distraen con facilidad, tienen sentimientos de pánico al no sentirse adecuados en lo que hacen los demás, tienen problemas de lectura, no logran estructurar el conocimiento, no logran cambiar de tácticas en el estudio, se bloquean y tienen problemas para recuperar lo estudiado.

Estas investigaciones sobre el estrés en nuestro país han permitido generar datos sobre sus características y tratamiento. En este sentido se puede citar a Chávez (2004), quien en su tesis de maestría muestra la complejidad del fenómeno y plantea la necesidad de atenderlo de manera multidimensional con diversas técnicas como son las dirigidas a la reducción del nivel de activación como el biofeedback, las técnicas de exposición (real o ficticia) para la desensibilización sistemática, las técnicas cognitivas para modificar cogniciones como la reestructuración cognitiva y la inoculación del estrés y las cognitivo-conductuales que se han mostrado más eficaces para reducir el problema y aumentar el rendimiento académico. Esta eficacia logra que se modifiquen las distorsiones cognitivas productoras de ansiedad e instruye a las personas en el uso de técnicas que les permiten enfrentar mejor las situaciones estresantes. En su trabajo se presenta un modelo de intervención basado en estrategias cognitivo-conductuales, apoyadas con una técnica de relajación; se retoma el método ABC de la Terapia Racional Emotiva de Ellis, como técnica utilizada para incidir sobre las manifestaciones cognitivas producidas por la ansiedad, el entrenamiento autógeno de Schultz, como técnica para incidir sobre las manifestaciones fisiológicas producidas por la ansiedad y técnicas para la administración del tiempo, como una medida de apoyo en la reducción de las manifestaciones conductuales producidas por la ansiedad.

Por su parte el doctor Benjamín Domínguez, en diversos foros y obras escritas ha expuesto los resultados de su investigación sobre la Inhibición emocional y los problemas de salud en el sentido de que inhibir la afectividad negativa de manera prolongada está asociado con la cronificación de enfermedades y sufrimiento; y en el otro extremo la "revelación" emocional escrita o hablada puede contribuir de manera no-invasiva a disminuir las visitas médicas, el sufrimiento junto con un mayor reporte

de bienestar, autocontrol y competencia inmunológica. (Domínguez y Olvera 2001, Domínguez y Pennebaker , 2005). Esta actividad tiene una gran aplicabilidad en el tratamiento del estrés postraumático y puede tener aplicación en el medio tutorial incluso para que el mismo tutor maneje su estrés mediante la “Escritura Emocional Autorreflexiva”.

### **2.3.5- La experiencia académica como factor de riesgo.**

Finalmente se quiere hacer notar que la llegada del estudiante a la educación superior con una serie importante de carencias en los puntos señalados anteriormente o en los mismos hábitos de estudio, en sus habilidades de pensamiento, estrategias de aprendizaje y actitudes y valores sobre el estudio pueden por sí mismos ser factor de riesgo dado que al no ir teniendo éxito se van reforzando en él una serie de sentimientos y pensamientos sobre sí mismo, ya se mencionó, que van haciendo crecer su sentimiento de incapacidad y de posible fracaso.

De la misma manera la posible improvisación en las Instituciones de Educación Superior para dar atención adecuada a los estudiantes puede significar también riesgo. Afortunadamente lo anterior va desapareciendo de manera importante en la medida que se van integrando diversos programas de apoyo y de calidad en las tareas de las Instituciones.



## **Capítulo Tercero. Competencias Deseables En El Proceso Tutorial.**

Parte de la tarea de la formación de los tutores es dotarlos de los conocimientos y competencias generales que les permitan aplicar de manera adecuada y pertinente, tanto herramientas profesionales como la metodología de investigación o de observación aplicada propia de sus tareas que les permitan intervenir para abordar problemas y acompañar al estudiante en la solución de los mismos. Esta formación del tutor se verá reforzada mediante una estrategia instruccional en situación real.

### **3.1- HABILIDADES Y COMPETENCIAS, SU CONCEPTUALIZACIÓN.**

En este proceso de formación es importante partir desde una elaboración conceptual que permita integrar (García , 1997) y manejar apropiadamente estos cuatro elementos: el “ámbito del tutor académico”, el campo (la institución), las competencias o la inteligencia tutorial múltiple necesaria que permita los buenos resultados y la cultura del entorno social; estos elementos necesariamente estarán determinando el grado de eficacia y competencia del trabajo de tutela y desde luego la posibilidad de evaluarla. ¿De quién se puede afirmar que es un tutor competente? El desempeño de quien aplica los recursos adquiridos integrados, no aislados, expresados como estrategias y habilidades adecuadas en sus actividades significativas relacionadas con una situación específica puede ser un indicio del grado de competencia adquirido. El desempeño se comprueba mediante las evidencias producidas al accionar en la situación, esas evidencias se deben cotejar con criterios previamente establecidos.

En las diversas IES que han implementado el programa de tutorías se ha establecido, en diversas formas, las características de los mencionados elementos,

en este trabajo el enfoque se hace sobre competencias o inteligencias de orden psicológico deseables en el tutor.

Así como se dan diversas fases para la obtención de las competencias, también la medida en que se alcanzan se da en diversos grados. Cárdenas, Serrano y Richards, (2004-2006) bajo el proyecto PAPIME de la facultad de psicología de la UNAM ofrecen una propuesta para diferenciar los niveles de logro en las competencias profesionales que retoma el modelo de Hernández-Guzmán (2004) para representar las competencias profesionales de manera flexible y progresiva en la formación de psicólogos a distancia. Este modelo diferencia los siguientes niveles de especialización: primero, el nivel de principiante que se caracteriza por conocimientos declarativos y acciones aplicadas mecánicamente; segundo, el nivel de principiante avanzado que integra la realización de procedimientos y un uso más específico de las acciones; tercero, el nivel competente que implica el conocimiento de los principios básicos, las teorías relacionadas con la competencia que se está aplicando y las investigaciones que se realizan en el campo; cuarto, nivel de dominio en el que se generan modificaciones y algunas innovaciones y explicaciones nuevas, tomándose en cuenta las contribuciones más recientes de la investigación relacionada y del avance científico, tecnológico y teórico; y quinto, el nivel profesional, se presenta la integración de la totalidad de la competencia con las competencias básicas y la adaptación al contexto laboral o real, en este nivel el poder de innovar se da de manera característica.

En este modelo, las competencias profesionales se entienden como sistemas dinámicos en los que interactúan conocimientos, habilidades, valores y actitudes, con la historia y características personales del individuo que se enlazan de manera dinámica integrando competencias. La competencia integra, de manera organizada,

el dominio entretelado de atributos declarativos, procedimentales, metacognitivos y actitudinales.

Este modelo se ve representado en la siguiente figura



Figura 1.- La competencia profesional como una estructura compleja.

Cárdenas, Serrano y Richards, (2004-2006)

La figura muestra, a través de círculos concéntricos, las posibles relaciones transversales jerárquicas. Los niveles representan una progresión desde el centro donde se ubica lo más simple, hacia fuera donde se integra lo más complejo.

En este trabajo se considera que el tutor eficiente debe manejar por lo menos los dos primeros niveles, aprendiz y aprendiz avanzado, pudiendo llegar muy bien al nivel tres o de competencia.

## **3.2- HABILIDADES Y COMPETENCIAS EN EL TUTOR.**

### **3.2.1- Habilidades básicas de consejería psicológica y de comunicación.**

#### **Habilidades en entrevista motivacional.**

El consejo psicoeducativo comprende a la persona de manera integral. Es un recurso especializado en la formación de personas favoreciendo el funcionamiento de los procesos psicológicos constructivos propios del desarrollo normal de la persona, no es un consejo amistoso, moral o espiritual.

La consejería psicológica, sin descuidar los aspectos racionales, se centra en la parte afectiva de la persona y establece los siguientes objetivos: comprender la compleja situación interior (auto comprensión), coordinar y dominar las propias reacciones instintivas y emocionales (autodominio) e integrar el mundo interior para que facilite la autoconstrucción y no la obstaculice (auto integración). El consejo no directivo es el que se trata a continuación como una de las habilidades deseables en el tutor.

La práctica de las habilidades del consejo psicológico busca el afrontamiento y la solución de situaciones entre el tutor y el estudiante y de este con su entorno que permitan y favorezcan el crecimiento de éste último. Estas habilidades se fundamentan de manera importante en manejar las diversas formas de hacerse presente y de comunicarse con otros, particularmente la comunicación mediante el sentimiento, centrados en la persona. Esta práctica implica profesionalismo, un modo de ser e interacción-comunicativa constante. Es el acompañar al estudiante del que habla ANUIES (2001) e implica aceptar el riesgo de caminar junto a él mediante un pacto de confianza y gratuidad.

Habilidad o actitud empática. Es una disposición interior (fortalecida técnicamente), que permite llegar al corazón del interlocutor, centrándose en su persona y no sólo en el problema que expone. Implica la fase de identificación con la persona y su situación, la fase de repercusión en el tutor o mediador y la fase de separación o restablecimiento de la distancia física, psicológica y afectiva. El momento de intervención del consejero no es, técnicamente hablando, una intervención en crisis; es acompañar de manera cualificada a la persona mientras afronta su dificultad para superarla. Algunos errores en este momento son los de realizar intervenciones paternalistas o autoritarias (asistencialismo relacional) o hacer exhortos (que más bien tranquilizan al consejero que se escapa de la dificultad interrelacional). Tampoco se trata de dar soluciones (echar cuerdas al interlocutor para que salga del agujero en el que está), o de decir lo que se tiene que hacer o de dramatizar para consolar al interlocutor.

En la fase de “identificación” la actitud empática implica entrar en el mundo del otro para comprender el mundo emotivo, los significados únicos y verdaderos que las cosas tienen para él para percibir sus dificultades o necesidades y encaminarse a soluciones adecuadas, identificando los recursos (escalera para salir del agujero) con que se cuenta para afrontar la dificultad. No se trata de sentir como él sino, adoptar su marco de referencia y transmitirle comprensión (Bermejo y Ribot 2007).

En la fase de “repercusión” el consejero se mira a sí mismo descubriendo de qué manera al entrar en contacto con la vulnerabilidad ajena puede descubrir sus propios sentimientos para no dejarse llevar por ellos, esta emotividad en el propio consejero que descubre su propia vulnerabilidad es parte del precio de la actitud empática y permite mayor comprensión de los significados del mundo del estudiante.

La tercera fase del proceso es restablecer la distancia emotiva, afectiva, saliendo del agujero o dificultad del interlocutor para reencontrarse consigo mismo y evitar el síndrome de “burn-out” (“quemarse”), pues no se puede vivir constantemente “centrado” en el otro. Desde el comienzo mismo del proceso el profesional no deja de ser él mismo, manteniendo distancia afectiva desde la primera fase, eso le permite diversas acciones como la confrontación.

Es claro que el tutor adopta esta actitud en circunstancias que lo demanden, en circunstancias puntuales, sin pretender ser psicólogo o pseudopsicólogo, no puede estar continuamente pendiente de la evolución del estudiante.

La actitud empática se cultiva e implica habilidades como la “escucha activa” y las respuestas empáticas como “la reformulación, la interpretación y la personalización”. El “flash empático” es un destello de comprensión de la situación global del otro al escuchar sus dolencias. El tutor se sensibiliza sobre el mundo de significados propios del ámbito educativo.

Habilidad de escucha activa. Muchas de las condiciones problemáticas de los estudiantes se convierten en conductas problema o en resultados de fracaso porque no encuentran salida o “desahogo” al no encontrar quien los escuche. Muchos de estos desahogos están vinculados con el mundo de las emociones y si logran ser escuchados puede hacer sentir mejor a la persona y mejorar su comportamiento. La escucha puede tener un potencial de ayuda importante.

Escuchar va más allá de la percepción de las palabras, puedo ir descendiendo desde la percepción de los modales del interlocutor, el tono de su voz, tipos de palabras, contenido del mensaje hasta llegar a los sentimientos que están detrás de los modales, el tono de voz y sus palabras. Esto permite escuchar lo que quiere decir y no se escucha, y reconocer desde donde lo dice, desde lo oculto del mundo de las

emociones que contiene rabias, miedos, temores, ilusiones, frustraciones, complejos, ansiedades, etc. Lo anterior significa que escuchar comprende tres niveles: la escucha física, la observación detallada del otro y la comprensión del mundo de su experiencia. Se debe evitar la tendencia a investigar, a tranquilizar, a dar soluciones.

Habilidad de respuesta empática. Quien acude a consejo regularmente lleva consigo dos temores o dudas a la situación: posibilidad de ser rechazado y posibilidad de no ser comprendido. La respuesta empática elimina esas dudas y posibilita al ayudado el tener confianza para continuar en su autoexploración, esto se logra si el ayudante logra traducir el mensaje que recibe parafraseándolo y exponiéndolo ante el ayudado quien lo confirmará si le parece correcto o lo corregirá o matizará si siente que no fue comprendido. El ayudado al sentirse escuchado también escuchará. Es importante no sólo escuchar el contenido y los sentimientos y reflejarlos al ayudado, también es importante hacer que identifique las relación entre sus sentimientos y la situación externa por la que está pasando. Existen diversas modalidades en la respuesta empática que el tutor puede manejar en su relación con el estudiante dependiendo de los eventos que ocurran en la entrevista. La manera adecuada de obtener habilidad en ellas es mediante el entrenamiento práctico.

Habilidad de aceptación incondicional. Esta consiste en valorar positivamente al ayudado y confiar en su capacidad de afrontar exitosamente sus vivencias problemáticas aún en condiciones poco favorables y aún en el caso de que el docente se sienta en confrontación con el estudiante. Esto puede implicar la situación en que se debe respetar éticamente al ayudado y a la vez conducirlo hacia la persuasión o la confrontación. Sin embargo no es aprobar sus conductas. Es simplemente confiar en sus recursos y su rol de protagonista en la relación de ayuda, sin juicios moralizantes, incondicionalidad para sus sentimientos y significados y con

cordialidad y afabilidad en el trato. Es necesario que el tutor se conozca en sus emociones y en el manejo que hace de ellas pues en la relación se pueden presentar eventos ante los que puede buscar acallar al ayudado, o neutralizar sus sentimientos o huir de la situación por lo que evoca en sí mismo y que le puede provocar conflicto. Es necesario que el tutor se ubique en la necesidad que tiene para ser adiestrado en la visión positiva de los demás e identifique los recursos con que cuenta para lograrlo y las dificultades que significan la tendencia general a juzgar a los demás y a poner condiciones para la aceptación.

Habilidad de personalización y confrontación. Para cambiar, el estudiante necesita ser alentado en la confianza de poder hacerlo venciendo las adversidades. El cambio implica conducir al ayudado a que reconozca y se haga cargo de sus problemas, a que identifique sus posibles contradicciones y que resuelva que hacer con el problema identificado y comprendido. Lo anterior se logra mediante el recurso de la personalización que se logra al evitar las racionalizaciones, generalizaciones y promoviendo lo concreto, lo específico y el centrarse en la persona del ayudado quien es el protagonista del cambio, del afrontamiento del problema, aunque existan nexos con el exterior, de esta manera buscará recursos para lograrlo. Se opone a esto la tendencia a consolar, a dar soluciones inmediatas o a usar frases hechas. La personalización puede requerir de la confrontación que básicamente es requerir al propio ayudado su responsabilidad en los pensamientos y sentimientos que puede estar negando como propios y la contradicción que puede existir con sus acciones, hacerle ver sus limitaciones, recursos y debilidades. La confrontación no debe anticiparse, se tiene que ser acertado para reconocer el momento en que debe ocurrir para no suscitar la ira en el ayudado o mezclarla con los propios sentimientos hacia él, ya sean favorables o desfavorables. Las verdades que sólo destruyen hay



que evitarlas. También se debe considerar la posible reacción del ayudado ante la confrontación que puede atacar al ayudante, o puede tratar de convencerlo o puede adoptar una actitud victimista.

El consejo puede implicar también, en algunos casos, la persuasión que se puede lograr si se obtiene la colaboración del ayudado para que acepte puntos de vista diversos a los suyos. La persuasión no deja de tener su lado directivo y puede ser necesaria para impulsar el cambio aunque debe hacerse con la postura de no querer dirigir la vida de otro, con sentido de acompañamiento en la toma de decisiones responsables y válidas por parte del ayudado.

Habilidad de autenticidad. Las habilidades anteriores conducen a la autenticidad que implica a toda la persona en el intercambio de comunicación en la relación de ayuda evitando las diversas trampas, o detectándolas, que pueden presentarse como la ambivalencia de sentimientos por parte del ayudado hacia el tutor, algo parecido a lo que escribe Freud sobre la psicología del colegial:

...En esta fase evolutiva del joven hombre acaece su encuentro con los maestros. Comprenderemos ahora la actitud que adoptamos ante nuestros profesores del colegio. Estos hombres, que ni siquiera eran todos padres de familia, se convirtieron para nosotros en sustitutos del padre. También es ésta la causa de que, por más jóvenes que fuesen, nos parecieran tan maduros, tan remotamente adultos. Nosotros les transferíamos el respeto y la veneración ante el omnisapiente padre de nuestros años infantiles, de manera que caíamos en tratarlos como a nuestros propios padres. Les ofrecíamos la ambivalencia que adquiriéramos en la vida familiar, y con ayuda de esta actitud luchábamos con ellos como habíamos luchado con nuestros padres carnales... (Slomp *F.*, *s.f.*)

En ocasiones es necesario un recurso más directivo que implemente la decisión de cambiar en el estudiante. La entrevista motivacional es un recurso importante para ello. Seguir las etapas del proceso de cambio en la entrevista motivacional puede inducir claridad en la mente del estudiante al confirmar las discrepancias entre lo que quiere y lo que realmente está haciendo. El tutor puede asistirlo en la identificación de sus resistencias para implementar el cambio (García, op. cit.). La estrategia motivacional también requiere que el tutor sea capacitado en su manejo para que sea eficiente y logre el objetivo del cambio en el estudiante.

Igualmente las estrategias desde la terapia racional emotiva pueden ser un recurso más directivo disponible para el tutor (Aladro 2007-1).

### **3.2.2- Habilidades para identificar el entorno familiar y sus posibles problemáticas y soluciones.**

En este campo el tutor necesita conocer la información que describa la naturaleza de las diversas clases de familias, sus problemáticas y sus repercusiones en la vida académica del estudiante. Se verá también favorecida si sabe leer e interpretar los parámetros de evaluación del funcionamiento familiar y los diversos recursos para representarlos como puede ser el familograma (Aladro op. cit.) y el mapa estructural de la familia que la institución puede ofrecerle como información sobre algún estudiante detectado en condiciones de riesgo. Las demás fases de intervención familiar son tareas de especialistas entrenados, aunque el tutor puede eventualmente participar dialogando con algunos elementos familiares como parte de la red familiar, particularmente a los padres del estudiante.

### **3.2.3- Habilidades para identificar situaciones de estrés, conflicto e interacción en el estudiante y su manejo.**

Al igual que en la habilidad comentada arriba sobre la familia, esta habilidad está integrada por el conocimiento de información sobre el estrés (el síndrome burn-out), el conflicto y las emociones. El tutor necesita conocer también algunas intervenciones iniciales para ayudar al estudiante, a manera de primeros auxilios psicoeducativos (Álvarez 2006).

Se ha discutido si es tarea del tutor intervenir activamente ante estas emergencias para ayudar al estudiante o debe encauzarlo a instancias especializadas. Se han identificado diversas situaciones en que no sólo docentes sino incluso en desastres naturales o violencia urbana (Álvarez op. cit.), la presencia de los expertos en salud es tardía o no se da, por lo cual inicialmente intervienen otros agentes presentes en los eventos como pueden ser camilleros, custodios o cuidadores en asilos y hospitales. Lo mismo ocurre en los ambientes escolares en los que la presencia del especialista es escasa o muy burocratizada, cuando se da, por lo que el docente de hecho ya está interviniendo asistiendo psicoeducativamente al estudiante. Ante esto, se debe fortalecer la intervención del docente mediante la formación formal y específica que lo habilite para ser más eficaz, máxime si tiene el rol de tutor.

En relación con el estrés, el tutor debe manejar competencias para fomentar en el estudiante estrategias individuales de prevención y de afrontamiento al estrés como pudiera ser el coping de Lazarus y Folkman (1986), técnicas para manejar la reducción de la activación fisiológica como el manejo de la respiración, técnicas prácticas de relajación. También el manejo de algunas técnicas conductuales de autocontrol, entrenamiento asertivo, en habilidades sociales, toma de decisiones,

técnicas de solución de problemas; desde lo cognitivo puede intentar manejar la desensibilización sistemática, la detención del pensamiento, la inoculación del estrés, la reestructuración cognitiva, el control de pensamientos irracionales y la eliminación de actitudes disfuncionales como la necesidad de aprobación de los demás, miedo al fracaso y afán de perfección (Guerrero y Rubio . 2005).

Lo anterior se puede traducir en algunas acciones como las siguientes: que el estudiante aprenda a meditar escuchando música, paseando, disfrutar de los pasatiempos para interrumpir el pensamiento negativo, fomentar el uso de imágenes guiadas tranquilizadoras en el bosque, la playa, el mejor sitio personal, saber hacer las cosas más despacio, organizarse, fijar prioridades, ser realista; escribir sobre lo que se siente, al escribir sobre las experiencias, pensamientos y sentimientos se sortea mejor el estrés e incluso puede ser mejorada la salud. Puede fomentar el uso de afirmaciones para bloquear y contrarrestar las situaciones estresantes, y desde luego es importante saber cuando el tutor llega a sus límites y debe canalizar al estudiante a una instancia especializada. (Naranjo y Rojas s.f.)

#### **3.2.4- Habilidades para reconocer, interpretar y manejar las problemáticas académicas de los estudiantes.**

Esta habilidad inicia con la formación sólida del tutor en los diversos aspectos de la docencia y la vida académica. Es particularmente importante el conocimiento de los nuevos enfoques sobre el aprendizaje que buscan conducir al estudiante hacia la responsabilidad y la autonomía en su propia formación con la participación del docente como mediador entre él y el conocimiento. La participación del tutor será conocer estrategias y técnicas diversas de aprendizaje y de habilidades académicas que pueden auxiliar al estudiante en su propio proceso. La información/diagnóstico

sobre el perfil de habilidades de estudio del tutelado, elaborada por la institución, también puede auxiliar en ese sentido.

### **3.2.5- Habilidades para manejar algunas técnicas específicas.**

Entre estas son significativas la técnica de la empatía, ya comentada, la técnica de la entrevista motivacional, diversas técnicas de intervención inicial en situaciones agudas como pudiera ser una adecuación del modelo CASIC, que consiste en cinco pasos: 1) Contacto psicológico, 2) Dimensión del problema, 3) solución posible, 4) acción concreta y 5) seguimiento. También se pueden mencionar diversas técnicas cognitivo-conductuales, algunas ya señaladas anteriormente y alguna técnica o procedimiento para la generación de casos de tutoría para estructurarlos, interpretarlos y elaborar una idea de seguimiento y de ayuda apropiados a cada caso.

## **3.3- HABILIDADES DESEABLES EN EL ESTUDIANTE.**

### **3.3.1- Habilidades de comunicación.**

Previamente se ha discutido la importancia de la comunicación en la vida de las personas para toda actividad que se desempeñe. Esto se aplica cabalmente en la actividad estudiantil. En la educación superior se puede fomentar, a través de la tutoría y mediante entrenamiento formal en talleres (teórico-prácticos), la comunicación asertiva para cubrir o hacer crecer esa habilidad social.

### **3.3.2- Habilidades en estrategias de aprendizaje (aprendizaje autónomo).**

El centro mismo de la tutoría es dar apoyo al estudiante en su proceso académico para que se mueva progresivamente hacia la autonomía en el aprendizaje. Este es el resultado de un proceso que se inicia por dejar atrás hábitos y costumbres adquiridos anteriormente y que pueden haber sido de pasividad y dependencia casi total del profesor o docente. Esos hábitos regularmente están

cimentados en un desconocimiento casi total del fenómeno del aprendizaje y de las diversas estrategias adecuadas para el éxito. El estudiante debe descubrir su propio proceso cognitivo y metacognitivo.

### **3.3.3- Habilidades de autoconocimiento y desarrollo personal.**

Tener capacidad de reflexión sobre uno mismo también implica una serie de conocimientos y habilidades que pueden fomentar el crecimiento integral de la persona. Se debe fomentar en el estudiante la capacidad de planificar el propio proyecto de vida previa identificación de las propias características.

## **3.4- HABILIDADES INSTITUCIONALES PARA EL FOMENTO DE LA TUTORÍA INTEGRAL**

Una vez que la institución ha decidido la implementación del programa de tutoría académica es importante que se le apoye suficientemente mediante los diversos recursos requeridos para su crecimiento y así evitar que se lleve hacia una situación de escasa trascendencia o aún su languidez y posible cancelación.

Una habilidad en la institución importante para ello, además de toda la planeación e instrumentación pertinentes para su operación, es la capacidad para diagnosticar los diversos procesos involucrados y uno particularmente delicado es el diagnóstico sobre los estudiantes en riesgo potencial para su vida académica. Se debe contar con el personal adecuado para ello y con políticas adecuadas que establezcan la justificación, los objetivos, los instrumentos de diagnóstico, el manejo de la información y la intervención de apoyo en los diversos casos.

# **Capítulo Cuatro. Propuesta Para El Fortalecimiento De La Actividad Tutorial Mediante La Participación De La Ciencia Psicológica**

El desarrollo de los capítulos anteriores permite proponer sintéticamente las siguientes acciones en el Instituto Tecnológico de Tlalnepantla para fortalecer, con el apoyo de la psicología, el proceso tutorial.

## **4.1- IMPARTICIÓN DE UN DIPLOMADO PARA TUTORES.**

La acción fundamental en este diplomado debe ser mediante el aprendizaje situacional que implica la intervención de experiencias auténticas relacionadas a la realidad en la que intervenga el tratamiento de expertos mediante el estudio de casos. La cooperación en el grupo será fundamental. Las experiencias de vivencias para el fortalecimiento de actitudes y sentimientos en los participantes, la reflexión y el apoyo en configuraciones múltiples apoyadas mediante las nuevas tecnologías serán también alternativas importantes (Cárdenas et al., op.cit.). Se puede pretender obtener el nivel de principiante avanzado. La extensión y profundidad esta en relación con la disponibilidad de recursos para su impartición; es deseable que la duración de cada módulo no sea menor de 30 horas.

Se proponen los siguientes módulos para integrar el diplomado.

**4.1.1- Introducción al ámbito tutorial. La tutoría como un proceso de prevención de riesgos, intervención como ayuda sistemática y auxilio inicial en crisis.**

La tutoría, para cumplir sus objetivos debe ser entendida de manera integral incluyendo los factores psicológicos que intervienen en la vida del estudiante. El protagonista es el estudiante y el tutor es el mediador. En este primer módulo se

busca introducir al docente a una comprensión de la tarea de ayuda o acompañamiento más integral que parta desde la perspectiva de la necesidad de prevenir riesgos en la vida del estudiante mediante el diagnóstico de los mismos, sin marcar (sin etiquetarlo) al estudiante. El módulo también debe aportar la idea de las posibilidades o recursos con que puede contar el tutor para atender al estudiante en los casos en que se presenten problemas en su vida de estudiante y personal. Se deben especificar esos tipos de recursos y la posibilidad y manera de manejarlos como atención inicial a manera de primeros auxilios psicológicos.

#### **4.1.2.- El adolescente. Características cognitivas, de personalidad y conductuales que pueden ser foco de riesgo. Alteraciones de la normalidad adolescente.**

Fortalecer en el tutor el conocimiento de la cultura adolescente desde sus fuentes como son las cogniciones, rasgos de personalidad y conductas típicas que se pueden constituir en riesgo para el desarrollo integral del estudiante. Conocer algunas de las teorías sobre el adolescente y el joven.

Es importante estar preparado para atender los casos que se presenten y que pueden significar una desviación de lo usual en algún grado respecto al manejo de las emociones que casi siempre se vinculan con alteraciones del carácter o la personalidad, el conflicto, estrés y la angustia o ansiedad. De manera general establecer lo que se puede interpretar como normalidad adolescente y sus alteraciones como riesgo.

#### **4.1.3.- La familia como elemento integrador del individuo.**

En todo proceso de ayuda sostenida, un elemento central es el conocimiento de la familia del estudiante teniendo la capacidad para leer adecuadamente todo



recurso de información que la institución pueda proporcionar al tutor, previo diagnóstico, para prever situaciones de riesgo de abandono de los estudios por diversos factores asociados con la misma. Es indispensable tener capacidad para dialogar adecuadamente con los elementos de la familia según lo indiquen las circunstancias y establecer un seguimiento estratégico conjunto con la familia para fortalecer al estudiante en su formación integral.

#### **4.1.4.- El consejo psicológico, la entrevista motivacional.**

El intercambio entre el tutor y el estudiante se da siempre en un ambiente de interacción muy cercano en el cual la comunicación es fundamental. En este módulo se propone la formación del tutor en competencias de empatía que le permitan estar cerca del estudiante sin desbordarlo o interponerse en su desarrollo, centrándose en la persona del estudiante. Sin embargo se reconoce la necesidad de que el tutor también maneje posibilidades más directivas, sin dejar de respetar el proceso del estudiante, para promover el cambio mediante la entrevista motivacional. Mediante esos dos recursos básicos, la comunicación empática y la entrevista motivacional se podrá fortalecer al tutor para que de manera más flexible, según lo demande la situación y lo permitan sus posibilidades, pueda hacer sus entrevistas más productivas o eficaces con el estudiante.

#### **4.1.5.- Promoviendo el aprendizaje significativo y autónomo en el estudiante.**

No se puede perder de vista que el **objetivo fundamental** que se persigue con las acciones de este programa es mejorar los resultados académicos en la educación superior. El docente que acepta adoptar responsabilidades de acompañante más cercano de un estudiante o grupo de estudiantes requiere tener un conocimiento importante en el proceso de aprendizaje, de manera particular se

enfatisa el manejo de las teorías cognitivas sobre el proceso de conocer que en el ámbito educativo se aplican en lo que se conoce como aprendizaje significativo, autoaprendizaje, aprendizaje colaborativo, metacognición y que conducen al estudiante hacia la autonomía en su propio aprendizaje haciéndose responsable de su propia vida académica.

#### **4.1.6.- Cómo observar, hacer seguimiento y sistematizar casos para su estudio. La información de los instrumentos de diagnóstico.**

Con este último módulo se busca desarrollar en el tutor una noción fuerte sobre los diversos elementos y procedimientos que le pueden permitir dar orden y sentido a sus intervenciones sistematizando su relación con cada estudiante, integrándolos como un caso cada uno de ellos. Esto permitirá transformar su tarea llevándola más allá de lo meramente administrativo. Para ello se propone la visión cognitivo conductual como recurso conceptual y procedimental para integrar los casos particularmente de los estudiantes que se han identificado en situación de riesgo, lo que permitirá un mejor seguimiento y planes más efectivos de intervención tutorial. Se enfatiza la importancia de tener una buena formación en una heurística adecuada para la búsqueda de información en torno a cada caso y apoyarse preferentemente en una estrategia como pudiera ser la solución de problemas y el manejo de técnicas apropiadas para atender las posibles quejas del estudiante.

## **4.2.- FORTALECIENDO AL ESTUDIANTE. TALLERES DE APOYO.**

### **4.2.1- Habilidades sociales.**

Este taller (teórico-práctico) está orientado para auxiliar al estudiante, previo diagnóstico, en el afrontamiento adecuado a sus miedos surgidos en la relación interpersonal tales como la expresión de las emociones, vencimiento de la timidez, las relaciones con la autoridad, promoviendo fundamentalmente el entrenamiento en la asertividad, el manejo de la vida emocional y el fortalecimiento de los repertorios conductuales que le permitan al estudiante superar el déficit en habilidades sociales específicas.

### **4.2.2- Habilidades del pensamiento**

El entrenamiento que se persigue con este taller es hacer más consciente al participante en los procesos cognitivos, metacognitivos y emocionales que ocurren en todo evento de construcción del aprendizaje enfatizando el autoaprendizaje o aprendizaje informal, dotando al estudiante de las conceptualizaciones correspondientes al aprendizaje significativo que involucra estrategias y técnicas bajo el control del mismo estudiante, incluso conocimientos de autoevaluación y heteroevaluación. Es importante también ejercitar al estudiante en diversas formas del pensamiento.

### **4.2.3- Habilidades de autoliderazgo. Diagnóstico de sus fortalezas y debilidades (autoconocimiento).**

Si se tiene mayor conciencia de las posibilidades de controlar la propia existencia se puede llegar efectivamente a un mejor control de la propia vida y con ello se pueden incrementar las posibilidades de ser líder de la propia existencia. Para lograrlo es necesario fortalecer la atención y reflexión sobre uno mismo, buscar el conocimiento de uno mismo desde la perspectiva de otros sea formal o informal

### **4.3- RECURSOS PARA EL DIAGNÓSTICO Y AYUDA DEL ESTUDIANTE.**

#### **INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO**

##### **4.3.1- Autoconcepto-autoestima.**

Se propone la aplicación de instrumentos que permitan identificar el auto concepto que tiene el estudiante de sí mismo y la autoestima por las razones ya mencionadas. Ejemplo de instrumentos apropiado es la escala de auto concepto de Tennessee de Fitts. Este es un cuestionario de 100 afirmaciones auto descriptivas que se responden mediante una escala de Likert. Su empleo requiere la adecuación a nuestra realidad. La prueba puede ser de aplicación individual o grupal con una duración de 10 a 20 minutos (González et al., op.cit. y García , op. cit.; Zulaika, 1999)

##### **4.3.2- Habilidades de aprendizaje, hábitos y motivación en el estudio**

Igual que en el punto anterior, se deben manejar instrumentos que den información al estudiante sobre sus hábitos de estudio y su motivación hacia el aprendizaje. Se propone el instrumento “Cuestionario de actividades de estudio” (C.A.E), elaborado por Sánchez Sosa, Martínez Guerrero y Duron Tafoya desarrollado en la facultad de psicología de la UNAM. Este cuestionario tiene su versión electrónica “Estudiar” versión 1.1 o “autodiagnóstico de hábitos de estudio” que es una aplicación de Zarabozo D. del Instituto de Neurociencias CUCBA de la Universidad de Guadalajara. Esta aplicación electrónica, de uso personalizado de diagnóstico y orientación, proporciona recomendaciones útiles y específicas al estudiante, al término de su aplicación, sobre cómo estudiar de una manera más efectiva. En el anexo 2 se presenta más información sobre este cuestionario.

#### **4.3.3- El sistema familiar.**

Para el diagnóstico del ámbito familiar y su potencial de riesgo se sugiere recurrir a la Escala de Funcionamiento Familiar (García, op. cit.). Esta escala (en prensa) se elaboró en base a muestras del Distrito Federal y está integrada por 45 reactivos, 22 positivos y 23 negativos. El instrumento tiene 5 intervalos de respuesta.

Se puede aplicar de manera individual o grupal con una duración de 15 a 20 minutos. Esta escala considera cuatro dimensiones del funcionamiento de la familia: el ambiente familiar positivo, hostilidad/evitación del conflicto, Mando/problemas en la expresión de sentimientos y Cohesión/reglas. En espera de su publicación se puede consultar a García (2007 op. cit.) quien presenta una reseña de la escala.

#### **4.3.4- Diagnóstico del estrés del estudiante.**

Para el diagnóstico del estrés del estudiante se sugiere la Escala de Sucesos y preocupaciones de Vida del departamento de Salud Mental California (Páez et al., 1985). En caso de aplicarse esta escala se debe adecuar a la población nacional. En la literatura sobre el tema se pueden encontrar otras aplicaciones para el diagnóstico del estrés entre los estudiantes como el "Inventario de estrés en la vida universitaria" Rener y Mackin, (1998), citado por Naranjo y Rojas (2006).

#### **4.3.5- Estilos de percepción y representación.**

Para el diagnóstico de los estilos de aprendizaje y estilos de representación se propone emplear el sistema VARK que ofrece el conocimiento de los estilos del estudiante ya sea visual, auditivo, de escritura y Kinestésico. Permite saber cuáles son las entradas de información preferidas por el estudiante y su forma preferida de representación en su memoria a largo plazo. En el anexo tres se presenta el

cuestionario adaptado al español y el recurso para la identificación de las preferencias de representación

#### **4.3.6- Habilidades emocionales.**

Para el diagnóstico de las emociones en el estudiante se propone el inventario EQ-i de Bar-On (1997) adaptado al castellano por MHS, Toronto, Canadá, que es un inventario de 133 ítems y mide una gran diversidad de habilidades emocionales expresadas mediante cinco factores generales (Extremera y Fernández, 2007):

- 1) inteligencia intrapersonal, evalúa las habilidades de autoconciencia-emocional, autoestima personal, asertividad, auto-actualización e independencia;
- 2) inteligencia interpersonal, que comprende las subescalas de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social;
- 3) adaptación, que incluye las habilidades de solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad;
- 4) gestión del estrés, compuesta por las subescalas de tolerancia al estrés y control de impulsos y
- 5) humor general, integrada por las subescalas de felicidad y optimismo.

#### **4.4- EVENTOS DE DIFUSIÓN PARA LA POBLACIÓN ABIERTA EN LA INSTITUCIÓN.**

Los eventos culturales que se programan semestralmente son un entorno muy importante para la difusión de temas que sean pertinentes a los riesgos que se han identificado para el éxito de los estudiantes. Estas difusiones pueden tener diversos formatos como conferencias, foros juveniles, clubes de cines. También se puede difundir y promover la asistencia del estudiante a congresos y eventos fuera de la institución para que tenga el contacto o experiencias relacionadas con la problemática que se viene discutiendo.

Los apoyos que brinda la institución a través de sus diversos departamentos también debe ser objeto de promoción permanente.

También, según los recursos disponibles, se puede considerar la posibilidad de extender la influencia hacia la comunidad en que se encuentra el tecnológico.

## CONCLUSIONES

Después del recorrido realizado en este escrito se puede observar que en la actividad del tutor ante el estudiante interviene la persona, con toda su complejidad, como el actor principal. Este hecho hace que la psicología sea una de las herramientas fundamentales para capacitar y actualizar a los docentes que se dedican a esa actividad.

No se puede hacer una diferenciación jerárquica de las áreas de riesgo propuestas en este trabajo como involucradas en el éxito o fracaso del estudiante, pues todas ellas están relacionadas entre sí de tal forma que la falla en una de ellas afecta a las demás. Si bien el objetivo inmediato de la tutoría es buscar el éxito académico del estudiante, se puede decir que ese objetivo es una resultante de las variables planteadas en este estudio como los factores de la autoestima, el autoconcepto, la sexualidad, la familia, las emociones, el estrés, los hábitos de estudio, etc. No fue el objetivo de este trabajo establecer un tratado sobre esos factores, sino simplemente señalar sus posibilidades de riesgo para que surgiera la necesidad de capacitar al tutor y apoyar al estudiante con particular atención en esos puntos.

Debido a esta característica, en esta propuesta se hace énfasis en algunos de los elementos fundamentales que pueden ser de manera significativa la diferencia entre tener éxito o no tenerlo en los estudios, para el estudiante y para el tutor igualmente su éxito puede estar en el adecuado manejo de su propio desarrollo psicológico que se constituye en una herramienta central en la realización de su tarea. Querer convertir a la tutoría en un simple proceso administrativo es quitarle



todo su potencial para el cambio y reducirla a rutinas de cumplimiento que eventualmente pueden dar los resultados esperados.

La formación de los profesionistas en el País, debido al contenido curricular de sus carreras, particularmente en el ámbito tecnológico, ha carecido de una formación sólida en los aspectos humanistas. Se sabe que esta situación está cambiando, pues afortunadamente las reformas recientes están incluyendo más contenidos de este tipo en la formación académica de casi todas las carreras. También se sabe que los docentes han hecho un esfuerzo importante para actualizarse en esos temas. Sin embargo se requiere de algo más formal para dotarlos de mayores recursos y más directamente involucrados con los aspectos psicológicos que están presentes en la interacción con sus tutelados. Esa es una de las razones por las que se ha venido proponiendo la capacitación del docente en vistas o en prevención de lo que se le puede presentar para atender situaciones de riesgo en la vida académica de sus estudiantes y que requieren en la mayoría de las veces de una respuesta inicial acertada. Un profesionista, tomado desde su buena voluntad para ejercer la tarea de tutor, sin capacitarlo, o sin una capacitación integral que implique el conocimiento y ejercicio en los factores psicológicos, con un nivel fundamental, por lo menos, estará enfrentándose a situaciones de difícil manejo sino es que imposibles de comprender y manejar.

La tutoría es un recurso importante, entre otros, que ya han venido ofreciendo las IES para atender la problemática de los estudiantes, para abatir los índices de reprobación y deserción y que han prendido los focos rojos en la Educación Superior. Esta propuesta busca también tener áreas mejor identificadas de diagnóstico de riesgo, atención y seguimiento en las acciones de los tutores para a su vez poder

evaluar con mayor exactitud esas acciones, no tanto para evaluar a las personas, sino para identificar mejor las áreas problemas y poder proponer mejor, con mayor acierto, propuestas de solución y de remedio.

Tener la posibilidad de integrar la información que surge desde la acción de cientos de tutores en el país puede proporcionar una ventaja importante para ir generando conocimientos propios de nuestro País más fundamentados sobre el estudiante y sus problemas. Se puede fomentar la creación de instrumentos de diagnóstico y medida generados por las instituciones para el apoyo del tutor y ayuda al estudiante, generándose a la vez el fortalecimiento de la actividad de investigación.

Es también importante formar al tutor en el sentido de observación y registro de las experiencias para dar seguimiento y sentido a su tarea y conformar una orientación hacia el cambio con especificaciones concretas. Esto también puede ser parte del sentido de investigación y reflexión sobre las propias experiencias que abren la posibilidad de identificar tendencias en la vida de los estudiantes en la educación superior.

Está claro que es una propuesta y necesitará ser confirmada mediante la prueba empírica. Sin embargo todos los razonamientos que se fueron presentando en el escrito tienen fundamento en experiencias que han sido previamente probadas, parcialmente, desde diversas experiencias tanto en el País como fuera de México. Se abre pues la posibilidad de que esta propuesta, completa, o en partes, sea puesta en práctica, de manera metódica, en el Instituto Tecnológico de Tlalnepantla para su observación y estudio, y desde luego, para ayuda del estudiante y mejora de la acción de los tutores.

Persistirá la inquietud sobre la conveniencia de difundir técnicas que se pueden usar sin tener el sentido adecuado de las mismas y que pueden ser usados por personas que no entienden el entorno en el que tienen sentido. La disponibilidad del conocimiento al alcance de todos en la red global o Internet hace que eso ya esté ocurriendo. Por otra parte eso mismo, o algo parecido, ocurre con otras profesiones como con el médico y el enfermero, el contador público y el privado, el ingeniero y el albañil, el abogado y el tinterillo entre otras. Es mejor que se fomente el conocimiento psicológico y su empleo en la solución de problemas en cursos controlados y atendidos por personal debidamente capacitado para que se conozcan y reconozcan los riesgos de técnicas aparentemente simples y se ponga muy en claro los límites del uso de las mismas para los no entrenados clínicamente en el manejo de las mismas. Esta difusión también puede ser un promotor de la acción profesional de los expertos en psicología.

En esta propuesta se sostiene la convicción de que se debe fomentar, mediante diplomados en las universidades que tienen la carrera de psicología, la formación del docente formador, pues es ahí donde se cuenta con el personal capacitado para hacerlo y donde mejor se puede tener noción de los alcances y los límites que debe cubrir el perfil de entrenamiento en habilidades psicológicas de las personas que cumplen con la noble y libre tarea de ser tutores.

## REFERENCIAS

- Aladro P. (2007). *Terapia Familiar Estructural. Áreas para la elaboración de Genogramas*. México: Facultad de Psicología UNAM.
- Aladro P. (2007). *Terapia Racional Emotiva. Albert Ellis*. México: Facultad de Psicología. UNAM.
- Alcántara A. (1990). Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria. *Perfiles Educativos*, 49 -50 pp. 51 - 55 en Cisneros L. (1996).
- Álvarez J. (2006). *Formación de formadores en tutoría*. Manual de seminario – taller. México. ANUIES-UNAM.
- Álvarez J. (s.f.). *Técnicas cognoscitivas conductuales aplicada a la intervención en crisis* (Texto proporcionado por el maestro Álvarez J., 2007). México: UNAM
- ANUIES. (2002). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. (Serie de investigaciones) 2ª ED. Corr. México. Recuperado de <http://www. ANUIES>
- Avia Mª. D., Sánchez, M.L. (1995). *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales*. Madrid: Pirámide.
- Banco Mundial (1995). *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington D.C.: Banco Mundial. Recuperado de <http://www.ciidet.edu.mx>
- Baudrit A. (1999). *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Argentina: Paidós. Educador.
- Bermejo J.C. y Robot P. (2007). *La relación de ayuda en el ámbito educativo. Material de trabajo*. España: Sal Térrae cuadernos del centro de humanización de la Salud.
- Branden N. (2001). *La psicología de la autoestima*. México: Paidós

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. España: *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.

Castro M. E., Margain M. y Llanes J. (2005). *Una propuesta de prevención de riesgos psicosociales con enfoque de género*. Recuperado de <http://liberadictus.org>

Cárdenas G., Serrano B. y Richards C. (2005). *La formación de competencias profesionales para el diagnóstico y tratamiento de fobias en ambientes virtuales*. México: UNAM Facultad de Psicología

Chávez E. G. (2004). *Estrategias de afrontamiento a la ansiedad de evaluación y su relación con el desempeño académico en estudiantes universitarios incorporados a modelos educativos innovadores*. Tesis de maestría- México: Universidad de Colima

Cisneros L. (Ed.) (1996). *Tutoría académica*. México: Universidad de Guadalajara.

CoSNET (2001). *Evaluación Institucional de la Educación Superior Tecnológica*. México: SEP.

Davyt A. y Figaredo F., (1997). Dos enfoque sobre la educación superior. *Revista Educación Superior y Sociedad* 8 (1) pp. 119-132.

Didou, S. y Martínez, S. (1996). Evaluación de las políticas de educación media superior y superior en el sector tecnológico federal 1995-2000. México: *Pensamiento universitario. 90 Tercera época. Pp. 151-204 UNAM - CESU*. Recuperado de <http://www.ciidet.edu.mx>

Didou, S. (2000). Macrorregionalización Y Políticas De Educación Superior: México Ante El TLC. México: *Revista de la Educación Superior. . XXIX (3), 115, pp. 65-75*. Recuperado de <http://www.ciidet.edu.mx>

Didou, S., (2002). Las políticas de educación superior en los institutos tecnológicos federales: una reforma inconclusa. México: *Revista Mexicana de Investigación Educativa. 7 (14) pp. 51-73*. Recuperado de <http://www.ciidet.edu.mx>

Dyrbye LN., Thomas MT, Shanafelt TD. (2006). Un problema que reclama urgentes soluciones El impacto psicológico del estudiante de Medicina; stress, burnout, depresión. Causas, consecuencias y soluciones propuestas. [www.intramed.net](http://www.intramed.net)

Dirección General de Educación Superior Tecnológica (2006, A). *Informe de Rendición de Cuentas 2001-2006*. México: SEP.

Dirección General de Educación Superior Tecnológica (2006, B). *Programa Nacional de Tutoría*. México: SEP

Dolan S. L., García S. y Díez M (2005). *Autoestima, estrés y trabajo*. España: Mc. Graw Hill.

Domínguez B. (2001). *Instructivo y conceptos generales sobre entrevistas con: Sobrevivientes, testigos, familiares y vecinos vinculados con el informe sobre desaparecidos de CNDH*. México. (Texto proporcionado por el maestro Álvarez J. 2007) México: UNAM.

Domínguez B. y Olvera Y. (2001). Inhibición emocional y problemas de salud. México: *Lunes en la Ciencia*, 7 de mayo del 2001

Domínguez B., Valderrama P., Meza MA. De los A. y Pérez S. L. (2002-2). *Emoción, revelación y saluda. Una experiencia mexicana*. México: Facultad de Psicología UNAM.

Domínguez B. Saldivar I., Olvera Y. y cols. (2005). *Avances tecnológicos en: Correlatos Psicofisiológicos y Funcionamiento Emocional*. México: Facultad de Psicología.

Domínguez B. y Pennebaker J. W., (2005). *El poder terapéutico de la Escritura Emocional Autorreflexiva*. México: Facultad de Psicología UNAM.

El porvenir.com (2007). *¿Qué es la ansiedad?* México: [www.elporvenir.com .mx](http://www.elporvenir.com.mx).

Erikson, E. H. (1968). *Identity. Youth and Crisis*. Norton. En Nieves 2001.

- Escalona I. (1999). El poder de la autoestima. [www.monografias.com](http://www.monografias.com)
- Extremera N. y Fernández P. (s.f.). La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653 España: Universidad de Málaga.
- Fullana J., (s.f.). *La búsqueda de factores protectores del escolar en niños en situación de riesgo*. España: Universidad de Girona
- © FUNDACIÓN ROSKI (2001). Habilidades sociales. El arte de relacionarse bien con los demás. <http://revista.consumer.es/web/es/20010101>
- García A. (1997). *La noción actual de Competencias desde la Psicología Cognitiva*. Cuba: Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos".
- García M. (Ed) (2007). *Estrategias de evaluación e intervención en psicología*. México: Fes Z-UNAM-Porrúa.
- Gil I. (2005). *La praxis revolucionaria como terapia anti estrés*. [www.solidaridadesrebeldes.kolgados.com.arg](http://www.solidaridadesrebeldes.kolgados.com.arg).
- Goleman, Daniel (1998). *La inteligencia emocional en la empresa* Argentina: Vergara.
- González J. A, Núñez J.C, González S. y García M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2) pp. 271-189. España: Universidad de Oviedo.
- Guerrero B y Rubio J.C. (2005). Estrategias de prevención e intervención del "Burnout" en el ámbito educativo *Salud Mental*, 28 (5) España.
- Hidalgo C. G., Abarca N. (1999). *Comunicación interpersonal. Programa de entrenamiento en habilidades sociales*. 3ª ed. México: Alfaomega Grupo Editor. S.A.
- Herrera J, (S.F.). *Inteligencia emocional*. Valencia – Venezuela: [www.monografias.com](http://www.monografias.com)

Honore B. (1980). *Para una teoría de la formación*. España: Narcea S.A. de ediciones.

Horney K. (1993). *La personalidad neurótica de nuestro tiempo*. 4ª re. México: Paidós estudio.

Instituto Tecnológico de Tlalnepantla (2005). *Programa Institucional de Tutorías*. México: SEP.

Instituto Tecnológico de Tlalnepantla (2006). *Procedimiento para la tutoría*. Código: SNEST-MPAA-PO-15. México: SEP.

Internacional de la Educación. Internacional de los Servicios Públicos (2001). La OMC y la Ronda del Milenio: Los retos de la educación pública. Cuestiones de común interés para educadores y trabajadores del sector público. France y Belgique. Recuperado de <http://www.ciidet.edu.mx>

IVANCEVICH, J. Y MATTESON, M. (1989). *Estrés y Trabajo*, México: Trillas.

Latapí P. (1988). *Cinco proyectos sobrepuestos*. En P. Latapí (Ed.). Un siglo de educación en México. I (pp. 22-45). México: FCE. Recuperado de <http://www.ciidet.edu.mx>

Lazarus, R. y S. Folkman (1993). *Estrés y procesos cognitivos*, México: Ediciones Roca.

Liebert, R.M. y Spiegler (2000). *Personalidad. Estrategias y temas*. México: Internationa Thompson Editores, S.A. de C.V. en Nieves, 2001.

López A., Parada A., Simonetti F. (1999). *Psicología de la Comunicación textos y ejercicios*. 4ª ed. México.: Alfaomega Grupo Editor.

<mailto:info> (2007) Habilidades sociales. <http://www.pulsomed.com/>

Martínez J.M. (2004). *Estrés Laboral. Guía para empresarios y empleados*. España: Pearson Educación. S.A.



- Martin I. Ma. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología Colegio Oficial de Psicología*. 25(1) págs. 87-99. ISSN 0213-3334  
España: Universidad de Sevilla
- Mendoza J., (1992). El proyecto de modernización universitaria: continuidades e innovaciones. *Revista de la Educación Superior*. 84 pp.7-40 México ANUIES.
- Molina M., (2004). La tutoría, una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior. México: *Universidades, julio-diciembre, ( 028) pp. 35-39.*
- Monbourquette, J., Ladouceur, M., d'Aspremont I. (2004) *Estrategias para desarrollar la autoestima y la estima del Yo profundo*. España: Sal terrae.
- Morris Ch., Maisto A. (2001). *Psicología*. 10 ed. México: Prentice Hall.
- Muñoz B. A., (2004). La Tutoría Académica desde la Perspectiva de la Orientación Educativa. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 1, Noviembre 2003-Febrero 2004. México.
- Naranjo Ma. M., Rojas B. (2006). *El papel del tutor en el estrés académico del estudiante*. México: I.P.N. Secretaría académica.
- Navarro I.G., Sánchez I. y Villaseñor S.J. (2003). *Los trastornos de la personalidad y los trastornos relacionados con el abuso de sustancias*. México: Universidad de Guadalajara.
- Nezu A. M. (2006). *Formulación de casos y diseño de tratamientos Cognitivo Conductuales*. México: Manual Moderno
- Nieves R.E. (2001). *Aspectos del desarrollo y consistencia de la personalidad de estudiantes de Psicología. Salud física, salud psicológica, comportamientos y su etiología familiar fundamental*. Tesis de doctorado. México: UNAM y Suiza: Universidad de Fribourg.

Núñez J.C., González J. A., García M., González S. Rocés C. y Álvarez L. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema* . 10 (1) pp. 97-109. España: Universidad de Oviedo y Universidad de Navarra.

Omar A. (2004). La evaluación del rendimiento académico según los criterios de los profesores y la autopercepción de los alumnos. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. XXXIV. (002) México: Centro de estudios educativos. [ceemexico@compuserve.com.mx](mailto:ceemexico@compuserve.com.mx)

Pérez M (2007). La identidad personal. España: *Cuadernos de formación del profesorado*.

Kent, R., de Vries W., Didou S. y Ramírez R. (2003). *El financiamiento público de la educación superior en México: la evolución de los modelos de asignación financiera en una generación*, México: ANUIES

Ramírez MA. I. y Herrera F. (2007). *Autoconcepto* España: Universidad de Granada. Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. mhtml: [file:///G:/autoconcepto españa2.mht](file:///G:/autoconcepto%20espa%F1a2.mht)

Rebel G. (2002). *El lenguaje corporal. Lo que expresan las actitudes, las posturas, los gestos y su interpretación*. México: Edaf y Morales S.A.

Rojas M. (2006). Trascendental, el papel del estrés en problemas emocionales, psicológicos y de salud. México: *Boletín de la UNAM*

Rodríguez J. (2005). La familia del adolescente Una Familia Normalmente en Crisis. [www.psicología-online.com](http://www.psicología-online.com)

Ruiz I. y Gallardo J.A. (2002). Impacto psicológico de la negligencia familiar (leve versus grave) en grupos de niños y niñas. *Anales de Psicología*. 18. (02) España: universidad de Murcia. [servpubl@fcu.um.es](mailto:servpubl@fcu.um.es)

Sánchez J.J., Martínez J. y Duron L. (1992). *“Cuestionario de actividades de estudio México: Facultad de Psicología UNAM*

Sarukhán, J. (1988). La Tutoría en la enseñanza universitaria. *Omnia* 13-14. en Cisneros L., op. cit. pp 41-46

Slomp F (s.f.). Sobre a psicología do escolar <http://www.ufrgs.br/faced/slomp/>

Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica del Estado de México (SEIT-EDOMEX. (s.f.). *Curso de formación de tutores Módulo I: Contexto de la actividad tutorial s.f.*. México: SEIT-EDOMEX.

Turbi A., Lloria R. (2005). Prevención con menores en situación de riesgo. España: *Unidad de Prevención Comunitaria “A. Miguel Roca”*.

UNESCO (1998). Declaración Mundial Sobre La Educación Superior En El Siglo XXI Visión Y Acción y “Marco De Acción Prioritaria Para El Cambio Y El Desarrollo De La Educación Superior” *Recuperado de <http://www.ciidet.edu.mx>*

Universidad de Guadalajara (2007). Sistema Integral de Tutorías. México: Universidad de Guadalajara. Recuperado de Internet el 21 de Mayo del 2007

Wick-Nelson R., Israel A. (1997). *Trastornos disociales*. México: Prentice hall.

Zarabozo D. (s.f.). “Estudiar” versión 1.1. autodiagnóstico de hábitos de estudio. México: Universidad de Guadalajara Instituto de Neurociencias CUCBA

Zulaika, L. M. (1999). Educación física y mejora del autoconcepto. Revisión de la investigación. *Revista de Psicodidáctica*. España: universidad del país vasco. [pebpanas@vc.ehu.es](mailto:pebpanas@vc.ehu.es)

# ANEXOS

## ANEXO 1- MÓDULOS DEL DIPLOMADO PARA LA FORMACIÓN DE TUTORES

De cada módulo se buscó hacer una representación sencilla para la rápida identificación de sus elementos básicos como es la justificación, las competencias a desarrollar y los temas básicos del contenido. Las referencias igualmente son las consideradas básicas. Como anteriormente se mencionó se pretende que el tutor logre un nivel básico de aprendiz avanzado según el modelo comentado en el capítulo tercero. El eje unificador de los diversos módulos es el « saber hacer ».

Antes del curso el instructor u organizador de cada evento deberá planear y especificar: los apoyos didácticos, estrategias de aprendizaje y didácticas y los procedimientos de evaluación teniendo en cuenta las situaciones del evento.

A continuación se sugieren algunas posibilidades para la operación de los módulos entre las que se puede elegir.

**Los apoyos didácticos** : son los habituales como las antologías, diapositivas electrónicas, acetatos, tutoriales en computadora, etc. apoyados en recursos tecnológicos adecuados.

**Estrategias de aprendizaje** : consulta de fuentes de información, lectura, síntesis e interpretación. mapas conceptuales, taxonomías, analogías, procedimientos. exposición de motivos y metas, discusiones grupales en torno de los mecanismos seguidos para aprender y las dificultades encontradas, visualización de escenarios

presentes y futuros, empleo de técnicas propias de cada módulo y libre ejercicio del ensayo.

**Estrategias didácticas** : organización de grupos colaborativos, discusión dirigida, lectura comentada, exposición con apoyo tecnológico variado, seminarios, entrenamiento en el uso de diversas técnicas, elaboración de casos, solución de casos, exploraciones vivenciales.

**Evaluación del desempeño**, fundamentada en evidencias de desempeño como: asistencia, mapas conceptuales, mapas mentales, búsquedas de técnicas, ensayos, elaboración del propio portafolio de evidencias, demostración del manejo de las técnicas, exposiciones en clase ante el grupo, resúmenes, cuestionarios.

**Criterios de desempeño**: participación en el aula, claridad en las diversas actividades y productos solicitados, pertinencia igualmente en los diversos productos solicitados, suficiencia dentro de determinados estándares previamente establecidos y que debe demostrarse en las tareas actividades y técnicas solicitadas.

**La ponderación** para la asignación de puntos en las diversas acciones del participante en vistas de su calificación puede variar dando preferencia al saber hacer.

En las paginas siguientes se desarrolla el contenido de cada uno de los módulos pensados para el desarrollo de competencias en los participantes.

**1.1- INTRODUCCIÓN AL ÁMBITO TUTORIAL. LA TUTORÍA COMO UN PROCESO DE PREVENCIÓN DE RIESGOS, INTERVENCIÓN COMO AYUDA SISTEMÁTICA Y AUXILIO INICIAL EN CRISIS.**

<b>Justificación.</b>	<b>Competencias</b>	<b>Temas</b>
<p>La tutoría, para cumplir sus objetivos debe ser entendida de manera integral incluyendo los factores psicológicos que intervienen en la vida del estudiante. El protagonista es el estudiante y el tutor es el mediador.</p>	<p><b>Núcleo básico declarativo</b> Poder enunciar los diversos contenidos mediante diversos medios de expresión conforme a criterios e indicadores de evaluación previamente establecidos.</p> <p><b>Núcleo procedimental.</b> Poder elegir y emprender acciones pertinentes y específicas en la prevención de riesgos y la ayuda sistemática al tutorado.</p> <p><b>Núcleo actitudinal.</b> Actitud de disposición y compromiso para visualizar y comprender la tutoría de manera amplia e integral.</p>	<p>1- Origen y desarrollo de la tutoría. Su naturaleza y modalidades. Su realidad en la educación superior tecnológica.</p> <p>2- Tutoría enfocada a los diversos riesgos para el éxito en los estudios en el nivel superior.</p> <p>3- Prevención, ayuda sistemática e intervención inicial en crisis. Saber cuando canalizar.</p> <p>4- Alternativas en la atención inicial en situaciones agudas en la interacción tutor-estudiante.</p>

**Referencias.**

- Aguilar E., (2002). *Habilidades para la Vida*. México: Árbol.
- Alcántara A. (1990). Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria. *Perfiles Educativos*, 49 -50 pp. 51 - 55 en Cisneros L., pp. 13-20
- Alvarez J. (2006). *Formación de formadores en tutoría. Manual de seminario – taller*. Presentación en Power Point. México: ANUIES-UNAM.
- ANUIES. (2002). Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. 163 pp. (Serie de investigaciones) 2ª ED. Corr. México: autor.

Baudrit A. (1999). *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Argentina: Paidós.

Bisquerra, R. (2003). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España: Praxis.

Cisneros L. (Ed.) (1996). *Tutoría académica*. México: Universidad de Guadalajara.

Didou, S., (2002). Las políticas de educación superior en los institutos tecnológicos federales: una reforma inconclusa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 7 No 14 pp. 51-73. Recuperado de <http://www.ciidet.edu.mx> 2005

Dirección General de Educación Superior Tecnológica (2006, B) *Programa Nacional de Tutoría*. México: SEP

Espinar A., (2004). *Manual técnico del tutor*, España: Ágora.

Martínez, R., (2003) *Manual para tutorías y departamento de orientación*, España: Praxis.

Molina M., (2004). La tutoría, una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior. México. *Universidades*, julio-diciembre, num. 028 pp. 35-39.

Repetto, E. (1998). *Fundamentos de Orientación. La empatía en el proceso orientador*, España: Morata

**1.2.- EL ADOLESCENTE. CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS, DE PERSONALIDAD Y CONDUCTUALES QUE PUEDEN SER FOCO DE RIESGO. ALTERACIONES DE LA NORMALIDAD ADOLESCENTE.**

<b>Justificación.</b>	<b>Competencias</b>	<b>Temas</b>
<p>Fortalecer en el tutor el conocimiento de la cultura adolescente desde sus fuentes como son las cogniciones, rasgos de personalidad y conductas típicas que se pueden constituir en riesgo para el desarrollo integral del estudiante</p>	<p><b>Núcleo básico declarativo:</b> poder enunciar los diversos contenidos mediante diversos medios de expresión conforme a criterios e indicadores de evaluación previamente establecidos.</p> <p><b>Núcleo procedimental:</b> poder emprender acciones pertinentes y específicas en la prevención de riesgos y la ayuda sistemática al tutorado en casos concretos como el estrés, el conflicto interior, manejo de las emociones, la ansiedad, el miedo, quejas cognoscitivas, frustraciones y salud.</p> <p><b>Núcleo actitudinal:</b> desde la empatía aconsejar y motivar en la búsqueda de soluciones. Compromiso de acompañamiento al estudiante.</p>	<p>1- La cognición como fuente del entorno percibido. Los modelos de conducta del adolescente y su desviación. Sus conflictos normativos. Valores y actitudes. Su concepto de oportunidad y fracaso.</p> <p>2- Factores de personalidad. Autoconcepto, autoestima, autoconocimiento, las emociones y sus crisis.</p> <p>3- Conductas problema en el hogar, la escuela y la sociedad abierta.</p> <p>4- Alteraciones de la normalidad adolescente.</p> <p>5- La comunicación del y con el adolescente.</p>



## Referencias.

- Aguirre (1999). *Psicología de la Adolescencia*. México: Alfaomega.
- Aladro P. (2007). *Terapia Racional Emotiva*. Albert Ellis. México: Facultad de Psicología. UNAM.
- Castaceda Chang, A.M. (2003). Características psicosociales del adolescente parasuicida. *Psicocentro.com*.
- Craig, J.G. (1997). *Desarrollo Psicológico*. 7ª. Ed. México: Prentice Hall.
- Chávez E. G. (2004). *Estrategias de afrontamiento a la ansiedad de evaluación y su relación con el desempeño académico en estudiantes universitarios incorporados a modelos educativos innovadores*. Tesis de maestría- México: Universidad de Colima
- Domínguez B. y Pennebaker J. W., (2005). *El poder terapéutico de la Escritura Emocional Autorreflexiva*. México: Facultad de Psicología UNAM.
- García M. (Ed) (2007). *Estrategias de evaluación e intervención en psicología*. México: Fes Z-UNAM-Porrúa.
- Horrocks, J. (1986). *Psicología de la adolescencia*, México:Trillas
- Naranjo Ma. M., Rojas B. (2006). *El papel del tutor en el estrés académico del estudiante*. México: I.P.N. Secretaría académica.
- Nieves R.E., (2001). *Aspectos del desarrollo y consistencia de la personalidad de estudiantes de Psicología. Salud física, salud psicológica, comportamientos y su etiología familiar fundamental*. Tesis de doctorado. México: UNAM y Suiza: Universidad de Fribourg.
- Papalia, D. (1988). *Desarrollo humano*. México: McGraw Hill
- Rodríguez J. (2005). La familia del adolescente Una Familia Normalmente en Crisis. *www. psicología-online.com*
- Sánchez-Sosa, J.J., Hernández-Guzman,L. Jurado-Cárdenas,S. (1992). Episodios Agudos de Angustia Severa en adolescentes:Análisis etiológico de Predictores en la Crianza y la Interacción Familiar. *Revista Mexicana de Psicología* 9-2.101-116

### 1.3.- LA FAMILIA COMO ELEMENTO INTEGRADOR DEL INDIVIDUO.

<b>Justificación.</b>	<b>Competencias</b>	<b>Temas</b>
<p>La familia es el punto de partida de toda persona fortaleciéndola o por el contrario dañándola de manera importante. En el intercambio tutorial ciertamente un factor que siempre se debe conocer es la estructura y funcionamiento familiar y las diversas formas de intervención o interacción con ella más acertadas.</p>	<p><b>Núcleo básico declarativo:</b> poder enunciar los diversos contenidos del curso mediante diversos medios de expresión conforme a criterios e indicadores de evaluación previamente establecidos.</p> <p><b>Núcleo procedimental:</b> poder manejar la lectura de los diversos recursos del diagnóstico familiar, la entrevista con la familia y el acompañamiento en el establecimiento y seguimiento de estrategias familiares para la ayuda del estudiante.</p> <p><b>Núcleo actitudinal:</b> Necesidad de integrar a la familia en el esfuerzo de apoyo al estudiante.</p>	<p>1- Origen y desarrollo de la familia humana Su naturaleza y modalidades a través del tiempo. Su realidad en la actual sociedad mexicana.</p> <p>2- Diversas teorías en psicología para el estudio de la familia.</p> <p>3- Tutoría enfocada a los diversos riesgos que se pueden originar en la familia del estudiante y posibilidades de intervención del tutor.</p> <p>4- Importancia de la información del diagnóstico familiar y su empelo en la prevención y ayuda en casos de problemas académicos, conductuales y afectivos.</p>

#### Referencias.

- Ackerman, N. (1986). *Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares*. Argentina: Hormé.
- Aladro P. (2007). *Terapia Familiar Estructural. Áreas para la elaboración de Genogramas*. México: Facultad de Psicología UNAM.
- Díaz-Guerrero, R. (2003b). *Bajo las garras de la cultura. Psicología del mexicano 2*, México: Trillas.
- Fishman, H.C. (1995). *Tratamiento de adolescentes con problemas. Un enfoque de terapia familiar*, 1ª reimp., España: Paidós.
- García M. (Ed) (2007). *Estrategias de evaluación e intervención en psicología*. México: Fes Z-UNAM-Porrúa.
- Gimeno, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (1999), *Las familias mexicanas*, México: Autor.
- Hoffman, L. (1992). *Fundamentos de la terapia familiar*, 2ª reimpr., México: Fondo de Cultura

Económica.

Minuchin, S. (1995). *Familias y terapia familiar*, 5ª. ed., España: Gedisa

Sánchez Gutiérrez, D. (2000). *Terapia familiar: modelos y técnicas*, México: El manual moderno.

#### 1.4.- EL CONSEJO PSICOLÓGICO, LA ENTREVISTA MOTIVACIONAL.

<b>Justificación.</b>	<b>Competencias.</b>	<b>Temas.</b>
<p>El aconsejar es una competencia específica con elementos técnicos y de actitud importantes en la interacción del tutor que puede ir desde la acción netamente empática hasta acciones más directivas mediante la motivación según lo demanden las diversas situaciones.</p>	<p><b>Núcleo básico declarativo:</b> poder enunciar los diversos contenidos referidos a la empatía y la entrevista motivacional mediante diversos medios de expresión conforme a criterios e indicadores de evaluación previamente establecidos.</p> <p><b>Núcleo procedimental:</b> aplicar las fases de la habilidad empática y el procedimiento de la entrevista motivacional.</p> <p><b>Núcleo actitudinal:</b> La autenticidad en la empatía y la directividad con respeto en la motivación.</p>	<p>1- La empatía como procedimiento y habilidades.</p> <p>2- La entrevista motivacional, sus características y ejercicio.</p> <p>3- Estudio de casos exitosos en la empatía y en la entrevista motivacional.</p> <p>4- Ejercicio prácticos de empatía y de entrevista motivacional.</p>
<p><b>Referencias.</b></p> <p>Bermejo J.C. y Robot P. (2007). <i>La relación de ayuda en el ámbito educativo. Material de trabajo.</i> España: Sal Térrae cuadernos del centro de humanización de la Salud.</p> <p>Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. España: <i>Revista de Investigación Educativa (RIE)</i>, 21, 1, 7-43.</p> <p>García M. (Ed) (2007). <i>Estrategias de evaluación e intervención en psicología.</i> México: Fes Z-UNAM-Porrúa.</p> <p>Monbourquette, J., Ladouceur, M., d'Aspremont I. (2004). <i>Estrategias para desarrollar la autoestima y la estima del Yo profundo.</i> España: Sal terrae.</p>		

**1.5.- PROMOVRIENDO EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y AUTÓNOMO EN EL ESTUDIANTE.**

<b>Justificación.</b>	<b>Competencias</b>	<b>Temas</b>
<p>El tutor debe tener una formación sólida en el proceso del aprendizaje y sus implicaciones para el éxito del estudiante en su vida académica dado que su tarea fundamental es lograr en el estudiante los cambios necesarios para que lo logre.</p>	<p><b>Núcleo básico declarativo:</b> poder enunciar las características del aprendizaje desde una visión constructivista que implique el aprendizaje significativo y la autonomía del estudiante en su propio proceso académico mediante diversos medios de expresión conforme a criterios e indicadores de evaluación previamente establecidos.</p> <p><b>Núcleo procedimental:</b> detectar errores de concepción y de procedimiento en el estudiante sobre sus habilidades de aprendizaje y saber sugerir conocimientos nuevos y motivar para la implementación de cambios adecuados.</p> <p><b>Núcleo actitudinal:</b> de cambio hacia las nuevas concepciones sobre el aprendizaje previo análisis y comprensión.</p>	<p>1- El constructivismo y el aprendizaje como alternativa de cambio en búsqueda de la disminución de la reprobación en la educación superior. Sus elementos básicos y sus aplicaciones.</p> <p>2- Aprender, desaprender y reaprender de manera permanente. Autoaprendizaje.</p> <p>3- Recursos y procedimientos para fomentar el aprendizaje autónomo en el estudiante. Estrategias cognitivas, metacognitivas y de administración de los recursos en el aprendizaje.</p> <p>4- La afectividad en el aprendizaje</p> <p>5- Habilidades en la evaluación como estrategia de cambio y mejora del proceso de aprendizaje.</p>

**Referencias.**

- Díaz-Barriga, F. y Hernández R., G., (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill
- González R. (s.f.). Concepciones y enfoques de aprendizaje. (<http://www.vc.edu.es/deppe/relectron/n4/el4a1.htm>)
- Hernández G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador.
- González, J. H. (2000). El proyecto Educativo de la Universidad Icesi y el Aprendizaje Activo. 2ª ed. *Cartilla Docente*, Colombia: Universidad Icesi.
- Bahamón, J. H (s.f.). El aprendizaje individual permanente: ¿cómo lograr el desarrollo de esta capacidad de los estudiantes? *Cartilla docente*. Publicaciones del crea. Colombia: Centro de recursos para el aprendizaje E-mail:matayta@icesi.edu.co

**1.6.- CÓMO OBSERVAR, HACER SEGUIMIENTO Y SISTEMATIZAR CASOS PARA SU ESTUDIO**

<b>Justificación.</b>	<b>Competencias</b>	<b>Temas</b>
<p>La eficacia del tutor pasa por la organización e interpretación de los datos obtenidos desde, diversas fuentes, sobre los estudiantes, particularmente los diagnosticados como en situación de riesgo, mejorará su intervención de ayuda al estudiante y posibilitará la reflexión entre tutores y la consolidación de conocimientos.</p>	<p><b>Núcleo básico declarativo:</b> poder enunciar los diversos contenidos sobre la obtención y organización de los datos sobre los casos críticos de estudiantes en riesgo conforme a diversos medios de expresión y según los criterios e indicadores de evaluación previamente establecidos.</p> <p><b>Núcleo procedimental:</b> saber integrar casos y planear estrategias de intervención pertinentes desde la función tutorial.</p> <p><b>Núcleo actitudinal:</b> búsqueda del orden y sentido en los fenómenos observados. Valorar el conocimiento nuevo desde la observación de casos.</p>	<p>1- Técnicas de observación en psicología</p> <p>2- El método de casos en la ciencia.</p> <p>3- Enfoque cognitivo conductual como generador del conocimiento.</p> <p>4- La creación de casos desde el enfoque cognitivo-conductual y su aplicabilidad en la tutoría como recurso de organización, interpretación e intervención en la ayuda al estudiante desde una perspectiva amplia.</p>

**Referencias.**

- García M. (Ed) (2007). *Estrategias de evaluación e intervención en psicología*. México: Fes Z-UNAM-Porrúa.
- Nezu A. M. (2006). *Formulación de casos y diseño de tratamientos Cognitivo Conductuales*. México. Manual Moderno.

## ANEXO 2- TALLERES (TOERICO-PRACTICOS) PARA EL FORTALECIMIENTO DEL ESTUDIANTE.

El procedimiento para estos curso es más flexible que el seguido para lo módulos del diplomado. Se deben centrar también de manera principal en el eje procedimental o de saber hacer y buscar también fuertemente el logro de las actitudes sugeridas. Los demás puntos de operación son semejantes.

<b>2.1- Habilidades sociales.</b>		
<b>Justificación.</b>	<b>Competencias.</b>	<b>Temas.</b>
Tener habilidad social puede conducir al éxito, con mayor facilidad, en los estudios y en otras metas de vida. La educación recibida en algunas familias puede marcar un déficit en estas habilidades, constituyéndose en una posible desventaja.	<p><b>Saber :</b> poder declarar o evocar loes elementos teóricos del campo.</p> <p><b>Saber hacer :</b> ejercitarse y demostrar conductas hábiles socialmente</p> <p><b>Saber ser :</b> tener una actitude de valoración de la vida social y su trascendencia en la vida personal</p>	<p>1- Habilidades de comunicación empatica y asertiva.</p> <p>2- Habilidad emocional.</p> <p><b>3-</b> La interacción social como habilidad.</p>
<p>Bermejo J.C. y Robot P. (2007). <i>La relación de ayuda en el ámbito educativo. Material de trabajo.</i> España: Sal Térrae cuadernos del centro de humanización de la Salud.</p> <p>Hidalgo C. G., Abarca N., (1999). <i>Comunicación interpersonal.</i> Programa de entrenamiento en habilidades sociales. 3ª ed. México: Alfaomega Grupo Editor. S.A.</p> <p>Rebel G. (2002). <i>El lenguaje corporal. Lo que expresan las actitudes, las posturas, los gestos y su interpretación.</i> México: Edaf y Morales S.A.</p>		

## 2.2- Habilidades del pensamiento.

Justificación.	Competencias.	Temas.
<p>Una de las formas para lograr el éxito en los estudios es buscar fomentar en el estudiante la comprensión de sus proceso de aprendizaje y buscar que afectivamente se mueva hacia la autonomía y responsabilidad en la actividad académica.</p>	<p><b>Saber</b> : saber expresar los contenidos del curso mediante diversos procedimientos.</p> <p><b>Saber hacer</b> : aplicación de las diversas estrategias de aprendizaje.</p> <p><b>Saber ser</b> : moverse hacia una actitud de responsabilidad y autonomía acerca del propio aprendizaje.</p>	<p>1-Autoaprendizaje, sus condiciones e implicaciones sus características.</p> <p>2- Aprendizaje Significativo.</p> <p>3- Estrategias de metacognición.</p> <p>4- Estrategias de cognición.</p> <p>5- Manejo de recursos de aprendizaje. Evaluación., calificación y acreditación.</p>

Bahamon, J., H. (s.f.). El aprendizaje individual permanente: ¿cómo lograr el desarrollo de esta capacidad de los estudiantes? Colombia: Universidad Icesi.

Díaz-Barriga, F. y Hernández R., G., (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill,



**2.3- Habilidades de autoliderazgo. Diagnóstico de sus fortalezas y debilidades (autoconocimiento).**

Justificación	Competencias.	Temas
<p>El autoconocimiento es también un recurso para buscar y lograr el éxito en los estudios y en general lograr las metas en un proyecto de vida.</p>	<p><b>Saber</b> : poder evocar los contenidos del curso desde diversos recursos de expresión de los mismos.</p> <p><b>Saber hacer</b> : aplicar procedimientos de reflexión, de búsqueda de información en otros sobre uno mismo, saber aplicar estrategias de planeación.</p> <p><b>Saber ser</b> : tener la actitud de apertura para conocerse a sí mismo.</p>	<p>1- Evolución de la propia identidad y sus implicaciones en las metas y toma de decisiones vitales.</p> <p>2- Recursos para la autoevaluación e identificación de las propias fortalezas y debilidades. Su aplicación en el proyecto de vida.</p> <p>3- Identificación del propio « Locus de Control » y sus efectos en la conducta.</p> <p>4- Estrategias para planear la vida para el logro de metas.</p>

Covey S. (1999). *Los hábitos de los adolescentes altamente efectivos*. México : Grijalvo.

Domínguez B. y Pennebaker J. W., (2005) *El poder terapéutico de la Escritura Emocional Autorreflexiva*. México Facultad de Psicología UNAM.

Koestenbaum M. (1999). *Liderazgo « la grandeza interna »*. México : Prentice Hall

## **ANEXO 3- ALGUNOS RECURSOS DE DIAGNÓSTICO.**

### **3.1- EL CUESTIONARIO DE ACTIVIDADES DE ESTUDIO (C.A.E.).**

El C.A.E. está suficientemente caracterizado en el texto de ANUIES (2001) de donde se retoman las siguientes notas.

Este cuestionario se emplea para investigar las estrategias de estudio involucradas en las actividades académicas del alumno, dentro y fuera de clases; caracteriza los hábitos de estudio con base en las respuestas que se dan a 70 preguntas. Cada reactivo incluye una escala con un intervalo de seis opciones y cada opción tiene un rango de frecuencia expresado en porcentajes, a fin de facilitar y homogeneizar las estimaciones de los alumnos acerca de la realización de cada actividad. Estos reactivos están agrupados en **10 áreas de estudio:**

- 1.Motivación e interés hacia el estudio,
- 2.Organización de las actividades de estudio,
- 3.Concentración y ambiente durante el estudio,
- 4.Estrategias de aprendizaje y de estudio,
- 5.Comprensión y retención de las clases,
- 6.Búsqueda bibliográfica e integración de la información,
- 7.Elaboración de trabajos y estudio en equipo,
- 8.Solución de problemas y aprendizaje de las matemáticas,
- 9.Problemas personales que interfieren con el estudio, y
- 10.Preparación y presentación de exámenes.

Como se mencionó en el capítulo cuatro se pueden emplear tanto el formato

impreso como la aplicación electrónica, siendo esta última la más recomendable dado que es de aplicación automática e independiente por parte del estudiante al cual se le dan recomendaciones de manera automática. Otra ventaja de este formato electrónico es que el resultado es inmediato y se puede imprimir, además permite hacer un seguimiento con posibles objetivos de investigación.

## **CUESTIONARIO DE ACTIVIDADES DE ESTUDIO**

**(C.A.E.,1992), ANUIES (2001).**

Cuestionario elaborado por la Coordinación de Enseñanza de Programas Académicos de Enseñanza Media Superior, de la Universidad Nacional Autónoma de México, con la finalidad de investigar sobre las actividades de estudio que afectan el rendimiento académico de los alumnos.

### **Preguntas**

1. Cuando me pongo a estudiar (leo sin distraerme; respondo guías de estudio; hago ejercicios; elaboro resúmenes; etc.) habitualmente le dedico al tiempo efectivo de estudio: (1-2 horas; 1-4 horas; 5-6 horas; 7-8 horas: no le dedico tiempo)
2. Cuando leo al estudiar, señalo en el libro los conceptos más importantes (subrayo, anoto al margen, encierro párrafos, etc.)
3. Mi situación económica me limita para cumplir satisfactoriamente con mis estudios
4. Escribo tanto cuando tomo apuntes en clase, que después no tengo tiempo de pasarlos en limpio
5. Tengo tantas cosas que hacer cuando salgo de la escuela, que no me da tiempo para estudiar
6. Persisto en la lectura de un libro hasta terminar lo que necesito estudiar
7. Estudio más de lo que exigen los profesores
8. Organizo mi tiempo de estudio, programando las actividades que tengo que realizar
9. Cuando estudio, escribo en una hoja aparte los puntos más importantes de lo que voy leyendo
10. Cuando estudio, organizo los temas o el material en partes, para estudiarlos uno

por uno

11. En el salón de clases, me siento en los lugares de adelante para poner más atención

12. Al terminar de estudiar me hago preguntas para saber qué tanto aprendí y qué cosas todavía me fallan

13. En cada clase, tomo notas sobre los puntos más importantes, sin dejar de poner atención a lo que se explica

14. Cuando estudio un tema, leo otros libros sobre lo mismo para complementar lo que estoy estudiando

15. Cuando estudio temas difíciles los repaso una y otra vez hasta dominarlos

16. Cuando tengo un trabajo de investigación, voy a la biblioteca para seleccionar libros y revistas sobre el tema

17. Después de estudiar los temas para un examen, organizo mis notas desde los aspectos más generales hasta los conceptos más particulares

18. Se me dificulta resolver ecuaciones y operaciones matemáticas

19. Cuando tengo que estudiar o debo hacer un trabajo, me es difícil comenzar a hacerlo

20. Cuando estudio algún tema, busco mis propios ejemplos para asegurarme de lo

que entendí

21. Cuando estoy en clase, voy pensando en cada cosa que explica el (la) profesor(a) para asegurarme de comprenderlo

22. Me esfuerzo por estudiar más que los demás

23. Cuando leo al estudiar, me distraigo pensando en otras cosas

24. Después de leer lo que tengo que estudiar, me reúno con otros compañeros para comentar sobre los puntos más importantes

25. Después de resolver un problema o una operación matemática, verifico que el resultado sea correcto y lógico

26. Me dan ganas de quedarme acostado(a) todo el día, aunque haya dormido bien

27. Cuando leo al estudiar, escribo algunas preguntas que después contesto en una segunda lectura

28. Cuando me preparo para un examen, escribo notas o ejercicios hasta estudiar a fondo cada tema

29. Siento que no valgo mucho

30. Es importante para mí hacer las cosas cada vez mejor cuando estudio
31. Cuando estoy estudiando me levanto para hacer otras cosas o dejo de estudiar por ratos
32. Después de estudiar para un examen, no hago ninguna otra tarea académica y trato de descansar
33. Cuando termino de estudiar un tema, anoto palabras clave que me ayuden a recordarlo
34. Me siento muy triste
35. Leo desde antes los temas que se van a ver en clase
36. Se me olvida con facilidad lo que se vio en la clase anterior
37. Antes de elaborar un trabajo, me aseguro de tener claros los criterios académicos que señaló el profesor
38. El tiempo que pasa desde el momento que veo un tema en clase, hasta que le doy el primer repaso en mis apuntes o en el libro, es:
39. Cuando resuelvo problemas, me gusta desarrollar nuevas ideas e hipótesis diferentes
40. Asisto a mis clases
41. Cuando resuelvo problemas, primero identifico lo que se busca y después procedo paso a paso hasta solucionarlo
42. Me gusta que mis trabajos sean de los mejores
43. Antes de resolver un problema, trato de analizarlo desde diferentes ángulos
44. Siento que hay cosas que me distraen en el lugar donde estudio
45. Cuando busco libros o revistas en la biblioteca, encuentro la información que necesito
46. No me puedo concentrar o me distraigo fácilmente
47. Cuando leo y encuentro palabras que desconozco, consulto el diccionario para anotar su significado
48. Cuando estudio en grupo con otros compañeros, de repente nos encontramos platicando de otras cosas
49. Cuando hago investigaciones o elaboro trabajos, sigo paso a paso un método sistemático
50. Cuando contesto una guía de estudio, trato de entender cada pregunta y luego busco información para anotar las respuestas
51. Escucho música o radio mientras estudio

52. Cuando estudio, lo hago en un lugar tranquilo, sin ruidos que me distraigan
53. Cuando leo, me voy imaginando lo que se describe en el libro que estoy estudiando
54. Estudio con la televisión encendida en el mismo cuarto o habitación
55. Cuando me preparo para un examen, le pido a algún compañero(a) que me pregunte sobre lo que ya estudié
56. Cuando estoy contestando un examen, me pongo tan nervioso(a) que se me olvida lo que estudié
57. Cuando estudio, trato de relacionar las nuevas cosas que voy aprendiendo con lo que ya sabía
58. Al terminar de leer lo que estoy estudiando, saco mis propias conclusiones
59. Cuando empiezo a estudiar, me siento cansado(a) o me da sueño
60. Cuando el (la) profesor(a) pregunta algo en la clase, siento que lo sé, pero no puedo recordarlo
61. Cuando estudio para un examen, tengo tantas cosas que leer que no alcanzo a estudiar todos los temas
62. Participo activamente en clase (hago comentarios, preguntas importantes, críticas constructivas, etc.)
63. Cuando estudio, trato de explicar con mis propias palabras los puntos más importantes de lo que leí
64. Cada vez que aprendo algo nuevo, lo aplico en diferentes situaciones para ponerlo en práctica
65. Llevo un horario de las actividades que tengo que realizar cada día de la semana
66. Cuando leo, trato de identificar la información principal del texto
67. Hago cuadros sinópticos para relacionar los conceptos principales de lo que estudié
68. Si me interrumpen cuando estoy estudiando, me cuesta trabajo retomar el tema
69. Cuando me reúno con otros compañeros para hacer un trabajo en equipo, participo en todo el trabajo
70. Duermo muy poco

Cada pregunta presenta varias opciones de respuesta relacionadas con el contenido de la pregunta, por ejemplo la primera pregunta:

1. Cuando me pongo a estudiar (leo sin distraerme; respondo guías de estudio; hago ejercicios; elaboro resúmenes; etc.) habitualmente le dedico al tiempo efectivo de estudio: (1-2 horas; 1-4 horas; 5-6 horas; 7-8 horas: no le dedico tiempo)

presenta las siguientes opciones:

- A- Cuatro o más horas diarias
- B- De dos a tres horas diarias
- C- Alrededor de una hora diaria
- D- De tres a cuatro horas semanales
- E- De una a dos horas semanales
- F- Casi no estudio.

Después de respondida la pregunta 7<sup>o</sup> el sistema electrónico elabora una gráfica de porcentajes individualizada sobre las acciones de aprendizaje del estudiante.

## 3-2- CUESTIONARIO “VARK” PARA EL DIAGNÓSTICO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE.



visual aural read/write kinesthetic

### The VARK Questionnaire – Spanish Version

This version of VARK was translated by Oscar Soria of the Universidad Autónoma del Carmen, Mexico. His contact address is: Oscar Soria N., Dr. Ed.; Oficina de Asesores, Rectoría Universidad Autónoma del Carmen, #4 por Av. Concordia, Cd. del Carmen, 24180 Campeche, Mexico. (Email: [osoria@cybercable.net.mx](mailto:osoria@cybercable.net.mx)). It may be used with due acknowledgment to the authors and the translator.

#### ¿Cómo aprendo mejor?

Este cuestionario tiene como propósito saber algo acerca de sus preferencias sobre cómo trabaja con información. Ud. tendrá un estilo de aprendizaje preferido y una parte de ese Estilo de Aprendizaje es su preferencia para capturar, procesar y entregar ideas e información.

Escoja las respuestas que mejor explican su preferencia y circule la letra. Seleccione mas de una respuesta si una respuesta simple no encaja con su percepción. Deje en blanco toda pregunta que no se aplique.

1. Usted está por darle instrucciones a una persona que está junto a Ud. Esa persona es de fuera, no conoce la ciudad, esta alojada en un hotel y quedan en encontrarse en otro lugar mar tarde. Ud que haría?
  - a. Dibujo un mapa en un papel.
  - b. Le digo cómo llegar.
  - c. Le escribo las instrucciones (sin dibujar un mapa).
  - d. La busco y recojo en el hotel.
2. Ud. no está seguro como se deletrea la palabra trascendente o trascendente. Que haría Ud.
  - a. Busco la palabra en un diccionario.
  - b. Veo la palabra en mi mente y escojo según como la veo
  - c. La repito en mi mente.
  - d. Escribo ambas versiones en un papel y escojo una.
3. Ud. acaba de recibir una copia de un itinerario para un viaje mundial. Esto le interesa a un/a amigo/o. Ud que haría?
  - a. Hablarle por teléfono inmediatamente y contarle del viaje.
  - b. Enviarle una copia del itinerario impreso.
  - c. Mostrarle un mapa del mundo.
  - d. Compartir que planea hacer en cada lugar que visite.
4. Ud. esta por cocinar algo muy especial para su familia. Ud.
  - a. Cocinar algo familiar que no necesite receta o instrucciones
  - b. Da una vista a través de un recetario por ideas de las fotos.
  - c. Busca un libro de recetas especifico donde hay una buena receta.
5. Un grupo de turistas le han sido asignados para que Ud. les explique del Area Nacional Protegida. Ud.,
  - a. Organiza un viaje por el lugar.
  - b. Les muestra fotos y transparencias
  - c. Les da un folleto o libro sobre las Areas Nacionales Protegidas.
  - d. Les da una platica sobre las ANP.
6. Ud. está por comprarse un nuevo estéreo. Que otro factor, además del precio, influirá su decisión



- a. El vendedor le dice lo que Ud. quiere saber.
  - b. Leyendo los detalles sobre el estéreo.
  - c. Jugando con los controles y escuchándolo.
  - d. Luce muy bueno y a la moda (padre, cool, chido).
7. Recuerde un momento en su vida en que Ud. aprendió a hacer algo como a jugar un nuevo juego de cartas. Trate de evitar escoger una destreza física, como andar en bicicleta. Cómo aprendió Ud. mejor?
  - a. pistas visuales—fotos, diagramas, cuadros...
  - b. instrucciones escritas
  - c. Escuchando a alguien que se lo explicaba.
  - d. haciéndolo o probándolo.
8. Si Ud. tiene un problema en un ojo, Ud. prefiere que el doctor
  - a. le diga que anda mal.
  - b. le muestre un diagrama de que está mal.
  - c. use un modelo para enseñarle qué está mal.
9. Ud. está apunto de aprender un nuevo programa en la computadora. Ud.
  - a. se sienta frente al teclado y empieza a experimentar con el programa.
  - b. lee el manual que viene con el programa.
  - c. Telefonea a un amigo y le hace preguntas sobre el programa.
10. Ud va en su coche, a otra ciudad, en donde tiene amigos que quiere visitar. Ud. quisiera que ellos:
  - a. le dibujen un mapa en un papel.
  - b. le den las instrucciones para llegar.
  - c. escriban las instrucciones (sin el mapa)
  - d. lo esperen a Ud. en la gasolinera de la entrada a la ciudad.
11. Aparte del precio, que influirá más su decisión de compra de un libro de texto particular?
  - a. Ud. ha usado una copia antes.
  - b. Un amigo le ha platicado acerca del libro.
  - c. Una lectura rápida de su contenido.
  - d. El diseño de la pasta del libro es atractiva.
12. Una nueva película ha llegado a los cines de la ciudad. Que influirá mas en la decisión de ir al cine o no—asumiendo que tiene el dinero para los boletos---
  - a. Ud. oyó en el radio acerca de la película
  - b. Ud. Leyó una reseña de la película.
  - c. Ud. vió una reseña en la tele o en el cine.
13. Ud. prefiere que un profesor/maestro o conferencista use:
  - a. Un libro de texto, copias, lecturas.
  - b. Un diagrama de flujo, cuadros, gráficos, dispositivas.
  - c. Sesiones prácticas, laboratorio, visitas, viajes de campo.
  - d. Discusión en clase o e-mail, grupos de discusión y conferencistas invitados.

# VARK

**VISUAL, AUDITIVO, LECTO-ESCRITURA, KINESTÉSICO.**  
**EL CUESTIONARIO VARK. VERSIÓN EN ESPAÑOL-CARTA DE ACUMULACIÓN DE PUNTOS.** (Traducción de Gabriel González Sierra).

Use la siguiente tabla para encontrar para encontrar la categoría VARK a que corresponde cada una de sus respuestas

Por ejemplo si en la pregunta 3 respondió marcando la letra b y la c, encierre en un círculo la letra R y la letra V que se muestran abajo en fondo sombreado.

Pregunta	Categoría a	Categoría b	Categoría c	Categoría d
3	A	R	V	K

Pregunta	Categoría a	Categoría b	Categoría c	Categoría d
1	V	A	R	K
2	R	V	A	K
3	A	R	V	K
4	K	V	R	
5	K	V	R	A
6	A	R	K	V
7	V	R	A	K
8	A	V	K	
9	K	R	A	
10	V	A	R	K
11	K	A	R	V
12	A	R	V	
13	R	V	K	A

Cuente el número de veces que aparece encerrada en un círculo cada letra de VARK para obtener su puntaje en cada categoría del test VARK.

Total de <b>Vs</b> encerradas en un círculo	
Total de <b>As</b> encerradas en un círculo	
Total de <b>Rs</b> encerradas en un círculo	
Total de <b>Ks</b> encerradas en un círculo	

Con el puntaje obtenido en cada letra de la palabra "VARK" puede calcular sus preferencias de aprendizaje empleando las instrucciones que se presentan en la siguiente página.

# CALIFICACIÓN DEL TEST VARK

## SCORING INSTRUCTIONS

(Traducción de Gabriel González Sierra.)

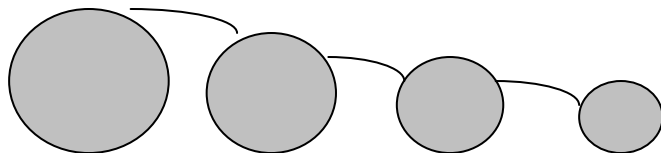
La calificación del test es compleja debido a que al responder se puede escoger más de una respuesta para cada cuestión que se plantea. Se puede comparar a un conjunto de 4 escalones o saltos de una piedra sobre el agua.

Pasos a seguir:

- 1- Suma tus escores o puntajes parciales VARK.

$$V+A+R+K=\text{total}$$

- 2- Introduce tus puntajes desde el más alto al más bajo en las piedras o escalones imaginarios sobre el agua con sus etiquetas VARK.



Escalones o niveles del puntaje VARK

- 3- Tu distancia entre escalones o niveles se saca de la tabla presentada a continuación:

Total de puntos en el test	Distancia entre los niveles o escalones
10-16	1
17-22	2
23-26	3
Más de 26	4

- 4- tu primera preferencia es tu puntaje más alto. Así que considera la primera piedra o escalón como una de tus preferencias e introduce su etiqueta en la piedra.
- 5- Si puedes alcanzar el siguiente nivel o piedra con un paso igual o menos que tu distancia entre niveles, entonces marca también esa piedra como una preferencia tuya.

Cuando ya no puedas alcanzar la siguiente piedra ya terminaste de definir tu preferencia o conjunto de preferencias.

Si tienes más de una preferencia debes leer el material de preferencias multimodal.

Si sólo marcaste la primera piedra revisa la hoja de una sola preferencia.

Si tienes una preferencia debes encontrar si tu preferencia es mediana o fuerte o muy fuerte. Verifícalo en la hoja que se presenta en la siguiente página.

Necesitas usar el número total de tus respuestas (obtenido en el paso número uno). Ese número se usa para encontrar tu lugar en la columna uno.

Ahora necesitas conocer la diferencia entre tu calificación más alta y tu siguiente calificación más alta. Lee a través de la línea correspondiente a tu lugar en la columna uno hasta encontrar la columna que muestra la diferencia entre tu calificación más alta y tu siguiente calificación más alta.

<b>Columna 1</b>	<b>La diferencia entre mis dos calificaciones más altas fue</b>						
<b>Mi número total de respuestas es</b>	<b>Zero. Fueron iguales</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6 o más</b>
<b>Menos de 17</b>	<b>Multimodal</b>	<b>Multimodal</b>	<b>Mediana</b>	<b>Fuerte</b>	<b>Muy fuerte</b>	<b>Muy fuerte</b>	<b>Muy fuerte</b>
<b>Entre 17 y 22</b>	<b>Multimodal</b>	<b>Multimodal</b>	<b>Multimodal</b>	<b>Mediana</b>	<b>Fuerte</b>	<b>Muy fuerte</b>	<b>Muy fuerte</b>
<b>Entre 23 y 26</b>	<b>Multimodal</b>	<b>Multimodal</b>	<b>Multimodal</b>	<b>Multimodal</b>	<b>Mediana</b>	<b>Fuerte</b>	<b>Muy fuerte</b>
<b>Más de 26</b>	<b>Multimodal</b>	<b>Multimodal</b>	<b>Multimodal</b>	<b>Multimodal</b>	<b>Multimodal</b>	<b>Mediana</b>	<b>Fuerte</b>

## Resultado

<b>La fuerza de mi preferencia única es:</b>		
<b>Mediana</b>	<b>Fuerte</b>	<b>Muy fuerte</b>