



UNIVERSIDAD NACIONAL
AVENIDA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

División del Sistema de Universidad Abierta

**“Apoyo a la formación y capacitación de tutores
del Centro de Estudios Superiores en Artes
de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas”**

INFORME PROFESIONAL DE SERVICIO SOCIAL

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

Miriam Rubio Ríos

Directora: **Mtra. Margarita María Molina Avilés**

Sinodales: **Dra. Mariana Gutiérrez Lara**

Mtro. Jorge Orlando Molina Avilés

Dra. Araceli Lambarri Rodríguez

Mtra. Yolanda Bernal Álvarez



México, D. F., marzo de 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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



A mis padres, *Martha y Guillermo,*

por su amor y su apoyo total en lo que me he propuesto en mi vida

A mis hermanos, *Israel, Andrea y David,*

por mostrarme rutas y atajos y compartirlos conmigo

A ti, *Luis,*

por ayudarme a ver el camino y tomarme de la mano para recorrerlo juntos

AGRADECIMIENTOS

A la *UNAM*,

por brindarme una formación académica,
profesional y personal invaluable

A mis sinodales, *Mtra. Margarita, Dra. Mariana,*
Mtra. Yolanda, Mtra. Araceli y Mtro. Jorge,

por acompañarme en mi proceso de formación
y ser ejemplos como profesionales y como personas

A *Julio Pimentel,*

por darme la oportunidad para consolidar
mi desarrollo profesional y personal

A los *tutores y amigos del CESA,*

por compartir este proyecto y construirlo en conjunto

Í N D I C E

INTRODUCCIÓN	xiii
I. DATOS GENERALES DEL PROGRAMA DE SERVICIO SOCIAL	1
II. CONTEXTO DE LA INSTITUCIÓN	5
2.1. UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS	7
2.1.1. Centro de Estudios Superiores en Artes	15
III. OBJETIVOS DEL INFORME DE SERVICIO SOCIAL	21
IV. SOPORTE TEÓRICO METODOLÓGICO	25
4.1. LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD	27
4.1.1. Marco Contextual	27
4.1.1.1. <i>Antecedentes históricos</i>	27
4.1.1.2. <i>El nuevo contexto universitario</i>	29
4.1.2. Marco Conceptual	36
4.1.2.1. <i>El Sistema Institucional de Tutoría</i>	36
4.1.3. Marco Teórico	41
4.1.3.1. <i>El Paradigma Constructivista</i>	42
4.1.3.2. <i>El Enfoque Humanista de la Educación</i>	49

4.2. EL TUTOR EN LA UNIVERSIDAD	52
4.2.1. El perfil del tutor	53
4.2.1.1. <i>Cualidades del tutor</i>	55
4.2.1.2. <i>Actitudes del tutor</i>	58
4.2.1.3. <i>Competencias del tutor</i>	59
4.2.2. Funciones del tutor	61
4.2.2.1. <i>Los cuatro grupos de acciones del tutor</i>	61
4.2.3. Roles del tutor	65
4.3. LA FORMACIÓN DE TUTORES	65
4.3.1. Fundamentos teóricos	70
4.3.1.1. <i>El aprendizaje significativo, una propuesta constructivista</i>	71
4.3.1.2. <i>Principios psicológicos centrados en el aprendizaje del alumno</i>	74
4.3.2. Estrategias de intervención	77
4.3.2.1. <i>Estrategias de enseñanza-aprendizaje</i>	78
4.3.2.2. <i>Asesoramiento colaborativo</i>	91
4.3.2.3. <i>Entrevista</i>	92
4.3.2.4. <i>Observación sistemática</i>	98
4.3.2.5. <i>Registro sistemático (listas de control y escalas de estimación)</i>	101

V.	ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL SERVICIO SOCIAL	107
5.1.	DETECCIÓN DE PROBLEMÁTICAS QUE OBSTACULIZAN EL DESEMPEÑO DE LOS TUTORES	109
5.2.	PLANEACIÓN, DISEÑO, REALIZACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN CURSO-TALLER DE FORMACIÓN DE TUTORES	112
5.2.1.	Planeación y diseño del curso-taller	113
5.2.2.	Realización del curso-taller	116
5.2.2.1.	<i>Metodología del curso-taller</i>	117
5.2.3.	Evaluación del curso-taller	120
5.3.	SENSIBILIZACIÓN A LOS TUTORES SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA TUTORÍA COMO ESTRATEGIA INSTITUCIONAL PARA MEJORAR LA CALIDAD EDUCATIVA	121
5.4.	ASESORAMIENTO PERSONALIZADO A LOS TUTORES, RESPECTO A CASOS ACADÉMICOS ESPECIALES	122
5.5.	COLABORACIÓN EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LOS TUTORES	123
5.6.	OTRAS ACTIVIDADES	123
VI.	RESULTADOS OBTENIDOS	125
6.1	RESPECTO A LOS OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE SERVICIO SOCIAL	127
6.1.1.	Evaluación del grado de satisfacción de los tutores	127
6.1.2.	Evaluación del grado de apropiación de los conocimientos	130
6.1.3.	Evaluación del desempeño de la función tutorial	131

6.2. RESPECTO A LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PRESTADOR DE SERVICIO SOCIAL	136
VII. RECOMENDACIONES Y/O SUGERENCIAS	139
REFERENCIAS	147
ANEXOS	153
Anexo 1: PRESENTACIONES POWERPOINT	155
1) La tutoría	157
2) El tutor	163
3) La relación tutor-alumno	169
4) La tutoría individual	183
5) La tutoría grupal	195
Anexo 2: EJERCICIOS DE APRENDIZAJE	203
• Dinámica: La Ventana de Johari	205
• Comunicación no verbal y paraverbal	208
• Aprender a escuchar	209
• Evaluando mi empatía	210
• Cuestionario sobre asertividad	211
Anexo 3: CUESTIONARIOS DE EVALUACIÓN	213
• Cuestionario de opinión	215
• Prueba escrita	219
• Cuestionarios de autoevaluación y evaluación sobre el desempeño en la tutoría	247

Anexo 4: FORMATOS DE APOYO	251
• Ficha de identificación individual	253
• Ficha de seguimiento semestral	259

INTRODUCCIÓN

El Programa de Servicio Social “Apoyo a la formación y capacitación de tutores del Centro de Estudios Superiores en Artes de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas” se desarrolló en el marco del Programa Institucional de Tutorías (PIT), con las actividades que dan contenido al presente Informe Profesional de Servicio Social (IPSS).

El IPSS pretende, a través del análisis crítico y sistemático de las intervenciones desarrolladas, enfatizar la importancia del servicio social tanto en el impacto del trabajo realizado en la institución como en el proceso de formación profesional del prestador de servicio social.

En la sección I se presentan los **datos generales del programa de servicio social**, describiendo de manera sucinta cómo surgió, qué objetivo persigue, a quién está dirigido, cuáles son las metas y a qué ámbito pertenecen las actividades a desarrollar.

En el apartado II se especifican las características del **contexto de la institución** en que se desarrollaron las actividades, tanto de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas como, de manera específica, del Centro de Estudios Superiores en Artes, delimitando su Misión y Visión, propósitos esenciales, funciones sustantivas y adjetivas, oferta educativa, principios y valores, población que atiende y cobertura, metas, entre otros aspectos.

La sección III incluye los **objetivos del Informe Profesional de Servicio Social**, diferenciándolos de los del programa de servicio social.

El **soporte teórico metodológico** se presenta en el apartado IV. Se hace una revisión del marco contextual, conceptual y teórico de la tutoría en la universidad, así como de la función del tutor, concluyendo con los fundamentos teóricos y metodológicos de la formación de tutores.

En la sección V se especifican las **actividades realizadas**, las cuales giran en torno a la formación de tutores principalmente, desde la detección de necesidades, pasando por el proceso de formación propiamente dicho y concluyendo con la evaluación del impacto de las intervenciones realizadas.

Los **resultados obtenidos** se describen el apartado VI, específicamente la información recabada a través de los tres tipos de evaluación llevados a cabo, que se refieren al grado de satisfacción respecto al curso-taller, al aprendizaje de conocimientos y al desempeño de la función tutorial. Así mismo, se exponen las competencias y habilidades profesionales desarrolladas por parte de la prestadora de servicio social, que van desde el ámbito disciplinar de la intervención psicoeducativa hasta dimensiones transversales como la capacidad de adaptabilidad e iniciativa.

La sección VII contiene, a manera de conclusión, un análisis de los logros alcanzados así como de las limitaciones encontradas durante la realización del servicio social, para finalizar con un conjunto de **recomendaciones** en una propuesta integradora que coadyuve en la mejora del programa de servicio social.

Se incluyen las **referencias** de la bibliografía consultada para el desarrollo del informe, así como una sección de **anexos** con los materiales e instrumentos utilizados para la realización de las actividades.

Palabras clave: tutorías / formación docente / formación profesional.

I

**DATOS GENERALES DEL
PROGRAMA DE SERVICIO SOCIAL**

DATOS GENERALES DEL PROGRAMA DE SERVICIO SOCIAL

El Programa de Servicio Social "Apoyo a la formación y capacitación de tutores del Centro de Estudios Superiores en Artes de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas" inició su operación en febrero de 2012, en el marco del Programa Institucional de Tutorías (PIT).

El PIT forma parte de los "Programas de apoyo a los estudiantes", teniendo como propósito "Contribuir al logro de competencias profesionales y al desarrollo integral del estudiante, mediante el acompañamiento permanente en su trayectoria escolar y la atención a sus necesidades académicas y socioemocionales" (UNICACH, 2013, p. 11).

El PIT se implementó en el año 2003, como una estrategia clave para el logro de los objetivos institucionales; no obstante, se había operado sin un plan de acción establecido. Aunado a esto, los docentes que desempeñan la función tutorial no contaban con ningún tipo de formación y capacitación específica para desarrollar la misma. Esta situación, sin duda, tuvo repercusiones en diversos aspectos de la práctica tutorial.

En este contexto, el programa de servicio social surge de la necesidad de mejorar la operatividad del PIT en el Centro de Estudios Superiores en Artes, enfocando sus acciones a la atención de las necesidades de formación de los tutores, teniendo en cuenta que son uno de los principales ejecutores del programa de tutorías y del proyecto educativo de la institución.

De esta manera, el *objetivo general* que persigue el programa es "contribuir a la formación y capacitación de tutores, para mejorar su desempeño y fortalecer la práctica tutorial". Se trata de que los tutores desarrollen y fortalezcan las competencias básicas necesarias para brindar un servicio de tutoría de calidad y de manera eficaz.

Las actividades del programa pertenecen al rubro de "Educación" del tipo "Apoyo a la docencia" y corresponden fundamentalmente a intervenciones psicoeducativas, coadyuvando al desarrollo y fortalecimiento de competencias profesionales en el área de psicología educativa por parte del prestador de servicio social.

Las metas del programa son:

1. Mejorar el desempeño de los tutores.
2. Capacitar y sensibilizar a los tutores en un 80%.
3. Elevar la calidad del servicio de tutoría.

Teniendo en cuenta que las acciones educativas de la institución tienen como razón de ser al alumnado, el programa de servicio social pretende, de forma indirecta, contribuir en la mejora de la eficiencia terminal y, principalmente, en la formación integral de los estudiantes.

II

CONTEXTO DE LA INSTITUCIÓN

CONTEXTO DE LA INSTITUCIÓN

Las actividades del programa de servicio social se llevaron a cabo en el Centro de Estudios Superiores en Artes de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, institución líder a nivel estatal y en la región sur-sureste en producción de bienes y servicios artísticos.

2.1. UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS

La Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) es la universidad pública más joven del país, producto de la fusión, en 1995, del Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas y el Instituto Chiapaneco de Cultura. Desde su creación, está indisolublemente ligada al desarrollo del estado de Chiapas y este compromiso fue refrendado al obtener su autonomía en el año 2000.

En el Artículo 1 de la Ley Orgánica de la Universidad (UNICACH, 2011a) se establece que la UNICACH "(...) es un organismo descentralizado autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propios creado para prestar servicios de educación superior en sus distintos niveles y modalidades y contribuir al cumplimiento de los intereses sociales y culturales del estado de Chiapas y de México" (p. 4).

Para brindar servicios educativos de calidad, la UNICACH ha mantenido un desarrollo sostenido a lo largo de sus diecinueve años de existencia. Durante este tiempo ha cimentado una historia caracterizada por el esfuerzo institucional y profesional en el amplio entorno ligado a ella. Esta interacción ha permitido su paulatina consolidación como universidad de calidad, congruente con las expectativas de Chiapas.

Misión y Visión de la UNICACH

Con base en sus propósitos esenciales, la UNICACH tiene como *Misión*:

"Formar profesionales altamente calificados en las áreas científicas, artísticas, humanísticas y técnicas, mediante procesos permanentes de innovación educativa, comprometidos con la cultura de la mejora continua, el respeto a la diversidad humana y al desarrollo sustentable, condiciones insustituibles para mejorar la vida de la sociedad chiapaneca."

Su *Visión* enuncia que:

"La Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas está posicionada con un fuerte reconocimiento social en la región por la pertinencia de su oferta académica, sustentada en programas educativos reconocidos por su buena calidad, cuerpos académicos consolidados, que cultivan líneas de generación y aplicación del conocimiento, y que logran una fuerte vinculación con el sector social, basada en un permanente programa de mejora continua; asimismo, se reconoce por sus procesos administrativos y de apoyo académico certificados, por la actualización constante de su normatividad y por la infraestructura adecuada a sus necesidades."

Propósitos de la UNICACH

El Artículo 5 de la Ley Orgánica (UNICACH, 2011a) manifiesta que la Universidad tendrá por objeto:

1. Impartir educación superior en los niveles de profesional asociado, licenciatura, especialización, maestría y doctorado, en sus modalidades escolar, no escolarizada y mixta; procurando que la formación de

profesionales corresponda a las necesidades de desarrollo del Estado de Chiapas.

2. Organizar y desarrollar actividades de investigación humanística, socioeconómica, tecnológica, científica y artística, orientada fundamentalmente a la atención de los problemas y necesidades del desarrollo regional, estatal y nacional.
3. Preservar, rescatar, conservar y difundir los valores culturales, históricos y sociales del Estado de Chiapas, así como el patrimonio natural del Estado.
4. Promover la vinculación con los diferentes sectores de la sociedad.

Para el cumplimiento de sus propósitos, la Universidad se orienta hacia la **formación integral de los estudiantes** (UNICACH, 2011a), para lo cual ha implementado diversos proyectos, entre los cuales destaca el Programa Institucional de Tutorías, marco de operación del programa de servicio social.

Funciones de la UNICACH

Como institución de educación superior, la UNICACH realiza *funciones sustantivas* de docencia, investigación y extensión, y *funciones adjetivas* de administración y gestión (UNICACH, 2011c).

- **Docencia**

La UNICACH es una institución con una orientación y rumbo no sólo coherente sino pertinente en virtud de que considera las tendencias de la educación superior en el ámbito internacional y nacional y tiene como referente básico el contexto estatal.

Con un *Modelo educativo basado en competencias* (UNICACH, 2011c), la Universidad responde a las necesidades y demandas de la sociedad actual con respecto a la generación y aplicación del conocimiento,

la formación integral de sus estudiantes, la vinculación social, la profesionalización docente y la pertinencia de sus programas educativos, que se promueve a través de un currículum flexible que desarrolla competencias transversales, básicas y disciplinarias.

- **Investigación**

Función sustantiva que materializa la actividad de generación, transmisión y aplicación del conocimiento. Se promueve la incorporación de enfoques inter y transdisciplinarios, así como una incidencia favorable para aportar conocimientos que orienten las políticas públicas que impulsen el desarrollo económico, social, político y cultural.

- **Extensión**

Las actividades de extensión contribuyen en el compromiso social de la Universidad por recuperar y difundir las expresiones culturales y vincular los conocimientos y servicios en beneficio de la comunidad. A través de las actividades de extensión, se pretende fomentar en los estudiantes una conciencia de responsabilidad social.

- **Gestión y administración**

Desempeñan un papel crucial para el desarrollo de las funciones sustantivas, a través de actividades de planeación, programación y presupuestación administrativa.

Valores que profesa la UNICACH

Para el cumplimiento de su Misión, la UNICACH se plantea el ejercicio de su autonomía de manera responsable y ética sustentada en un conjunto de valores que en armonía con las actividades sustantivas cotidianas, responden a la convicción de que la Universidad es un bien público (UNICACH, 2011d).

En el Plan de Desarrollo Institucional UNICACH Visión 2025 (UNICACH, 2011d) se establecen los valores que profesa la Universidad:

- **Calidad.** Constituida por el conjunto de atributos que distinguen la naturaleza de las personas y sus actos, se considera el eje básico y la esencia misma de la educación superior.
- **Equidad.** Justicia e igualdad social con reconocimiento de la individualidad y lo diverso. Lo justo en plenitud. Es la propensión a juzgar con imparcialidad de acuerdo con la razón.
- **Humanismo.** Compromiso con los valores de la sociedad para formar ciudadanos responsables, honestos, solidarios y comprometidos con su país.
- **Justicia.** Implica procurar una mejor distribución e igualdad de oportunidades, es aquello bajo cuya protección puede florecer la ciencia, la verdad y la sinceridad.
- **Lealtad.** Se relaciona con el sentimiento que todo ser humano posee y que lo lleva a defender ideales de justicia, primero se es leal a los propios valores y después a las causas que requieren equidad social.
- **Libertad.** La libertad se ejerce como una propiedad de la voluntad, por medio de la cual las personas tienen la capacidad de elegir y actuar con autodeterminación responsable.
- **Responsabilidad.** Es la toma de conciencia para llevar a cabo las obligaciones sociales asignadas. Tiene su base en la observación del entorno, la reflexión para la búsqueda de soluciones y en la acción constructiva.
- **Solidaridad.** Es la actitud que lleva a facilitar el aprendizaje al que no sabe para convertirlo en sujeto de su propia transformación y con ello, de la

sociedad en la que vive. Como contrario del egoísmo, tiene su esencia en la comprensión de los sentimientos de los demás.

- **Respeto.** Implica aceptar los pensamientos del otro y de exponer con razonamientos las ideas propias. Este valor es imprescindible para actuar de manera colegiada. Requiere del conocimiento de los límites personales y de los saberes de los demás.

Principios de la UNICACH

En armonía con la Misión de la Universidad, se plantean un conjunto de principios que vienen a enriquecer, consolidar y asegurar los tradicionales de **autogobierno, libertad de cátedra y libertad de investigación** consagrados en la Ley Orgánica (UNICACH, 2011a).

Los principios tienen el propósito de poner énfasis en temas emergentes (UNICACH, 2011d), como son:

- **Equidad de género.** La equidad de género es un principio ético-político que busca erradicar las desigualdades entre hombres y mujeres para alcanzar una sociedad plenamente democrática y justa. La educación es un recurso prioritario en esta labor. Además de otorgar igualdad de oportunidades a mujeres y hombres para acceder a la educación superior, simultáneamente deben generarse transformaciones sustantivas en los contenidos curriculares, las prácticas pedagógicas, los mensajes que se transmiten en las aulas y, en general, en la vida cotidiana universitaria.
- **Sustentabilidad.** Proceso de aprendizaje permanente basado en el respeto por todas las formas de vida, que afirma valores y acciones que contribuyen con la transformación humana y social y con la preservación de los recursos naturales y el ambiente.

- **Desarrollo humano.** El desarrollo humano se convierte en proceso y fin de las estructuras educativas. En proceso, porque se da permanentemente en una constante construcción y reflexión de lo personal y social, y como fin, porque es visto como el propósito al cual propende.
- **Arte y cultura.** Por principio fundacional, la Universidad reconoce a las artes como uno de los grandes ámbitos de conocimiento para la realización de sus funciones sustantivas. En este sentido, las artes y la cultura se asumen como prácticas sociales que inciden y reflejan de manera directa el desarrollo humano. Así, las creaciones artística y cultural presentes forman un nodo indisoluble en el devenir histórico de cualquier sociedad, manteniendo vigente tanto la herencia patrimonial del pasado, como las expresiones actuales en el marco mundial del conocimiento. Lo anterior es especialmente importante ante la oportunidad de Chiapas como enlace en un escenario internacional, principalmente entre México y Centroamérica, con esquemas de integración de las manifestaciones artísticas en situación de regiones y fronteras, tanto geográficas como conceptuales.
- **Interculturalidad.** La apuesta por la interculturalidad como principio rector de la propuesta educativa de la UNICACH implica asumir la multiplicidad cultural en la que se desenvuelve para construir relaciones más humanas con base en el respeto a las diferencias. La interculturalidad como principio orienta procesos educativos que buscan construir relaciones dialógicas y equitativas entre los miembros de universos culturales diferentes sobre la base del reconocimiento del derecho a la diversidad y en franco combate contra todas las formas de discriminación y desigualdad social.

Población y cobertura

La UNICACH como universidad pública refrenda el compromiso de atender con sus servicios educativos a toda la población por igual, en particular a aquella en

condición de desventaja y marginación social, brindando condiciones para el acceso equitativo a fin de lograr su misión y alcanzar los objetivos institucionales.

Con este propósito, impulsa un *Modelo de atención educativa regionalizada* (UNICACH, 2011d), con el fin de ampliar las oportunidades de acceso a todos los estudiantes. De esta forma, la Universidad tiene presencia en ocho regiones económicas de la entidad: Centro, Altos, Frailesca, Norte, Selva, Sierra, Soconusco e Istmo-Costa.

El número de programas educativos se ha incrementado de forma importante en los últimos años, pasando de 14 programas educativos en 2000 a 56 programas en 2012. Este crecimiento en la oferta ha influido en un crecimiento vertiginoso de la matrícula, que en tan sólo cuatro años pasó de 3 mil 976 alumnos en 2007 a 6 mil 238 estudiantes en 2011 (UNICACH, 2012), de los cuales al menos el 25 por ciento son atendidos en el interior del estado.

Con estos avances notables, es preciso fortalecer las sedes regionales para que en el mediano plazo puedan atender a un mayor número de estudiantes y seguir ofreciendo programas educativos pertinentes.

Metas

En el Plan de Desarrollo Institucional UNICACH Visión 2025 (UNICACH, 2011d) se establecen las siguientes metas de largo plazo para el año 2025:

- *Contribución a la cobertura de educación superior de Chiapas.* Se plantea como meta mínima atender a una población escolar de 25 mil estudiantes, lo que contribuirá con un mínimo de cuatro puntos porcentuales al total de la cobertura del estado.
- *Matrícula atendida en el interior del estado.* La Universidad deberá atender a través de sus sedes regionales a 12 mil estudiantes o 48 por ciento del total de su población escolar.

- *Matrícula atendida en el sistema semipresencial y no presencial.* La Universidad deberá atender, a través del sistema de universidad virtual, a 3 mil estudiantes o 12 por ciento del total de su población escolar.
- *Convenios establecidos con instituciones académicas nacionales e internacionales.* Se plantea como meta mínima tener en operación 25 convenios que se traduzcan en investigaciones de alto nivel, movilidad académica y estudiantil, estancias posdoctorales y sabáticas.

2.1.1. Centro de Estudios Superiores en Artes

El Centro de Estudios Superiores en Artes (CESA) o DES de Artes contribuye de manera sistemática al proyecto de la UNICACH, por lo que realiza sus funciones sustantivas y adjetivas con alineación de los objetivos institucionales del Plan de Desarrollo Institucional (UNICACH, 2011d).

Misión y Visión del CESA

El Programa de Desarrollo de la DES de Artes 2008-2012 (UNICACH, 2009) establece que el CESA tiene como *Misión* el siguiente estatuto:

“Somos una Dependencia de Educación Superior de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas que ofrece programas educativos de docencia, investigación y extensión en los niveles de licenciatura y posgrado en el área de las artes, dirigida a los estudiantes, profesionistas y público en general con objeto de formar personal especializado de alta calidad, investigar para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes, generar y aplicar conocimientos de los fenómenos artísticos y culturales; promover, difundir y divulgar el arte y la cultura e involucrar al sector productivo en el campo de la cultura y el arte para que contribuyan al

mejoramiento de las condiciones de vida individual y familiar de la población y al desarrollo del potencial del estado, mediante personal académico y administrativo habilitado, planes y programas de estudio flexibles y centrados en el aprendizaje, que favorezcan los intercambios y la movilidad en los ámbitos nacional e internacional e instalaciones y equipo de óptimo desempeño” (p. 13).

La *Visión* del CESA enuncia:

“Ser una Dependencia de Educación Superior moderna y de vanguardia ubicada como una de las instituciones de mayor relevancia en el campo de la educación artística en el país, que es reconocida por la calidad de los servicios educativos en el campo de las artes, con modelos educativos actualizados; Cuerpos Académicos en proceso de consolidación; profesores altamente formados y capacitados; sindicatos responsables y propositivos; Programas Educativos pertinentes y acreditados caracterizados por la flexibilidad y los aprendizajes significativos; procesos de gestión y administración certificados; infraestructura moderna y digna para sus estudiantes y trabajadores y con una mayor vinculación comunitaria e interinstitucional en México y otros países con los sectores productivos y sociales para coadyuvar al desarrollo artístico regional” (p. 15).

Funciones del CESA

Para el desarrollo de sus funciones, el CESA observa cabalmente la Legislación Universitaria y las regulaciones normativas vigentes.

- **Docencia**

La docencia en artes se manifiesta creando, compartiendo y transmitiendo el acervo artístico universal. Permite conservar, integrar, innovar y transmitir a las nuevas generaciones una herencia cultural de conocimientos artísticos, científicos y tecnológicos que respondan a las necesidades fundamentales de la formación profesional en artes.

- **Investigación**

En el caso de las artes, la investigación resulta igualmente esencial como medio para un mejor conocimiento de los fenómenos culturales, como elemento indispensable en la definición de las políticas culturales y como fuente de enriquecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

- **Extensión**

La naturaleza de los programas educativos en artes favorece la extensión de los servicios mediante la vinculación con la sociedad por medio de actividades de difusión de la cultura y el arte, atendiendo el compromiso de mejorar el entorno y contribuir al desarrollo del Estado.

Esta ventaja estratégica le permite al CESA fortalecer el proceso de *formación integral del alumno* a través de múltiples actividades culturales, como recitales, presentaciones, exposiciones, conferencias, charlas, etc. Dichas actividades se llevan a cabo en diferentes regiones del estado vinculándose con instituciones de los sectores público y privado.

- **Gestión y administración**

La oferta educativa del CESA se integra en una dirección académica y administrativa conjunta, por lo que comparte las mismas políticas, estrategias y acciones que se concretan en un Programa de Desarrollo y en un Programa Operativo Anual. Las metas son comunes al igual que los principios de la operación académica.

Objetivos estratégicos

Los objetivos establecidos en el Programa de Desarrollo del CESA (UNICACH, 2009) se corresponden con las funciones institucionales, *sustantivas y adjetivas*, que son:

1. Innovar y mejorar la calidad y pertinencia educativas.
2. Fortalecer la investigación y el posgrado.
3. Consolidar la extensión y difusión universitaria.
4. Desarrollar la vinculación universitaria interna y con su entorno.
5. Modernizar la administración universitaria y gestión financiera.

Oferta educativa

Los programas educativos del CESA están sustentados en un estudio de factibilidad que permitió incorporar elementos que responden a las necesidades de profesionalización que existen en la región y el país. Están pensados para que los futuros profesionales puedan desempeñarse en distintos ámbitos educativos, con proyectos alternos que permitan solucionar problemas socioeducativos en materia de la promoción, sostenimiento, instrucción, estudio y organización del fenómeno artístico, considerando a la gestión, creación y difusión como competencias indispensables para la sobrevivencia estratégica e íntegra, colectiva y particular de las manifestaciones mencionadas. En este sentido, los objetivos y metas de los programas son acordes a las problemáticas actuales.

La oferta educativa del CESA está integrada por:

- Licenciatura en Artes Visuales
- Licenciatura en Gestión y Promoción de las Artes
- Licenciatura en Jazz y Música Popular
- Licenciatura en Música
- Especialidad en Apreciación de las Artes

- Maestría en Artes Visuales, Práctica Artística y Pensamiento Contemporáneo

Perfil del Profesional en Artes

En el "Marco conceptual y operativo para la aplicación del modelo educativo actualizado basado en competencias en la oferta educativa en artes de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH)" (UNICACH, 2011b) se establece que para la formación profesional en general y artística en lo específico, se atienden las siguientes categorías: *"creación, interpretación, intervenciones educativas, conocimiento artístico en su modalidad de investigación y análisis, conservación, y extensión a través de bienes y servicios vinculados al fenómeno artístico"* (p. 15).

III

OBJETIVOS DEL INFORME DE SERVICIO SOCIAL

OBJETIVOS DEL INFORME DE SERVICIO SOCIAL

Al entrar en contacto con un escenario profesional del ejercicio de la psicología, el Servicio Social significó una oportunidad para aplicar, consolidar y enriquecer los conocimientos adquiridos durante la formación universitaria, tanto de la psicología en general como del área de psicología educativa específicamente, así como para desarrollar y fortalecer diversas habilidades y competencias personales y profesionales necesarias para realizar las actividades del programa.

Por ello, el objetivo de este Informe es compartir mi experiencia personal en la prestación del servicio social, enfatizando dos puntos: a) su importancia como elemento clave en el proceso de formación, sirviendo de vinculación entre los aprendizajes adquiridos en la universidad y aquellos desarrollados en un contexto profesional, y b) como oportunidad para contribuir en el mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad que, en este caso, corresponden al ámbito educativo de nivel superior.

Asimismo, con la presentación de los resultados obtenidos de las actividades realizadas se pretende aportar elementos que den paso a un ejercicio de análisis y reflexión de la práctica educativa en general y de la acción tutorial en particular, en aras de ofrecer servicios con altos estándares de calidad.

IV

SOPORTE TEÓRICO METODOLÓGICO

SOPORTE TEÓRICO METODOLÓGICO

La tutoría, como componente inherente tanto a la formación universitaria como a la propia función docente, nace como un intento de dar respuesta a las nuevas necesidades del sistema universitario y de los estudiantes que acceden a él, así como a la creciente exigencia social sobre la calidad de la educación superior.

4.1. LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD

4.1.1. Marco Contextual

4.1.1.1. Antecedentes históricos

La función tutorial, entendida como el acompañamiento de los estudiantes en la formación de lo que podría denominarse «un estilo universitario», ha formado parte consustancial de la propia tarea docente desde los albores de la universidad (Rodríguez, 2008). Dependiendo de la concepción de universidad desarrollada en diversos contextos temporales y geográficos, la definición y conceptualización de dicha función ha ido transformándose. A continuación presentamos una breve revisión de su evolución histórica propuesta por Porta (1998, en Rodríguez, 2008).

En la Edad Media, lo que la universidad pretendía era la transmisión del conocimiento o saber absoluto, el respeto a la verdad y el desarrollo del espíritu de estudio. En tanto que representación del *modelo docente*, el papel del profesor era guiar, orientar, tutorizar la conducta moral, social e intelectual de sus alumnos en la búsqueda del conocimiento, como vía para el crecimiento personal, en un marco de relación personal estrecha.

En la época renacentista, la universidad aunó a la búsqueda de la verdad científica la enseñanza e investigación entre sus fines. La reflexión crítica era lo más importante. Los docentes se caracterizaron por el espíritu científico y de libertad.

Fue hasta el siglo XIX que se supera la concepción estrictamente docente de las universidades, consolidándose diferentes arquetipos de universidad.

El arquetipo de *universidad científico-educativa* es representado por el *modelo humboldtiano* (Alemania). La función tutorial del profesor es conseguir un ambiente universitario que facilite la creación de ciencia, contribuyendo a desarrollar en el alumno un método para la generación de conocimiento. Sitúa como valores fundamentales la autonomía de las instituciones y la libertad del profesorado y el alumno como elemento fundamental para que la persona desarrolle sus capacidades. El modelo didáctico de seminario será un elemento imprescindible.

La tradición inglesa representa el modelo de *arquetipo educativo*, desarrollado fundamentalmente en las Universidad de Oxford y Cambridge. La acción tutorial del profesor consistía en velar por la formación moral y científica de un reducido número de estudiantes. Su influencia abarcará importantes centros norteamericanos.

El *modelo profesional francés* impulsará una universidad marcada por las necesidades de profesionalización.

De acuerdo con Rodríguez (2008), desde una perspectiva global destacan tres grandes modelos relacionados con estos arquetipos:

- **Modelo académico**, ligado a la tradición alemana, y con presencia en el contexto de la Europa continental, centra las funciones de la universidad en el desarrollo académico de los estudiantes y en el estímulo de la ciencia. El papel del docente se restringe a los aspectos académicos.
- **Modelo de desarrollo personal**, vinculado a la tradición anglosajona, presta mayor atención al bienestar y desarrollo personal de los alumnos, incluyendo la orientación académica, profesional y personal.

- **Modelo de desarrollo profesional**, asociado a la tradición francesa y surgido del traspaso de la formación en la empresa o en las escuelas técnicas, el papel del profesor tutor es asegurar la capacitación profesional y el ajuste al mercado laboral.

En la actualidad estos modelos coexisten. No obstante, el modelo de universidad predominante se fundamenta en una *visión político-empresarial*, que, en nombre de calidad, prepara primordialmente para la vida profesional desde la perspectiva de la eficacia y la eficiencia.

Como señala Rodríguez (2008), el cambio en cuanto a la utilidad del conocimiento significa, fundamentalmente en el siglo XX, un giro en los fines de la universidad: aunada a la creación y transmisión de la ciencia, hace de la formación de los profesionales uno de sus fines fundamentales. Como consecuencia, la función docente tenderá a coexistir con aquellas en concordancia con la consecución de competencias profesionales demandas por el mercado laboral.

4.1.1.2. El nuevo contexto universitario

En el actual momento de transformación que está viviendo la universidad cobra una trascendental importancia la presencia de la tutoría en la vida académica de los estudiantes. Una serie de circunstancias externas e internas a la vida universitaria coinciden en destacar el papel clave de la tutoría en el nuevo contexto universitario.

Desde el marco social, fenómenos como la globalización, los cambios derivados de la sociedad de la información, la revolución tecnológica en el campo de las comunicaciones, la configuración del trabajo basado en la gestión del conocimiento, el nuevo marco organizativo del trabajo dominado por la caducidad rápida de los productos y de las ideas, entre otros, producen nuevas necesidades de formación (Ángeles, 2003; Rodríguez, 2008).

En este sentido, Sáenz de Miera (2001, en Castillo, Torres y Polanco, 2009) refiere que son cuatro los cambios sustanciales que aconsejan contemplar la Universidad en un nuevo contexto:

- a) La «**Nueva Economía**». Es todo el sistema empresarial y, consecuentemente, el conjunto del sistema social, el que está sometido a los profundos cambios que se derivan de los desarrollos tecnológicos en un mundo globalizado. Hemos pasado de la "Sociedad Industrial" a la "Sociedad de la Información".
- b) La «**Nueva Empresa**». La Universidad no puede ignorar que la nueva empresa se mueve en un mundo distinto, tiene otras preocupaciones, otros valores, otros requerimientos.
- c) El «**Nuevo Trabajo**». Los desarrollos tecnológicos y sociales han desbordado el concepto restringido del trabajo propio de la sociedad industrial. Se habla hoy del *trabajo ocupación*, en el que, junto al trabajo asalariado, aparecen el trabajo solidario, el autoempleo, el trabajo doméstico, etc.
- d) Los «**Nuevos Trabajadores**». Un grupo humano singular, no fácilmente adaptable a rutinas y convencionalismos, transgresor de las reglas si se convierten en obstáculos, apto para la persuasión y la comunicación. Hombres y mujeres formados para hacer frente a los nuevos desafíos de la sociedad de la información.

Relacionadas sin duda con estos cambios, damos cuenta de las propias transformaciones en el seno de las instituciones universitarias:

La «**nueva educación superior**» demanda nuevas ofertas de formación (Castillo et al., 2009). Las instituciones universitarias tienen que adaptarse a las consecuencias que tienen los procesos de educación a lo largo de toda la vida, a la necesidad de actualización de conocimientos en un mundo en constante cambio y a la versatilidad laboral que promueve cambios en las profesiones y, por tanto,

en la necesidades de formación. En particular, la preparación para la vida profesional requiere una cierta comprensión de los problemas cotidianos, la capacidad de resolver problemas y de tomar decisiones e iniciativas y el entrenamiento necesario para trabajar en equipo en el seno de las organizaciones. En suma, la universidad se debe acercar más a la sociedad en general, y al tejido productivo en particular.

A su vez, la nueva educación superior debe atender a «**nuevos estudiantes**» (Castillo et al., 2009), que demandan una formación diferente, casi individualizada; que compaginan la actividad laboral con la académica; con diferentes niveles formativos y distintas expectativas y motivación; procedentes de distintos lugares, incluso pertenecen a minorías; con mayor edad y más mujeres que antes. Es decir, si primero presenciamos un fenómeno de masificación, hoy vemos un proceso de diversificación de los estudiantes, generando nuevas necesidades (Rodríguez, 2008).

Otras de las grandes transformaciones se deben a la implementación progresiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), abarcando no sólo los aspectos de gestión/administración, sino que paulatinamente se aplican a los procesos de docencia e investigación, lo que ha derivado en un cambio en la conceptualización de la dinámica “tradicional” de la labor docente, la organización y contenido de los estudios y el papel que se le atribuye a estas tecnologías en tales procesos.

Así mismo, estos cambios en el modelo universitario han repercutido directamente en los roles y actividades de los dos principales protagonistas de la vida académica: el profesorado y el alumnado.

Por una parte, el profesor universitario va cediendo gran parte de su tradicional protagonismo en la comunicación de los saberes para permitirle al alumno un papel más relevante en el desarrollo autónomo de sus aprendizajes, a la vez que promueve en él la adquisición de competencias transferibles para el desarrollo profesional y para la vida. Además, el docente debe ser también tutor,

incorporando a su función estrategias y acciones de asesoramiento y acompañamiento de los estudiantes.

Por su parte, los estudiantes deben comprometerse de manera más responsable, autónoma y participativa en su proceso de formación, deben *aprender a aprender* por sí mismos. Así, el nuevo escenario de educación superior posibilita que el estudiante, de manera independiente, llegue a construir el conocimiento e interpretar de manera significativa el mundo que le rodea.

De esta manera, la realidad social, en general, y universitaria, en particular, justifican la presencia de un verdadero plan de acción tutorial como acción nuclear “para ayudar a resolver las encrucijadas entre la cantidad y la calidad, entre la masificación y la personalización, entre la gestión del profesor y la gestión del alumno, entre el énfasis por el resultado y el énfasis en el proceso” (Rodríguez, 2008, p. 14). Porta (1998, en Rodríguez, 2008) afirma que estamos ante un nuevo modelo de universidad que abre el milenio: la *universidad multifuncional*, donde la educación de la persona vuelve a ser el eje vertebrador central.

La acción tutorial: criterio de calidad de la universidad

De acuerdo con Castillo, Torres y Polanco (2009), la calidad es una actividad evaluadora que consiste en emitir un juicio para valorar en qué medida, objetos o procesos, se ajustan a los propósitos para los que fueron concebidos.

Siguiendo a estos autores, un sistema de educación superior tenderá a la calidad o excelencia en la medida en que sea capaz de:

- Atender las diferencias individuales de los alumnos, esto es, ofrecer lo que cada uno necesita (principio de equidad o justicia).
- Dotar a los alumnos de las habilidades necesarias para *aprender a aprender*.
- Promover el desarrollo de actitudes de solidaridad y participación social.

- Favorecer el proceso de autoconocimiento y maduración personal que le permita al estudiante tomar congruentes decisiones vitales.
- Conseguir que el alumno desarrolle una personalidad sana y equilibrada que le permita actuar con plenitud y eficacia en la sociedad y momento histórico que le toque vivir. La toma de conciencia de su función de agente de cambio constituye un requisito necesario para el auténtico progreso social.
- Permitir al alumno un real y profundo conocimiento de su entorno social, económico y laboral como base imprescindible para su adecuada ubicación productiva.

En suma, desde una orientación de calidad, la universidad debe contribuir a que todos los alumnos aprendan al máximo de sus potencialidades (Glasser, 1990, en Castillo et al., 2009), lo cual implica la atención y satisfacción de sus necesidades. Para ello han de generarse las estrategias pertinentes para que todos los agentes educativos (fundamentalmente los profesores) apoyen al estudiante como agente activo de su aprendizaje.

En este sentido, la preocupación por la calidad de la educación ha traído varias consecuencias para las universidades (Rodríguez, 2008):

- Debate sobre los indicadores de calidad, conllevando la puesta en marcha de procesos de evaluación.
- Atención de las diferentes fases de transición a la universidad, seguimiento más personalizado y, por lo general, prolongado desde el inicio hasta el fin de sus estudios universitarios, y el ajuste e inserción en el mercado laboral. La función tutorial aparece como un elemento clave en este proceso.
- Redefinición o replanteamiento del propio producto del aprendizaje.

En este contexto, la universidad tiene el reto de (re)construir su identidad para dar respuesta a las diversas necesidades planteadas tanto a nivel social como institucional, logrando proporcionar a cada alumno una educación pertinente y de calidad, de manera que le permita alcanzar su máximo potencial de desarrollo.

La tutoría: estrategia institucional de mejoramiento de la calidad en las Instituciones de Educación Superior en México

La preocupación por mejorar la calidad y eficiencia de las instituciones de educación superior (IES) ha sido una constante entre las organizaciones tanto internacionales como nacionales. La propia Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción”, en su “Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior” (1998), subraya “[...] la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante [...]”.

Los diversos organismos (CIDE, OCDE, SEP, ANUIES) que durante las últimas décadas han analizado el sistema de educación superior mexicano, señalan como sus principales problemas una baja eficiencia terminal, determinada a través de sus altos índices de deserción (50%), un importante rezago en los estudios, resultado de altos índices de reprobación, y bajos índices de titulación (50%) (ANUIES, 2000).

Entre los factores a los cuales se atribuye esta situación, se incluyen:

- Rigidez y especialización excesiva de los planes de estudio.
- Empleo de métodos de enseñanza obsoletos, con una escasa vinculación entre la teoría y la práctica.
- Inexistencia de programas integrales de apoyo a los alumnos.

- Rol inadecuado del profesor frente a las actuales necesidades de aprendizaje.
- Evaluación centrada exclusivamente en el alumno y no en los procesos.
- Inadecuada orientación vocacional.

Ante esta situación, resulta impostergable la transformación del sistema de educación superior en México, teniendo como eje un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes, entre cuyos elementos están el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la orientación prioritaria hacia el *aprendizaje autodirigido* (*aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser*) y la formación integral con una visión humanista y responsable ante las necesidades y oportunidades del desarrollo de nuestro país (ANUIES, 2000).

Para ello, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) propuso, en el año 2000, la organización e implantación de programas de atención personalizada a los estudiantes de las IES.

En este sentido, en el documento "La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo", en el apartado "Desarrollo Integral de los Alumnos" de "Programas de las Instituciones de Educación Superior", la ANUIES (2000) señala como primer objetivo: "Apoyar a los alumnos del SES [Sistema de Educación Superior], con programas de tutoría y desarrollo integral, diseñados e implementados por las IES, de suerte que una elevada proporción de ellos culmine sus estudios en el plazo previsto y logre los objetivos de formación establecidos en los planes y programas de estudio". Así mismo, señala que "como componente clave para dar coherencia al conjunto, se requiere que [...] los alumnos cuenten a lo largo de toda su formación con el consejo y el apoyo de un profesor debidamente preparado".

Es así como surgen los programas institucionales de tutoría, en respuesta no sólo a las deficiencias del sistema educativo en México, sino también a las nuevas necesidades en la educación superior, estableciendo entre sus fines no

sólo mejorar la eficiencia terminal, sino también promover la formación integral del estudiante.

4.1.2. Marco Conceptual

4.1.2.1. El Sistema Institucional de Tutoría

La incorporación de la tutoría a las actividades académicas de las IES requiere de la construcción de un **sistema institucional de tutoría**, que consiste en un "conjunto de acciones dirigidas a la atención individual del estudiante (la tutoría propiamente dicha), aunado a otro conjunto de actividades diversas que apoyan la práctica tutorial" (ANUIES, 2000).

La ANUIES (2000) define la **tutoría** como "un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de la enseñanza".

La atención personalizada favorece una mejor comprensión por parte del profesor de los problemas que enfrenta el alumno, en lo que se refiere a su adaptación al ambiente universitario, a las condiciones individuales para un desempeño adecuado durante su formación y para el logro de sus objetivos académicos que le permitirán enfrentar los compromisos de su futura práctica profesional.

De acuerdo con Rodríguez (2008), la tutoría universitaria es "*una acción docente de orientación dirigida a impulsar y facilitar el desarrollo integral de los estudiantes en su dimensión intelectual, afectiva, personal y social, en línea con un planteamiento de calidad desde la perspectiva del estudiante*" (p. 28).

Entre las características básicas de la tutoría destacan las siguientes (Castillo et al., 2009; Rodríguez, 2008):

- Contribuye a personalizar la educación universitaria, respetando la evolución personal de cada alumno y facilitando el seguimiento académico individualizado de los estudiantes en la planificación y desarrollo de su itinerario de formación.
- La atención al estudiante constituye un elemento clave de calidad.
- Canaliza y dinamiza las relaciones del alumnado con los diferentes segmentos de atención al estudiante, tanto de carácter administrativo, docente, organizativo y de servicios, garantizando el uso adecuado de los diferentes recursos curriculares y extracurriculares que la institución pone a su alcance.
- Permite la integración activa del estudiante en la institución, ya que estimula la implicación y participación en todos los niveles organizativos.

Dimensiones de la tutoría

Desde una perspectiva holística, la acción tutorial abarca cuatro dimensiones (Castillo et al., 2009; Rodríguez, 2008):

- **Intelectual-cognitiva:** potenciando la capacidad para el afrontamiento y resolución de situaciones problemáticas, la toma de decisiones, la rentabilización de los aprendizajes, el aprender a aprender.
- **Afectivo-emotiva:** potenciando el dominio de habilidades sociales, de autoconocimiento y la elaboración de un autoconcepto positivo.
- **Social:** fomentando la integración en el grupo-clase y promoviendo la participación activa en un contexto de cooperación.

- **Profesional:** contribuyendo a la toma de conciencia de su propia trayectoria curricular para la elección de un proyecto profesional y la posterior inserción al mundo laboral.

Aunque la atención a estas dimensiones presenta diferencias importantes en función de la tradición de cada país, de acuerdo con las nuevas tendencias de la educación se fomenta una práctica integradora.

De manera específica, la tutoría puede aportar información y orientación al estudiante en los siguientes aspectos (García Nieto, 2008, en Castillo et al., 2009):

Académico	Aspectos de la vida universitaria, como planes de estudios, elección de asignaturas, selección de vías de especialización, entre otros.
Profesional	Asesoramiento y ayuda en materia de inserción sociolaboral, facilitación del tránsito desde la universidad hacia la vida profesional, estudio de ofertas y demandas de empleo, realización de prácticas profesionales, etc.
Personal	Relacionada con problemas personales, familiares, psicológicos, emocionales, etc., que pueden afectar directa o indirectamente el aprendizaje del estudiante y a su desarrollo personal y profesional.
Social	Respecto a ayudas y servicios universitarios, consecución de becas, movilidad estudiantil, entre otros.
Administrativo	Requisitos administrativos, inscripción, convalidaciones, uso de biblioteca, servicios sociales, etc.

Objetivos y momentos de la tutoría

De acuerdo con ANUIES (2000), los objetivos generales del sistema tutorial son:

- I. Contribuir a elevar la calidad del proceso formativo.
- II. Revitalizar la práctica docente mediante una mayor proximidad e interlocución entre profesores y estudiantes.
- III. Contribuir al abatimiento de la deserción, y evitar la inserción social de individuos sin una formación acabada.
- IV. Crear un clima de confianza en la relación tutor-alumno que permita el logro de los objetivos del proceso educativo.
- V. Contribuir al mejoramiento de las circunstancias o condiciones del aprendizaje de los alumnos.
- VI. Permitir que las instituciones de educación superior cumplan con la misión y objetivos para los cuales fueron creadas.

En función de la etapa en el desarrollo de los estudios universitarios, la acción tutorial tendrá unos objetivos específicos (Castillo et al., 2009; Rodríguez, 2008):

- I. *Previo al ingreso a la universidad.* A través de la conexión interinstitucional entre las diferentes estructuras de orientación existentes en el sistema educativo, tiene la finalidad de facilitar procesos de toma de decisiones al alumnado con respecto a la elección de estudios.
- II. *Inicio de los estudios.* La tutoría deviene una importante ayuda, e incluso la labor del tutor puede llegar a influir de manera determinante en las presunciones y expectativas de los estudiantes, en cuestiones como la persistencia en los estudios, la satisfacción por los estudios

elegidos, el éxito académico, la ampliación de perspectivas personales y profesionales, el desarrollo de sentimientos de pertenencia a un colectivo académico y también profesional, etc.

- III. *Durante los estudios universitarios.* La acción tutorial debería actuar sobre cuatro ámbitos: la planificación de la trayectoria curricular de cada estudiante adecuada a sus posibilidades e intereses, la orientación o la supervisión de las prácticas, el aporte o sugerencia de recursos de mejora del rendimiento académico (dimensión curricular), y el aporte o la sugerencia de recursos de mejora de las capacidades y competencias personales y profesionales (dimensión extracurricular).
- IV. *Al final de los estudios.* La tutoría puede ejercer una marcada influencia en la elección entre dos direcciones: la inserción laboral o la prosecución de otros estudios, combinados o no con ocupación laboral.

En suma, la tutoría debe ofrecerse a lo largo de los diferentes niveles de formación universitaria; vincular a las diversas instancias y personas que participan en el proceso educativo; atender a las características particulares de cada alumno; darse en términos de elevada confidencialidad y respeto; y buscar que el alumno se responsabilice de su propio proceso de aprendizaje mediante la toma de conciencia de su libertad y de su compromiso con él y con los demás ("Memoria Nuevas Tendencias en Educación", 1996, en ANUIES, 2000).

Modalidades de la tutoría

Rodríguez (2008) propone una clasificación integradora de los tipos de tutoría que coexisten en la actualidad, en función de diferentes criterios que los acercan a su definición, que más que excluyentes son complementarios, la cual presentamos a continuación.

<i>Crterios</i>	<i>Tipos de tutoría</i>
Servicios de orientación	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo puro: independiente de los servicios de orientación - Modelo mixto: con apoyo de los servicios de orientación - Tutoría de materia
Contenido de las tutorías	<ul style="list-style-type: none"> - Tutoría de prácticas (profesionales) - Tutoría de proyecto (de titulación) - Tutoría de asesoramiento personal
Figura del tutor	<ul style="list-style-type: none"> - Profesor-tutor: es asumida por el profesor - Tutoría entre iguales: proporcionada por los alumnos de ciclos escolares superiores
Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> - Tutoría de curso o ciclo escolar - Tutoría de carrera o trayectoria curricular
Destinatarios	<ul style="list-style-type: none"> - Individual - Grupal

De esta manera damos cuenta de la compleja visión de la tutoría universitaria. Los diversos planteamientos presentados enfatizan y ratifican su importancia no sólo en el objetivo institucional de elevar la eficiencia terminal de los estudiantes, sino principalmente su papel clave en la mejora de la calidad educativa, al brindar al estudiante una formación integral que le permita fungir como actor social ante las necesidades de desarrollo de nuestro país y del mundo entero.

4.1.3. Marco Teórico

La naturaleza y especificidad de la tutoría evidencia la necesidad de ubicarla en un marco teórico consolidado, enfatizando que ésta no sólo está abocada al proceso de aprendizaje del estudiante, sino que pretende coadyuvar de manera más amplia en su desarrollo desde una perspectiva integral.

En este apartado haremos una revisión de las principales perspectivas teóricas consideradas los fundamentos psicoeducativos de la acción tutorial: el

Paradigma Constructivista, como propuesta epistemológica, enfocándonos específicamente en la perspectiva *sociocultural* o *socioconstructivismo* por su pertinencia y adecuación a las particularidades del proceso tutorial, y el *Enfoque Humanista de la Educación*, por su relevancia en la justificación de una educación que promueva el desarrollo armónico y multifacético de los estudiantes, donde nos centremos en el aprendizaje más que en la enseñanza.

Sin pretender ser exhaustivos, presentamos algunos conceptos y principios educativos que permiten sustentar ambas concepciones, así como las aportaciones de los principales precursores que las fundamentan.

4.1.3.1. El Paradigma Constructivista

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2010), “la fuerte presencia del constructivismo en la educación ha conducido a postular, en el plano de las reformas y proyectos educativos, un currículo y una enseñanza *centrados en el aprendizaje del alumno*, concebido como un agente activo de su propio aprendizaje y con un gran potencial como constructor del conocimiento”(p. 22).

En sus orígenes, el constructivismo surgió como una corriente epistemológica preocupada por explicar los problemas de la adquisición del conocimiento (Díaz Barriga y Hernández, 2010). En este sentido, Delval (2000) apunta que “hay que señalar claramente que el constructivismo es una posición epistemológica y psicológica y que no se trata de una concepción educativa” (p. 8).

A pesar de que los autores que han hecho aportaciones asociadas a lo que denominamos constructivismo se sitúan en encuadres teóricos y epistemológicos distintos, tienen planteamientos comunes, entre los que destaca la convicción de *un sujeto cognoscente aportante que con su labor constructiva va más allá de lo que le ofrece su entorno*; es decir, el conocimiento se construye activamente, no

se recibe pasivamente del ambiente o de los otros (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

En este sentido, concordamos con la definición propuesta por Carretero (2009) del abordaje constructivista:

“Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores (...)” (p. 21).

Coll (1999) considera como fuentes principales de la visión constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares distintos planteamientos derivados de la Psicología genética piagetiana, del cognoscitivismo y de la teoría sociocultural inspirada en Vygotsky. En el siguiente cuadro se sintetizan los postulados centrales de estas propuestas teóricas.

Postulados centrales de los enfoques constructivistas

(Fuente: Díaz Barriga y Hernández, 2010: 26)

Enfoque	Concepciones y principios con implicaciones educativas	Metáfora educativa
PSICOGENÉTICO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Énfasis en la autoestructuración. ▪ Competencia cognitiva determinada por el nivel de desarrollo intelectual. ▪ Modelo de equilibración: generación de conflictos y reestructuración conceptual. ▪ Aprendizaje operatorio: sólo aprenden los sujetos en 	<p><i>Alumno:</i> Constructor de esquemas y estructuras operatorios.</p> <p><i>Profesor:</i> Facilitador del aprendizaje y desarrollo.</p> <p><i>Enseñanza:</i> Indirecta, por descubrimiento.</p>

	<p>transición mediante abstracción reflexiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cualquier aprendizaje depende del nivel cognitivo inicial del sujeto. ▪ Énfasis en el currículo de investigación por ciclos de enseñanza y en el aprendizaje por descubrimiento. 	<p><i>Aprendizaje:</i> Determinado por el desarrollo.</p>
COGNITIVO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teoría ausubeliana del aprendizaje verbal significativo. ▪ Modelos de procesamiento de la información y aprendizaje estratégico. ▪ Representación del conocimiento: esquemas cognitivos o teorías implícitas y modelos mentales episódicos. ▪ Enfoque expertos-novatos. ▪ Teorías de la atribución y de la movilización por aprender. ▪ Énfasis en el desarrollo de habilidades del pensamiento, aprendizaje significativo y solución de problemas. 	<p><i>Alumno:</i> Procesador activo de la información.</p> <p><i>Profesor:</i> Organizador de la información tendiendo puentes cognitivos, promotor de habilidades de pensamiento y aprendizaje.</p> <p><i>Enseñanza:</i> Inducción de conocimiento esquemático significativo y de estrategias o habilidades cognitivas: el cómo del aprendizaje.</p> <p><i>Aprendizaje:</i> Determinado por conocimientos y experiencias previas.</p>
SOCIOCULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprendizaje situado o en contexto dentro de comunidades de práctica. ▪ Aprendizaje de mediadores instrumentales de origen social. ▪ Creación de ZDP (zonas de desarrollo próximo). ▪ Origen social de los procesos psicológicos superiores. ▪ Andamiaje y ajuste de la ayuda 	<p><i>Alumno:</i> Efectúa apropiación y reconstrucción de saberes culturales.</p> <p><i>Profesor:</i> Labor de mediación por ajuste de la ayuda pedagógica.</p> <p><i>Enseñanza:</i> Transmisión de funciones psicológicas y saberes mediante</p>

	<p>pedagógica.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Énfasis en el aprendizaje guiado y cooperativo; enseñanza recíproca. ▪ Evaluación dinámica y en contexto. 	<p>interacción en ZDP.</p> <p><i>Aprendizaje:</i></p> <p>Interiorización y apropiación de representaciones y procesos.</p>
--	---	--

Coll (1999: 441-442) refiere que la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1. *El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.* Él es quien construye el conocimiento, no tanto en el sentido de un acto de descubrimiento o de invención como en el sentido de que es él quien aprende, y es un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, pero también cuando lee o escucha la exposición de los otros.
2. *La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración,* es decir, que son el resultado de un cierto proceso de construcción a nivel social. Los alumnos construyen o reconstruyen objetos de conocimiento que de hecho ya están contruidos.
3. *La función del profesor es engazar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.* Por tanto, no puede limitarse a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que *debe orientar y guiar* esta actividad para que el alumno se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales.

En esta misma línea, Díaz Barriga y Hernández (2010) señalan que la construcción del conocimiento escolar puede analizarse desde dos vertientes:

- Los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje.

- Los mecanismos de influencia educativa para promover, guiar y orientar dicho aprendizaje.

Dependiendo de la prevalencia de cada uno de estos elementos, los distintos enfoques de este paradigma pueden clasificarse en dos tipos de constructivismo:

- a) *Endógeno*, con más elementos para estudiar y explicar los procesos intrapsicológicos del aprendizaje de los alumnos.
- b) *Exógeno*, con mayores referentes para dar cuenta de los procesos de influencia educativa (escolares y extraescolares) como una realidad interpsicológica, discursiva y cultural (una auténtica construcción conjunta).

Una cuestión abierta al debate es la posible complementariedad de las explicaciones entre los distintos constructivismos, ya que más que ser antagónicos deberían ser complementarios e integrables (Hernández, 1998; Coll, 2001; Salomon, 2001). En este sentido, la visión constructivista sociocultural reconoce la importancia del funcionamiento intra e interpsicológico, cuyo enfoque consideramos pertinente como fundamento de la acción tutorial.

Constructivismo sociocultural o socioconstructivismo

Al interior de las versiones sociales del constructivismo se reconocen diversas posturas cuyas tesis tampoco conforman una perspectiva epistemológica unificada ni un mismo modo de entender el fenómeno educativo (Castorina, 1998; Daniels, 2003; en Díaz Barriga, 2006).

No obstante, podemos encontrar algunos planteamientos comunes de la concepción sociocultural (Díaz Barriga, 2006: 17-18):

- La construcción de significados es un proceso de *negociación social* entre los participantes en una actividad determinada. Por ello también

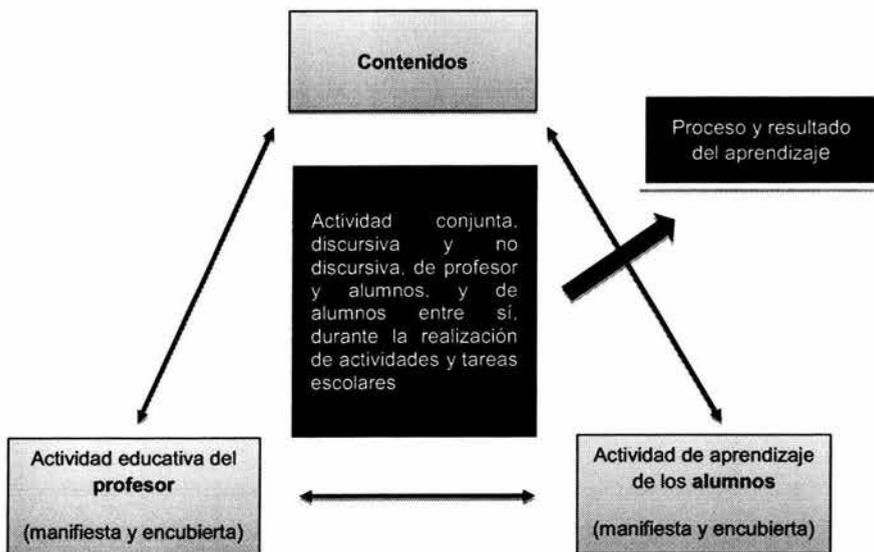
puede decirse que el aprendizaje es un proceso dialógico, un proceso de negociación tanto interno como social.

- Aunque se reconoce que los humanos somos los únicos “procesadores de información” que podemos de manera intencionada y autodirigida construir significados a partir de la experiencia, esto es posible en la medida en que participamos en *comunidades de discurso y práctica* que influyen en nuestros conocimientos, creencias y valores.
- El conocimiento y la actividad cognitiva se encuentran distribuidos en la cultura y en la historia de su existencia, y están mediados por las herramientas que emplean.
- Esto implica la adopción de un enfoque de *cognición distribuida*, el cual afirma que la cognición se distribuye entre los individuos, se construye socialmente para lograr objetivos comunes en una cultura; va más allá del individuo, surge de la actividad compartida.
- El aprendizaje se sitúa en un contexto determinado; depende de las oportunidades y restricciones que éste ofrece. La cognición es situada, pues el aprendizaje implica cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta que ocurre en un contexto determinado. Por consiguiente, debe adoptarse un modelo de *aprendizaje y enseñanza situados*.

Desde esta perspectiva, la clave de los procesos formales y escolares de enseñanza y aprendizaje reside en las relaciones al interior del llamado *triángulo interactivo* o triángulo didáctico: la actividad educativa del profesor, las actividades de aprendizaje de los *alumnos* y el *contenido* objeto de dicha enseñanza y aprendizaje en un sentido amplio (Barberá, s. f.; Díaz Barriga, 2006). En la siguiente figura se ofrece el esquema básico elaborado al respecto por Coll y Solé (2001, en Díaz Barriga, 2006).

El aula como contexto de enseñanza y aprendizaje: un esquema básico.

Fuente: Coll y Solé, 2001, en Díaz Barriga, 2006: 14.



La interacción dialógica entre el estudiante y su docente o tutor es lo que posibilita, mediante un proceso de negociación, el paso gradual hacia la convergencia de significados.

Desde esta perspectiva, entre las funciones centrales del profesor se cuentan la orientación, promoción y guía de la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una *ayuda pedagógica* ajustada a su competencia (Coll, 1999).

Siguiendo a Coll (1999), conviene subrayar el doble sentido del concepto de ayuda pedagógica. Por una parte, es sólo una ayuda porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el alumno; es él quien va a construir los significados y la función del profesor es ayudarlo en ese cometido. Pero, por otra parte, es una

ayuda sin la cual es altamente improbable que se produzca la aproximación deseada entre los significados que construye el alumno y los significados que representan y vehiculan los contenidos escolares.

Una de las características esenciales de la eficacia de la ayuda pedagógica es su emisión ajustada en el lugar preciso, en el momento pertinente y en la forma que se precise. El docente debe mostrar la virtud de saber ajustar su ayuda en función de los diferentes contextos socioeducativos donde enseña y de los tipos de aprendizaje esperados (conceptos, procedimientos, actitudes, valores). En la medida en que el tutor adecue al máximo la ayuda en el proceso de avance del aprendizaje más eficaz será la construcción de conocimiento y eso sólo se puede decidir conociendo el contexto educativo, el aula, los alumnos, las tareas concretas y la marcha del curso.

Así, desde una perspectiva sociocultural, se asume que el alumno se acerca al conocimiento como aprendiz activo y participativo, constructor de significados y generador de sentido sobre lo que aprende, en virtud de la mediación de otros, y en un momento y contexto cultural particulares.

4.1.3.2. El Enfoque Humanista de la Educación

Aunque para muchos autores no constituye en realidad un paradigma, en virtud de que no ha logrado consolidar sus principios y marcos de referencia interpretativos, como señala Ángeles (2003), es una corriente de gran relevancia en el ámbito educativo ya que ha señalado la importancia de la *dimensión socioafectiva* de los individuos, de las relaciones interpersonales y de los valores en los escenarios educativos, como factores influyentes en el aprendizaje de los estudiantes.

Históricamente, aparece como una posición conciliadora entre dos de los paradigmas predominantes en los Estados Unidos en la década de los cincuenta: el conductismo y el psicoanálisis. Algunos de sus representantes más destacados

fueron Abraham Maslow, a quien se considera el padre del movimiento, Gordon Willard Allport y, particularmente, Carl Rogers.

La problemática fundamental en torno a la cual se desarrolla el paradigma humanista es el conocimiento y la promoción de los procesos integrales de la persona.

Los supuestos básicos humanistas son:

- El ser humano es una totalidad y no se le puede comprender a través de la fragmentación de procesos psicológicos moleculares.
- El hombre tiende naturalmente hacia su autorrealización y busca su trascendencia.
- El ser humano vive en relación con otras personas y esto es inherente a su naturaleza.
- Las personas se conducen, en el presente, con base en lo que fueron en el pasado y preparándose para el futuro.
- El hombre tiene libertad para elegir y tomar decisiones. Él es quien construye su propia vida.
- El hombre es intencional. A través de sus intenciones, propósitos y de su voluntad estructura una identidad personal que lo distingue de los demás.

La educación humanista se basa en la idea de que todos los estudiantes son diferentes y *debe ayudarlos a ser más como ellos mismos y menos como los demás*. El logro máximo de la educación es, por tanto, *la autorrealización de los estudiantes en todas las facetas de su personalidad*, integrando lo intelectual, lo afectivo y lo interpersonal.

Frente a la educación tradicional, la educación humanista aparece como una alternativa centrada en el *desarrollo de la persona*. Para ello es necesario

atender a las necesidades individuales, proporcionarles oportunidades de autoconocimiento, de crecimiento y decisión personal.

En este sentido, Carl Rogers, uno de los más importantes representantes del enfoque, propone una *educación democrática centrada en la persona*, que consiste en otorgar la responsabilidad de la educación al estudiante. Así, la educación debe ayudar a los alumnos a que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser.

Este autor asume que la persona es capaz de responsabilizarse y de controlarse a sí misma en su aprendizaje, siempre y cuando el contexto presente condiciones favorables para facilitar y liberar las capacidades de aprendizaje existentes en cada individuo (Ángeles, 2003).

Por tanto, el objetivo central de la educación es crear alumnos con iniciativa y autodeterminación, que sepan colaborar solidariamente con sus semejantes sin que por ello dejen de desarrollar su individualidad.

Para lograr estos propósitos, las modalidades tradicionales de enseñanza resultan insuficientes, por lo que Rogers propone el *enfoque de la no directividad*. El docente debe permitir que los alumnos aprendan, impulsando y promoviendo todo tipo de experiencias que ellos mismos inicien o decidan emprender. Es decir, se considera que el aprendizaje es significativo cuando es *autoiniciado* y a condición de que el estudiante pueda visualizar los objetivos, contenidos y actividades como algo importante para su desarrollo y enriquecimiento personal. Por ende, los estudiantes no son seres que sólo participan cognitivamente, sino personas con afectos, intereses y valores particulares, a quienes debe considerarse en su personalidad total.

Desde esta perspectiva, la relación maestro-alumno es básica en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual se considera un *encuentro persona a persona*, donde a través del diálogo el maestro es un mediador o facilitador. Así, el propósito del docente humanista es formar a los estudiantes en la toma de decisiones dentro de ámbitos donde prevalezca el respeto a los derechos de la persona.

De esta manera, el educador humanista:

- Muestra interés en el alumno como persona total.
- Procura mantener una actitud receptiva hacia nuevas formas de enseñanza.
- Fomenta en su entorno el espíritu cooperativo.
- Es auténtico y genuino como persona, y así se muestra ante sus alumnos.
- Intenta comprender a sus estudiantes poniéndose en el lugar de ellos (empatía) y actuando con mucha sensibilidad hacia sus percepciones y sentimientos.
- Rechaza las posturas autoritarias y egocéntricas.
- Pone a disposición de los alumnos sus conocimientos y experiencia, así como la certeza de que cuando ellos lo requieran podrán contar con él.

Aun cuando existen numerosas recomendaciones y alternativas de aplicación del paradigma, en realidad no ofrece una teoría formalizada de enseñanza. Sin embargo, su presencia se advierte en la mayoría de los discursos educativos, como parte de los objetivos deseables a los que debe aspirar la educación.

4.2. EL TUTOR EN LA UNIVERSIDAD

La tutoría se considera “una modalidad de la actividad docente que comprende un conjunto sistematizado de acciones educativas centradas en el estudiante” (ANUIES, 2000). Distinta y a la vez complementaria, es inherente a la función educativa del profesorado, a través de la cual se brinda ayuda, orientación y guía a los estudiantes, para coadyuvar en su proceso de formación.

ANUIES (2000) propone en el “Programa de Consolidación de los Cuerpos Académicos” del “Programa Estratégico para el Desarrollo de la Educación Superior”, que, respecto a los roles que habitualmente han desempeñado los profesores, “deberá contemplarse una importante transformación, de manera que

ya no sean fundamentalmente conferencistas o expositores, sino además tutores; guías que conduzcan los esfuerzos individuales y grupales de autoaprendizaje por parte de los alumnos; personas que los induzcan a la investigación o a la práctica profesional; y ejemplos de compromiso con los valores académicos, humanistas y sociales que las IES promuevan". En esta misma línea, el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) establece que el profesor de educación superior debe "participar en actividades de apoyo a la docencia", entre las que destacan la "tutoría y la asesoría a los alumnos" (ANUIES, 2000).

En este contexto, resulta crucial que el rol desempeñado hasta ahora por el docente de educación superior se transforme, incorporando a su función tradicional de transmisor del conocimiento, la de ser facilitador, orientador, tutor o asesor del alumno, con el objetivo de que promueva en éste una formación acorde con su proyecto de vida. Por esta razón, el ejercicio de la función tutorial exige, por parte del profesorado, una actitud de compromiso aunada al convencimiento de que su cometido no sólo es necesario, sino trascendental. Esto exige un replanteamiento de sus funciones, competencias, cualidades y actitudes, en aras de emprender las acciones pertinentes para responder al nuevo contexto educativo.

4.2.1. El perfil del tutor

Como bien señalan López y Sola (2007), "cuando se piensa en la figura del tutor, en su importancia, en las funciones que ha de realizar, en las estrategias que ha de desempeñar, en las técnicas que debe dominar y en los resultados que debe obtener a partir de su actuación, afluyen diferentes puntos de vista, no siempre coincidentes ni fáciles de armonizar" (p. 171). Por ello, resulta necesario clarificar y delimitar el concepto de tutor, como punto de partida para poder definir las características, funciones, roles y acciones que demarcan su perfil.

Existe una interminable lista de definiciones de tutor debido a la amplitud y diversidad del campo semántico y conceptual del término. Partiendo de su acepción etimológica, la palabra **tutor** proviene del latín *tutor* y éste del verbo *tueri*, que significa “velar por”, “defender”, “proteger”, “guiar”.

El Diccionario de la Real Academia Española (2001) lo define como “persona que ejerce la tutela”, “defensor, protector o director en cualquier línea”.

Una definición más completa y específica, en el contexto de la educación superior, y con la que concordamos, es la planteada por García Nieto et al. (2005, en Castillo et al., 2009), quienes definen al *tutor universitario* como “el profesor que, a la vez y en convergencia con las funciones de la docencia, lleva a cabo un conjunto de actividades orientadoras y formativas, procurando que el estudiante alcance el máximo desarrollo en lo cognitivo, lo personal, lo académico y lo profesional”.

En este sentido, el tutor es un generador de procesos de acompañamiento desde la perspectiva de la formación integral, es decir, muestra especial interés por el *desarrollo del alumnado como persona, como estudiante y como futuro profesional*. Para ello, debe haber un compromiso tanto del tutor como del alumno, en el que el primero está atento al proceso de formación del segundo, y éste debe desempeñar un papel más activo en su propio aprendizaje, ello dentro de una relación más estrecha que la establecida cuando se trata de asuntos exclusivamente académicos (ANUIES, 2000).

Así, el tutor juega un papel crucial en el proyecto educativo; su tarea consiste en estimular en los estudiantes las capacidades y procesos de pensamiento, de toma de decisiones y de resolución de problemas, así como la toma de conciencia, de manera responsable, de su aprendizaje, su formación y su futuro.

Entre los cometidos específicos de la función del tutor destacan (López y Sola, 2007):

- Conocimiento de los alumnos para ajustar la respuesta educativa a sus necesidades particulares.
- Acercamiento a la individualización y personalización integral del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Realizar un seguimiento progresivo de las capacidades de los sujetos que han de ir adoptando opciones en su vida, primero escolares y luego profesionales.
- Garantizar las actuaciones educativas diferenciadas mediante el establecimiento de planes de prevención de dificultades de aprendizaje.
- Establecer los correspondientes canales de comunicación e interrelación entre las distintas áreas y niveles educativos y entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa, apuntando hacia una mejora de la calidad de la enseñanza.

A estas atribuciones habrá que añadir la formación integral propiamente dicha, ya que no se trata sólo de atender los aspectos meramente académicos y profesionales, sino además de favorecer el desarrollo integral del estudiante.

Dada la relevancia de esta valiosa función que habrá de desempeñar el tutor, es conveniente analizar las condiciones, requisitos o características que puedan definir el perfil que todo tutor universitario debe reunir para realizar de la mejor manera posible el proceso de acompañamiento y ayuda a sus estudiantes.

4.2.1.1. Cualidades del tutor

De acuerdo con López y Sola (2007), “cuando hablamos de responsabilidad educativa pensamos en la figura del educador como el ser portador de todas las perfecciones. Exigimos al tutor, por tanto, una serie de cualidades tales que le

convierten en el modelo de la humanidad” (p. 181), que, sin embargo, deberían poseerlas todas aquellas personas que, de una u otra manera, tienen responsabilidades educativas con personas en proceso de formación.

Tales autores proponen una serie de cualidades deseables que el tutor debe desarrollar y/o fortalecer, según formen parte o no de su forma de ser y actuar:

Alto índice de humanidad	Para establecer relaciones igualitarias con las personas de una manera espontánea y actitud de entrega a los problemas.
Camaradería y amistad	Es lo que da la talla de persona; esto posibilita y permite las buenas relaciones con sus tutelados y despierta la confianza mutua.
Mentalidad abierta	Para sintonizar con las edades de sus alumnos y valorar y comprender sus intereses y sus actitudes.
Comprensivo y flexible	Para compartir con sus tutelados sus inquietudes, buscar soluciones a los problemas, aceptar sus diferentes personalidades, adaptarse a sus circunstancias y afrontar sus exigencias.
Capacidad de observación	Para diferenciar matices y valorar los avances en el desarrollo y percibir los esfuerzos que realizan los alumnos relativos a los aspectos académicos, profesionales y personales.
Firmeza	Para mantener las propias posturas y criterios.
Inspirador de confianza	Ofreciendo apoyo y ayuda fraternal a los estudiantes para sus confidencias e interrogantes en la solución de sus problemas personales.
Amabilidad	Aún en las circunstancias más difíciles y adversas, manteniendo un equilibrio emocional.
Habilidad para sugerir	Para reconducir las situaciones hacia un desenlace equilibrado y positivo.

Autenticidad	Las convicciones profundas del tutor con respecto a sí mismo, a la relación con los demás y a la filosofía de la vida le convierten en el modelo de sus alumnos o espejo en donde se miran.
Alto nivel de exigencia, consigo mismo	Un tutor puede conseguir de sus alumnos aquellas actitudes, cualidades y comportamientos que ve reflejados en sí mismo.
Espíritu crítico	Revisando sus propios comportamientos y dando la oportunidad a sus alumnos de que le sugieran cambios de conducta favorables para el mantenimiento armónico de las relaciones.
Sentido de la justicia	Las situaciones de favoritismo hacia ciertos alumnos pueden ser altamente perjudiciales para la armonía de la clase y la imagen del profesor.
Humildad	El tutor debe reconocer sus errores, admitir sus limitaciones y aceptar las críticas y sugerencias.
Espíritu jovial	Englobaría la entrega, alegría, entusiasmo por la vida, ganas de hacer las cosas, actitud de mejora constante, etc.
Motivador	Capaz de incentivar y entusiasmar, exigir y organizar, elogiar y valorar, etc.
Sistemático, ordenado y coherente	Para ofrecer a los alumnos las ayudas necesarias en sus diferentes niveles y modalidades.
Capacidad de coordinación y armonización	Para la consecución de unos objetivos determinados.

Estas cualidades le requieren al tutor un esfuerzo considerable y una actitud constante de análisis de su propia conducta, lo cual resulta imprescindible dada la complejidad de sus funciones y la responsabilidad que éstas implican.

4.2.1.2. Actitudes del tutor

Además de requerir ciertas cualidades que favorecen el desarrollo de su labor, el tutor debe adoptar determinadas actitudes (Rogers, s. f., en López y Sola, 2007: 182):

<p style="text-align: center;">Ser él mismo</p> <p>Una persona auténtica; ser consciente de sus sentimientos y ser capaz de comunicarlos a los alumnos; ser congruente; encarnar y difundir los valores positivos del mundo que le rodea; no plantear conflictos, sino resolverlos.</p>	<p style="text-align: center;">Confiar en el alumno</p> <p>Supone la consideración positiva de que la persona tiende hacia el crecimiento. Amplía las perspectivas del alumno, lo respeta aceptando sus posibilidades y limitaciones.</p>
<p style="text-align: center;">Establecer empatía con el alumno o grupo</p> <p>Trata de comprender al alumno; no juzga, escucha como una forma de dar.</p>	<p style="text-align: center;">Estar abierto a la experiencia</p> <p>Es capaz de partir del campo experiencial del alumno y se considera a sí mismo sujeto de experiencias nuevas. Es abierto a las innovaciones y flexible ante las normas.</p>

López y Sola (2007) abundan en el tema y añaden otras actitudes positivas que el tutor debe adoptar y mantener a lo largo de su práctica educativa:

- *Convencimiento de la importancia de la tutoría.* Además de estar motivado para esta labor, es necesaria una actuación planificada y sistematizada.
- *Tener confianza en los individuos y en los grupos,* ya que las expectativas depositadas en éstos estimulan su nivel de aspiración y aumentan sus capacidades de rendimiento (efecto Pigmalión).

- *Evitar las generalizaciones.* Las actitudes partidistas generan comportamientos en los estudiantes en función de las expectativas que sobre ellos se tienen (efecto Halo).

4.2.1.3. Competencias del tutor

Otro de los aspectos que configuran el perfil del tutor son las distintas competencias que debe poseer y utilizar.

Valcárcel y otros (2003, en Castillo et al., 2009) describen una serie de competencias básicas del tutor:

- **Cognitivas:** conocimientos básicos psicopedagógicos.
- **Metacognitivas:** reflexión sobre su propia práctica para mejorarla.
- **Comunicativas:** uso adecuado del lenguaje científico y de la producción científica en su área de conocimiento.
- **Gerenciales:** gestión de la enseñanza y de los recursos formativos.
- **Sociales:** liderazgo, cooperación, trabajo en equipo, capacidad de relación y de diálogo.
- **Afectivas:** actitudes favorecedoras de una docencia responsable y comprometida con las acciones formativas.

Rodríguez (2008) propone una clasificación de las competencias del tutor dependiendo de los dimensiones de actuación, de las cuales destacamos las siguientes:

Competencias cognitivas	Competencias sociales-relacionales
<ul style="list-style-type: none"> • Información de carácter: <ul style="list-style-type: none"> ○ General: acerca de la universidad, su organización, ubicación, oferta educativa, etc. ○ Específica: sobre cuestiones académicas, servicios de la universidad, actividades extra-académicas, etc. • Conocimiento y facilitación de la integración del alumnado al ámbito universitario • Conocimiento de los itinerarios curriculares • Conocimiento y estimulación de los procesos de aprendizaje • Estimulador de la participación en actividades extraacadémicas • Conocimiento de los diferentes ámbitos profesionales para los que se prepara el alumnado • Conocimiento de las diferentes ofertas de formación continuada y ocupacional, intercambio académico y profesional, etc. • Capacidad para afrontar el conflicto personal y de los demás de forma reflexiva y cooperativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud para la relación interpersonal y la comunicación • Capacidad de trabajo en equipo • Trabajar de forma interdisciplinar y participativa • Aceptación y comprensión de la situación del alumnado • Actitud positiva ante la planificación • Predisposición a la innovación y al cambio • Respeto a la diversidad • Integración en la vida de la institución y en el contexto donde trabaja • Actitud para abordar los problemas de forma positiva

En suma, estas cualidades, actitudes y competencias le permitirán y facilitarán al tutor desempeñar de manera eficiente las funciones y tareas inherentes a la acción tutorial, las cuales se describen en el apartado siguiente.

4.2.2. Funciones del tutor

De acuerdo con ANUIES (2000), las funciones inherentes a la actividad tutorial se clasifican en cuatro tipos de acciones, las cuales se presentan a continuación.

4.2.2.1. Los cuatro grupos de acciones del tutor

a) Establecer un contacto positivo con el alumno

El establecimiento del primer contacto con el tutorado o grupo de tutorados es determinante en la creación de un clima de confianza adecuado para el mejor funcionamiento de un programa de tutorías. De la misma forma, en los encuentros posteriores se debe construir y mantener una situación de interacción apropiada y satisfactoria tanto para el tutor como para el alumno, enfocada principalmente en propiciar el conocimiento de los distintos aspectos que influyen en el desempeño del estudiante.

b) Identificación de problemas

En la vida cotidiana de los estudiantes ocurren problemas de diversa índole, entre los que destacan, en el marco propiamente dicho de la tutoría, aquellos que tienen una influencia directa sobre su proceso de formación. Debido a esto, el tutor debe indagar en cada alumno sobre sus condiciones de salud, socioeconómicas, psicológicas, socio-familiares y, fundamentalmente, personales.

Los estudiantes pueden presentar diversos tipos de necesidades o problemáticas, entre los que se encuentran:

- De adaptación al nuevo contexto educativo
- Académicos: bajo o alto rendimiento, deficiencias formativas previas
- De salud
- Emocionales

- Económicos
- Familiares
- Situaciones del ambiente y la organización escolar susceptibles de ser mejorados

Debido a la amplitud y diversidad de situaciones que pueden estar afectando el desempeño del estudiante, el tutor debe estar preparado tanto para detectar dichas problemáticas como para orientar al estudiante hacia el/las área/s en donde pueda recibir una atención oportuna, sea de carácter preventivo o remedial.

c) Toma de decisiones

La toma de decisiones puede consistir tanto en el establecimiento de un programa de atención frente a determinados problemas y necesidades que el tutor ha detectado como en la canalización de los alumnos con problemas específicos hacia las instancias adecuadas, ambas acciones válidas dentro de las competencias del tutor. Asimismo, el seguimiento a las acciones emprendidas dará lugar a un nuevo proceso de toma de decisiones y a la promoción de nuevas opciones para la atención de los alumnos. Esta función refleja una dinámica permanente y determinante en un programa de tutorías.

d) Comunicación

La operación de un programa de tutorías debe apoyarse en una permanente comunicación entre los distintos actores que participan en el mismo, tales como directivos, coordinadores, docentes y otros especialistas colaboradores, así como de los estudiantes beneficiarios del mismo. Sin embargo, por la naturaleza de las acciones comprendidas dentro del programa, la comunicación debe ser específica a los diferentes actores, con el fin de brindar un servicio útil en apoyo de su trabajo.

En este sentido, se debe informar a los distintos actores universitarios según las necesidades detectadas:

Alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados del seguimiento de su actividad dentro del programa • Observaciones sobre su desempeño • Opiniones de profesores y compañeros
Profesores	<ul style="list-style-type: none"> • Antecedentes académicos de los tutorados • Problemas de actitud • Soluciones exitosas a problemas previos • Sugerencias • Técnicas didácticas • Actitud del profesor hacia los alumnos • Estrategias para el desarrollo de valores, actitudes y habilidades o destrezas en los estudiantes
Autoridades	<ul style="list-style-type: none"> • Información para retroalimentar la toma de decisiones en relación con los programas académicos y la atención a los estudiantes • Avances del programa de tutoría
Especialistas	<ul style="list-style-type: none"> • Causas de la canalización de los estudiantes
Padres de familia	<ul style="list-style-type: none"> • Información general sobre el funcionamiento institucional • Información general sobre el programa de tutoría • Problemas específicos del alumno • Problemas del alumno respecto al grupo

Estas funciones genéricas se corresponden con acciones específicas que dan contenido a la tutoría (ANUIES, 2000):

- a) Propiciar las condiciones para establecer una relación de confianza que permita conocer aspectos de la vida personal del alumno, que influyen directa o indirectamente en su desempeño.
- b) Apoyar al alumno en el proceso de toma de decisiones relativas a la construcción de su trayectoria formativa de acuerdo con su vocación, intereses y capacidades.
- c) Apoyar al alumno en el desarrollo de una metodología de estudio y trabajo apropiada para las exigencias de la carrera.
- d) Dar seguimiento al alumnado en relación con los procesos de aprendizaje y trabajo académico, para detectar dificultades y necesidades especiales a fin de provocar las respuestas educativas adecuadas y los oportunos asesoramientos y apoyos.
- e) Fomentar en los alumnos el desarrollo de actitudes participativas y de habilidades sociales que faciliten su integración a su entorno sociocultural.
- f) Estimular en el alumno el conocimiento y aceptación de sí mismo, la construcción de valores, actitudes y hábitos positivos que favorezcan su trabajo escolar y su formación integral.
- g) Orientar y apoyar al alumno en los problemas escolares y/o personales que surjan durante el proceso formativo (dificultades en el aprendizaje; relaciones maestro - alumno; relaciones entre alumnos; etc.) y, en su caso, canalizarlo a instancias especializadas para su atención.
- h) Brindar información académico-administrativa según las peticiones del alumno.

- i) Brindar atención especializada a ciertas necesidades personales y sociales, y también a necesidades académicas especiales, que rebasan la preparación, el tiempo y las finalidades de la atención formativa que es propia de los programas docentes.
- j) Señalar y sugerir actividades extracurriculares para favorecer un desarrollo integral del estudiante.

4.2.3. Roles del tutor

Las diversas funciones y acciones le llevan a desempeñar al tutor diferentes *roles* según las necesidades o circunstancias de los estudiantes, desde unos de carácter más académico, a otros que potencien la relación personal y, finalmente, los que se centran más en la acción orientadora (Castillo et al., 2009):

- o Guía y gestor del proceso académico
- o Orientador personal
- o Proveedor de información y recursos
- o Creador de ambientes propicios y dinamizador de grupos
- o Motivador y facilitador del aprendizaje
- o Supervisor y evaluador
- o Otros

En suma, el tutor debe sumar posibilidades, restar las limitaciones, multiplicar los esfuerzos y dividir (repartir) las responsabilidades.

4.3. LA FORMACIÓN DE TUTORES

De acuerdo con ANUIES (2000), las funciones y tareas de la acción tutorial se sustentan en dos premisas fundamentales: el compromiso de adquirir la capacitación necesaria para la actividad tutorial y el compromiso de mantenerse informado sobre los aspectos institucionales y específicos del estudiante.

La formación y experiencia de los docentes, el pensamiento sobre su práctica o las relaciones que establecen con sus alumnos, conforman un bagaje adecuado para iniciar la acción tutorial. Sin embargo, ello no es impedimento para que el profesorado sea formado en aspectos propios de este ámbito para satisfacer el rol asignado por los nuevos planteamientos educativos, dado que la figura del tutor no se improvisa (Sanz, 2009).

En este sentido, cabe enfatizar que la tutoría cae de lleno en la dimensión formativa de los estudiantes. De ahí que el tutor deba ser competente para ayudar a sus alumnos en aspectos personales y sociales; en aspectos relacionados con su integración universitaria, su trayectoria académica y con su futuro profesional; así como en aquéllos relacionados con las habilidades y competencias profesionales. Para ello, el tutor debe poseer-adquirir competencias en cuatro ámbitos, que se corresponde con *los pilares del conocimiento* propuestos por Delors (1994):



Rodríguez (2008) considera que al profesorado que se incorpora por primera vez a la tutoría se le debería aportar información sobre cuatro aspectos:

- A. La interacción del tutor con los estudiantes** y la deontología de la función tutorial (respeto por las decisiones del estudiante, información clara y eficiente, confidencialidad...).

B. La actuación en el ámbito de la información

Se ha de proporcionar al tutor aquella documentación de consulta imprescindible para poder informar debidamente a los estudiantes. Puede ser de distintos tipos:

- Información general de la propia universidad.
- Información específica sobre cuestiones académicas, como número de créditos de la licenciatura, tipo de asignaturas, calendario escolar, etc.
- Información relacionada con los distintos servicios de que dispone la universidad.
- Información relacionada con el aprendizaje de los estudiantes. Es importante que el tutor tenga conocimiento de los problemas detectados en: 1) la organización de la licenciatura: prerequisites, trayectorias curriculares, oferta de optativas, etc., y 2) el rendimiento académico de los estudiantes: resultados académicos de la licenciatura, materias de mayor reprobación.
- Información sobre actividades extracurriculares y extraacadémicas relacionadas con los estudios (congresos, exposiciones, publicaciones, concursos...).

C. La actuación en el ámbito de la intervención formativa

El tutor debe poseer pautas de seguimiento del rendimiento del estudiante, así como de detección y resolución de problemas. También conviene que conozca los modelos de aprendizaje de la licenciatura en cuestión y las estrategias de estudio para la mejora de su rendimiento y de sus potencialidades intelectuales.

Así mismo, es importante que disponga de una información veraz y suficiente de los estudiantes y que conozca aquellas características que le permitan una mayor eficacia en su labor; por ejemplo: estudiantes que combinan estudios y trabajo, aquellos con dependencias familiares, con alguna discapacidad, estudiantes con alta/baja motivación por los estudios, con alto/bajo soporte afectivo/efectivo familiar, etc.

La intervención formativa del tutor se centrará en:

- *Alumnos con carencias académicas.* En primer lugar, será preciso determinar la causa (institucional, personal), para después proponer acciones destinadas a resolverlas.
- *Alumnos sin carencias académicas manifiestas.* En este caso, el tutor podrá recomendar actividades para mejorar el rendimiento académico: optimizar los hábitos de estudio, ensayar nuevos modelos de aprendizaje, estimular la participación en actividades relacionadas con su formación, etc.
- *Alumnos con alto rendimiento académico o de excelencia.* Convendrá aproximarlos a actividades institucionales, tanto si son curriculares como extracurriculares.

Las actividades de la acción tutorial relacionadas con la formación, por lo general, se refieren a acciones de carácter transversal y complementario. *Transversal*, en el sentido de que se trata de activar directa o indirectamente habilidades y competencias interesantes para los estudiantes en relación con su adaptación a la vida universitaria, con su rendimiento académico, con su mejora personal y social, con su proyección de futuro; y *complementaria*, en el sentido de que estas acciones pueden ocupar un ámbito de actuación mayor que el estrictamente académico y ocuparse de aspectos personales, sociales, culturales, profesionales, etc.

D. La actuación en el ámbito de la orientación

El tutor ha de contar con recursos para ejercer la orientación desde una triple vertiente:

- En relación con la *orientación curricular*. Con un conocimiento exhaustivo del plan de estudios de la licenciatura, deberá tener criterios definidos para aconsejar determinadas trayectorias curriculares de acuerdo con los intereses de los estudiantes.
- Respecto a la *formación continuada*. El tutor ha de conocer las alternativas que están a disposición de los estudiantes: maestrías, especializaciones, doctorados, seminarios...
- Es importante que el tutor conozca estrategias de intervención en el campo de la *orientación profesional*. Se trata, pues, de orientar la transición entre la universidad y el mundo laboral.

Además de estas acciones formativas específicas, algunas experiencias tutoriales mantienen una formación continuada basada en mejoras y recursos para el seguimiento de los estudiantes o en orientaciones para tratar casos particulares.

Igualmente, Pantoja (2005, en Sanz, 2009) considera que un tutor universitario es competente cuando es capaz de:

- Descubrir estrategias realistas, elegir la más correcta en cada situación y respetar principios de equidad y libertad en todo el proceso.
- Tratar de ser imparcial, ayudar a los estudiantes a comprender los resultados del estudio, motivándolos y transmitiéndoles optimismo, así como administrar con eficacia las relaciones interpersonales y conocer y ayudar a sus alumnos individual y colectivamente.
- Ser aceptado por otros docentes y tener capacidad para aunar los esfuerzos de todos los agentes que intervienen en el grupo.

Finalmente, es necesario resaltar que, aun siendo importantes las capacidades requeridas al tutor en el *ámbito cognitivo*, son fundamentales las que conforman el ámbito del *saber ser* (actitudes, comportamientos, valores) pues, en última instancia, de lo que se trata es de que el profesor muestre un talante, una buena actitud, una adecuada disposición ante sus alumnos: es por aquí por donde se debe empezar (Sanz, 2009).

4.3.1. Fundamentos teóricos

Desde la perspectiva del constructivismo, las teorías del aprendizaje y desarrollo se consideran fundamentales para la teorización e intervención en los ámbitos de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Al mismo tiempo, ha replanteado el sentido mismo de la enseñanza, del papel del docente y de su situación en el aula, generando un complejo proceso de aceptación social y apropiación de sus postulados por parte del profesorado (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Díaz Barriga y Hernández (2010: 23) señalan que la concepción constructivista del aprendizaje escolar y la intervención educativa constituyen la convergencia de diversas aproximaciones psicológicas a problemas como:

- El desarrollo psicológico del individuo, particularmente en el plano intelectual y en su intersección con los aprendizajes escolares.
- La identificación y atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos en relación con el proceso enseñanza-aprendizaje.
- El replanteamiento de los contenidos curriculares, orientados a que los sujetos aprendan a aprender contenidos significativos.
- El reconocimiento de la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje escolar, con una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos y sociales.

- La búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, asociadas con el diseño y la promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción cognitivas.
- La importancia de promover la interacción entre el docente y sus alumnos, así como entre los alumnos, a través del manejo del grupo mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo.
- La revalorización del papel del docente, no sólo en sus funciones de transmisor del conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje, sino como mediador del mismo, enfatizando el papel de la ayuda pedagógica que presta de manera regular al alumno.

Como ya hemos abordado algunos planteamientos básicos del Paradigma Constructivista al presentar las perspectivas teóricas que dan fundamento a la acción tutorial, en este apartado nos enfocaremos a aquellos aspectos que consideramos pertinentes como soporte teórico-metodológico de las actividades realizadas en el servicio social. Nos referimos específicamente a la Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y al Enfoque educativo centrado en el aprendizaje, de cuyas propuestas se desprenden las estrategias de intervención utilizadas.

4.3.1.1. El aprendizaje significativo, una propuesta constructivista

Retomando a Carretero (2009), según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. Dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales:

- Los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información o de la actividad o tarea a resolver.
- La actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto.

Uno de los autores que más ha influido en la elaboración y divulgación de estas ideas es Ausubel, cuya aportación fundamental es la concepción de que *el aprendizaje es una actividad significativa* para la persona que aprende y dicha significatividad está directamente relacionada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno. Desde esta perspectiva, aprender es sinónimo de comprender. Por ello, lo que se comprenda será lo que se aprenderá y recordará mejor porque quedará integrado en su estructura de conocimientos.

Ausubel (1997, en Pimienta, 2007) sostiene que la *estructura cognitiva* de una persona, esto es, el conocimiento de un tema determinado y su organización clara y estable, es el factor decisivo acerca de la significación del material nuevo, así como de su adquisición y retención. De este modo, las ideas nuevas sólo pueden aprenderse y retenerse si se refieren a conceptos o proposiciones ya disponibles, que proporcionan anclas conceptuales.

En otras palabras, lo fundamental del aprendizaje significativo consiste en que los conocimientos nuevos se relacionen de modo *no arbitrario* y *sustancial* con los conocimientos ya existentes en el sujeto, en un proceso activo y personal: *activo*, porque depende de la asimilación deliberada de la tarea de aprendizaje por parte del estudiante, y *personal*, porque la significación de toda la tarea de aprendizaje depende de los recursos cognitivos que emplee cada estudiante. La relacionabilidad *no arbitraria* se refiere a que el material o contenido de aprendizaje no es azaroso y tiene la suficiente intencionalidad, y una relación *sustancial* implica que si el material no es arbitrario, un mismo concepto o proposición puede expresarse de manera distinta y seguir transmitiendo exactamente el mismo significado.

Para ello, los prerequisites básicos son:

- a) *La tendencia del estudiante al aprendizaje significativo*, es decir, una disposición que indica interés por dedicarse a un aprendizaje donde intenta

dar un sentido a lo que aprende, al tiempo que debe contar con conocimientos previos que le permitan aprender significativamente.

- b) Que *el material sea potencialmente significativo*, es decir, que permita establecer una relación sustantiva con conocimientos e ideas ya existentes. En esto, el mediador juega un importantísimo papel, ya que la potencial significatividad lógica no sólo depende de la estructura interna del contenido, sino también de la manera como éste se presenta al estudiante.
- c) *Una actitud activa del profesor mediador* con la intención de lograr tal aprendizaje significativo en los estudiantes.

El aprendizaje significativo se favorece con los *puentes cognitivos* entre lo que el sujeto ya conoce y lo que necesita conocer para asimilar significativamente los nuevos conocimientos, para pasar de un conocimiento menos elaborado a otro más elaborado. Estos puentes constituyen lo que denominamos *organizadores previos* (quizá el concepto *ausubeliano* más conocido de acuerdo con Pimienta (2007), que son conceptos, ideas iniciales, material introductorio, que se presentan como marco de referencia de los conceptos y las relaciones nuevas.

Ausubel establece que el aprendizaje escolar comprende dos tipos diferentes de procesos, lo cual favorece las siguientes clases fundamentales de aprendizaje:

- *Aprendizaje por recepción*: el estudiante recibe los contenidos de las asignaturas escolares en forma acabada, los comprende y asimila de manera que es capaz de reproducirlos cuando le es requerido.
- *Aprendizaje por descubrimiento*: el estudiante descubre o reorganiza el material antes de asimilarlo, adaptándolo a su estructura cognitiva para descubrir sus relaciones, leyes o conceptos, que posteriormente asimila.

La teoría de Ausubel ha tenido el mérito de mostrar que la transmisión de conocimiento por parte del profesor también puede ser un modo adecuado y eficaz de producir aprendizaje. Para este autor, el sustrato básico de cualquier disciplina

académica se adquiere mediante el aprendizaje significativo por recepción. Así, la tarea docente consiste en programar, organizar y secuenciar los contenidos de manera lógica, para que el estudiante realice un aprendizaje significativo, siempre y cuando tenga en cuenta los conocimientos previos del alumno y su capacidad de comprensión.

Diversos autores han postulado que es mediante la realización de aprendizajes significativos que el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

4.3.1.2. Principios psicológicos centrados en el aprendizaje del alumno

De acuerdo con McCombs y Vakili (2005, en Díaz Barriga y Hernández, 2010), el diseño de experiencias o ambientes educativos centrados en el aprendizaje del alumno debe integrar una doble perspectiva:

- *La persona que aprende:* sus experiencias, intereses, necesidades, conocimientos previos, enfoques y estilos, etcétera.
- *Los procesos de aprendizaje mismos:* el conocimiento disponible acerca de cómo aprende la gente y de las prácticas de enseñanza más efectivas para promover altos niveles de motivación, aprendizaje y desempeño para todos los aprendices.

En el contexto de las reformas curriculares y el rediseño de los procesos educativos, a finales de los años noventa, la Asociación Psicológica Americana (APA) estableció catorce principios que sirvieron de marco de referencia en la tarea de integrar la investigación y la teorización proveniente de la Psicología de la Educación, los cuales se vinculan con cuatro dominios que permiten entender e intervenir en el aprendizaje en contextos escolares: a) cognitivos y metacognitivos, b) motivacionales y afectivos, c) del desarrollo y sociales y d) relacionados con las

diferencias individuales de los aprendices. A manera de resumen, presentamos estos principios en el siguiente cuadro.

Principios psicológicos centrados en el aprendiz

Fuente: Asociación Psicológica Americana, s. f., en Díaz Barriga y Hernández, 2010: 40-41.

<p>FACTORES COGNITIVOS Y METACOGNITIVOS</p>	<p>Principio 1. Naturaleza del proceso de aprendizaje</p> <p>El aprendizaje de contenidos complejos es más efectivo cuando consiste en un proceso intencional de construcción de significados a partir de la información y la experiencia.</p> <p>Principio 2. Metas del proceso de aprendizaje</p> <p>El aprendiz exitoso puede crear, a lo largo del tiempo y mediante soporte y apoyo instruccional, representaciones del conocimiento significativas y coherentes.</p> <p>Principio 3. Construcción de conocimiento</p> <p>El aprendiz exitoso puede vincular de manera significativa la nueva información con el conocimiento que ya posee.</p> <p>Principio 4. Pensamiento estratégico</p> <p>El aprendiz exitoso puede crear y emplear un repertorio de estrategias de pensamiento y razonamiento para alcanzar metas de aprendizaje complejo.</p> <p>Principio 5. Pensar acerca del pensamiento</p> <p>Las estrategias de alto nivel que permiten seleccionar y monitorear las operaciones mentales facilitan el pensamiento creativo y crítico.</p> <p>Principio 6. Contexto del aprendizaje</p> <p>El aprendizaje está influido por factores ambientales que incluyen la cultura, la tecnología y las prácticas instruccionales.</p>
--	--

<p>FACTORES MOTIVACIONALES Y AFECTIVOS</p>	<p>Principio 7. Influencias motivacionales y emocionales sobre el aprendizaje</p> <p>La motivación del aprendiz determina qué y qué tanto aprende. La motivación por aprender, a su vez, está influida por los estados emocionales, creencias, intereses y metas, hábitos de pensamiento, de la persona que aprende.</p> <p>Principio 8. Motivación intrínseca por aprender</p> <p>La creatividad del aprendiz, sus posibilidades de desplegar pensamiento de alto nivel y su curiosidad intrínseca contribuyen a su motivación por aprender. La motivación intrínseca puede estimularse mediante tareas con un nivel óptimo de novedad y dificultad, relevantes a los intereses de la persona y que le permiten un control y una toma de decisiones propia.</p> <p>Principio 9. Efectos de la motivación sobre el esfuerzo</p> <p>La adquisición de conocimientos y habilidades complejas (competencias) requiere de un esfuerzo intensivo de parte del aprendiz, así como de práctica guiada. Si no hay motivación intrínseca en el estudiante, es poco probable que surja el deseo de realizar tal esfuerzo por aprender, a menos que sea bajo coerción.</p>
<p>FACTORES DEL DESARROLLO Y SOCIALES</p>	<p>Principio 10. Influencia del desarrollo sobre el aprendizaje</p> <p>Conforme los individuos se desarrollan, encuentran tanto oportunidades como restricciones en el aprendizaje. El aprendizaje será más efectivo si se toman en cuenta las diferencias en el desarrollo en relación con diversos dominios físicos, intelectuales, emocionales y sociales.</p> <p>Principio 11. Influencias sociales sobre el aprendizaje</p> <p>El aprendizaje está determinado por las interacciones sociales, las relaciones interpersonales y la comunicación con los otros.</p>

<p>FACTORES RELACIONADOS CON LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES</p>	<p>Principio 12. Diferencias individuales en el aprendizaje</p> <p>Los aprendices tienen diferentes estrategias, enfoques y capacidades para aprender, que están en función no sólo de factores hereditarios, sino que son resultado de su experiencia previa.</p> <p>Principio 13. Aprendizaje y diversidad</p> <p>El aprendizaje es más efectivo cuando se toman en cuenta los antecedentes lingüísticos, culturales y sociales de los aprendices.</p> <p>Principio 14. Estándares y evaluación</p> <p>El establecimiento de estándares de competencia que sean apropiadamente altos y desafiantes, así como la evaluación del aprendiz y de sus progresos en el aprendizaje, constituyen elementos integrales del proceso de aprendizaje. Debe incluirse evaluación diagnóstica, de proceso y de resultados.</p>
--	--

Se puede identificar la presencia de las propuestas constructivistas, en particular las visiones de aprendizaje cognitivo y significativo que se complementan con una perspectiva social del proceso de aprendizaje en contextos escolares, la importancia del aprendizaje estratégico, de la autorregulación y de los procesos afectivos y emocionales. Díaz Barriga y Hernández (2010) señalan que "la meta del aprendizaje sigue siendo el desarrollo de la persona, el aprendizaje complejo, las habilidades de pensamiento de alto nivel y el reconocimiento de la diversidad" (p. 41).

4.3.2. Estrategias de intervención

En este apartado presentamos las diversas estrategias metodológicas y de intervención utilizadas en las actividades del programa de servicio social, que son:

1. Estrategias de enseñanza-aprendizaje
2. Asesoramiento colaborativo
3. Entrevista
4. Observación sistemática
5. Registro sistemático (listas de control y escalas de estimación)

4.3.2.1. Estrategias de enseñanza-aprendizaje

Consideramos a la enseñanza como un proceso de ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre el progreso en la actividad constructiva de los alumnos.

En este sentido, las estrategias de enseñanza-aprendizaje son *procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos* (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991; en Díaz Barriga y Hernández, 2010). Es decir, son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se utilizaron para el desarrollo de las actividades son:

- a) Pensamiento reflexivo
- b) Exposición oral, con apoyo de ilustraciones y material multimedia
- c) Torbellino de ideas
- d) Preguntas intercaladas
- e) Cuestionarios de autoconocimiento
- f) Técnicas grupales
 - Discusión guiada
 - Representación de papeles

a) *Pensamiento reflexivo*

John Dewey (1859-1952) plantea la importancia para el desarrollo profesional de la docencia de un examen activo y persistente de parte del profesorado de su propia práctica, del análisis de sus decisiones y acciones educativas. En este sentido, una de las aportaciones más importantes de este autor es la definición del *pensamiento reflexivo* como función principal de la inteligencia y del cual se desprende la *enseñanza reflexiva*.

El *pensamiento reflexivo* es "el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende" (Dewey, 1933/1989, en Díaz Barriga, 2006).

Para Dewey, el pensamiento reflexivo es la "mejor manera de pensar". Considera que "implica: 1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, y 2) un acto de búsqueda, de caza, de investigación, para encontrar un material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad" (1933/1989, en Díaz Barriga, 2006).

Abundando en el tema, Schön (1992, en Díaz Barriga, 2006) señala que, como apoyo a la actuación y a la formación docentes, *la reflexión sobre la enseñanza* puede cumplir uno o varios de los siguientes propósitos:

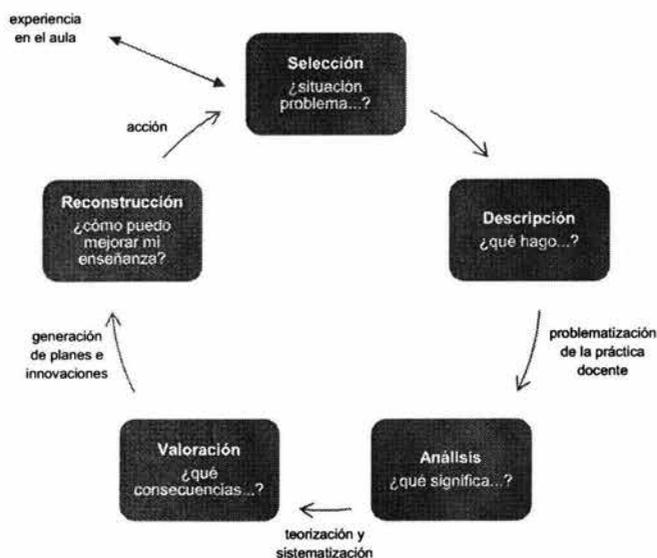
- Deliberar acerca de la enseñanza, obtener información sobre lo que se hace y cómo se hace.
- Dirigir la enseñanza de manera propositiva, de modo que la reflexión se convierta en una forma de mediación instrumental de la acción.
- Transformar las prácticas de enseñanza en la medida en que la reflexión propicie una reconstrucción personal o colectiva de la docencia.

En la siguiente figura se presenta una representación gráfica que sirve para clarificar la dinámica de un ciclo de enseñanza reflexiva. La propuesta integra las

fases y formas de acción que proponen Smyth (1989), Díaz Barriga (2002), y Reed y Bergemann (2001).

Fases de un ciclo de enseñanza reflexiva

Fuente: Díaz Barriga, 2006: 11.



El proceso de reflexión del profesorado ocurre en relación con la enseñanza que imparte en el aula, y transcurre en una serie de fases, las cuales no deben verse de manera lineal. Cabe enfatizar que el punto de partida es la observación de lo que ocurre en el aula y la comunidad educativa. A continuación se describe cada una de las etapas del proceso de enseñanza reflexiva (Díaz Barriga, 2006).

1. **Selección.** Los docentes reflexionan sobre lo que acontece en su espacio de aula y buscan identificar la o las situaciones-problema más importantes

que se pretende atender, respondiendo a la interrogante: “¿Cuál es la situación problema?”.

2. *Descripción.* Los profesores responden a la interrogante “¿Qué hago?”, a fin de describir su práctica, hacerla consciente, accesible, y revelar su significado en estrecha relación con la situación problema de interés y en interacción con quiénes, cuándo y dónde lo hace, lo cual posibilitará problematizar su enseñanza y hacerla susceptible al cambio.
3. *Análisis.* La cuestión orientadora de la acción es “¿Qué significa esto?”. El docente se enfrenta a los *porqués* y *cómo* de su práctica como enseñante. Aquí es donde desvela sus propios principios pedagógicos, sus teorías subjetivas o implícitas de la enseñanza, sus creencias de sentido común e incluso sus valores y sentimientos.
4. *Valoración.* En esta fase los profesores desean explicar, constatar y confrontar sus ideas y prácticas en el contexto educativo y curricular que les es propio. La cuestión central es determinar “¿Qué consecuencias o efecto ha tenido mi actuación?”. El profesor interpreta los sucesos más importantes y autoevalúa la efectividad de su actuación docente, sin olvidar las facilidades y restricciones del contexto ni los resultados logrados con sus alumnos. Es un buen momento para contrastar críticamente las propias metas, valores y filosofía educativa con lo que se plantea desde el proyecto curricular y la institución educativa.
5. *Reconstrucción.* Esta fase culmina el ciclo reflexivo, y aunque en cierta forma está presente a lo largo de las demás, se centra en la cuestión “¿Cómo podría hacer las cosas de manera diferente?”, por lo que se orienta a la generación u optimización de una configuración innovadora de la enseñanza. Implica una reestructuración y transformación de la enseñanza, tanto en las acciones como en los argumentos que las justifican, fijando nuevas metas y desarrollando nuevas estrategias docentes.

De acuerdo con Díaz Barriga (2006), otra manera de entender este proceso es concebir al profesor como aprendiz permanente de la profesión docente, es decir, como una persona que de manera continua replantea su docencia y aprende formas innovadoras de afrontarla. Por lo anterior, el enfoque de la reflexión sobre la práctica docente, o de la enseñanza reflexiva, es hoy en día uno de los más empleados en los procesos de formación de profesores.

b) Exposición oral, con apoyo de ilustraciones y material multimedia

La exposición consiste en la presentación organizada lógicamente de un tema, teniendo como recurso principal el lenguaje oral, aunque también puede hacerse por escrito. La exposición es una actividad realizada principalmente por el profesor, por lo que es posible ubicarla más específicamente en el ámbito de las estrategias de enseñanza (Ángeles, 2003).

Su ventaja más importante es la posibilidad de estructuración del material, así como el reconocimiento de los elementos importantes del tema que se aborda.

Las teorías cognoscitivistas, particularmente los planteamientos de Ausubel acerca del aprendizaje por recepción, señalan la importancia de los métodos expositivos en el aprendizaje significativo, en tanto constituyen formas de "arreglo" del ambiente para optimizar el aprendizaje.

De acuerdo con tal autor, algunas de las características de las estrategias instruccionales son:

- Permite crear una disposición favorable al aprendizaje.
- Estructura el conocimiento para facilitar su comprensión y establece secuencias eficientes para presentar los contenidos.
- Especifica los procedimientos de motivación, preferentemente intrínseca.
- Se enfoca al campo del denominado "aprendizaje estratégico", utilizando

diversos recursos o ayudas con el propósito de apoyar a los estudiantes en la adquisición de formas efectivas de comprensión de información, ya sea en textos u otros materiales didácticos, o para enriquecer la dinámica de exposición y discusión en la clase.

Las estrategias instruccionales incorporan un conjunto de recursos enfocados a reconocer el nivel de conocimiento previo de los estudiantes, de manera que el profesor pueda ajustar su exposición a los requerimientos de éstos, a estructurar lógicamente el contenido, a mantener la actividad intelectual del estudiante, así como su motivación y a supervisar su grado de comprensión de los temas expuestos.

Por otra parte, el uso sistemático de estos recursos por parte del docente opera como una estrategia de aprendizaje al constituirse en una actividad de "modelado", que puede ser aplicada posteriormente por el estudiante.

Ilustraciones

Las ilustraciones (fotografías, esquemas, medios gráficos, etc.) constituyen una estrategia de enseñanza profusamente empleada. Estos recursos por sí mismos son interesantes, por lo que pueden llamar la atención o distraer.

Las ilustraciones son más recomendables que las palabras para comunicar ideas de tipo concreto o de bajo nivel de abstracción, conceptos de tipo visual o espacial, eventos que ocurren de manera simultánea, y también para ilustrar procedimientos o instrucciones procedimentales (Hartley, 1985, en Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Las funciones de las ilustraciones en un texto de enseñanza son (Duchastel y Walter, 1979; Hartley, 1985; Newton, 1984; en Díaz Barriga y Hernández, 2010):

- Dirigir y mantener la atención de los alumnos.

- Permitir la explicación en términos visuales de lo que sería difícil comunicar en forma puramente verbal.
- Favorecer la retención de la información: se ha demostrado que los humanos recordamos con más facilidad imágenes que ideas verbales o impresas.
- Permitir integrar, en un todo, información que de otra forma quedaría fragmentada.
- Permitir clarificar y organizar la información.
- Promover y mejorar el interés y la motivación.

Los tipos de ilustraciones más usuales que podemos emplear con fines educativos son:

- *Descriptiva*. Este tipo de ilustraciones muestran cómo es un objeto, nos dan una impresión holística del mismo, sobre todo cuando es difícil describirlo o comprenderlo en términos verbales.
- *Expresiva*. Muy ligada a la anterior, busca lograr un impacto en el lector considerando aspectos actitudinales y emotivos.
- *Construccional*. Es útil cuando se busca explicar los componentes o elementos de un objeto, aparato o sistema.
- *Funcional*. Muestra cómo se realiza un proceso o la organización de un sistema.
- *Lógico-matemática*. Son arreglos diagramáticos de conceptos y funciones matemáticos.
- *Algorítmica*. Incluye diagramas donde se plantean posibilidades de acción, rutas críticas, pasos de un procedimiento, demostración de reglas o normas, cartas de flujos de información, etc.

- *Arreglo de datos*. En este caso, se busca ofrecer comparaciones visuales y tener un fácil acceso a un conjunto de datos o cantidades en forma tabular, diagramática o cartográfica.

c) Torbellino de ideas

Esta técnica está especialmente indicada para buscar soluciones en situaciones difíciles, buscar salidas nuevas a problemas viejos, seleccionar las mejores propuestas, las más imaginativas e innovadoras, resolver conflictos, buscar soluciones, conocer las distintas opiniones de los integrantes del grupo sobre un problema o situación, etc. (García, 1998).

Consiste en aportar ideas u opiniones de una forma rápida sobre un tema o problema dando la posibilidad de que cada miembro del grupo aporte sus conocimientos, experiencias, etc. Se trata de encontrar nuevas ideas, desarrollar la originalidad y la creatividad, establecer nuevas relaciones, demostrar que los problemas tienen varias soluciones y estimular la capacidad de intuición.

Desarrollo. El moderador del grupo precisa con claridad y exactitud el tema, pregunta o problema que debe afrontarse (es recomendable que el grupo disponga de un tiempo previo a la reunión para pensar sobre el tema). Avisa que cada cual puede expresar lo que quiera y como quiera, de una forma libre e informal, y lo que se le ocurra, no siendo objeto de discusión ni de réplica. Durante el turno de expresión irá tomando nota de todas las ideas expresadas, subrayando las que sean más sugerentes, creativas y sorprendidas, las cuales hará resaltar al final de las intervenciones. El moderador debe llevar al grupo a la reflexión de lo positivo y negativo que haya salido, procurando motivar al grupo después de haber conocido su realidad de una forma objetiva.

d) Preguntas intercaladas

Las preguntas intercaladas son aquellas que se le plantean al alumno a lo largo del material o situación de enseñanza y tienen como intención facilitar su aprendizaje. Se les denomina también preguntas adjuntas o insertadas (Rickards y Dener, 1978; Rickards, 1980, en Díaz Barriga y Hernández, 2010).

En relación al tipo de preguntas, éstas pueden hacer referencia a información proporcionada en partes ya revisadas del discurso (*pospreguntas*) o a información que se proporcionará posteriormente (*prepreguntas*). Las *prepreguntas* se emplean cuando se buscan que el alumno aprenda específicamente la información a la que hacen referencia (aprendizaje intencional), mientras que las *pospreguntas* deberán alentar a que el alumno se esfuerce a "ir más allá" del contenido literal (aprendizaje incidental).

Generalmente se evalúa a través de preguntas intercaladas los siguientes aspectos:

- a) La adquisición de conocimientos.
- b) La comprensión.
- c) Incluso la aplicación de los contenidos aprendidos.

Las preguntas intercaladas ayudan a monitorear el avance gradual del estudiante, cumpliendo funciones de evaluación formativa.

Por lo anteriormente expuesto, las principales funciones de las preguntas intercaladas son:

- Mantener la atención y nivel de "activación" del estudiante a lo largo del estudio de un material.
- Dirigir sus conductas de estudio hacia la información más relevante.
- Favorecer la práctica y reflexión sobre la información que se ha de aprender.
- En el caso de preguntas que valoren comprensión o aplicación, favorecer el aprendizaje significativo del contenido.

e) Cuestionarios de autoconocimiento

El cuestionario es un instrumento que consiste en una serie de preguntas a través de las cuales se pretende obtener información sobre algún tema relacionado con la vida del alumno, sea una situación personal, familiar o escolar a partir de su propia opinión (Castillo et al., 2009; Fernández, 1991).

Dependiendo de la finalidad o del tipo de preguntas, los cuestionarios pueden ser de varios tipos:

criterio	Tipo	Descripción
FINALIDAD	Descriptivos	Definen la situación a estudiar.
	Explicativos	Indagan sobre las causas de un fenómeno determinado.
TIPO DE PREGUNTAS	Cerrados	Ofrecen una gama de respuestas: <ul style="list-style-type: none">• Dicotómicas: elección entre dos opciones.• Elección múltiple: más de dos opciones.• Directas: no tienen otro sentido que el que transmiten.• Indirectas: se intenta descubrir, de forma proyectiva, datos que no están expresados en la pregunta.
	Abiertos	El sujeto redacta las respuestas libremente.

Aunque existen cuestionarios ya estandarizados, son más adecuados aquellos que son elaborados por cada centro escolar, ya que están en función de sus características o del tema que se pretende obtener información.

En este sentido, para la elaboración de un cuestionario conviene tener en cuenta los siguientes puntos:

- a) La definición previa del tema sobre el que se desea información.
- b) Plantear una serie de cuestiones relacionadas con el tema.
- c) Seleccionar de las cuestiones posibles, aquellas que se consideren esenciales para la información requerida, previendo su sentido y utilidad.
- d) Realización de una pre-encuesta abierta para recoger opiniones que servirán de guía para la formulación del cuestionario.
- e) Planificación del cuestionario:
 - o Tipo de preguntas más adecuado. Formular las preguntas de forma clara y con vocabulario adaptado al nivel del alumno.
 - o Número de preguntas.
 - o El orden de las preguntas y disposición del cuestionario.
 - o Aspectos formales (clase, color, tipo de impresión, márgenes, etc.).
 - o Instrucciones de la forma de respuesta.

Antes de cumplimentar el cuestionario, se recomienda que el docente explique el sentido de las respuestas, suministre las normas para realizarlo, aclare las dudas necesarias y, en fin, cree un clima favorable para que los alumnos contesten con interés y sinceridad.

Algunos inconvenientes de los cuestionarios son:

- Los cambios de humor y estados de ánimo en los alumnos suelen condicionar respuestas.
- Los cuestionarios enviados por correo suelen tener una pérdida estimable del 30 por ciento aproximadamente.
- En la construcción de un cuestionario es necesario tener cierta formación en investigación educativa. También es necesario realizar una primera

evaluación a una pequeña muestra de alumnos o profesores. Además, para el tratamiento estadístico del cuestionario se debe obtener una correlación entre cada ítem y todos los demás, con la finalidad de seleccionar los que tengan una correlación alta (validación interna del cuestionario).

Es importante recordar que los cuestionarios no deben interpretarse aisladamente ni utilizarse como medio primordial de conocimiento, sino que deben analizarse tomando en cuenta toda la información proveniente de otras fuentes, incluso clarificando el contenido de las respuestas con el propio sujeto en una entrevista posterior.

f) Técnicas grupales

Para orientar el proceso y funcionamiento del grupo-clase, el docente puede servirse de diversas técnicas de grupo, las cuales son medios, formas o procedimientos basados en los conocimientos suministrados por la teoría de la Dinámica de grupos, que ayudan a encauzar el desarrollo del grupo con vistas a la consecución de sus objetivos (Fernández, 1991).

Es importante situar las técnicas grupales en el contexto en que son adecuadas, ya que cobran su valor no en sí mismas, sino al servicio de determinada concepción del individuo y del grupo y al planteamiento del trabajo del docente con éste.

De manera genérica, el proceso de aplicación de una técnica de grupo es:

1. Elección de la técnica.
2. Realización.
3. Expresión al grupo de lo experimentado.
4. Generalización teórica: comunicación de los principios teóricos en que se basa la técnica.
5. Evaluación: sirve para reflexionar sobre la experiencia.

6. Aplicación de *lo aprendido* con la técnica a otras situaciones (generalización práctica).

Debate dirigido

Es un intercambio informal de ideas e información sobre un tema, realizado por un grupo reducido bajo la conducción de una persona que hace de guía e interrogador (García, 1998).

Esta técnica se centra en profundizar en los conocimientos mediante un análisis crítico de los temas y estimular la comunicación interpersonal, la tolerancia y el trabajo colectivo.

Desarrollo. La técnica se inicia con una breve introducción para encuadrar el tema por parte del coordinador, dando instrucciones y ubicando al grupo mentalmente en el debate. Luego formula la primera pregunta e invita a participar. Si el debate se desvía considerablemente de la cuestión a tratar, el coordinador debe intervenir para centrar el tema; hay que recordar que su función es conducir, estimular, sugerir y guiar al grupo hacia ideas valiosas, sin entrar en el debate. El tema debe ser analizado en todos sus aspectos. Antes de concluir, se debe haber llegado a alguna conclusión. Hay que resumir las argumentaciones y extraer lo positivo de las diversas aportaciones. El tiempo de duración es de 40 a 60 minutos, aproximadamente.

Representación de papeles

Es la representación, por dos o más personas, de una situación o hecho de la vida real, asumiendo los roles del caso, con el objeto de que pueda ser mejor comprendida y tratada por el grupo (García, 1998).

Puede ser una técnica especialmente indicada y fructífera para tratar de comprender problemas de disciplina, enfrentamiento entre personas o grupos, comprender mejor los roles o papeles encarnados por alguien en alguna situación

especial, posturas o actitudes irreconciliables entre profesores y alumnos, grupos de alumnos entre sí, etc.

Desarrollo. En primer lugar se debe exponer el problema o situación, describiéndolo con toda precisión y la mayor riqueza de detalles posibles. Posteriormente, se solicitarán voluntarios que deseen participar en la representación, encarnando los diferentes papeles o personajes que intervienen en ella. Estos intérpretes desarrollan la escena con toda objetividad, naturalidad y espontaneidad adecuándose lo más posible a la realidad de los hechos. Finalizada la escenificación se abre un debate, comentario o discusión a propósito de la objetividad y realización de la representación, así como un análisis minucioso de actitudes, criterios o expectativas que deben ser cambiados, modificados o reforzados y que el grupo se vea reflejado en aspectos positivos o negativos que merecen ser objeto de reflexión.

4.3.2.2. Asesoramiento colaborativo

La palabra *asesoramiento* hace referencia a un conjunto amplio de prácticas profesionales surgidas en campos diversos de la acción asistencial, que se caracteriza como una práctica de soporte a profesionales, que están comprometidos con la oferta de posibilidades de desarrollo profesional a quien es asesorado, por lo que podemos considerarlo un proceso indirecto.

De acuerdo con Carpio y Guerra (2008), "el asesoramiento educativo, particularmente, se puede conceptualizar como una práctica profesional que tiene por finalidad prestar apoyo o ayuda a otros profesionales para el desarrollo de sus conocimientos técnicos y de sus estrategias para resolver problemas" (p. 2).

Siguiendo a estos autores, el apoyo que proporciona el asesoramiento se basa en una articulación de procesos de carácter social y técnico en los que juegan un papel destacado la información, la formación y la reflexión sobre la práctica. Los asesores pueden facilitar el cambio y la innovación ayudando a los

equipos de trabajo en la detección de los problemas o las dificultades, reflexionando con ellos sobre las situaciones que los provocan, buscando informaciones, planteando alternativas, planificando los cambios, evaluándolos, etc. En definitiva, promoviendo que los grupos analicen y discutan sus propias prácticas y experiencias con el fin de encontrar y aplicar medidas que las mejoren.

El modelo de asesoramiento colaborativo hace referencia a un tipo de interrelación entre asesor y asesorado donde se comparte la responsabilidad en el análisis de las necesidades, la formulación de objetivos, la búsqueda de estrategias, el establecimiento de planes de acción y la responsabilidad de evaluarlos. Todo ello le concede un fuerte carácter práctico que va a permitir solucionar problemas significativos para la comunidad educativa.

4.3.2.3. Entrevista

La entrevista suele definirse como “una forma especializada de conversación que se sostiene con un propósito determinado” (Fernández, 1991: 33). Supone un diálogo, un intercambio verbal entre dos o más personas, que tiene como finalidad obtener información sobre algún hecho o comprender un comportamiento o problema relacionado con el entrevistado.

Existen distintos criterios para clasificar los tipos de entrevista, de los cuales son tres los más sobresalientes (Castillo et al., 2009; Fernández, 1991; González, Torregrosa, Tonda y Brotons, 2005; López y Sola, 2007):

Grado de estructuración	Estructurada	En ella se sigue una secuencia de preguntas prefijadas de antemano.
	Semiestructurada	Hay un programa general, pero hay cierta libertad para incluir otros temas. Las respuestas no están prefijadas.
	Libre	No está sujeta a un esquema fijo, sino que la temática de intercambio se deja a expensas de la dinámica de la propia situación, según la

		intuición del entrevistador.
Finalidad	Informativa	Su finalidad es recoger o suministrar datos sobre algún problema o situación del entrevistado.
	Orientadora	En ella se trata de sentar las bases para ayudar al entrevistado a clarificar su situación y a valorar las opciones ante una toma de decisiones.
	Diagnóstica	Con ella se pretende obtener información útil para diseñar y llevar a cabo planes de modificación e intervención. Es especialmente útil en el conocimiento de los intereses y actitudes del entrevistado, así como para el esclarecimiento de un problema.
	Terapéutica	Pretende producir cambios más o menos duraderos en la conducta del entrevistado, cuando los problemas personales e inadaptaciones de éste no revisten mucha gravedad.
Forma de intervención	Dirigida	La iniciativa parte del entrevistador, que tiene determinados previamente los aspectos a tratar, según un esquema guía que va tratando punto por punto.
	No dirigida	La iniciativa se pone en manos del entrevistado, pasando el entrevistador a desempeñar el papel de animador y catalizador de la expresión de sentimientos y opiniones.

En sentido general, un tipo de entrevista semidirigida puede ser la más conveniente (Fernández, 1991); en ella se parte de cierta atención a preguntas de tipo general, pero se deja que el contenido de la entrevista vaya indicando el curso a seguir según la evolución de la propia interrelación. En todo caso, serán las

diversas situaciones y problemáticas las que pueden sugerir, según las circunstancias, el tipo de entrevista más conveniente.

Uno de los aspectos fundamentales en la entrevista es llegar a conseguir un tipo de interacción entrevistador-entrevistado que permita la comunicación entre ambos y el intercambio de puntos de vista, para la comprensión y el análisis de una situación concreta. La relación es, pues, el núcleo básico de la entrevista y el medio primordial de analizar la situación que se desee orientar. Por ello, es importante que el entrevistador conozca una serie de factores que intervienen en el proceso de comunicación, proceso complejo precisamente por los diversos elementos que influyen en él.

El lenguaje

La entrevista utiliza sistemas de relación muy variados, los cuales se distinguen en dos grandes bloques: aquellos en donde se utiliza el lenguaje verbal y otros en donde queda ausente. En suma, las modalidades del lenguaje son tres:

- ***Lenguaje verbal***

Tiene una gran importancia en la entrevista por la información que proporciona sobre el lenguaje interno de la persona entrevistada, pero sobre todo por la significación de las palabras en acomodación al contexto, según las personas que intervienen en la conversación.

- ***Lenguaje paraverbal***

Se compone de una serie de características como el volumen, ritmo y tono de voz, así como de las repeticiones, enlaces, sonidos y silencios que complementan el lenguaje verbal. Este lenguaje tiene una doble función: por un lado, mejorar la percepción del lenguaje verbal y, por otro, manifestar sentimientos, emociones y actitudes del que habla. Además influye en la regulación de la conversación, expresando la invitación a participar en ella a

través de la elevación del tono al acabar el turno propio, en los silencios que instan al entrevistado a hablar, en mostrar deseo de intervenir, etc.

- *Lenguaje no verbal*

No sólo el mensaje verbal (qué se dice y cómo se dice) determina la calidad de la comunicación en una relación presencial *cara a cara*, sino también nuestro mensaje no verbal y nuestra ocupación-posición en el espacio que se comparte. El lenguaje no verbal se manifiesta a través de la proximidad en el espacio, la apariencia externa, el contacto visual, la expresión facial, la actitud corporal, los gestos y los movimientos del cuerpo.

Fases de la entrevista

A continuación se presentan las fases o momentos de la entrevista.

a) Preparación

Esta fase es previa al encuentro físico entre entrevistado y entrevistador, y tiene sentido cuando es el entrevistador quien contacta y sugiere al entrevistado el deseo de entrevistarse personalmente con él o cuando se trata de una segunda entrevista dentro de un proceso ya iniciado.

Las tareas que deben realizarse en esta etapa son:

- Examinar la información con la que ya se cuenta acerca del entrevistado.
- Preparar la cita (día, momento, lugar) y la forma de comunicárselo al entrevistado, siempre con la mayor discreción y privacidad posible.
- Planificar la entrevista, esbozando un esquema de acción que tome en cuenta el tiempo de que se dispone así como las circunstancias específicas de la situación.
- Precisar las habilidades a utilizar y concretar el modo de relación que es preciso establecer.

b) Inicio

El primer objetivo a conseguir es el de generar y establecer un clima adecuado de comunicación que disminuya la tensión natural que el entrevistado pueda tener en un primer momento, para favorecer su cooperación. Aspectos que contribuyen a ello son:

- Recibimiento cordial, mostrando una actitud espontánea y natural, y manifestando interés.
- Hacer explícito el motivo del encuentro, mediante una presentación breve, pero completa, que abarque los aspectos relativos al entrevistador, al entrevistado y a la situación, al proceso que se desarrollará y a los objetivos a lograr, así como cualquier condición que permita precisar el marco de referencia de la misma.
- Convenir sobre lo que puede plantearse y lograr en el encuentro.
- Crear un clima colaborativo y de atención al entrevistado.
- Asegurar la confidencialidad de la información recogida.

c) Desarrollo

Es el núcleo de la entrevista, en el que se comienza tomando contacto con el tema o problema en general, para después ir centrando el diálogo en el aspecto concreto que interesa tratar.

Esta etapa se divide, a su vez, en tres fases características:

- i. *Exploración*. Exposición del problema o de la situación que vaya a tratarse, animando al entrevistado a que exponga su visión del tema.
- ii. *Especialización y clarificación*. Descripción detallada de los datos que han conducido al problema o situación. El análisis de las posibles causas, realizado desde la perspectiva del entrevistado y el entrevistador, permite ver la coincidencia o divergencia en el modo de

interpretar el tema, iniciándose el primer contraste de pareceres que facilitará la posible solución. Es conveniente centrarse en los elementos necesarios o favorables, ignorar los desfavorables y eliminar los superfluos.

- iii. *De confrontación y síntesis.* Propuesta y valoración de alternativas de solución del problema planteado, realizadas de manera conjunta con el entrevistado, y análisis de las ventajas e inconvenientes de cada una según la situación, cuidando de modo especial el respeto a la libertad de decisión del entrevistado.

d) Cierre

Antes de poner en marcha el diseño de un posible plan de acción se ha de asegurar que el entrevistado acepta la descripción e interpretación final de la situación. De ahí que en esta fase aparezcan tareas tan importantes como:

- Hacer una recapitulación de la información recogida junto con el entrevistado. Sirve para aclarar cuestiones oscuras, incompletas y/o inconsistentes.
- Asumir la necesidad de un plan de acción. Contempla los siguientes elementos:
 - Determinación de la solución por parte del entrevistado y expresión verbal de la misma.
 - Análisis de las consecuencias derivadas de la opción elegida, puesto que implica comprometerse en ciertas actitudes o estrategias. Es importante también verbalizarlas para que el entrevistado sea consciente de lo que se ha elegido.
 - Anotación de las resoluciones y del plan trazado en presencia del entrevistado, como modo para reafirmar la solución y de favorecer el compromiso de la persona.

Cuidar la terminación de la entrevista es importante, ya que es cuando debe consolidarse lo logrado a lo largo de ella.

e) Registro y evaluación

Es importante recoger y registrar lo más significativo de lo ocurrido en la entrevista. En general se utiliza una ficha sencilla para ello, en donde se recogen los datos propios del entrevistado, el motivo de la entrevista, la actitud general del entrevistado, los acuerdos a los que se ha llegado y la fecha de la siguiente entrevista.

En cualquier caso, registrar los datos de la entrevista, con el formato que se crea más conveniente, es esencial. La información debe ser recopilada de la manera más objetiva posible, para que pueda ser utilizada por otros profesionales.

La evaluación supone integrar los datos obtenidos y la impresión de lo sucedido en la entrevista en un juicio global sobre la misma o en función de los objetivos que se trataba conseguir.

4.3.2.4. Observación sistemática

La observación suele definirse como un método de conocimiento que trata de penetrar en los fenómenos humanos sin modificarlos, es decir, intenta captar los aspectos de la conducta en su devenir natural (Fernández, 1991). En otras palabras, consiste en someter a una serie de controles una habilidad o un comportamiento en su ambiente cotidiano (Castillo et al., 2009). Por tanto, puede servir para una primera exploración así como para ayudar a interpretar datos obtenidos mediante otras técnicas.

La observación se refiere a fenómenos naturales, es decir, no provocados, lo cual no significa que deba ser casual y sin dirección alguna o asistemática. Por el contrario, si desean obtenerse datos válidos para el conocimiento de la persona, el proceso de observación tiene que cumplir una serie de condiciones.

En este sentido, para realizar adecuadamente una observación es necesario (Castillo et al., 2009; Fernández, 1991):

- a) Planificar el objetivo de la observación y seleccionar con precisión los aspectos que interesa observar, así como el tiempo y lugar en los que va a realizarse.
- b) Elegir los instrumentos en los que va a apoyarse la observación.
- c) Procurar la objetividad expresando lo que se ve, sin valoraciones personales, separando los hechos de su posible interpretación.
- d) Registrar las observaciones de forma clara y concisa.
- e) Utilizar procedimientos adecuados para sistematizar y conservar los resultados.
- f) Comprobar las observaciones recogidas, contrastándolas con otros datos por repetición o comparación.

La observación, por tanto, debe responder a una intencionalidad, estar controlada y registrarse de modo preciso, además de permitir seguir la evolución de los rasgos observados.

Tipos de observación

Existen distintos tipos de observación dependiendo del criterio de clasificación:

<i>Criterio</i>	Tipo	Descripción
<i>Planificación</i>	Ocasional o asistemática	Toma como referencia el registro de incidentes significativos en los momentos que aparecen, sin precisar previamente tiempos fijos de observación.
	Continuada o sistemática	Registra los hechos o conductas según un plan periódico de observación prefijado de antemano.

<i>Método</i>	Controlada	El registro de los datos se hace a partir de unas guías establecidas previamente.
	Libre	Se realiza sin indicadores previos de observación, siendo establecidos por la persona que observa.
	Semiestructurada	Se parte de unos aspectos fijados de antemano, pero se observa libremente.
<i>Número de personas a observar</i>	Individual	Centrada en determinados sujetos.
	Colectiva	Dirigida a un grupo.
<i>Tiempo</i>	Transversal	Se realiza en función de una situación o un momento determinado.
	Longitudinal	Se hace en forma continuada a lo largo de un periodo, centrada habitualmente en ciertos momentos que se consideran críticos.

La elección de un tipo de observación viene determinada por los objetivos que con ella se pretendan.

Limitaciones y ventajas de la observación

La observación presenta una serie de limitaciones que se refieren a tres aspectos principalmente:

- *Dificultad de ser objetiva.* La observación es básicamente un instrumento subjetivo, ya que depende del punto de vista del observador, que está condicionado por su propia experiencia, percepción de los hechos, actitudes e incluso estereotipos que tenga de los sujetos observados.

- *Dificultad en su realización.* Dada la necesidad de constancia y fidelidad en el registro de los hechos, se requiere un tiempo y esfuerzo considerable, además de la dificultad de aislar el rasgo a observar, ya que suele estar influido por numerosos factores.
- *Dificultad en su interpretación.* La observación describe únicamente la conducta externa, sin profundizar en las causas. Sin embargo, es necesario extraer conclusiones, corriendo el peligro de realizar inferencias poco correctas.

Sin negar estos inconvenientes, las ventajas de la observación en el ámbito de la educación son:

- o Es un recurso básico para conocer la conducta real de los alumnos en su ambiente natural.
- o Favorece el interés por cada alumno, al obligar a centrar la atención sobre él, haciendo posible el seguimiento de su conducta y contribuyendo así a su orientación como un proceso continuo.
- o Proporciona datos que no se pueden adquirir por otros procedimientos que condicionan (reducen o anulan) la espontaneidad del alumno y permite completar la información adquirida por otros medios.

4.3.2.5. Registro sistemático (listas de control y escalas de estimación)

Listas de control

Las listas control consisten en una relación estructurada (o listado) de habilidades, rasgos de conducta, cualidades sociales, operaciones o secuencias de acción, en la que, para realizar la observación, se anota la presencia o no del supuesto que se desea conocer.

Su utilización más frecuente es para evaluar:

- Tareas o procesos.
- Resultados de una acción, de una tarea o de un aprendizaje.
- Rasgos de comportamiento diversos que ponen de manifiesto los alumnos o que se espera que desarrollen como consecuencia de la acción escolar.

Además de ser instrumentos muy sencillos para ser utilizados, tienen la ventaja de facilitar el procedimiento para recabar información de forma sistemática, ya que permiten de un modo rápido comprobar si ciertos rasgos deseables se dan en el alumno o en el grupo y, en función de ello, programar las actividades oportunas.

Para que este instrumento resulte eficaz es requisito imprescindible que los aspectos que interesan estén bien definidos para que no ofrezcan dificultad de ser reconocidos. Sin embargo, presentan limitaciones cuando la frecuencia con que aparece un hecho constituye algo importante a destacar en la observación.

Escalas de estimación

Estas escalas, también denominadas *de puntuación, de calificación o valoración*, además de señalar la presencia o ausencia de los rasgos que interesa observar, suponen una estimación del grado o intensidad con que el observador percibe la presencia de dicho rasgo. Implican, por tanto, una ordenación jerárquica.

En la elaboración de una escala, hay que tener en cuenta los siguientes requisitos:

- Especificar con claridad los objetivos que se intentan verificar.
- Seleccionar los rasgos más sobresalientes de la conducta evaluable y que a la vez sean independientes entre sí.
- Establecer unidades de observación sobre conductas claramente observables.

- La unidad de observación está en función de la cantidad de rasgos aislados como necesarios para dar respuesta al objetivo de la escala.
- En la evaluación debe intervenir más de una persona para evitar el sesgo del observador y conseguir una valoración más precisa.

Una vez seleccionados los rasgos, cada uno pasará a ser un ítem de la escala. El número de ítems estará en función de la importancia y amplitud del objetivo a valorar.

En cuanto a la redacción de los ítems se sugiere lo siguiente:

- La definición de los rasgos ha de hacerse siempre en términos de conducta observable.
- El rasgo debe estar definido de forma unívoca, de manera que el observador entienda el único sentido que posee.
- Los ítems deben ser independientes unos de otros, de forma que los rasgos no se impliquen mutuamente.

Tipos de escalas de estimación

Existen diversos tipos de escalas de estimación, de los cuales los más conocidos son:

Numéricas	La intensidad o frecuencia con que puede valorarse cada rasgo se registra por números, que oscilan entre 0 y 5. Previamente se establece la correspondiente equivalencia entre el valor numérico y el grado de presencia de dicha conducta.
Verbales	El grado de intensidad de los rasgos se define mediante expresiones verbales más o menos descriptivas.
Gráficas	Utiliza una representación gráfica en la que se localizan los términos valorativos utilizando una gradación verbal.

Descriptivas

Contienen una descripción breve, clara y precisa, de los grados o categorías que sirven para valorar cada rasgo o ítem.

Al igual que las listas de control, las escalas de estimación centran la atención en los aspectos seleccionados, evitando la dispersión. Además, la observación continuada con ellas permite constatar los resultados del alumno a lo largo del curso y, por tanto, seguir la evolución que experimenta.

Limitaciones de las escalas de estimación

No obstante, su aparente facilidad no nos debe hacer olvidar que estas escalas están expuestas a numerosos sesgos, tales como:

- *Error por abreviación*: reconstrucción del *mensaje observado* eliminando los detalles.
- *Error proveniente de la pérdida de la parte "intermedia" del mensaje*: consiste en emitir una apreciación partiendo de los comportamientos observados al principio y al final del periodo.
- *Error de clausura*: cuando el mensaje es poco claro, se tiende a "cerrar" éste para hacerlo significativo en una dirección determinada.
- *Error de simetría*: cuando el mensaje es poco claro y hay que hacer su valoración varias veces sucesivamente, existe la tendencia a anotar la observación una vez en un sentido y otra vez en otro.
- *Error de tendencia central*: cuando los grados extremos de la escala de estimación han sido mal expresados, o cuando el mensaje es poco claro, frecuentemente se recurre a los grados centrales de la escala.
- *Error por aumento del contraste*: consiste en ignorar algunos comportamientos y exagerar otros.

- *Error por asimilación con las primeras observaciones*: cuando debe estimarse una misma categoría en varias ocasiones, puede haber inclinación a dejarse llevar por las primeras impresiones.
- *El "efecto halo"*: la estimación de una determinada categoría explícita o implícitamente superior en opinión del observador contamina los juicios sobre las otras categorías.
- *Error por asimilación a la medida que se esperaba*: motivado por la influencia de determinadas características del observador-experimentador.
- *Error debido a la posición del observador*: según que la estimación se omita introspectivamente, pueden darse diversas distorsiones.

V

ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL SERVICIO SOCIAL

ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL SERVICIO SOCIAL

Las actividades estipuladas en el Programa de Servicio Social están concretadas en cinco acciones principales, que son:

- 5.1. Detección de problemáticas que obstaculizan el desempeño de los tutores**
- 5.2. Planeación, diseño, realización y evaluación de un curso-taller de formación de tutores**
- 5.3. Sensibilización a los tutores sobre la importancia de la tutoría como estrategia institucional para mejorar la calidad educativa**
- 5.4. Asesoramiento personalizado a los tutores, respecto a casos académicos especiales**
- 5.5. Colaboración en el proceso de evaluación del desempeño de los tutores**

A continuación se describen de manera detallada cada una de estas acciones, además de aquellas que no están establecidas en el programa.

5.1. DETECCIÓN DE PROBLEMÁTICAS Y DIFICULTADES EN EL DESEMPEÑO DE LOS TUTORES

El programa de Servicio Social estuvo dirigido a los tutores de las licenciaturas en Artes Visuales, en Gestión y Promoción de las Artes y en Música¹ que se ofertan en el Centro de Estudios Superiores en Artes de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

¹ Los tutores de la Licenciatura en Jazz y Música Popular no fueron contemplados en el programa de servicio social al momento de planear las actividades por razones ajenas a la prestadora de servicio social. Posteriormente, se les hizo extensa la invitación a integrarse al grupo de tutores de la Licenciatura en Música; sin embargo, no se consiguió su participación.

Los docentes que tienen como parte de sus obligaciones proporcionar tutorías son aquellos con categoría de Profesor de Tiempo Completo (PTC). No obstante, debido a que es reducido el número de profesores con este perfil para abarcar a la totalidad de estudiantes, se ha solicitado el apoyo de Profesores de Asignatura (PA) y de Técnicos Académicos (TA) para cumplir con esta función.

Teniendo en cuenta que el objetivo del programa de servicio social es *contribuir a la formación y capacitación de tutores, para mejorar su desempeño y fortalecer la práctica tutorial*, se tomó como punto de partida conocer las principales problemáticas que obstaculizan dicha labor.

De esta manera, la prestación del servicio social se inició con una reunión con los coordinadores del programa de tutorías de las tres licenciaturas y la responsable de enlace con la Dirección Académica de la Universidad, en la que se tuvo un primer acercamiento a la situación en la que se encontraba dicho programa, manifestando, de manera general, las principales dificultades observadas tanto en el desempeño de la función tutorial por parte de los docentes como en la operatividad del programa mismo.

De manera puntual, se detectó la falta de un plan de acción tutorial en torno al cual guiar y sistematizar las acciones de los diferentes agentes implicados (coordinadores, tutores y estudiantes), ya que desde que se implementó el programa de tutorías en el Centro se había estado operando sin una delimitación clara de actividades, recursos humanos y materiales, funciones, etc., es decir, sin la organización y sistematización necesarias para brindar un servicio de tutoría con objetivos y metas concretos. Aunado a ello, los docentes que desempeñan la función tutorial no habían participado en ningún programa o proceso de formación para desarrollar las competencias específicas para realizar dicha función. Una vez se tuvo un panorama general de la situación del programa de tutorías, se definieron las fechas para llevar a cabo la primera reunión con los tutores.

Debido a que se trabajó de forma separada con los tutores de cada una de las licenciaturas ya mencionadas, se llevaron a cabo en total 3 reuniones de

trabajo para la identificación y análisis de problemáticas y dificultades en el desempeño de la función tutorial.

A través de la socialización de la experiencia personal de los tutores, se identificaron diversas necesidades de formación en los siguientes aspectos:

- *A nivel conceptual:*
 - La tutoría: definición, campo de acción, estrategia de mejoramiento de la calidad de la educación, fundamentos teóricos, entre otros.
 - El tutor: cualidades, roles, funciones, competencias.

- *A nivel metodológico:*
 - Tutoría individual: herramientas para la intervención individual (la técnica de la entrevista y, principalmente, técnicas para la orientación en el ámbito personal, para el manejo de situaciones o problemáticas de carácter emocional); dimensiones de intervención.
 - Tutoría grupal: formas y estrategias de intervención grupal (técnicas grupales), así como elementos conceptuales de dinámicas de grupo.

- *A nivel actitudinal:*
 - Falta de convencimiento de la importancia de la función tutorial, de los beneficios y resultados obtenidos y a lograr, así como una deficiente motivación debido a una falta de apoyo percibida por parte de la institución.

Esta información sirvió de base para determinar los contenidos temáticos a abordar en el curso-taller, otra de las actividades del programa de servicio social.

Asimismo, los tutores refirieron algunas de las dificultades en la operación del programa de tutorías, que han repercutido en el desarrollo de su función:

- Insuficiencia de recursos humanos para el desempeño de la función tutorial.

- Necesidad de un departamento de orientación psicopedagógica en el Centro. Aunque la Universidad cuenta con una clínica que brinda servicios de atención psicológica, los procesos de canalización a dicha instancia han resultado poco eficientes.
- Falta de compromiso de los estudiantes en el programa de tutorías, lo que imposibilita dar seguimiento a su trayectoria y formación principalmente por inasistencia a las tutorías programadas.
- Desinformación relativa a los servicios de apoyo que ofrece la Universidad, así como de los procesos e instancias de canalización como apoyo a la labor tutorial, procesos académicos, calendarizaciones, etc.

Habiendo recabado información suficiente respecto a la situación general del programa de tutorías y a las necesidades específicas de los tutores, se concretaron las fechas para la primera sesión del curso-taller.

5.2. PLANEACIÓN, DISEÑO, REALIZACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN CURSO-TALLER DE FORMACIÓN DE TUTORES

Con base en las necesidades de formación detectadas y tomando como referencia la propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) para la organización y funcionamiento de los programas institucionales de tutoría, se definieron los contenidos a abordar en el curso-taller propiamente dicho, el cual se constituyó en la acción medular del programa de servicio social.

De esta manera, se concretaron los elementos teóricos y metodológicos que se consideraron pertinentes para el desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para mejorar su desempeño de la función tutorial, enfocándose en tres áreas o dimensiones de atención:



5.2.1. Planeación y diseño del curso-taller

La planeación y diseño del curso-taller se llevó a cabo principalmente durante los dos primeros periodos de prestación del servicio social, esto es, desde finales de febrero hasta abril de 2012, realizando actividades de investigación para el desarrollo de los contenidos temáticos de las sesiones, incluyendo el desarrollo de actividades de aprendizaje, así como la elaboración de materiales didácticos como presentaciones PowerPoint y cuestionarios de autoevaluación, los cuales se muestran en la sección de "Anexos".

Un factor decisivo en el número de sesiones/temáticas del curso fue el tiempo del que disponían los tutores, tanto por la cantidad de horas disponibles de su carga horaria como por la dificultad para hacer coincidir sus horarios de trabajo, ya que la modalidad del mismo fue exclusivamente presencial.

El curso-taller, que nombramos "**Herramientas para la acción tutorial**", tuvo los siguientes contenidos temáticos:

1. La tutoría

- 1.1. Delimitación conceptual. Campo de acción en la universidad.
- 1.2. La tutoría como estrategia institucional de mejoramiento de la calidad educativa.
- 1.3. Objetivos de la tutoría.
- 1.4. Dimensiones de atención.
- 1.6. Momentos de intervención.
- 1.7. Tipos y modalidades.

2. El tutor

- 2.1. Delimitación conceptual.
- 2.2. Campo de acción.
- 2.3. Competencias.
- 2.4. Características (cualidades y actitudes).
- 2.5. Funciones y acciones.

3. La relación tutor – alumno

- 3.1. La conversación.
 - 3.2. La comunicación.
 - 3.3. Las expectativas.
 - 3.4. Intencionalidad.
 - 3.5. La inteligencia social
 - Atención: escucha activa; lenguajes verbal, no verbal y paraverbal.
 - Entendimiento.
-

-
- Comunicación: empatía, asertividad.
-

4. La tutoría individual (técnica de la entrevista y de solución de problemas)

- 4.1. La técnica de la entrevista.
 - Tipos y objetivos.
 - La entrevista en la relación de ayuda. Objetivos.
 - Herramientas.
 - Actitudes del entrevistador.
 - Etapas de la entrevista.
 - Niveles de actuación. Modelo A-B-C de la Terapia Racional Emotivo-Conductual.
 - 4.2. Técnica de solución de problemas.
-

5. La tutoría grupal

- 5.1. Delimitación conceptual. Campo de acción.
 - 5.2. El grupo.
 - Características.
 - Niveles de funcionamiento.
 - Etapas de formación (evolución).
 - Roles de los miembros del grupo.
 - 5.3. Funciones y tareas del tutor.
 - 5.4. Desarrollo de la tutoría grupal.
 - 5.5. Técnicas de manejo de grupos.
-

La temática de "La tutoría grupal" se abordó únicamente con los tutores de las licenciaturas en Artes Visuales y en Gestión y Promoción de las Artes, ya que esta modalidad de trabajo opera solamente en estos programas educativos.

5.2.2. Realización del curso-taller

Las sesiones del curso-taller propiamente dicho se llevaron a cabo en los meses de marzo a julio de 2012. En total, se realizaron 18 sesiones, distribuidas en cuatro grupos de tutores, como se muestra en la tabla siguiente, ya que se dividieron de acuerdo al área (escuela/licenciatura) de adscripción, e incluso el grupo de tutores de la licenciatura en Música fue dividido en dos subgrupos por cuestiones de horario.

Área de adscripción de los tutores	Número de sesiones
Artes Visuales	6 sesiones
Gestión y Promoción de las Artes	6 sesiones
Música (Grupo I)	4 sesiones
Música (Grupo II)	2 sesiones

Así mismo, el factor tiempo también fue definitorio en la duración de las sesiones, oscilando entre 1 y 3 horas, aproximadamente.

A continuación se presentan en los dos cuadros siguientes el número de tutores que participaron en el curso-taller y su categoría docente, de acuerdo al área de adscripción.

Tutores participantes por escuela/licenciatura de adscripción

<i>Adscripción</i>	<i>Total</i>	<i>Participantes</i>	<i>Porcentaje</i>
Artes Visuales	11	11	100%
Gestión y Promoción de las Artes	6	6	100%
Música	14	13	93%
<i>Totales</i>	31	30	97%

**Categoría docente de los tutores participantes
por escuela/licenciatura de adscripción**

<i>Adscripción</i>	<i>Categoría docente</i>			<i>Total</i>
	<i>PTC*</i>	<i>PA**</i>	<i>TC***</i>	
Artes Visuales	6	5	0	11
Gestión y Promoción de las Artes	3	2	1	6
Música	6	6	1	13
<i>Totales</i>	15	13	2	30
<i>Porcentaje</i>	50%	43.33%	6.67%	100%

*PTC: Profesor de Tiempo Completo.

**PA: Profesor de Asignatura.

***TC: Técnico Académico.

5.2.2.1. Metodología del curso-taller

La metodología utilizada en el curso-taller está basada en el Paradigma Constructivista de la Educación, bajo un enfoque centrado en el aprendizaje, partiendo de la idea de que el conocimiento es construido de forma activa por el sujeto a través de un proceso sociocognitivo que puede ser potenciado a través de la facilitación adecuada del mismo (Díaz Barriga, 2006).

De manera general, el procedimiento utilizado en cada una de las sesiones estuvo estructurado en tres momentos:

a) Inicio de la sesión

Cada sesión comenzó con una breve presentación de los contenidos temáticos a abordar en la misma. Con el objetivo de hacer un sondeo de los conocimientos previos de los tutores acerca de tales contenidos, se les hizo preguntas al respecto, que permitieran activar dichos conocimientos y establecer relaciones con la nueva información.

b) Desarrollo

Posterior a la presentación preliminar de los contenidos temáticos, cada sesión se estructuró de la siguiente manera:

- *Exposición del tema* por parte de la prestadora de servicio social.
- *Actividades de análisis de los contenidos temáticos*, mediante la utilización de estrategias y técnicas grupales, principalmente, permitiendo la expresión de opiniones, dudas, comentarios, etc., y tratando de relacionar tales contenidos con su experiencia en la tutoría.
- *Ejercicios de aprendizaje* realizados de manera individual, en binas, en equipos o en grupo, para promover en los tutores la reflexión, el análisis y la evaluación del propio desempeño en la acción tutorial.

c) Cierre

Antes de concluir cada sesión, se realizó una recapitulación de los contenidos abordados y se dio oportunidad para la aclaración de dudas y la expresión de comentarios y/o sugerencias.

A continuación se presentan de manera esquemática las actividades realizadas utilizadas por cada una de las temáticas así como las estrategias didácticas.

1. La tutoría

- a) Bienvenida y encuadre.
- b) Presentación de participantes.
- c) Presentación preliminar del tema.
- d) Preguntas activadoras de conocimientos previos.
- e) Torbellino de ideas.
- f) Exposición oral del tema.
- g) Preguntas intercaladas.
- h) Debate dirigido.

	<ul style="list-style-type: none"> i) Aclaración de dudas. j) Cierre.
2. El tutor	<ul style="list-style-type: none"> a) Presentación preliminar del tema. b) Preguntas activadoras de conocimientos previos. c) Torbellino de ideas. d) Exposición oral del tema. e) Preguntas intercaladas. f) Dinámica grupal: "Ventana de Johari". g) Debate dirigido. h) Aclaración de dudas. i) Cierre.
3. La relación tutor-alumno	<ul style="list-style-type: none"> a) Presentación preliminar del tema. b) Preguntas activadoras de conocimientos previos. c) Torbellino de ideas. d) Exposición oral del tema. e) Preguntas intercaladas. f) Dinámica de representación de papeles: "Comunicación no verbal y paraverbal". g) Realización de cuestionarios de autoevaluación: "Aprender a escuchar", "Evaluando mi empatía" y "Cuestionario sobre asertividad". h) Debate dirigido. i) Aclaración de dudas. j) Cierre.
4. La tutoría individual (técnica de la entrevista y de solución de problemas)	<ul style="list-style-type: none"> a) Presentación preliminar del tema. b) Preguntas activadoras de conocimientos previos. c) Torbellino de ideas. d) Exposición oral del tema. e) Preguntas intercaladas. f) Debate dirigido.

	<ul style="list-style-type: none"> g) Aclaración de dudas. h) Cierre.
5. La tutoría grupal	<ul style="list-style-type: none"> a) Presentación preliminar del tema. b) Preguntas activadoras de conocimientos previos. c) Torbellino de ideas. d) Exposición oral del tema. e) Preguntas intercaladas. f) Análisis de la dinámica de grupo. g) Debate dirigido. h) Aclaración de dudas. i) Cierre.

La utilización de este método de trabajo tuvo como base estimular y favorecer la apropiación de los conocimientos a través de la relación y vinculación con la experiencia profesional de los docentes en la función tutorial.

5.2.3. Evaluación del curso-taller

Una vez concluido el curso-taller, se llevó a cabo el proceso de evaluación del mismo, abarcando tres aspectos:

- A. *Grado de satisfacción de los tutores*, utilizando un cuestionario de opinión tipo Likert, respecto a cinco aspectos: a) Taller, b) Instructora, c) Materiales utilizados, d) Autoevaluación y e) Entorno en el que se desarrolló.
- B. *Grado de apropiación de los conocimientos* abordados, a través de una prueba objetiva escrita, utilizando dos versiones diferenciadas por la mayor prevalencia de preguntas de respuesta cerrada o de respuesta abierta.

C. *Desempeño de la función tutorial*, mediante la observación sistemática de la aplicación de las herramientas metodológicas abordadas en el curso-taller en una tutoría individual, a una muestra representativa de tutores.

Los resultados de los dos últimos tipos de evaluación se dieron a conocer a los tutores participantes en las mismas a manera de retroalimentación, indicando las fortalezas y áreas de oportunidad de cada uno, para así reforzar y motivar al cambio de conducta y actitud.

La información recabada de las evaluaciones se presenta en el apartado VI "Resultados obtenidos". Los instrumentos utilizados se encuentran en el Anexo 3.

5.3. SENSIBILIZACIÓN A LOS TUTORES SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA TUTORÍA COMO ESTRATEGIA INSTITUCIONAL PARA MEJORAR LA CALIDAD EDUCATIVA

A través del uso de la "enseñanza reflexiva" (Smyth, 1989; Díaz Barriga, 2002; Reed y Bergemann, 2001; en Díaz Barriga, 2006) y el debate dirigido como estrategias de intervención, en cada una de las sesiones del curso-taller se hizo hincapié en la importancia de la acción tutorial como estrategia institucional para mejorar la calidad educativa, en términos de facilitar y promover el proceso de aprendizaje de los estudiantes así como de favorecer su desarrollo integral, con el objetivo de que asuman su función de forma comprometida y responsable y con el convencimiento de que es una labor que aporta grandes beneficios, tanto para los estudiantes, los beneficiarios directos, como para la institución misma.

5.4. ASESORAMIENTO PERSONALIZADO A LOS TUTORES, RESPECTO A CASOS ACADÉMICOS ESPECIALES

Otra de las actividades del programa de servicio social consistió en brindar apoyo a los tutores mediante el asesoramiento personal respecto a casos específicos de alumnos o grupos de alumnos con necesidades específicas, tanto en el análisis de los mismos como también a través de la propuesta de estrategias de solución o apoyo que pudieran ser útiles de acuerdo a la situación concreta. Es importante hacer mención que además de los tutores, algunos docentes solicitaron este apoyo.

Las principales dificultades de los alumnos respecto a las cuales se requirió el asesoramiento fueron: manejo de problemas personales, desmotivación respecto a los estudios, indisciplina, inasistencia, falta de respeto hacia docentes, entre otras.

También se solicitó asesoría y apoyo para intervenir en un grupo de la Licenciatura en Gestión y Promoción de las Artes, debido a su bajo rendimiento académico, ya que el número de alumnos en riesgo de reprobación y de rezago era de 30 por ciento, aproximadamente, cuyas causas referidas por los profesores que impartían asignaturas en el mismo eran desintegración grupal y apatía. Por ello, utilizando la técnica de la entrevista, se realizó una plática con el grupo para conocer la situación y su punto de vista respecto a la misma, así como para conocer la dinámica grupal, mediante la cual pudo identificarse un bajo nivel de motivación y compromiso de los alumnos respecto a los estudios. Esta información se le proporcionó al tutor del grupo y a la coordinadora del programa de tutorías de la licenciatura, quienes determinaron, junto con el equipo de profesores, diversas acciones remediales.

5.5. COLABORACIÓN EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LOS TUTORES

Como se mencionó en el apartado "Evaluación del curso-taller", uno de los tres aspectos que se evaluaron al finalizar el curso-taller fue la aplicación de herramientas metodológicas abordadas en el mismo. Con ello, pudo valorarse el desempeño de la función tutorial, puesto que consistió en la observación directa del desarrollo de la misma en un contexto real.

Debido a las implicaciones en tiempo para realizar la evaluación al total de tutores participantes en el curso-taller, se llevó a cabo un muestreo no probabilístico de tipo intencional, seleccionándose a seis tutores, que corresponden al 20 por ciento de los participantes. El criterio de selección fue el nivel de competencia reconocido para el desarrollo de la tutoría, con base en la experiencia socializada. En total participaron 5 tutores, debido a la inasistencia de uno de los alumnos a la tutoría.

Para el registro de las observaciones se utilizó un cuestionario que fue completado tanto por el tutor evaluado como por la prestadora de servicio social con el objetivo de hacer más objetiva y precisa la valoración, así como de promover en el tutor la reflexión y el análisis de su propio desempeño y fomentar una actitud de mejora continua.

La información recabada se presenta en el apartado VI "Resultados obtenidos".

5.6. OTRAS ACTIVIDADES

Se realizaron otras actividades no contempladas en el programa de servicio social pero que están directamente relacionadas con el programa de tutorías de la institución.

En este sentido, se llevaron a cabo 2 reuniones con los coordinadores del programa de tutorías del Centro y el director del mismo con el objetivo de desarrollar un plan de trabajo para mejorar la operación de dicho programa, en respuesta a las necesidades planteadas por los tutores en las reuniones de diagnóstico, delimitándose diversas cuestiones como:

- La disponibilidad de recursos humanos para asumir la función tutorial.
- Las funciones y tareas propias de los tutores y de los docentes (éstos en apoyo a los primeros) como parte del programa, estableciendo un cronograma de actividades.
- Los estudiantes beneficiados, teniendo en cuenta que en ese momento no era factible brindar el servicio a la totalidad del alumnado por la insuficiencia de recursos humanos.

Asimismo, se trabajó adicionalmente en una reunión con la coordinadora del programa de tutorías de la Licenciatura en Gestión y Promoción de las Artes para continuar con este trabajo de delimitación de manera específica para dicho programa educativo.

Además, se llevó a cabo una adecuación de los formatos de apoyo para la tutoría, que son la *ficha de identificación individual* y la *ficha de seguimiento semestral*.

Estas acciones que tienen como finalidad consolidar un plan de acción tutorial resultan cruciales para que las actividades del programa de servicio social tengan un impacto de largo alcance tanto en el programa de tutorías como en el proyecto educativo de la institución en general.

En suma, a través del desarrollo de estas actividades, consideradas de apoyo a la docencia, se trató de tener un impacto no sólo en la labor educativa de los tutores directamente, sino además, de forma indirecta, en la formación universitaria de los estudiantes.

VI

RESULTADOS OBTENIDOS

RESULTADOS OBTENIDOS

En este apartado se presentan los resultados obtenidos de las actividades realizadas en el servicio social, que son de tipo cualitativo principalmente y pueden clasificarse en dos categorías: aquellos relacionados con los objetivos del programa de servicio social y los referentes a la formación profesional de la prestadora de servicio social.

6.1. RESPECTO A LOS OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE SERVICIO SOCIAL

Como ya se expuso en la descripción de las actividades realizadas, se llevaron a cabo tres tipos de evaluación para conocer el impacto de las mismas, abocándose a tres aspectos:

1. *Grado de satisfacción de los tutores respecto al curso-taller.*
2. *Grado de apropiación de los conocimientos abordados en el curso-taller.*
3. *Desempeño de la función tutorial.*

A continuación describimos la información obtenida.

6.1.1. Evaluación del grado de satisfacción de los tutores

Para la valoración del grado de satisfacción de los tutores respecto al curso-taller se utilizó un cuestionario de opinión tipo Likert (ver Anexo 3), que hace referencia a los cinco aspectos siguientes:

- a) Taller
- b) Instructora
- c) Materiales utilizados
- d) Autoevaluación
- e) Entorno en el que se desarrolló

En esta evaluación participaron 26 tutores de un total de 30 asistentes al curso, es decir, el 86.7 por ciento.

Con la finalidad de presentar los datos obtenidos de manera más clara y gráfica, se tomó como referencia el formato del cuestionario utilizado.

La escala utilizada es:

- 1: Muy malo
- 2: Malo
- 3: Regular
- 4: Bueno
- 5: Muy bueno

Para efectos de descripción de los resultados, añadimos la categoría "SR: Sin respuesta", ya que en algunos casos no se obtuvo respuesta.

TALLER	1	2	3	4	5	SR
Contenidos				42%	58%	
Utilidad de lo aprendido				35%	65%	
Cumplimiento de los objetivos			15%	35%	50%	
Cumplió con tus expectativas			4%	38%	58%	
Duración		4%	31%	23%	31%	12%

INSTRUCTORA	1	2	3	4	5	SR
Dominio del tema				42%	58%	
Claridad en la exposición de los temas				50%	50%	
Forma en que motivó al grupo a participar			8%	42%	50%	
Manejo de los recursos didácticos			15%	23%	62%	
Conducción del grupo			8%	46%	42%	4%

MATERIALES UTILIZADOS	1	2	3	4	5	SR
Contenido			4%	46%	50%	
Claridad en el lenguaje utilizado				42%	58%	
Diseño			12%	23%	65%	
Material didáctico utilizado			15%	42%	38%	4%

AUTOEVALUACIÓN	1	2	3	4	5	SR
Asistencia		4%	12%	54%	31%	
Puntualidad		4%	23%	54%	19%	
Participación		4%	15%	46%	35%	
Trabajo en equipo		12%	27%	42%	19%	

ENTORNO EN EL QUE SE DESARROLLÓ	1	2	3	4	5	SR
Instalaciones (aula)			31%	31%	38%	
Equipo audiovisual			15%	35%	46%	4%
Horario del curso			27%	46%	27%	

En lo referente a los aspectos específicos del “*Taller*”, los participantes consideran que tanto los contenidos del mismo, la utilidad de lo aprendido y el cumplimiento de los objetivos y de las expectativas fueron de buenos a muy buenos, en su mayoría. No obstante, en lo relativo a la duración del curso-taller hubo más variación, ya que algunos consideran que ésta fue regular, incluso un porcentaje significativo no respondió a esta cuestión.

En los aspectos relacionados con la “*Instructora*” se observa una situación similar. En el caso del dominio del tema y la claridad en la exposición de los temas las opiniones se sitúan en las categorías positivas de la escala, esto es, de bueno a muy bueno. En los otros ítems, que son la forma en que motivó al grupo a participar, el manejo de los recursos didácticos y la conducción del grupo, también se da esta misma tendencia de manera mayoritaria.

Respecto a los "*Materiales utilizados*", la mayoría de los tutores consideran que tanto el contenido, la claridad en el lenguaje utilizado, el diseño y el material didáctico utilizado se consideran de buenos a muy buenos.

En lo referente al "*Entorno en el que se desarrolló*" el curso-taller, se observa una mayor dispersión, ya que las opiniones van desde muy bueno hasta regular de manera más homogénea.

Los aspectos pertenecientes al rubro "*Autoevaluación*" se ubican en su mayoría en la categoría "Bueno", aunque de igual manera un porcentaje significativo de tutores consideró su implicación en el curso-taller como regular, e incluso deficiente.

En suma, de manera general el curso-taller fue aceptado de manera positiva, tanto en los aspectos formales como de contenido.

6.1.2. Evaluación del grado de apropiación de los conocimientos

Para la evaluación del grado de apropiación de los conocimientos facilitados en el curso-taller se utilizó una prueba objetiva escrita, en dos versiones diferenciadas por la mayor prevalencia de preguntas de respuesta cerrada o de respuesta abierta (Ver Anexo 3).

En esta fase se obtuvo la participación de 24 tutores, esto es, el 80 por ciento del total de participantes en el curso-taller.

La escala utilizada fue de 0 puntos para la calificación mínima hasta 10 puntos para la máxima puntuación.

El promedio grupal por cada licenciatura es:

Adscripción	Número de participantes	Rango de calificaciones	Promedio grupal
Artes Visuales	11	7 - 9.5	8.5
Gestión y Promoción de las Artes	3	9.5 - 10	9.67
Música	10	6.5 - 10	8.8
		TOTAL	8.8

Estas puntuaciones reflejan un resultado favorable respecto al aprendizaje de los contenidos temáticos abordados en el curso-taller, que consideramos son la base para iniciar un proceso de cambio y mejoría en la práctica tutorial, lo cual está vinculado con el tercer tipo de evaluación.

No obstante, una de las cuestiones que puede reforzarse es la relacionada con la técnica de la entrevista, ya que esto tendrá implicaciones directas en el desempeño de los tutores, redundando en una práctica tutorial más efectiva.

6.1.3. Evaluación del desempeño de la función tutorial

Finalmente, otro de los aspectos que se evaluaron fue el desempeño de la función tutorial en un contexto real, mediante la observación directa de la aplicación de las herramientas metodológicas abordadas en el curso-taller en una tutoría individual.

De los seis tutores que conformaron la muestra representativa, participaron cinco en total, esto es, el 16.67 por ciento del total de tutores que asistieron al curso-taller.

A continuación se presenta la información obtenida de las observaciones, utilizando el formato del cuestionario utilizado para el registro de las mismas, añadiendo dos categorías de respuesta, previamente no establecidas, pero que se consideraron pertinentes en el momento del registro. Tales opciones de respuesta

son: "Más o menos", que aparece tanto en el cuestionario de autoevaluación como en el de evaluación, y "No aplica" sólo en el cuestionario de evaluación.

Los resultados obtenidos de la *autoevaluación* de los tutores son:

	Sí	No	Más o menos
1. Definí mis funciones y tareas y el motivo del encuentro.	100%		
2. Aclaré las expectativas del estudiante.	100%		
3. Establecí los objetivos de la tutoría en conjunción con el estudiante.	100%		
4. Generé un clima propicio para comunicarme con el estudiante.	100%		
5. Exploré la situación o problemática del estudiante para poder comprenderla de una manera más completa y objetiva.	100%		
6. Lo apoyé para identificar sus dificultades académicas.	80%	20%	
7. Mostré interés en los aspectos personales que podían repercutir en su desempeño académico.	100%		
8. Solicité al estudiante su opinión acerca de su situación.	100%		
9. Mostré una actitud propicia para escuchar al estudiante.	100%		
10. Me mostré abierto a la comunicación con el estudiante.	100%		
11. Mostré una actitud empática para comprender al estudiante.	80%	20%	
12. Mi actitud fue de respeto hacia el estudiante.	100%		
13. Mostré una actitud asertiva al comunicarme con el estudiante.	100%		
14. Brindé la orientación oportuna para encontrar opciones para atender sus dificultades académicas.	100%		
15. Le proporcioné la orientación necesaria para atender sus necesidades de orden personal que consideré fuera del ámbito de mi experiencia.	80%		20%
16. Evité dar consejo o dirección al retroalimentar al estudiante.	40%	40%	20%
17. Estimulé el desarrollo de una conducta asertiva en el estudiante.	60%	20%	20%

18. Apoyé al estudiante en la toma de decisiones respecto a sus necesidades o dificultades.	80%		20%
19. Diseñé, en conjunción con el estudiante, un plan de trabajo para atender las necesidades (académicas, personales, etc.) del estudiante.	40%	60%	
20. El curso-taller me ayudó a mejorar mi desempeño.	100%		

En términos generales, los tutores evaluados consideran que sí lograron manejar los diferentes elementos de la técnica de la entrevista, así como también pusieron en práctica los diversos aspectos de la comunicación para favorecer la relación tutor-alumno.

Sin embargo, una cuestión sobre la que la mayoría está de acuerdo es la falta de elaboración de un plan de acción para atender las necesidades del estudiante, lo cual es fundamental para favorecer la realización de las acciones relacionadas con las decisiones tomadas tanto por el alumno como por el tutor.

Finalmente, los tutores consideran, por unanimidad, que el curso-taller les resultó de utilidad para mejorar su desempeño.

Respecto a la *evaluación* realizada por la prestadora de servicio social, los resultados obtenidos son:

El tutor:	Sí	No	Más o menos	No aplica
1. Definió sus funciones y tareas y el motivo del encuentro.	80%	20%		
2. Aclaró las expectativas del estudiante.	40%	60%		
3. Estableció los objetivos de la tutoría en conjunción con el estudiante.	20%	80%		
4. Generó un clima propicio para comunicarse con el estudiante.	40%	40%	20%	
5. Exploró la situación o problemática del estudiante para poder comprenderla de una manera más	100%			

completa y objetiva.				
6. Apoyó al estudiante para identificar sus dificultades académicas.	100%			
7. Mostró interés en los aspectos personales que podían repercutir en el desempeño académico del estudiante.	100%			
8. Solicitó al estudiante su opinión acerca de su situación.	80%	20%		
9. Mostró una actitud propicia para escuchar al estudiante.	100%			
10. Mostró una actitud empática para comprender al estudiante.	100%			
11. Se mostró abierto a la comunicación con el estudiante.	100%			
12. Su actitud fue de respeto hacia el estudiante.	100%			
13. Mostró una actitud asertiva al comunicarse con el estudiante.	80%	20%		
14. Brindó la orientación oportuna para encontrar opciones para atender sus dificultades académicas.	60%		40%	
15. Le proporcionó al estudiante la orientación necesaria para atender sus necesidades de orden personal que consideró fuera del ámbito de su experiencia.	20%	40%		40%
16. Evitó dar consejo o dirección al retroalimentar al estudiante.	40%	60%		
17. Estimuló el desarrollo de una conducta asertiva en el estudiante.	80%	20%		
18. Apoyó al estudiante en la toma de decisiones respecto a sus necesidades o dificultades.	60%	20%	20%	
19. Diseñó, en conjunción con el estudiante, un plan de trabajo para atender las necesidades (académicas, personales, etc.) del estudiante.	40%	20%	40%	

Estableciendo una comparación entre la autoevaluación de los tutores y la evaluación realizada por la prestadora de servicio social pueden observarse algunas diferencias significativas.

Se considera que uno de los aspectos que es necesario reforzar son algunas cuestiones técnicas del inicio de la entrevista, esto con el objetivo de generar un clima propicio para el desarrollo de la misma y para establecer una comunicación adecuada, lo cual facilitará el trabajo a desarrollar en las sesiones de tutoría.

Otro de los aspectos que convendría fortalecer es el relativo al manejo de la retroalimentación. Los tutores tendieron a asumir una actitud directiva de la entrevista, que en algunos casos es útil y recomendable. Sin embargo, es importante tener en cuenta que para favorecer una actitud de autodeterminación y responsabilidad sobre las propias acciones resulta crucial la libre toma de decisiones por parte de los alumnos.

Además, y con respaldo de la propia opinión de los tutores, convendría fortalecer las habilidades para la elaboración de un plan de trabajo para atender las necesidades del estudiante abordadas en la tutoría, ya que ello propiciará la puesta en marcha de los acuerdos tomados, incidiendo de manera positiva en el acompañamiento y la ayuda brindados por los tutores.

Sin duda, uno de los logros más importantes del programa de servicio social ha sido el desarrollo y fortalecimiento de habilidades y competencias de los docentes en el ámbito de la tutoría, constatándose una mejoría significativa en el desempeño de la función tutorial y, por ende, en la calidad del apoyo brindado a los estudiantes, lo cual evidencia la pertinencia de las actividades del mismo.

6.2. RESPECTO A LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA PRESTADORA DE SERVICIO SOCIAL

El servicio social ha sido, sin duda, una experiencia sumamente formativa para la prestadora de servicio social. Además de permitir aplicar en un contexto profesional los conocimientos adquiridos durante la formación universitaria, el servicio social promovió el desarrollo de competencias profesionales relacionadas con el perfil del psicólogo en el ámbito educativo, así como otros aspectos de índole personal, estimulando procesos de aprendizaje continuo y de desarrollo humano.

Las competencias y habilidades profesionales que se desarrollaron durante la prestación del servicio social son:

1. *Detección, planeación e intervención:*

- Capacidad para comprometerse a desarrollar de principio a fin un trabajo de intervención.
- Diseño y realización de intervenciones psicoeducativas (formación-capacitación, curso-taller, asesoramiento a docentes, entrevista).
- Manejo de grupos y realización de dinámicas grupales.
- Capacidad de observar y elaborar un reporte preliminar de la problemática a atender.
- Evaluación de procesos de aprendizaje. Manejo de cuestionarios y registros observacionales.
- Elaboración de material didáctico (presentaciones PowerPoint, cuestionarios de autoevaluación, cuestionarios para la evaluación del curso-taller).

2. *Comunicación:*

- Capacidad de escuchar y poner atención al diálogo que establece con las personas que solicitan un servicio.

- Capacidad para analizar y sintetizar la información para transmitirla a personas que no son de su perfil profesional.
- Manejo de la comunicación oral (hablar en público).

3. Aprendizaje continuo:

- Muestra interés para preparar su actividad y dar un mejor servicio.
- Se interesa en aprender conocimientos nuevos.

4. Adaptabilidad:

- Capacidad para ajustarse a las actividades cotidianas que se presentan en el escenario.
- Actitud responsable para ajustarse a los cambios.

5. Iniciativa y toma de decisiones:

- Participa activamente en la búsqueda de las alternativas y sugerencias para realizar sus actividades.
- Escucha y atiende la opinión de los que conforman su equipo de trabajo.

6. Pensamiento crítico y reflexivo:

- Observación, reflexión y evaluación del propio desempeño y de la propia conducta.
- Autocrítica y actitud de mejora constante.

VII

RECOMENDACIONES Y/O SUGERENCIAS

RECOMENDACIONES Y/O SUGERENCIAS

Los resultados anteriormente expuestos ponen de manifiesto la relevancia y pertinencia de las actividades realizadas en el marco del Programa de Servicio Social tanto en la consecución del objetivo del mismo, que es “contribuir a la formación y capacitación de tutores, para mejorar su desempeño y fortalecer la práctica tutorial”, así como en la formación profesional adquirida por la prestadora de servicio social.

Durante el desarrollo del curso-taller pudo observarse, de manera general, el interés de los tutores por mejorar su preparación para el desempeño eficiente de su función, así como por aprender aquellos conocimientos que les significaran un beneficio para su práctica educativa en general, lo cual demuestra además su nivel de compromiso con su labor. Esto se confirma con los resultados obtenidos a través del proceso de evaluación de las actividades del programa.

Por una parte, los tutores manifestaron su satisfacción respecto a las actividades desarrolladas, lo cual puede constatarse a través de la información obtenida con el cuestionario de opinión. Enfatizaron la pertinencia del proceso de formación en el que participaron, por dos razones: porque consideraban necesario adquirir los conocimientos para desempeñar la función tutorial que tiempo atrás ya habían estado realizando y porque la formación que recibieron les pareció útil y de calidad.

A través de la evaluación del grado de apropiación de los contenidos temáticos abordados en el curso-taller mediante la prueba escrita, se corroboró el nivel de implicación de los tutores en el curso-taller, ya que se considera que los resultados obtenidos corresponden al logro de un aprendizaje significativo de los conocimientos teóricos y metodológicos, para lo cual fue necesaria la disposición para aprender y comprometerse con las actividades.

Asimismo, mediante la observación directa de la realización de tutorías individualizadas se ratificó el logro del objetivo del programa de servicio social. Los

resultados obtenidos de las autoevaluaciones y las evaluaciones del desempeño de los tutores evidencian el desarrollo de un nivel efectivo de competencia para el desarrollo de la función tutorial, que tendrá repercusiones positivas en la calidad del servicio de tutorías brindado a los estudiantes que, finalmente, son la razón de ser de la institución educativa.

Los tutores, y otros profesores, expresaron la conveniencia de dar continuidad al proceso de formación más allá del ámbito de la tutoría, proponiendo que se extendiera el alcance de las intervenciones psicoeducativas a todos los docentes del Centro, con el propósito de favorecer su propia práctica educativa. Refirieron la necesidad de implementar acciones para mejorar el trabajo colaborativo entre docentes y el ambiente laboral, a través de acciones para generar espacios de diálogo entre los diferentes agentes educativos de la institución. Esto puede considerarse un indicio del logro de un cambio de actitud en los tutores a través de la propuesta de iniciativas para mejorar su labor educativa, que convendría distinguir de la necesidad de un espacio de diálogo como el generado en el espacio físico y temporal en el que se desarrollaron las actividades del programa de servicio social.

De esta manera, los logros que se obtuvieron en el servicio social respecto a la formación y capacitación de los tutores corresponden a las distintas dimensiones que supone el aprendizaje de competencias: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Por otra parte, el servicio social resultó una experiencia profundamente formativa para la prestadora del mismo. Como espacio para el ejercicio profesional de la psicología, el servicio social permitió aplicar, enriquecer, consolidar y ampliar los conocimientos adquiridos durante la trayectoria académica de la licenciatura.

De manera enfática, el servicio social ha sido una oportunidad única e invaluable para el desarrollo de competencias profesionales del psicólogo en el contexto educativo, así como otras de índole personal, teniendo en cuenta que, tal como se ha planteado desde el ámbito de la tutoría, la formación universitaria no

sólo engloba los aspectos estrictamente académicos de las trayectorias curriculares, sino además aquellos de las dimensiones personal y social para coadyuvar al desarrollo integral de los estudiantes. El servicio social ha sido un estímulo para mejorar cada vez más aspectos del propio desempeño y de la propia conducta a través de un proceso continuo de reflexión y análisis que se ha extendido más allá del ámbito del servicio social. Más aun, estimular el deseo de mejora continua no sólo en uno mismo sino también en otros individuos ha sido uno de los logros más gratificantes en esta experiencia.

Con el objetivo de contribuir a mejorar el programa de servicio social, a continuación se mencionan las limitaciones más importantes encontradas durante la realización del mismo:

- Dificultad para hacer coincidir los horarios de los tutores, debido a que la modalidad en que se imparten las licenciaturas es presencial, y con frecuencia esto significó que los tutores no asistieran a sus clases frente a grupo, con la consiguiente reprogramación de las mismas.
- Falta de planeación, programación y sistematización de las actividades, por dos razones principalmente: desconocimiento por parte de la prestadora de servicio social del contexto y funcionamiento académico-administrativo de la institución, y asesoramiento y apoyo insuficientes por parte de la institución.
- Dificultades para trabajar de manera colaborativa entre docentes, cuyos motivos identificados son conflictos de tipo interpersonal, inexistencia de espacios de diálogo, frustraciones de tipo personal y profesional, entre otros.
- Escaso monitoreo y retroalimentación por parte de los responsables del programa en la institución, limitando contar con referentes en el proceso continuo de autoevaluación por parte de la prestadora de servicio social y realizar los ajustes pertinentes al desarrollo de las actividades y al propio desempeño.

- Dificultades de comunicación asertiva entre el personal docente, administrativo y directivo que colabora en la institución.
- Otra cuestión es la referente al idioma de los participantes, ya que en esta experiencia se contó con la asistencia de tres docentes de origen japonés, cuyo dominio del idioma español puede considerarse insuficiente, pudiendo observarse en las diversas actividades del programa que fue un factor que repercutió tanto en su proceso de aprendizaje como en la implicación en las actividades realizadas, por las dificultades en la comprensión tanto a nivel verbal como de cuestiones culturales.
- Espacio físico poco apropiado para el desarrollo de las actividades, ocasionando interrupciones durante la realización de las mismas, lo cual tuvo repercusiones en los procesos en desarrollo.

Teniendo en cuenta tanto los logros obtenidos como las limitaciones encontradas, consideramos necesario plantear un conjunto de propuestas de mejora del programa de servicio social.

La elaboración sistemática de un plan de acción para el desarrollo de las actividades sería la acción nuclear para obtener el máximo beneficio del servicio social. Esto implicará la planeación y programación de las actividades de manera conjunta con los responsables en la institución, propiciando así un mayor acompañamiento y asesoramiento para el prestador de servicio social.

En dicho plan de acción, el primer paso sería llevar a cabo un análisis sistematizado de necesidades a tres niveles: los estudiantes, los agentes educativos y la institución. Esto propiciará un mayor conocimiento del contexto institucional por parte del prestador de servicio social, logrando así una mejor inserción en el mismo, así como una mayor comprensión de las necesidades reales de la institución, lo que redundará en una mejoría en la pertinencia de las actividades a realizar. Convendría estudiar la conveniencia de incluir a todos los

docentes en las actividades del programa, dando así respuesta a las iniciativas manifestadas por tutores y docentes.

Una vez identificadas y concretadas, tales necesidades se atenderían por orden de prioridad, cuyo criterio se establecerá por los colaboradores en este proceso, y con la consiguiente propuesta de acciones a emprender para satisfacer las mismas y el reajuste a las ya establecidas, todo ello a través del trabajo colegiado de los diferentes actores implicados.

En suma, consideramos necesario dar continuidad al programa de servicio social, ya que haciendo un balance de los logros alcanzados y las limitaciones encontradas, tenemos la convicción de que la labor realizada en el servicio social tiene un largo alcance, quedando aún mucho por aportar y contribuir en el mejoramiento de la labor educativa de los tutores.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Ángeles, O. (2003). *Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje. Estado del arte y propuestas para su operativización en las instituciones de educación superior*. [En línea]. México. Recuperado de: <http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/EnfoquesyModelosEducativos1.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2000). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. [En línea]. México: ANUIES. Recuperado de: http://www.anui.es/servicios/d_estrategicos/libros/lib42/0.htm
- Barberá, E. (s. f.). *Los fundamentos teóricos de la tutoría presencial y en línea: una perspectiva socio-constructivista*. [En línea]. España. Recuperado de: <http://www.tutoria.unam.mx/EUT2010/memoriaEUT/doc/Losfundamentosteoricosdelatutoriaenlinea.pdf>
- Carpio, A. y Guerra. L. (2008). *Una experiencia de asesoramiento colaborativo como estrategia de apoyo a los profesores para la implementación de un programa de tutorías universitarias*. [En línea]. España. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL12.pdf>
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. México: Progreso.
- Castillo, S.; Torres, J. y Polanco, L. (2009). *Tutoría en la enseñanza, la universidad y la empresa. Formación y práctica*. España: Pearson Educación/UNED.
- Coll, C. (1999). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.). *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación*. España: Alianza.

- Coll, C. y Solé, I. (1999). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.). *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación*. España: Alianza.
- Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación*. [En línea]. México. Recuperado de: http://www.uv.mx/dgda/files/2012/11/_CPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf
- Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. España: Morata.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (3ª ed.) México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Fernández, P. (1991). *La función tutorial*. España: Castalia S.A./Ministerio de Educación y Ciencia.
- García, N. (1998). La orientación en grupos. En R. Bisquerra (coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España: Praxis.
- González, J., Torregrosa, G., Tonda, E. y Brotons, V. (2005). *El tutor en la universidad. Las tecnologías de la información y la comunicación en la universidad*. España: Club Universitario.
- López, N. y Sola, T. (2007). *Orientación escolar y tutoría para las diferentes etapas de la educación*. (4ª ed.) España: Grupo Editorial Universitario.
- Pimienta, J. (2007). *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*. (2ª ed.). México: Pearson Educación.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. (22ª ed.). España: RAE.

- Rodríguez, S. (coord.). (2008). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. España: Ediciones Octaedro/ICE-UB.
- Sanz, R. (2009). Tutoría y orientación en la universidad. En R. Sanz (coord.). *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad*. España: Síntesis.
- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. (2009). *Programa de Desarrollo de la DES de Artes 2008-2012*. México: UNICACH.
- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. (2011a). *Ley Orgánica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas*. México: UNICACH.
- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. (2011b). *Marco conceptual y operativo para la aplicación del modelo educativo actualizado basado en competencias en la oferta educativa en artes de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH)*. México: Sin publicar.
- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. (2011c). *Modelo Educativo UNICACH Visión 2025*. México: UNICACH.
- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. (2011d). *Plan de Desarrollo Institucional UNICACH Visión 2025*. México: UNICACH.
- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. (2012). *Cuarto Informe de Actividades de la Gestión Rectoral 2008-2012*. México: UNICACH.
- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. (2013). *Programa Institucional de Tutorías*. México: Sin publicar.

A N E X O S

ANEXO 1
PRESENTACIONES POWERPOINT

LA TUTORÍA

PROGRAMA DE SERVICIO SOCIAL

Apoyo a la formación y capacitación de tutores

Centro de Estudios Superiores en Artes – UNICACH

Mirra y Pablo Ruiz
Facultad de Psicología – UNAM
Febrero-Agosto 2002

Objetivo General del Programa de Servicio Social

Contribuir a la formación y
capacitación de tutores,
para mejorar su desempeño
y fortalecer la práctica
tutorial

Curso-taller

HERRAMIENTAS PARA LA ACCIÓN TUTORIAL

LA TUTORÍA

¿Qué es la tutoría?

- Proceso de **acompañamiento** durante la formación de los estudiantes
- Mediante la **atención personalizada** a un alumno o a un grupo reducido de alumnos
- Por **académicos competentes y formados** para esta función
- Apoyándose conceptualmente en las **teorías del aprendizaje** más que en las de la enseñanza

(ANUIES, 2000)



¿Para qué se implementó el Programa de Tutorías?

Objetivos de la tutoría

- Abatir los índices de reprobación y rezago escolares
- Disminuir las tasas de abandono de los estudios
- Mejorar la eficiencia terminal

La tutoría constituye...

Una modalidad de la actividad docente de carácter formativo

que contribuye a la:

Formación integral de los estudiantes



La tutoría proporciona...

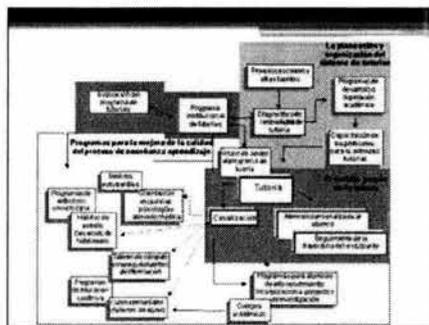
Información, formación, orientación y apoyo al estudiante en los aspectos:

- ❖ Administrativo
- ❖ Académico
- ❖ Personal
- ❖ Social
- ❖ Profesional

En tres momentos...

- Ingreso a la universidad
- Estancia en la institución universitaria
- Incorporación al mundo laboral

Tipos de tutoría	
Criterios	Tipos de tutoría
Servicios de orientación	- Modelo puro: independiente de los servicios de orientación - Modelo mixto: con apoyo de los servicios de orientación
Contenido de las tutorías	- Tutoría de materias - Tutoría de prácticas (profesionales) - Tutoría de proyecto (de titulación) - Tutoría de asesoramiento personal
Figura del tutor	- Profesor-tutor - Tutoría entre iguales
Tiempo	- Tutoría de curso - Tutoría de carrera o de itinerario académico
Destinatarios	- Individuos - Grupos



EL TUTOR

PROGRAMA DE SERVICIO SOCIAL

Apoyo a la formación y capacitación de tutores

Centro de Estudios Superiores en Artes – UNICACH

Miriam Rubio Ríos
Facultad de Psicología – UNAM
Febrero-Agosto 2012

Objetivo General
del Programa de Servicio Social

Contribuir a la formación y capacitación de tutores, para mejorar su desempeño y fortalecer la práctica tutorial

Curso-taller

HERRAMIENTAS PARA LA ACCIÓN TUTORIAL

EL TUTOR

¿Qué es un tutor?

El tutor...

- orienta, asesora y acompaña al estudiante durante su proceso de enseñanza-aprendizaje...
- desde la perspectiva de conducirlo hacia su **formación integral**...
- lo que significa estimular en él la **capacidad de hacerse responsable** de su aprendizaje y de su formación

Tarea del tutor

Estimular en el estudiante,
sus capacidades y procesos de:

- ◊ Pensamiento
- ◊ Toma de decisiones
- ◊ Resolución de problemas

Competencias del tutor

A nivel cognitivo:

- Saber (conocimientos)
- Saber hacer (competencias prácticas)

De carácter social y de relación:

- Saber estar (actitudes y comportamientos de tipo participativo)
- Saber ser (actitudes y comportamientos de tipo personal)

Actividad Ventana de Johari

Ventana de Johari

		YO	
		Conozco de mí	No conozco de mí
LOS DEMÁS	Conocen de mí	YO ABIERTO -Lo sé yo, así, como se manifiesta. -Lo que conozco: actitudes, proyecciones, actitudes, ideas. -Área de libre acceso	YO CIEGO O DESCONCERTANTE -Lo que yo tengo, pero yo no sé yo. -La impresión que causo a los demás. -Lo que conozco, pero así con signos no verbales, inconscientes
	No conocen de mí	YO OCULTO O EVITADO -Es parte de mí, pero no. -Lo que conozco con dificultad. -Lo que yo sé, que yo sé, pero no sé yo.	YO DESCONOCIDO -Lo que yo tengo, pero yo no sé yo. -Lo que yo tengo, pero yo no sé yo.
Zona de oscuridad potencial			

Dinámica con la Ventana de Johari

Objetivos:

- Conocerse a uno mismo.
- Relacionarse con los demás.
- Aprender a reconocerse en los demás.

Cómo me ves		Cómo te ven	
1.		1.	
2.		2.	
3.		3.	
4.		4.	
5.		5.	

Conciencias	Diferencias

Adjetivos

• absorto/desapercibido	• desocupado/consciente	• sensible/turco
• aburrido/aburrido	• distraído/lento	• sereno/frías
• activo/pasivo	• dócil/dominante	• sincero/mentiroso
• afectuoso/parco	• esquivo/inestable	• solista/enfusiasta
• agradable/pesado	• expresivo/tráxico/prelucio	• sociable/socios
• amigable/simpático	• espontáneo/reticente	• tolerante/intolerante
• amocionable	• generoso/gueta	• valiente/cobarde
• cerrado/abierto	• humilde/orgullosa	
• chistoso/lento	• justicista	
• combativo/deshibido	• obediente/desobediente	
• comunicativo/reservado	• optimista/pesimista	
• conciliador/intolerante	• ordenado/desordenado	
• confiado/desconfiado	• tranquilo/nervioso	
• constante/inconstante	• relajado/tenso	
• decidido/indeciso	• respetuoso/desrespetuoso	
• dependiente/independiente	• responsable/irresponsable	

Características del tutor

- Procura mantener una actitud receptiva hacia nuevas formas de enseñanza
- Fomenta en su entorno el espíritu cooperativo
- Es auténtico y genuino como persona, y así se muestra ante sus alumnos.
- Rechaza las posturas autoritarias y egocéntricas.

Características del tutor

- Muestra interés en el alumno como persona total.
- Intenta comprender a sus estudiantes poniéndose en el lugar de ellos (empatía) y actuando con mucha sensibilidad hacia sus percepciones y sentimientos.
- Pone a disposición de los alumnos sus conocimientos y experiencia, así como la certeza de que cuando ellos lo requieran podrán contar con él.

Acciones básicas del tutor

1. Establecer contacto con el tutorado o grupo de tutorados
2. Identificar problemáticas
3. Tomar decisiones
4. Dar seguimiento a las acciones emprendidas
5. Informar a los distintos actores universitarios según las necesidades detectadas

LA RELACIÓN TUTOR-ALUMNO

PROGRAMA DE SERVICIO SOCIAL

Apoyo a la formación y capacitación de tutores

Centro de Estudios Superiores en Artes – UNICACH

Miriam Rubio Ruiz
Facultad de Psicología – UNAM
Febrero-Agosto 2012

Objetivo General del Programa de Servicio Social

Contribuir a la formación y capacitación de tutores, para mejorar su desempeño y fortalecer la práctica tutorial

Curso-taller

HERRAMIENTAS PARA LA ACCIÓN TUTORIAL

RELACIÓN TUTOR - ALUMNO

La tutoría es:

Relación de servicio, apoyo y orientación

por medio de la

CONVERSACIÓN



La conversación es:

Intercambio de mensajes entre dos o más personas, en el que se establece un flujo de doble sentido, de tal manera que ambos interlocutores desempeñan tanto el papel de emisor como el de receptor

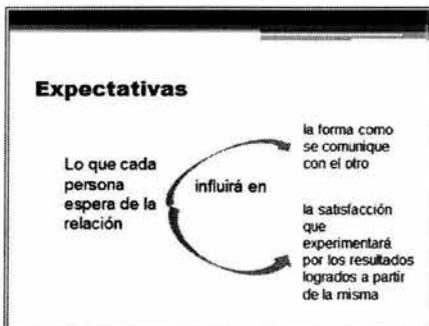


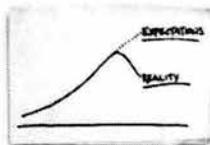


- ### Factores internos
- Expectativas
 - Inteligencia social
 - Actitudes
 - Capacidad para la escucha activa
 - Motivación
 - Habilidades de comunicación
 - Estado físico y psicológico

- ### Factores externos
- Objetivos generales planteados en la tutoría
 - Contexto social y económico de los interlocutores
 - Responsabilidades laborales y académicas de los participantes

EXPECTATIVAS





Es muy importante que el tutor tome consciencia, reflexivamente, de cuáles son sus expectativas con relación a cada estudiante en específico

Para reflexionar...

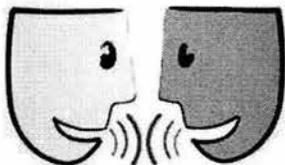
- ¿Cuáles son los objetivos generales de la tutoría de acuerdo a las definiciones del programa de su institución?
- ¿A qué tipo de población estudiantil está dirigida y con qué fines?
- ¿Cuál considera el tutor que es su papel con respecto al alumno?

Para reflexionar...

- ¿Cuáles son los objetivos específicos que se plantea el tutor con el alumno?
- ¿Qué es lo que desea lograr?
- ¿Cómo lo quiere apoyar?
- En síntesis ¿qué espera de él?

Para una relación productiva y constructiva:

- Esclarecer las expectativas
- Establecer normas mínimas de interacción
 - periodicidad de los encuentros
 - acuerdos con respecto a cancelaciones o cambios de horario
 - solicitar al alumno que manifieste su compromiso y voluntad por cumplir con las actividades



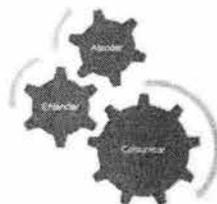
¿Cuál es la intención?

INTELIGENCIA SOCIAL

Capacidad para evaluar una situación social desde el marco de referencia del interlocutor más que desde el propio, así como en la habilidad para entender a otros y para actuar adecuadamente en situaciones sociales.



La Inteligencia social comprende:



Atender

ATENDER

Atender

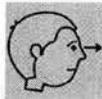
Objetivos:

- Identificar o discriminar lo que sucede al alumno.
- Comunicarle respeto.
- Reforzar el diálogo y la comunicación del alumno.
- Favorecer la posibilidad de la influencia social positiva del tutor en el alumno (de habilidades y actitudes)

Atención física

ATENDER

Hacer a un lado todo lo que pueda distraer la atención del tutor hacia el alumno



ATENDER

Recomendaciones para proporcionar atención física

- Adecuar la postura de atención a las circunstancias y necesidades del alumno.
- Mantener una postura flexible, hacer ajustes que le permitan sentirse confortable.
- Favorecer que el alumno perciba al tutor:
 - serio y amistoso,
 - pensativo y disponible,
 - intenso y relajado,
 - controlado y libre.

ATENDER

Atención psicológica

- Estar presente para el otro **escuchar activamente**.
- Escuchar la **conducta verbal** sentimientos y contenido.
- Atender la **conducta no verbal y paraverbal** del estudiante.
- Integrar todos los aspectos involucrados en la comunicación verbal, no verbal y paraverbal.



ATENDER

Tipos de lenguaje

ATENDER

Lenguaje:

- Verbal
- No verbal
- Paralingüístico



ATENDER

Lenguaje no verbal

- Apariencia
- Contacto físico
- Proximidad
- Orientación
- Contacto visual
- Inclinaiones y movimientos de la cabeza
- Expresión facial
- Gestos
- Postura corporal (acercamiento-retirada, erguida-contraída) (defensivo, tenso, ansioso, desafiante, desparpado, contentado, víctima, tímido, seductor).



ATENDER

Posturas corporales

<p>ABRIRSE A LA VIDA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender sus nombres • Cuerpo rígido • Señalar con el dedo • Contacto visual prolongado • Acercarse demasiado a la otra persona 	<p>MANIPULACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestos exagerados • Tono de voz excesivamente alto • Abuso de los contactos físicos • Sobreexcitación
<p>SUMISIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Taparse la boca o parcialmente la cara • Imitar el tono de voz o estado de ánimo del comunicante • Contacto visual escaso • Sonrisa nerviosa • Mirar constantemente 	<p>AUTOCONFIANZA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Postura erguida pero relajada • Contacto visual directo, pero con pequeños retrazos • Gestos calmados • Disposición de brazos y piernas ligeramente abiertas • Distancia apropiada

ATENDER

Lenguaje paralingüístico

- Entonación
- Volumen
- Errores en la pronunciación
- Acento
- Velocidad
- Silencio

Actividad Comunicación no verbal y paraverbal

Capacidad de escucha activa

El proceso de escucha activa requiere...

- Concentrarse y estar consciente del otro poniéndole atención, evitando todas las posibles distracciones externas o internas
- Observar lo que sucede y cuestionarse continuamente para analizar si está comprendiendo lo que pretende comunicarle el alumno
- Proporcionar retroalimentación y verificar con el alumno la comprensión de la comunicación.
- Confirmar la información que se ha obtenido

Es necesario que el alumno perciba la disposición e interés del tutor en escucharlo.



Técnicas para comunicar la escucha activa

- **Parafrasear**
 - "Si he comprendido bien..."
 - "Lo que quieres decir es..."
- **Reflejo de sentimientos**
 - "Al escucharte noto que te sientes..."
 - "Comprendo como te sientes al..."
 - "Me pongo en tu lugar y comprendo que..."
- **Utilizar el eco**

Técnicas para comunicar la escucha activa

- **Incitar**
 - "¿Me puedes decir cómo te sientes?"
 - "¿Podrías ampliar más tus pensamientos sobre esta situación?"
- **Mensajes yo**
 - "En mi opinión..."
 - "Mi punto de vista es..."
- **Evitar utilizar expresiones como:**
 - "Dicen que..."
 - "Todos los estudiantes..."

Actividad
Aprender a escuchar

Recomendaciones para escuchar activamente al alumno

- Hacer preguntas aclaratorias
- Poner atención
- Tomar notas, si es pertinente
- No hablar más de lo necesario
- Emplear frases que inviten al alumno a ampliar la explicación y faciliten la expresión de pensamiento y emoción
- Hacer sentir al alumno que es escuchado apoyándose en la atención física y psicológica
- Aceptar a la persona tal y como es
- Crear y establecer un clima agradable
- Tomarse el tiempo necesario para escuchar
- Escuchar con empatía

¿Qué obstáculos personales pueden impedirme escuchar activamente al alumno?

Entender

Entender implica:

- Discriminar o identificar lo que le está sucediendo al alumno y en su medio externo
- Comprender cómo y por qué se siente como se siente.
- Distinguir patrones de conducta efectivos o destructivos en sí mismo y en otros.
- Determinar qué clase de desafíos podrían ayudarlo.
- Percibir qué programas de acción podrían beneficiarlo.



Comunicar

Comunicar Involucra:



Actuar de manera facilitadora o de ayuda para propiciar acciones que resulten útiles para atender las necesidades del alumno

Al comunicar..

El tutor:

- Hace saber al alumno que lo entiende desde su marco de referencia
- Lo reta o confronta con cuidado y comprensión
- Le orienta para que explore su situación y lo cuestiona para que busque vías de solución
- Colabora con el estudiante para probar y poner en práctica planes de acción
- Ayuda al alumno a realizar acciones productivas o funcionales

Comunicación de la empatía

Empatía

Comunicarle al alumno que comprende lo que siente frente a una situación determinada y las experiencias que subyacen a dichos sentimientos.



Metas:

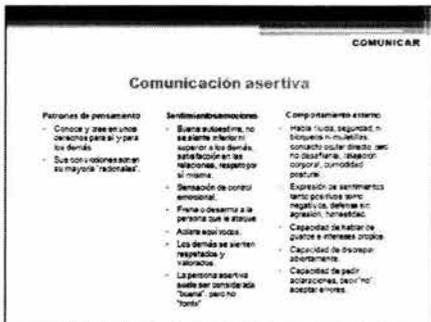
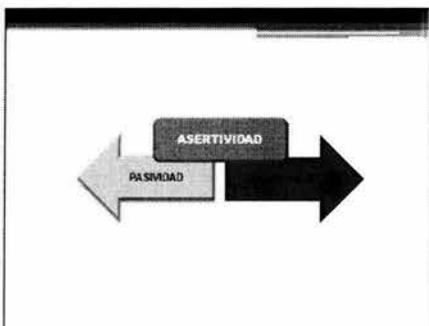
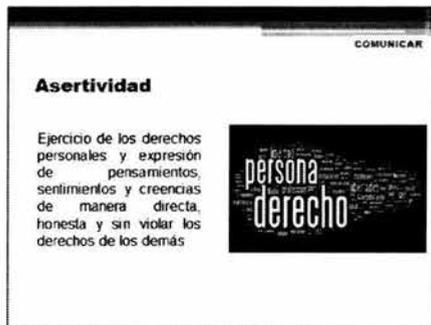
- Establecer armonía en la relación
- Generar un clima de confianza y apertura

Actividad

Evaluando mi empatía

El tutor debe evitar...

- Aparentar entendimiento. Debe pedir al alumno que aclare lo que desea comunicar.
- Repetir de manera mecánica lo que dice la otra persona, adoptando una "pose".
- Permitir divagaciones del alumno sin ayudarlo a centrarse en lo fundamental de su problemática.
- Adelantarse a hacer interpretaciones haciendo inferencias sin fundamento o basadas en las creencias y suposiciones del tutor.
- Hablar más que el estudiante, con riesgo de desviarse del tema central o de caer en una excesiva dirección por parte del tutor.



Ventajas de la comunicación asertiva

- Disminución de la ansiedad
- Aumento de relaciones más íntimas y significativas
- Mejor adaptación social
- Aumento de la autoestima
- Maximización de consecuencias favorables y minimización de consecuencias desfavorables
- Aumento de confianza y seguridad en sí mismo
- Mejora la aceptación y el respeto propio y de los demás

LA TUTORÍA INDIVIDUAL

PROGRAMA DE SERVICIO SOCIAL

Apoyo a la formación y capacitación de tutores

Centro de Estudios Superiores en Artes – UNICACH

Miriam Rubio Rizo
Facultad de Psicología - UNAM
Enero-Agosto 2012

Objetivo General
del Programa de Servicio Social

Contribuir a la formación y capacitación de tutores, para mejorar su desempeño y fortalecer la práctica tutorial

Curso-taller

HERRAMIENTAS PARA LA ACCIÓN TUTORIAL

LA ENTREVISTA

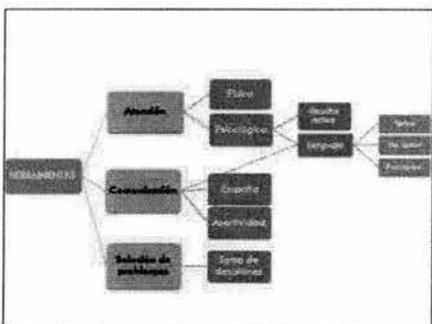
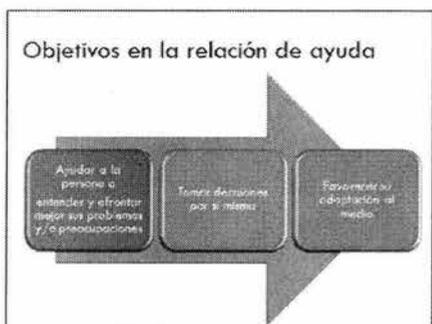
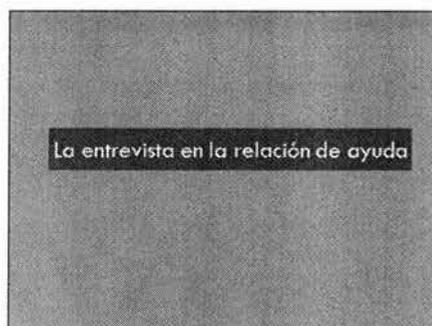
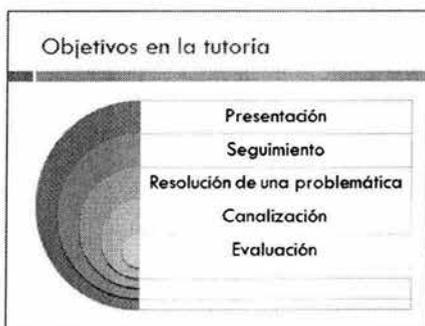
Definición

"Es una conversación seria, que se propone un fin determinado, distinto del simple placer de la conversación"
(Bingham y Moore)



Tipos

<p>Objetivo</p> <p>Investigación</p> <p>Intervención</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstica • Terapéutica 	<p>Objetivo de retroalimentación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas • Respuestas • Realización • Registro y elaboración • Interpretación
---	---



Actitudes del entrevistador



- ~ Resolutiva
- ~ Exploradora
- ~ Tranquilizadora
- ~ Valorativa
- ~ Clarificadora
- ~ Empática

Etapas de la entrevista

Etapas de la entrevista



PREPARACIÓN

Preparación

- ❑ Determinación del propósito
- ❑ Precisión de habilidades a utilizar
- ❑ Concretar el modo de relación y actuación
- ❑ Examinar la información con la que ya se cuenta acerca del alumno
- ❑ Planificar la entrevista (esquema de acción de acuerdo al tiempo disponible)



INICIO

Tipos

Inicia el
entrevistado

Inicia el
entrevistador

Tareas

- Presentación breve
 - Entrevistador
 - Entrevistado
 - Situación
 - Objetivos
- Motivo de consulta: manifiesto (y latente)
- Aclaración de expectativas
- Asegurar confidencialidad
- Crear un clima adecuado de comunicación

Rapport

Habilidad para crear un estado de afinidad, armonía, confianza y cooperación en una relación



Tipos de entrevistado

TÍMIDO

- Volumen de voz bajo
- No mira directamente
- Postura encogida
- Le cuesta mantener la conversación



Sugerencias:

- Rapport largo
- Proporcionar confianza y seguridad
- Trata: calma, afecto y comprensión
- Actitud directiva

Tipos de entrevistado

AGRESIVO

- Volumen de voz alto
- Mirada retadora
- Postura tensa
- Sarcástico
- Irónico
- Desdén



Sugerencias:

- Rapport corto
- Actitud no directiva al inicio
- Confrontar

Tipos de entrevistado

MANIPULADOR

- Adulador
- Se expresan fácilmente
- Meta: manejar la entrevista y al entrevistador



Sugerencias:

- Rapport muy corto
- Controlar las propias necesidades de adulación
- No olvidar los objetivos
- Actitud fuertemente directiva (fría)
- Preguntas cerradas

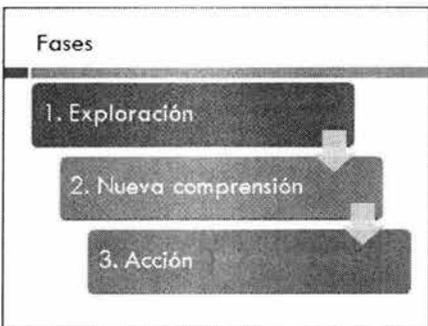
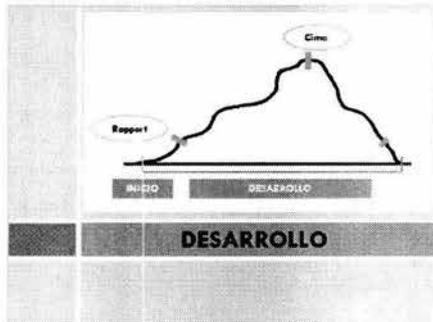
Tipos de entrevistado

MENTIROSO

- Sentimientos de inferioridad

Sugerencias:

- Confrontar
- Pedir aclaraciones
- Preguntar lo mismo de diferentes maneras
- Precipitar preguntas

Fase 1: Exploración

- Exploración del problema desde el sistema de referencia de la persona:
 - Antecedentes o causas
 - Petición de información
 - Petición de la opinión del entrevistado
- Identificar preocupaciones o necesidades
- Evitar suposiciones



- ### Variables
- Necesidades de información
 - Necesidades emocionales
 - Estrategias de afrontamiento
 - Recursos
 - Redes de apoyo personal
 - Percepción de control
 - Acontecimientos críticos en su historia personal
 - Problemática psicopatológica

Fase 2: Nueva comprensión

- Ayudar a la persona a:
 - Ver su situación desde nuevas perspectivas (RISHBARK & JON)
 - Contrastar en lo que podría hacer para alcanzar sus objetivos más efectivos
 - Analizar las consecuencias que obtiene y que podría obtener
 - Reconocer tanto patrones de conducta y habilidades y sentimientos



Fase 3: Acción

- Ayudar a la persona a considerar los posibles modos de actuar

Lo que puede ser más adecuado:

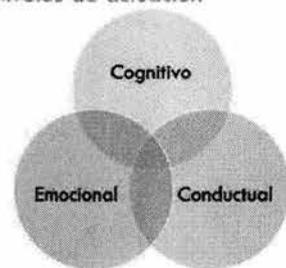
- En ese momento
- Para esa persona
- En sus circunstancias específicas

Es importante respetar la libertad del estudiante para tomar sus propias decisiones.



Niveles de actuación

Niveles de actuación



"La gente se perturba, no por los acontecimientos, sino por su opinión sobre los acontecimientos"
(Epicteto, l a.C.)

Modelo A-B-C de la TREC



Ideas irracionales

- Polarización
- Filtro mental
- Lectura del pensamiento
- Generalización excesiva
- Razonamiento emocional
- Personalización
- Etiquetación
- Catastrofismo
- Evasión de control
- Enunciacónes "debería" y "tener que"



Ideas irracionales

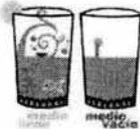
Enunciaci3nes "debería" y "tener que"

Alguien o algo debería, serfa necesario o tiene que ser diferente de lo que es en realidad

- 1 La encuentras horrenda, terrible, horroroso cuando es de esa manera
- 1 No puedes sufrir, soportar o tolerar esta persona o esta cosa
- 1 T3 u otras personas han cometido errores horribles, por lo que merecen reprobaci3n

Adecuaci3n de las emociones

- **DEBATIR**
Estimaci3n real del acontecimiento
- **DISTINGUIR**
Necesidad o Preferencia
- **REDEFINIR**
El acontecimiento concreto

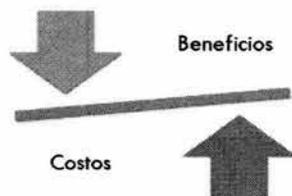


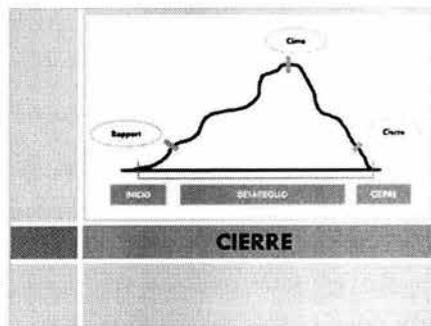
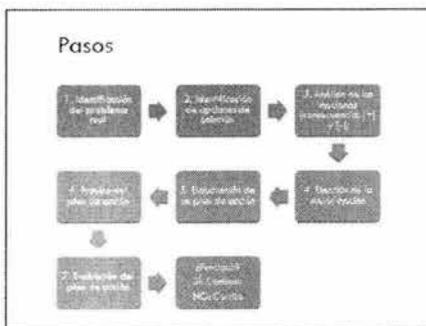
Manejo de emociones

- 1 Permitir la expresi3n de la emoci3n
- 1 Dar mensajes congruentes
- 1 No dar falsas esperanzas
- 1 Preguntar necesidades
- 1 Sugerir distracci3n
- 1 Mantener la mirada de inter3s y compresi3n
- 1 Contacto ffsico y proximidad



Soluci3n de problemas



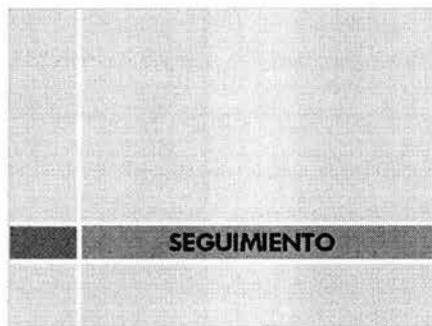


- ### Tareas
- Determinación de la solución por parte del entrevistado (expresión verbal)
 - Recapitulación de la información obtenida
 - Aclaración de dudas
 - Anotación de las resoluciones y del plan trazado para reafirmar la solución y favorecer el compromiso
 - Fijación de la siguiente entrevista para favorecer la acción
 - Conclusión en sentido positivo
-

REGISTRO Y EVALUACIÓN

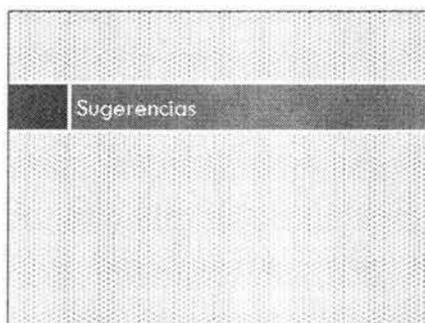
- ### Registro
- Motivo de la entrevista
 - Acuerdos
 - Actitud general del entrevistado
 - Fecha de la siguiente entrevista
-

- ### Evaluación
-
1. Recepción: Saludo e incidencias
 2. Nivel de rapport alcanzado
 3. Tipo y grado de adecuación de las preguntas
 4. Estrategias no verbales utilizadas
 5. Consecución del objetivo
 6. Distribución del tiempo
 7. Puntos débiles y fuertes
 8. Qué cambiar y cómo hacerlo



Aspectos a considerar

- o Constatar si han realizado las acciones previstas
- o Aportar evidencia sobre la mejora de la situación
- o Valorar el nivel de satisfacción del estudiante respecto a la decisión tomada
- o Revisar y evaluar el plan de acción y modificar si es necesario



Para dar retroalimentación

- ▣ Centrarse en el desempeño, en conductas y no en la persona.
- ▣ Basarse en la observación.
- ▣ Compartir información o ideas sobre lo que se observa y sobre la forma como se considera que se pueden mejorar las deficiencias.
- ▣ Utilizar información específica y no generalidades.
- ▣ Utilizar mensajes "yo".
- ▣ Proporcionarla lo más inmediatamente posible.
- ▣ Enunciar primero los aspectos positivos y luego los aspectos que requieren mejorar.
- ▣ Proporcionar esperanza.



Para proporcionar halagos

- ▣ Adecuados al contexto y espontáneos.
- ▣ Hacer referencia a la adquisición de habilidades concretas.
- ▣ Estimular a los estudiantes recordándoles que son competentes y capaces.
- ▣ Orientar a los estudiantes hacia su autoconocimiento en relación con tareas específicas.
- ▣ Describir los logros del estudiante en función de los objetivos de aprendizaje.
- ▣ Reconocer el esfuerzo del estudiante en tareas que le resultan particularmente difíciles.



LA TUTORÍA GRUPAL

PROGRAMA DE SERVICIO SOCIAL

Apoyo a la formación y capacitación de tutores

Centro de Estudios Superiores en Artes – UNICACH

Miriam Rubio Ibañeta
Facultad de Psicología – UNAM
Enero-Agosto 2012

Objetivo General del Programa de Servicio Social

Contribuir a la formación y capacitación de tutores, para mejorar su desempeño y fortalecer la práctica tutorial

Curso-taller

HERRAMIENTAS PARA LA ACCIÓN TUTORIAL

LA TUTORÍA GRUPAL

Definición

- ❑ Proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes
- ❑ Mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos

(AMUIS, 2000)



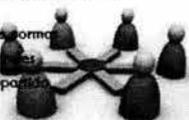
Tutoría grupal

- ❑ Desarrollo académico del grupo
- ❑ Desarrollo de competencias
- ❑ Formación integral

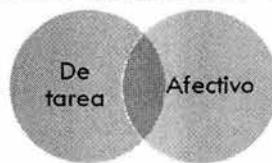


Grupo

- ❑ Un fin u objetivo común
- ❑ Conciencia de la necesidad de un esfuerzo solidario y colaborativo
- ❑ Establecimiento de interrelaciones entre los miembros
- ❑ Asunción de un conjunto de normas
- ❑ Desempeño de diferentes roles
- ❑ Sentido de Identidad compartida



Niveles de funcionamiento



Grupo de tutoría

- ❑ Homogéneo como estudiantes universitarios
- ❑ Heterogéneo en relación a características personales
- ❑ Grupo primario porque comparten objetivos comunes
- ❑ Grupo institucional
- ❑ Con un líder: el tutor
- ❑ Con objetivos específicos



MEDIO DE REFERENCIA

GRUPO



Etapas en la evolución de un grupo

Etapas en la evolución de un grupo



1. Nacimiento e inicio



- ❑ Abundancia de Interrogantes
- ❑ Inseguridad emocional
- ❑ Resistencia a asumir objetivos de grupo si los propios no están representados

2. Crecimiento e identificación



- ❑ Configuración de subgrupos estables
- ❑ Personas "descalacadas"
- ❑ Definición y asunción de normas de funcionamiento
 - ❑ Autorresponsabilidad
 - ❑ Aceptación y diálogo
 - ❑ Cooperación-ayuda
 - ❑ Abandono de problemáticas

Subgrupos

Apoyo más inmediato del grupo a cada uno de sus miembros



- ❑ Edad
- ❑ Género
- ❑ Residencia
- ❑ Procedencia
- ❑ Trabajo
- ❑ Intereses específicos
- ❑ Otros

3. Maduración e integración grupal



- ❑ Sentimiento de pertenencia
- ❑ Valoración del grupo
 - ❑ Iniciativas y mejoras
- ❑ Confrontación de posiciones

Roles de los miembros del grupo

Rol

- ❑ Comportamiento esperado por parte de un individuo en un grupo
- ❑ Factores:
 - ❑ El papel que ha decidido jugar en el grupo
 - ❑ El que cree haber jugado
 - ❑ El que los otros esperan de él
 - ❑ El que le imputan
 - ❑ Y finalmente, el que ha jugado en realidad

Tres tipos

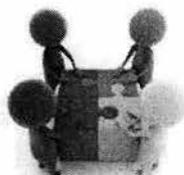
Tarea

Mantenimiento

Individuales

Roles

- Líder
- Saboteador
- Juguetero
- Autoritario
- Observador
- Tímido
- Bueno
- Ausente
- Saboteador
- Moderador
- Agresor
- Chivo expiatorio
- Conciliador



El tutor

- Facilitar el establecimiento del grupo
- Promover el conocimiento entre los miembros del grupo



Tareas

1. Establecer metas comunes en la clase
2. Atender al mantenimiento
3. Atender la organización interna de la clase
4. Favorecer actitudes de cooperación
5. Vigilar la evolución del grupo

¿Cómo hacerlo?

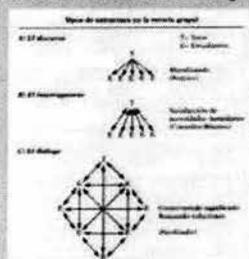
- Conozca y analice la estructura informal del grupo
- Tenga presente la situación de rechazo, aislamiento o liderazgo de sus alumnos
- Favorezca la cohesión mediante la interacción y comunicación entre los alumnos
- Impulse la colaboración

La conducción de la tutoría grupal

Preparación del encuentro

- Fecha
- Lugar
- Orden del día
- Presentación de informaciones relevantes por el/los representante/s

Conducción de la tutoría grupal



Técnicas grupales

1. Elección de la técnica
2. Realización
3. Expresión al grupo de lo experimentado
4. Fundamentación teórica
5. Evaluación
6. Generalización práctica

Técnicas para la tutoría grupal

- De conocimiento
- Entrevista grupal
- Phillips 6/6
- Asamblea
- Grupo de discusión
- Torbellino de Ideas
- Debate dirigido
- Role playing

Tres encuentros necesarios

1. **Primera reunión**
 - Por qué y para qué de la función tutorial
 - Conocimiento del grupo, incluido el tutor
 - Yo, tutor/a
 - Las expectativas
 - Forma de relación grupo-tutor

2. **Planificación del trabajo**

2. **Seguimiento**
 - Desarrollo de la actividad académica y nivel de satisfacción
 - Trabajo individual y grupal y sus resultados
 - Funcionamiento grupal
 - Nuevos planteamientos y reformulaciones

Recapitulando....

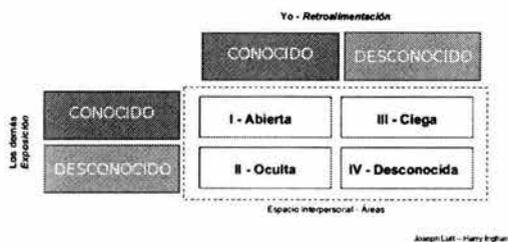
Acciones básicas del tutor

1. Establecer contacto con el tutorado o grupo de tutorados
2. Identificar problemáticas
3. Tomar decisiones
4. Dar seguimiento a las acciones emprendidas
5. Informar a los distintos actores universitarios según las necesidades detectadas

ANEXO 2
EJERCICIOS DE APRENDIZAJE

DINÁMICA: LA VENTANA DE JOHARI

La «Ventana de Johari» pretende ilustrar el proceso del «dar y recibir feedback». Tal vez el esquema que nos ofrecen Joseph Luft y Harry Ingham, tal como aparece en la figura que reproducimos a continuación, sirva de ayuda para formarnos una idea de muchos de nuestros comportamientos; y tal vez también nos ofrezca alguna solución para hacer frente a nuestras dificultades en las relaciones interpersonales y para que hagamos de nuestra participación social en la comunidad una expansión realizadora, tanto para nosotros como para aquellos que viven con nosotros. El modelo puede ser presentado también como una ventana de comunicación a través de la cual se dan o se reciben informaciones sobre uno mismo y sobre los demás.



Si tomamos las cuatro áreas o cuadrantes en sentido vertical (columnas) o en sentido horizontal (franjas), las dos columnas representan el yo, y las dos franjas representan el grupo. La primera columna contiene «lo que yo sé respecto de mí»; la segunda, «lo que desconozco respecto de mí»; la franja superior contiene «lo que los demás (el grupo) saben respecto de mí»; la franja inferior contiene «lo que los demás (el grupo) desconocen respecto de mí». Las informaciones contenidas en dichas franjas y columnas no son estáticas, sino que se desplazan de un cuadrante a otro, en la medida en que varían dentro del grupo el grado de confianza recíproca y el intercambio de «feedback». Como resultado de dicho movimiento, el tamaño y el formato de los respectivos cuadrantes experimentarán otras tantas modificaciones en el interior de la ventana.

1. Área libre: El primer cuadrante (espacio superior izquierdo) es el único claro y libre. En él se encuentran las experiencias y los datos conocidos por la propia persona y por quienes la rodean. Es una área que se caracteriza por el intercambio libre y abierto de informaciones entre el yo y los demás. En ella, el comportamiento es público y accesible a todos. Por ejemplo: nuestro modo de trabajar en cualquier actividad que desempeñemos, nuestra manera habitual de comportarnos, etc. El «Área libre» aumenta de tamaño en la medida en que crece el nivel de confianza entre los participantes o entre el participante y su grupo; y también en la medida en que se comparten más informaciones, especialmente si se trata de informaciones importantes de carácter personal.

2. Área ciega: En la parte superior derecha hay una zona denominada «Área ciega» que contiene informaciones respecto de nuestro «yo» que nosotros ignoramos, pero que son conocidas por los demás. Es lo que nuestros amigos saben de nosotros, más que lo que nos dicen. Al comenzar nuestra participación en un grupo, comunicamos todo tipo de informaciones de las que no somos conscientes, pero que son observadas por las restantes personas del grupo. Por ejemplo: nuestra manera de actuar, nuestro modo de hablar, nuestro estilo de relacionarnos, etc.

3. Área oculta (o privada): El espacio inferior izquierdo, es decir, el área oculta para los demás, contiene informaciones que uno mismo sabe respecto de sí, pero que son desconocidas por el grupo. Es en esta área donde se encuentra gran parte de lo que conocemos de nosotros mismos y que ocultamos a los demás. Tenemos miedo de que, si el grupo llegara a saber nuestros sentimientos, percepciones y opiniones respecto del propio grupo o de sus integrantes, o respecto de nosotros mismos, tal vez el grupo podría rechazarnos, atacarnos o ejercer respecto de nosotros algún tipo de acción. Consiguientemente, no revelamos tales informaciones. Muchas veces, una de las posibles razones por las que mantenemos el secreto es porque no encontramos elementos de apoyo en el grupo. Suponemos que, si reveláramos nuestros sentimientos, pensamientos y reacciones, los integrantes del grupo podrían juzgarnos de manera negativa. Sin embargo, a menos

que revelemos algo sobre nosotros y verifiquemos si es cierta nuestra suposición, no tendremos posibilidad de saber cómo van a reaccionar realmente los integrantes del grupo. Es decir, que si no asumimos ciertos riesgos, jamás sabremos nada acerca de la realidad o la irrealidad de nuestras suposiciones. Por otra parte, también tratamos de mantener el secreto cuando nos motiva el deseo de controlar o manipular a los demás.

4. El área desconocida: El cuadrante de la parte inferior derecha representa aquellos factores de nuestra personalidad de los que no somos conscientes y que también son desconocidos para las personas que se relacionan con nosotros. Es el área de nuestras motivaciones inconscientes; área que representa nuestro aspecto «desconocido» o «inexplorado» y que puede incluir cosas como la dinámica interpersonal, acontecimientos de nuestra primera infancia, potencialidades latentes y recursos aún por descubrir.

Lo que la «Ventana de Johari» trata de explicar es cómo deben procurar tolerarse mutuamente estas diferencias en las distintas áreas de nuestra personalidad, con el fin de mejorar las relaciones interpersonales, a través del conocimiento de uno mismo y de los demás; e intenta explicarlo de la manera siguiente:

El entrecruce de las líneas muestra cuál es la situación al comenzar el proceso de relación, en orden a ampliar el «área libre», la cual, a medida que se va ampliando gracias a una mayor comunicación, hace que se reduzcan las restantes áreas. Y lo ideal es que la mencionada «área libre» vaya precisamente ampliando su radio de acción, de forma que se reduzca al mínimo el «área desconocida», tanto de los demás como de nosotros mismos.

COMUNICACIÓN NO VERBAL Y PARAVERBAL

Objetivo: conseguir una mayor eficacia comunicativa mediante movimientos corporales y la expresión facial y elementos paralingüísticos.

Instrucciones: el capacitador explica cómo todos los miembros del grupo van a recibir por escrito una serie de emociones cuya ejecución requiere movimientos corporales o expresiones faciales. Cuando una persona del grupo ejecute su acción, los demás deberán intentar descubrir su significado.

Emociones: enojo, angustia, miedo, alegría, tristeza, sorpresa, preocupación, vergüenza, disgusto, asco.

Frase: "Me temo que no son buenas noticias. Lamento decirte que reprobaste."

APRENDER A ESCUCHAR

Marca con una X la casilla correspondiente de acuerdo a como habitualmente te comportas.

	TC	C	P	F	TF
1. Me gusta escuchar cuando alguien está hablando					
2. Acostumbro animar a los demás para que hablen					
3. Trato de escuchar aunque no me caiga bien la persona que está hablando					
4. Escucho con la misma atención si el que habla es hombre o mujer, joven o viejo					
5. Escucho con la misma o parecida atención si el que habla es mi amigo, mi conocido o desconocido					
6. Dejo de hacer lo que estaba haciendo cuando hablo					
7. Miro a la persona con la que estoy hablando					
8. Me concentro en lo que estoy oyendo, ignorando las distintas reacciones que ocurren a mi alrededor					
9. Sonrío o demuestro que estoy de acuerdo con lo que dicen					
10. Pienso en lo que la otra persona me está diciendo					
11. Trato de comprender lo que me dicen					
12. Trato de escudriñar por qué lo dicen					
13. Dejo terminar de hablar a quien toma la palabra sin interrumpir					
14. Cuando alguien está hablando y duda en decir algo, lo animo para que siga adelante					
15. Trato de hacer un resumen de lo que dijeron y pregunto si fue eso realmente lo que quisieron comunicar					
16. Me abstengo de juzgar prematuramente las ideas hasta que hayan terminado de exponerlas					
17. Sé escuchar a mi interlocutor sin dejarme determinar demasiado por su forma de hablar, su voz, su vocabulario, sus gestos o su apariencia física					
18. Escucho aunque pueda anticipar lo que va a decir					
19. Hago preguntas para ayudar al otro a explicarse mejor					
20. Pido, en caso necesario, que el otro explique en qué sentido está usando tal o cual palabra					

TC: Totalmente cierto

C: Certo

P: Puede ser

F: Falso

TF: Totalmente falso

EVALUANDO MI EMPATÍA

Responde a cada enunciado indicando el grado en que se presenta la situación con respecto a la forma en que típicamente te comunicas con los demás.

1. Trato de entender las experiencias de los demás desde sus propias perspectivas	
2. Sigo la "Regla de Oro" ("Haz a los demás lo que les pedirías que te hicieran") cuando te comunicas con otras personas	
3. Puedo "sintonizarme" en las emociones que los demás están experimentando cuando me estoy comunicando	
4. Cuando trato de entender lo que los demás sienten, me imagino cómo me sentiría en su lugar	
5. Soy capaz de sentir lo que las otras personas sienten sin que me lo digan	
6. Los demás experimentan sentimientos iguales a los míos en cualquier situación	
7. Cuando las otras personas tienen problemas, puedo imaginarme cómo se sienten	
8. Me es difícil comprender las emociones que experimentan los demás	
9. Trato de ver a la gente como ella quiere que la vea	
10. Nunca me entero de lo que los demás están pensando cuando me estoy comunicando	

1: Nunca 2: En ocasiones 3: A veces 4: Frecuentemente 5: Siempre

CUESTIONARIO SOBRE ASERTIVIDAD

Antes de que aprenda a desarrollar su asertividad es importante que tome unos momentos para tener una idea de dónde se encuentra en este momento. Responda las siguientes preguntas con honestidad. Le ayudarán a conocer algo acerca de su nivel actual de asertividad.

Asigne un número a cada elemento usando esta escala:

Siempre					Jamás
5	4	3	2	1	

	Les pido a los demás que hagan cosas sin sentir culpa o ansiedad.
	Cuando alguien me pide que haga algo que no quiero, digo "no" sin sentir culpa o ansiedad.
	Me siento a gusto hablando a un grupo numerado de personas.
	Expreso con confianza mis opiniones honestas a figuras de autoridad (como mi jefe).
	Cuando experimento sentimientos poderosos (ira, frustración, desilusión, etc.) los expreso fácilmente con palabras.
	Cuando expreso ira lo hago sin culpar a los demás "por hacerme enojar".
	Me siento a gusto expresando mis puntos de vista frente a grupos.
	Si no estoy de acuerdo con la opinión de la mayoría en una reunión, puedo "mantenerme en mis cinco sentidos" sin sentirme incómodo o ser áspero.
	Cuando cometo un error lo reconozco.
	Les digo a los demás cuando su conducta me crea problemas.
	Fácil y cómodamente me mezclo con nuevas personas en situaciones sociales.
	Cuando hablo sobre mis creencias lo hago sin etiquetar las opiniones de los demás como "locura", "ridiculez" o "irracionalidad".
	Supongo que la mayoría de la gente es competente y confiable y no tengo dificultad para delegarle tareas.
	Cuando pienso en hacer algo que jamás he intentado, confío en que puedo aprender a hacerlo.
	Creo que mis necesidades son tan importantes como las ajenas y tengo derecho a que se satisfagan las mías.

ANEXO 3
CUESTIONARIOS DE EVALUACIÓN

CUESTIONARIO DE OPINIÓN

Cuestionario de opinión sobre el curso-taller "Herramientas para la acción tutorial"

Adscripción: _____ Fecha de realización: _____

Instructora: _____ Fecha: _____

Interesados en conocer tu opinión acerca de tu experiencia en el curso-taller de formación de tutores, a continuación te presentamos una serie de aseveraciones sobre diversos aspectos del mismo. Marca con una X el recuadro correspondiente a partir de la siguiente escala:

1 Muy malo; 2 Malo; 3 Regular; 4 Bueno; 5 Muy bueno

TALLER	1	2	3	4	5
Contenidos					
Utilidad de lo aprendido					
Cumplimiento de los objetivos					
Cumplió con tus expectativas					
Duración					

INSTRUCTORA	1	2	3	4	5
Dominio del tema					
Claridad en la exposición de los temas					
Forma en que motivó al grupo a participar					
Manejo de los recursos didácticos					
Conducción del grupo					

MATERIALES UTILIZADOS	1	2	3	4	5
Contenido					
Claridad en el lenguaje utilizado					
Diseño					
Material didáctico utilizado					

AUTOEVALUACIÓN	1	2	3	4	5
Asistencia					
Puntualidad					
Participación					
Trabajo en equipo					

ENTORNO EN EL QUE SE DESARROLLÓ	1	2	3	4	5
Instalaciones (aula)					
Equipo audiovisual					
Horario del curso					

OBSERVACIONES Y/O COMENTARIOS

Gracias por tu colaboración

PRUEBA ESCRITA

PRUEBA ESCRITA

(Formato de respuesta cerrada)

EVALUACIÓN FINAL

Curso-Taller: "Herramientas para la acción tutorial"

Nombre: _____ Fecha: _____

Instrucciones: Responde cada una de las preguntas que te presentamos a continuación, relacionando columnas, subrayando o escribiendo la respuesta según sea el caso.

1. *¿Qué entiendes por tutoría?*

2. *Relacione las siguientes acciones con el objetivo correspondiente, utilizando flechas.*

Favorecer el desempeño académico

Fortalecer el uso de metodologías de estudio adecuadas a su profesión

Identificar las dificultades académicas del estudiante para darles atención directa a través del tutor o actividades complementarias de las entidades universitarias

Contribuir a la formación integral

Desarrollar en el estudiante actitudes favorables hacia la disciplina de trabajo

Promover en el estudiante una actitud de superación permanente

Desarrollar habilidades para la autorregulación del estudio y así promover el aprendizaje autónomo durante su vida

Incidir en la formación de valores y actitudes para el desarrollo integral como ser humano

3. *Menciona cuáles son las modalidades de la tutoría de acuerdo al número de destinatarios.*

4. *¿Cuál consideras que es la principal función del tutor?*

5. Coloca en el paréntesis el número correspondiente a la acción del tutor.

- | | |
|---|--|
| a) Establecer contacto con el tutorado o grupo de tutorados | () Establecer un programa de acción |
| | () Dar a conocer al estudiante los resultados parciales del seguimiento de su actividad dentro del programa |
| b) Identificar problemáticas | () Llevar a cabo las actividades programadas |
| c) Tomar decisiones | () Construir una situación de interacción apropiada |
| d) Dar seguimiento a las acciones emprendidas | () Solicitar a los profesores información sobre la trayectoria académica de los tutorados |
| | () Crear un clima de confianza adecuado |
| e) Informar a los distintos actores universitarios según las necesidades detectadas | () Canalizar al alumno a las instancias adecuadas |
| | () Promover nuevas acciones y atención al alumno |

6. Relacione los elementos con los tipos de lenguaje utilizando flechas.

- | | |
|-------------------|--------------------------------------|
| | Tono de la voz |
| | Uso de preguntas |
| Verbal | Expresión facial |
| | Ritmo |
| | Proximidad y orientación en el lugar |
| No verbal | Silencios |
| | Afirmaciones |
| | Volumen |
| | Postura corporal |
| Paraverbal | Lo que se dice |
| | Contacto visual |
| | Retroalimentación |

7. **A continuación se presenta un caso en el que un estudiante llega al cubículo del tutor y le expresa sus sentimientos y pensamientos. Complete lo que le contestaría si fuera su tutor, con la técnica para la escucha activa que se sugiere.**

Estudiante: *Buenos días profesor. Hoy no ha sido un buen día. Tuve clase de inglés con el profesor que le comenté. Y para variar, me sentí atrapado.*

Escriba la respuesta que le daría utilizando la incitación:

Subraya la respuesta correcta

8. **La actitud empática implica:**

- a) Juzgar el comportamiento de la otra persona en sentido moral
- b) Dar una solución a la persona en función del punto de vista del tutor
- c) Intentar captar y comprender los sentimientos de la persona ante la situación

9. **La asertividad es la habilidad de comunicación que permite:**

- a) Ganar cualquier discusión
- b) Hacer respetar los propios derechos
- c) Evitar dificultades a toda costa

10. **La meta es asegurar el respeto de los demás a las necesidades y derechos personales, partiendo del autorrespeto y autoestima.**

- a) Conducta pasiva b) Conducta agresiva c) Conducta asertiva

11. **Una estudiante le hace los siguientes comentarios:**

Tuve un problema en la clase de inglés y el profesor me dijo que tengo NA en su materia. Estábamos en examen y el compañero de al lado me pidió que le pasara las respuestas. En un inicio me hice la que no lo había escuchado, pero él insistió y me dijo que no fuera "mala onda". Así que lo dejé copiar aunque no me parecía justo que copiara, pues yo nunca falto a clase y estudio mucho y él siempre falta y va muy mal en todo. El profesor se dio cuenta y nos quitó el examen.

¿Qué tipo de conducta fue la que tuvo la estudiante durante su examen?

- a) Pasiva b) Asertiva c) Agresiva

12. Un tutor se expresa de la siguiente manera con el estudiante:

Otra vez llegas tarde a nuestra cita. Realmente estoy confirmando que no tienes remedio, no tiene caso que tratemos de seguir adelante con la tutoría. Así como vas de seguro que no acabarás tus estudios, es mejor que no me hagas perder mi tiempo contigo, así que daremos por terminada la tutoría.

¿Qué tipo de comunicación ha empleado el tutor?

- a) Pasiva b) Asertiva c) Agresiva

13. Menciona algunos beneficios de la comunicación asertiva.

14. A continuación se presentan algunas tareas de las diferentes fases de la entrevista. Ubícalas en la fase que les corresponde anotando el número de la misma en la línea.

1: Preparación, 2: Inicio, 3: Desarrollo, 4: Cierre, 5: Seguimiento

- _____ Presentación breve: tutor, alumno, situación, objetivos
- _____ Solicitar al estudiante su opinión acerca de su situación
- _____ Verbalización de compromisos y rutas de acción por parte del estudiante
- _____ Ayudar al estudiante a ver su situación desde nuevas perspectivas
- _____ Crear un clima adecuado de comunicación
- _____ Revisar y evaluar el plan de acción y modificar si es necesario
- _____ Examinar la información con la que ya se cuenta acerca del alumno
- _____ Ayudar al estudiante a considerar posibles acciones para atender las necesidades identificadas
- _____ Planificar la entrevista de acuerdo al tiempo disponible
- _____ Constatar si el alumno ha realizado las acciones previstas
- _____ Explorar información que permita comprender la situación actual del estudiante
- _____ Recapitulación de la información obtenida

15. **¿Cuáles son los niveles en los que actúa la entrevista?**

16. **¿Qué es lo que causa nuestras reacciones emocionales y/o conductuales?**

- a) Los acontecimientos
- b) Los pensamientos e interpretaciones
- c) Los sentimientos

17. **¿A qué se debe que experimentemos una inadecuación de emociones?**

- a) Estimación no realista del estímulo o acontecimiento
- b) Convertir nuestros deseos o preferencias en necesidades
- c) Las dos anteriores

18. **La expresión de la emoción disminuye la tensión.**

Verdadero

Falso

19. **Los estados emocionales adversos facilitan el funcionamiento cognitivo eficaz.**

Verdadero

Falso

20. **La retroalimentación útil proporciona consejo o dirección: "lo que deberías hacer..."**

Verdadero

Falso

21. **Es recomendable centrarse en el desempeño y en conductas cuando se retroalimenta.**

Verdadero

Falso

22. **Para que los halagos tengan impacto en el estudiante, deben hacer referencia a sus logros en función de los objetivos de aprendizaje planteados.**

Verdadero

Falso

PRUEBA ESCRITA

(Formato de respuesta abierta)

Licenciatura en Artes Visuales

Tome en cuenta la estructura de la entrevista y las recomendaciones para cada una de las fases de la misma.

- 5. A continuación se presenta un caso en el que un estudiante llega al cubículo del tutor y le expresa sus sentimientos y pensamientos. Complete lo que le contestaría si fuera su tutor, con la técnica para la escucha activa que se sugiere.**

Estudiante: Buenos días profesor. Hoy no ha sido un buen día. Tuve clase de inglés con el profesor que le comenté. Y para variar, me sentí atrapado.

Escriba la respuesta que le daría utilizando la incitación:

Estudiante: Cada vez se me hace más difícil su materia y me estoy atrasando. Dentro de dos semanas tenemos un examen y estoy seguro de que lo voy a reprobar.

Escriba la respuesta que le daría utilizando el eco:

6. ¿Cuál es la importancia de asumir una actitud empática con los alumnos?

7. ¿Qué beneficios tiene actuar de forma asertiva, tanto en el ámbito de la tutoría como a nivel institucional?

8. Una estudiante le hace los siguientes comentarios:

Tuve un problema en la clase de inglés y el profesor me dijo que tengo 5 en su materia. Estábamos en examen y el compañero de al lado me pidió que le pasara las respuestas. En un inicio me hice la que no lo había escuchado, pero él insistió y me dijo que no fuera "mala onda". Así que lo dejé copiar aunque no me parecía justo que copiara, pues yo nunca faltó a clase y estudio mucho y él siempre falta y va muy mal en todo. El profesor se dio cuenta y nos quitó el examen.

¿Qué tipo de conducta fue la que tuvo la estudiante durante su examen?

- a) Pasiva b) Asertiva c) Agresiva

9. Un tutor se expresa de la siguiente manera con el estudiante:

Otra vez llegas tarde a nuestra cita. Realmente estoy confirmando que no tienes remedio, no tiene caso que tratemos de seguir adelante con la tutoría. Así como vas de seguro que no acabarás tus estudios, es mejor que no me hagas perder mi tiempo contigo, así que daremos por terminada la tutoría.

¿Qué tipo de comunicación ha empleado el tutor?

- a) Pasiva b) Asertiva c) Agresiva

10. ¿Qué tan importante consideras la tutoría? ¿Por qué?

PRUEBA ESCRITA

(Formato de respuesta abierta)

Licenciatura en Gestión y Promoción de las Artes

5. Evalúe la siguiente situación.

Estudiante: *Le quería comentar cómo me fue en el trabajo de Metodología de la investigación.*

Tutor: *Sí, cuéntame, ¿cómo te fue?*

(Suena el teléfono en el cubículo del tutor. El tutor atiende la llamada: "Sí, en un rato estoy contigo para la junta... no, no se me olvida, llevaré el informe, ya casi lo acabo, me faltan un par de detalles... bueno, nos vemos en un momento, sólo termino aquí de atender a mi alumno.... sí, hasta pronto".)

Tutor: *Me parece interesante lo que me has dicho hasta ahora. Pienso que podemos atender tu situación en inglés con apoyo de algunos ejercicios que te voy a recomendar de un libro que es muy bueno.*

Estudiante: *Disculpe profesor, le estaba hablando de Metodología. Entregué el trabajo y parece que al profesor no le pareció completo, me puso 6, pero no entiendo por qué.*

Tutor: *Ah! Sí, Metodología, pero ¿qué esa materia no se lleva en cuarto? Tú estás en tercero.*

Estudiante: *No profesor, estoy en cuarto.*

¿Qué le recomendaría al tutor que hiciera en este caso para dar una mejor atención al estudiante?

6. ¿Cuál es la importancia de asumir una actitud empática con los alumnos?

7. Una estudiante le hace los siguientes comentarios:

Tuve un problema en la clase de inglés y el profesor me dijo que tengo 5 en su materia. Estábamos en examen y el compañero de al lado me pidió que le pasara las respuestas. En un inicio me hice la que no lo había escuchado, pero él insistió y me dijo que no fuera "mala onda". Así que lo dejé copiar aunque no me parecía justo que copiara, pues yo nunca faltó a clase y estudio mucho y él siempre falta y va muy mal en todo. El profesor se dio cuenta y nos quitó el examen.

¿Qué tipo de conducta fue la que tuvo la estudiante durante su examen?

- a) Pasiva b) Asertiva c) Agresiva

8. Un tutor se expresa de la siguiente manera con el estudiante:

Otra vez llegas tarde a nuestra cita. Realmente estoy confirmando que no tienes remedio, no tiene caso que tratemos de seguir adelante con la tutoría. Así como vas de seguro que no acabarás tus estudios, es mejor que no me hagas perder mi tiempo contigo, así que daremos por terminada la tutoría.

¿Qué tipo de comunicación ha empleado el tutor?

- a) Pasiva b) Asertiva c) Agresiva

9. ¿Qué beneficios tiene actuar de forma asertiva, tanto en el ámbito de la tutoría como a nivel institucional?

10. ¿Qué tan importante consideras la tutoría? ¿Por qué?

PRUEBA ESCRITA

(Formato de respuesta abierta)

Licenciatura en Música

5. Evalúe la siguiente situación.

Estudiante: *Le quería comentar cómo me fue en el trabajo de Pedagogía musical.*

Tutor: *Sí, cuéntame, ¿cómo te fue?*

(Suena el teléfono en el cubículo del tutor. El tutor atiende la llamada: "Sí, en un rato estoy contigo para la junta... no, no se me olvida, llevaré el informe, ya casi lo acabo, me faltan un par de detalles... bueno, nos vemos en un momento, sólo termino aquí de atender a mi alumno.... sí, hasta pronto".)

Tutor: *Me parece interesante lo que me has dicho hasta ahora. Pienso que podemos atender tu situación en Análisis musical con apoyo de algunos ejercicios que te voy a recomendar de un libro que es muy bueno, es el que yo utilizaba cuando daba clases en cuarto semestre.*

Estudiante: *Disculpe profesor, le estaba hablando de Pedagogía. Entregué el trabajo y parece que al profesor no le pareció completo, me puso 6, pero no entiendo por qué.*

Tutor: *Ah! Sí, Pedagogía, pero ¿qué esa materia no se lleva en quinto? Tú estás en cuarto.*

Estudiante: *No profesor, estoy en quinto.*

¿Qué le recomendaría al tutor que hiciera en este caso para dar una mejor atención al estudiante?

6. ¿Cuál es la importancia de asumir una actitud empática con los alumnos?

7. Una estudiante le hace los siguientes comentarios:

Tuve un problema en la clase de inglés y el profesor me dijo que tengo 5 en su materia. Estábamos en examen y el compañero de al lado me pidió que le pasara las respuestas. En un inicio me hice la que no lo había escuchado, pero él insistió y me dijo que no fuera "mala onda". Así que lo dejé copiar aunque no me parecía justo que copiara, pues yo nunca faltó a clase y estudio mucho y él siempre falta y va muy mal en todo. El profesor se dio cuenta y nos quitó el examen.

¿Qué tipo de conducta fue la que tuvo la estudiante durante su examen?

- a) Pasiva b) Asertiva c) Agresiva

8. Un tutor se expresa de la siguiente manera con el estudiante:

Otra vez llegas tarde a nuestra cita. Realmente estoy confirmando que no tienes remedio, no tiene caso que tratemos de seguir adelante con la tutoría. Así como vas de seguro que no acabarás tus estudios, es mejor que no me hagas perder mi tiempo contigo, así que daremos por terminada la tutoría.

¿Qué tipo de comunicación ha empleado el tutor?

- a) Pasiva b) Asertiva c) Agresiva

9. ¿Qué beneficios tiene actuar de forma asertiva, tanto en el ámbito de la tutoría como a nivel institucional?

10. ¿Qué tan importante consideras la tutoría? ¿Por qué?

**CUESTIONARIOS DE AUTOEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN
SOBRE EL DESEMPEÑO EN LA TUTORÍA**

Cuestionario de autoevaluación sobre el desempeño en la tutoría*

A continuación encontrará una serie de aseveraciones que le permitirán reflexionar sobre su desempeño en la tutoría. Marque con una X la casilla correspondiente.

	SÍ	NO
1. Definí mis funciones y tareas y el motivo del encuentro.		
2. Aclaré las expectativas del estudiante.		
3. Establecí los objetivos de la tutoría en conjunción con el estudiante.		
4. Generé un clima propicio para comunicarme con el estudiante.		
5. Exploré la situación o problemática del estudiante para poder comprenderla de una manera más completa y objetiva.		
6. Lo apoyé para identificar sus dificultades académicas.		
7. Mostré interés en los aspectos personales que podían repercutir en su desempeño académico.		
8. Solicité al estudiante su opinión acerca de su situación.		
9. Mostré una actitud propicia para escuchar al estudiante.		
10. Me mostré abierto a la comunicación con el estudiante.		
11. Mostré una actitud empática para comprender al estudiante.		
12. Mi actitud fue de respeto hacia el estudiante.		
13. Mostré una actitud asertiva al comunicarme con el estudiante.		
14. Brindé la orientación oportuna para encontrar opciones para atender sus dificultades académicas.		
15. Le proporcioné la orientación necesaria para atender sus necesidades de orden personal que consideré fuera del ámbito de mi experiencia.		
16. Evité dar consejo o dirección al retroalimentar al estudiante.		
17. Estimulé el desarrollo de una conducta asertiva en el estudiante.		
18. Apoyé al estudiante en la toma de decisiones respecto a sus necesidades o dificultades.		
19. Diseñé, en conjunción con el estudiante, un plan de trabajo para atender las necesidades (académicas, personales, etc.) del estudiante.		
20. El curso-taller me ayudó a mejorar mi desempeño.		

Cuestionario de evaluación del desempeño del tutor*

Marque con una X la casilla correspondiente de acuerdo a la observación del comportamiento del tutor.

El tutor:	SÍ	NO
1. Definí sus funciones y tareas y el motivo del encuentro.		
2. Aclaré las expectativas del estudiante.		
3. Establecí los objetivos de la tutoría en conjunción con el estudiante.		
4. Generé un clima propicio para comunicarse con el estudiante.		
5. Exploré la situación o problemática del estudiante para poder comprenderla de una manera más completa y objetiva.		
6. Apoyé al estudiante para identificar sus dificultades académicas.		
7. Mostré interés en los aspectos personales que podían repercutir en el desempeño académico del estudiante.		
8. Solicité al estudiante su opinión acerca de su situación.		
9. Mostré una actitud propicia para escuchar al estudiante.		
10. Mostré una actitud empática para comprender al estudiante.		
11. Se mostró abierto a la comunicación con el estudiante.		
12. Su actitud fue de respeto hacia el estudiante.		
13. Mostré una actitud asertiva al comunicarse con el estudiante.		
14. Brindé la orientación oportuna para encontrar opciones para atender sus dificultades académicas.		
15. Le proporcioné al estudiante la orientación necesaria para atender sus necesidades de orden personal que consideré fuera del ámbito de su experiencia.		
16. Evité dar consejo o dirección al retroalimentar al estudiante.		
17. Estimulé el desarrollo de una conducta asertiva en el estudiante.		
18. Apoyé al estudiante en la toma de decisiones respecto a sus necesidades o dificultades.		
19. Diseñé, en conjunción con el estudiante, un plan de trabajo para atender las necesidades (académicas, personales, etc.) del estudiante.		

* Documentos elaborados a partir del "Cuestionario de autoevaluación sobre el desempeño en la tutoría" perteneciente al Portal del Tutor, del Programa de Fortalecimiento de los Estudios de Licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México. <http://www.tutor.unam.mx/>.

ANEXO 4
FORMATOS DE APOYO

FICHA DE IDENTIFICACIÓN INDIVIDUAL

Ficha de identificación individual*

Esta información es estrictamente confidencial. Sólo será utilizada para ayudarte y será manejada con profesionalismo. Sé sincero en tus respuestas.

DATOS PERSONALES

Nombre completo: _____

Matrícula: _____ Licenciatura: _____

Fecha de nacimiento: ___/___/___ Lugar de procedencia: _____

Sexo: _____ Estado civil: _____

Domicilio: _____

Teléfono: _____ Correo electrónico: _____

DATOS FAMILIARES

Padre: _____ Fecha de nacimiento: ___/___/___

Ocupación: _____ Estudios: _____

Madre: _____ Fecha de nacimiento: ___/___/___

Ocupación: _____ Estudios: _____

Cónyuge: _____ Fecha de nacimiento: ___/___/___

Ocupación: _____ Estudios: _____

Herman@s:

Nombre: _____ Fecha de nacimiento: ___/___/___

Ocupación: _____ Estudios: _____

Nombre: _____ Fecha de nacimiento: ___/___/___

Ocupación: _____ Estudios: _____

Nombre: _____ Fecha de nacimiento: ___/___/___

Ocupación: _____ Estudios: _____

Nombre: _____ Fecha de nacimiento: ___/___/___

Ocupación: _____ Estudios: _____

Lugar que ocupas en la familia: _____ ¿Vives con tu familia? Sí _____ No _____

Trabajas: Sí _____ No _____ Lugar y ocupación: _____

DATOS ESCOLARES

Primaria: _____ Promedio: _____

Secundaria: _____ Promedio: _____

Bachillerato: _____ Promedio: _____

¿Has repetido o reprobado algún grado escolar? Sí _____ No _____ ¿Cuál? _____

Materias que más te han interesado: _____

Materias que menos te han interesado: _____

¿Tienes familiares que se dediquen a alguna actividad o profesión relacionada con las artes?

Sí _____ No _____ ¿Cuál? _____

¿Conoces las actividades que realiza un gestor y promotor de las artes? Sí _____ No _____

¿Cuáles? _____

ACTIVIDADES PERSONALES

Deporte que has practicado o practicas: _____

¿Lees el periódico? Sí _____ No _____ ¿Con qué frecuencia? _____

¿Qué sección prefieres? _____

¿Qué tipo de música te gusta? _____

¿Qué programas de televisión prefieres? _____

¿Qué tipo de lectura acostumbras? _____

¿Participas en actividades culturales? Sí _____ No _____ ¿Cuáles? _____

Firma del tutor

Firma del alumno

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, a _____ de _____ de 201_____

* Documento basado en la "Ficha de identificación individual" de García, A. y Pérez, V. (2004). *Guía para el Docente-Tutor-Integrador*. México: UNAM: Inédita.

Ficha de identificación individual*

Esta información es estrictamente confidencial. Sólo será utilizada para ayudarte y será manejada con profesionalismo. Sé sincero en tus respuestas.

DATOS PERSONALES

Nombre completo: _____

Matrícula: _____ Licenciatura: _____

Fecha de nacimiento: ___/___/___ Lugar de procedencia: _____

Sexo: _____ Estado civil: _____

Domicilio: _____

Teléfono: _____ Correo electrónico: _____

DATOS FAMILIARES

Padre: _____ Ocupación: _____

Grado de estudios: _____

Madre: _____ Ocupación: _____

Grado de estudios: _____

Cónyuge: _____ Ocupación: _____

Grado de estudios: _____

Herman@s:

Nombre: _____ Ocupación: _____

Grado de estudios: _____

Lugar que ocupas entre tus hermanos: _____ ¿Vives con tu familia? Sí ___ No ___

Trabajas: Sí ___ No ___ Lugar y ocupación: _____

DATOS ESCOLARES

Bachillerato: _____ Promedio: _____

¿Has repetido o reprobado algún grado escolar? Sí _____ No _____ ¿Cuál? _____

Materias que más te han interesado: _____

Materias que menos te han interesado: _____

¿Tienes familiares que se dediquen a alguna actividad o profesión relacionada con las artes?

Sí _____ No _____ ¿Cuál? _____

¿Conoces las actividades que realiza un artista visual? Sí _____ No _____

¿Cuáles? _____

ACTIVIDADES PERSONALES

Deporte que has practicado o practicas: _____

¿Lees el periódico? Sí _____ No _____ ¿Con qué frecuencia? _____

¿Qué sección prefieres? _____

¿Qué tipo de música te gusta? _____

¿Qué programas de televisión prefieres? _____

¿Qué tipo de lectura acostumbras? _____

¿Participas en actividades culturales? Sí _____ No _____ ¿Cuáles? _____

Firma del tutor

Firma del alumno

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, a _____ de _____ de 201 _____

* Documento basado en la "Ficha de identificación individual" de García, A. y Pérez, V. (2004). *Guía para el Docente-Tutor-Integrador*. México: UNAM: Inédita.

FICHA DE SEGUIMIENTO SEMESTRAL

Fecha _____

Motivo de la entrevista

Acuerdos y/o acciones a realizar

Actitud general del alumno

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS



CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES EN ARTES

**Programa Institucional de Tutorías
Licenciatura en Artes Visuales**

Artes

Alumno/a _____

Matrícula _____

Semestre _____

Año escolar _____

Domicilio _____

Teléfono _____

Correo electrónico _____

Tutor _____

Fecha _____

Motivo de la entrevista

Acuerdos y/o acciones a realizar

Actitud general del alumno

Fecha de la siguiente entrevista

Fecha _____

Motivo de la entrevista

Acuerdos y/o acciones a realizar

Actitud general del alumno

Fecha de la siguiente entrevista

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS



CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES EN ARTES

Programa Institucional de Tutorías

Licenciatura en Gestión y Promoción de las Artes

ArtCS

Fecha _____

Motivo de la entrevista

Acuerdos y/o acciones a realizar

Actitud general del alumno

Alumno/a _____

Matrícula _____

Semestre _____

Año escolar _____

Domicilio _____

Teléfono _____

Correo electrónico _____

Tutor _____



Fecha _____

Motivo de la entrevista

Acuerdos y/o acciones a realizar

Actitud general del alumno

Fecha de la siguiente entrevista

Fecha _____

Motivo de la entrevista

Acuerdos y/o acciones a realizar

Actitud general del alumno

Fecha de la siguiente entrevista

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS

CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES EN ARTES

Programa Institucional de Tutorías

Licenciatura en Música

ArtCS

Fecha _____

Motivo de la entrevista

Acuerdos y/o acciones a realizar

Actitud general del alumno



Alumno/a _____

Matrícula _____

Semestre _____

Año escolar _____

Domicilio _____

Teléfono _____

Correo electrónico _____

Tutor _____



Fecha _____

Motivo de la entrevista

Acuerdos y/o acciones a realizar

Actitud general del alumno

Fecha de la siguiente entrevista

Fecha _____

Motivo de la entrevista

Acuerdos y/o acciones a realizar

Actitud general del alumno

Fecha de la siguiente entrevista
