

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

TALLER PARA LA FORMACIÓN DE TUTORES
EN EL BACHILLERATO DEL
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES,
PLANTEL NAUCALPAN,
DESDE UNA PERSPECTIVA HUMANISTA
(ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA
DE CARL ROGERS)

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

PATRICIA LÓPEZ SÁNCHEZ

DIRECTORA DE TESINA.
MAESTRA MILAGROS FIGUEROA CAMPOS

México, D. F.

2005

M 349 226

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Patricia López
Sánchez

FECHA: 19/10/05

FIRMA: Patricia López

H. JURADO

MTRA. PIEDAD DORA ALADRO LUBEL
LIC. MA. CONCEPCIÓN CONDE ALVAREZ
MTRA. PATRICIA MERAZ RÍOS
MTRA. MILAGROS FIGUEROA CAMPOS
DRA. IRENE DANIELA MURIA VILA

AGRADECIMIENTOS

A mis Papás †

Carmelita y Don Fily

Aunque físicamente ya no se encuentran conmigo, los siento tan presentes en cada instante de mi vida. Agradezco a Dios el haberme puesto en sus manos, no pude tener mejores padres que ustedes, gracias por todo su amor.

A mis hijos

José Carlos y Karla Paulina
Mis dos amores

Ustedes son la luz que ilumina mi camino, mi fortaleza y mi debilidad, les agradezco su paciencia para poder realizar este trabajo.

A mis hermanas y hermanos

**Juana, Silvia, Lalo, Mario, Fernando,
Daniel, Alejandro y Gabriela**
Me siento orgullosa de formar parte de ustedes.
Agradezco su apoyo incondicional en los momentos más difíciles de mi vida, por siempre les estaré agradecida.

A Carlos

Agradezco tu apoyo y ayuda incondicional para que yo pudiera concluir este trabajo.

A mis amigas

Amelia, Martha, Mayra

Gracias por empujarme y alentarme a realizar este trabajo

Rosalía

Nunca olvidaré el apoyo incondicional y el tiempo que me brindaste para realizar este trabajo, por siempre te estaré agradecida.

INDICE

Resumen	i
Introducción	ii
CAPITULO 1	
La Tutoría	
1.1 Introducción	1
1.2 Antecedentes de la Tutoría	2
1.2.1 La Tutoría en los estudios de Posgrado en la Educación Superior Mexicana	3
1.2.2 La Tutoría en los estudios de Licenciatura en México	4
1.3 La Perspectiva de los Organismos Internacionales.	7
1.4 La Formación Integral en el Marco de la Legislación y las Políticas Educativas.	8
1.5 Tutor y Tutoría	10
1.5.1 Aceptación Educativa	12
1.5.2 Definiciones de tutor	12
1.5.3 Tutoría	15
1.5.4 Perfil del tutor	15
1.6 Diferentes tipos de tutoría	17
1.6.1 Tutoría Individual	18
1.6.2 Tutoría de grupo	18
1.6.3 Tutorías técnicas	18
1.6.4 Tutoría de la Diversidad	18
1.6.5 Tutoría de Prácticas en Empresas	19
1.6.6 La cotutoría	19
1.7 Tutoría Puntual y Tutorización Permanente	19
1.7.1 Tutoría Puntual	19
1.7.2 Tutorización Permanente	20
1.8 Relación entre Tutoría y Orientación	20
1.9 Diferencia entre Tutoría y Asesoría	21
1.10 La Tutoría en el Bachillerato	22
1.11 La Tutoría en el Colegio de Ciencias y Humanidades	28
1.11.1 Objetivo General	29
1.11.2 Definiciones de Tutoría	29
1.11.3 Importancia del Tutor	30
1.11.4 Perfil del Tutor	30
1.11.5 Funciones del Tutor	31

CAPITULO 2

Adolescencia

2.1	Introducción	35
2.2	Definiciones de Adolescencia.	36
2.3	Desarrollo Psicológico.	37
2.4	Tareas Evolutivas de Havighurst.	38
2.4.1	Aceptar el propio físico y utilizar el cuerpo con Eficiencia.	39
2.4.2	Formar relaciones nuevas y más duraderas con los iguales de ambos sexos.	39
2.4.3	Adoptar un rol sexual social masculino o Femenino.	39
2.4.4	Alcanzar independencia emocional de los padres y otros adultos.	39
2.4.5	Prepararse para una profesión.	39
2.4.6	Prepararse para la vida en matrimonio o en familia.	40
2.4.7	Desear y lograr una conducta socialmente responsable.	40
2.4.8	Adoptar un conjunto de valores y un sistema ético como guía de la conducta, desarrollar una ideología.	40
2.5	Aspectos psicosociales: Teoría del ciclo de la vida de Erik Erikson	40
2.6	Formación de la Identidad.	41
2.6.1	Compromiso.	42
2.6.2	Moratoria.	43
2.6.3	Construcción de la identidad.	43
2.6.4	Difusión de la identidad.	43
2.7	El adolescente individualizado.	45
2.8	La búsqueda de la autonomía.	46
2.9	Amistad y vida social.	46
2.9.1	Amistades.	47
2.9.2	El grupo de amigos	48
2.10	El papel de la escuela en el desarrollo de los Adolescentes.	49
2.10.1	El adolescente y la escuela.	52
2.10.2	Los profesores en la vida de los alumnos.	53
2.10.3	Responsabilidades del alumno.	53
2.11	Sociedades de los adolescentes.	54
2.11.1	Sociedades formales	54
2.11.2	Subsistema formal, académico.	54
2.11.3	Subsistema semiformal, actividades.	55
2.11.4	Subsistema de las amistades.	55
2.12	Buen profesor.	56

2.13 Perfil de ingreso de los adolescentes del CCH.	58
2.13.1 Antecedentes académicos de los alumnos.	58
2.13.2 Examen Diagnóstico de Ingreso (EDI), aplicado a la Generación 2002.	59

CAPÍTULO 3

EL Enfoque Humanista

3.1 Introducción	63
3.2 El Enfoque Humanista	65
3.3 El Enfoque Humanista en la Educación	70
3.4 El Enfoque Centrado en la Persona de Carl Rogers	74
3.5 Terapia Centrada en el Cliente	75
3.6 Educación Centrada en la Persona	76
3.6.1 El Estudiante	76
3.6.2 La Socialización en la Educación	77
3.6.3 Qué es Educar	77
3.6.4 Aprendizaje Significativo	78
3.6.5 Los Contenidos	79
3.6.6 El Ambiente	80
3.7 Cualidades del Docente que facilitan el Aprendizaje	81
3.7.1 La Autenticidad	81
3.7.2 Aceptación y Comprensión	82
3.7.3 Comprensión Empática	82
3.8 Relaciones Interpersonales	83
3.9 Comunicación	85
3.9.1 Transacciones Complementarias	85
3.9.2 Transacción Cruzada	85
3.9.3 Nivel Neutro	86
3.9.4 Nivel exterior	86
3.9.5 Niveles Interiores	86
3.10 El Proceso de Comunicación	87
3.10.1 La Palabra	88
3.10.2 Los Símbolos	88
3.10.3 La Actitud de Vida	88
3.11 Obstáculos de la Comunicación	89
3.12 Elementos Básicos de la Comunicación	90
3.12.1 Escuchar	90
3.12.2 Ser Escuchado	91
3.12.3 Autenticidad	91
3.12.3.1 Amor y Aceptación	92
3.12.3.2 Aprecio	92
3.12.3.3 Retroalimentación	92
3.13 Recursos para el Aprendizaje Significativo	93
3.13.1 La Motivación Básica	94

3.13.2 Evaluación de los Aprendizajes Significativos	95
3.13.3 Resultados a partir de este Enfoque	96
3.14 La experiencia del humanismo aplicado en la educación: Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan.	97

CAPITULO 4

Propuesta

Taller: Formación de Tutores: Acción Tutorial desde una perspectiva Humanista en el Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan (Enfoque Centrado en la Persona de Carl Rogers).

4.1 Justificación	103
4.2 El Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades	106
4.2.1 Razones que justifican su creación	106
4.2.2 Su creación	106
4.2.3 Función social del Bachillerato del CCH	107
4.2.4 Identidad del bachillerato	107
4.2.5 Filosofía	109
4.2.6 Aprender a Aprender	110
4.2.7 Aprender a Hacer	110
4.2.8 Aprender a Ser	110
4.2.9 Alumno Crítico	110
4.2.10 Misión del CCH	110
4.2.11 Perfil de Egreso	111
4.3 Población a quien se dirige el Taller	112
4.3.1 Características	112
4.3.2 Necesidades a las que responde el taller	112
4.3.3 Escenario	113
4.3.4 Duración	113
4.3.5 Objetivos	113
4.4 Carta descriptiva	114
4.4.1 Introducción	114
4.4.2 Primera sesión	115
4.4.3 Segunda Sesión	117
4.4.4 Tercera sesión	119
4.4.5 Cuarta sesión	121
4.4.6 Quinta sesión	123
CONCLUSIONES	125

ANEXO

Desarrollo de las Técnicas

Primera sesión:	
Sello mi mano y dejo huella	130
Encuadre	131
Presentación formal	134
Bitácora COL	135
Segunda sesión:	
Simposio	136
Palabra Llave-clave	138
Tercera sesión:	
Asesores Técnicos	138
Cuarta sesión:	
La red de relaciones	140
Percepción de mí mismo y de los otros	143
El Pozo	144
Retroalimentando a mis compañeros	145
Quinta sesión:	
Formas de expresar sentimientos	146
Como vivo los estados emocionales	147
Reconociendo mis talentos, capacidades y necesidades	148
Lectura de reflexión: El taller de carpintería	149

Bibliografía	154
---------------------	------------

RESUMEN

El presente trabajo representa una contribución al Programa de Tutorías que se realiza en el Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM.

Por tratarse de un taller de formación de tutores parte de diferentes concepciones que se tienen de la tutoría, su vinculación con la orientación, diferenciándola de la asesoría académica, con la intención de contextualizar la labor tutorial.

Se presentan como antecedentes diferentes modelos de intervención que permitan ubicar al programa de tutoría del CCH como una estrategia que puede potenciar la formación integral de los alumnos con una visión humanista.

Por ser los alumnos el eje principal de la tutoría, se presentan las características de la etapa por la que atraviesan, la adolescencia, aspectos psicológicos como la conformación de la identidad; sociales como la búsqueda de la autonomía, la relación entre iguales y el papel que la escuela puede jugar en el desarrollo de los jóvenes.

Se aborda del Enfoque Humanista en la educación, particularmente las aportaciones que el Enfoque Centrado en la Persona de Rogers, ofrece al programa de Tutorías, por ser una perspectiva donde a la persona se le reconoce como ser humano total, donde la relación interpersonal entre el profesor y el alumno juega un papel preponderante.

Por último, se presenta un taller dirigido a profesores-tutores, que pretende favorecer el análisis de la propia acción tutorial, además de contribuir en la toma de conciencia y desarrollo de actitudes humanistas en el ejercicio de la tutoría.

INTRODUCCIÓN

En 1960, Chris D. Kehas denunciaba que hasta entonces la escuela sólo se preocupaba de los logros intelectuales y que los componentes afectivos, personales y emotivos sólo recibían atención cuando interferían con los procesos cognitivos (Rodríguez, 1991)

Afortunadamente, son cada vez más las instituciones educativas que actualmente llevan a cabo programas de atención a sus alumnos con la intención de favorecer su incorporación, adaptación y tránsito por la escuela, proporcionándoles apoyos extracurriculares que repercutan tanto en su desempeño académico como en su proceso de desarrollo personal.

Este es el caso del Programa de Tutorías, que se implementa en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) desde el año 2002, el cual tiene como objetivo general "contribuir al desarrollo personal y académico de los estudiantes, a través de un programa de atención grupal generador de vínculos de cercanía entre profesores y alumnos, que estimule el desarrollo integral de los alumnos, incremente la tasa de egreso y disminuyan la deserción y la reprobación" (Seminario central de Tutores (2002) Propuesta de Programa de Tutorías. UNAM: CCH, Documento inédito, pág 32).

Por ser un programa relativamente nuevo en el CCH Naucalpan, los encargados de realizar la tutoría son aquellos profesores que por iniciativa personal se muestran interesados en desempeñar esta función, la cual, es diferente y complementaria a la que comúnmente realizan en sus grupos donde imparten una asignatura curricular, ya que la escuela como institución social encargada de la educación normalmente se preocupa de que los alumnos que forma logren saber los contenidos culturales (dimensión cognitiva, intelectual), que ella les transmite y logren hacer lo adecuado según las normas establecidas social y profesionalmente. Pero, se había olvidado que los alumnos también deben aprender a ser (Hernández Hernández, 1999). Es aquí donde la labor del tutor cobra sentido, de acuerdo a García – Correa, definen al tutor “como el profesor encargado de un grupo de alumnos en algo más que en dar clase: en ayudar a la decisión del grupo y de cada alumno para que se realice como persona, en ayudar al desarrollo del grupo y de cada alumno individual y socialmente, en apoyar al conocimiento, adaptación y dirección de sí mismo para lograr el desarrollo equilibrado de sus personalidades y para que lleguen a participar con sus características peculiares de una manera eficaz en la vida comunitaria”.

Por lo anterior, es que se hace necesario ofrecerle al tutor del CCH elementos formativos que clarifiquen y apoyen su labor tutorial, por la función que realiza debe conocer a todos y cada uno de los alumnos de su grupo lo que le permitirá detectar, resolver, orientar de manera directa e inmediata, o en su caso canalizar y dar seguimiento a las necesidades y problemas encontrados, estas razones lo convierten en el eje que mueve, coordina y recoge las aportaciones y sugerencias de la comunidad

escolar, profesores, padres de familia y autoridades, quienes son coparticipes de los jóvenes tutelados (Rodríguez, 1991).

Es precisamente aquí, donde incide la propuesta que presento, ya que pretende que el profesor – tutor desarrolle habilidades que le permitan conocer a sus alumnos, sus necesidades y problemas; que desarrolle actividades específicas que promuevan la integración y adaptación tanto al sistema educativo, como a sus grupos, que favorezca su autoconocimiento, la toma de decisiones, sus estrategias y habilidades de estudio, a partir de un vínculo que permita al tutor acercarse a los estudiantes desde una perspectiva humanista.

En esta perspectiva, el tutor debe ir al encuentro del alumno de una manera directa y personal, siendo auténtico, esto es, diferente de la mayoría de los maestros que tienden a mostrarse simplemente como roles ante sus alumnos; aceptar al alumno como una persona independiente con derechos propios, apreciar sus sentimientos y opiniones, preocuparse por el, pero no de una forma posesiva a fin de estimular su crecimiento personal, favorecer en sus alumnos la manifestación de sus sentimientos, aceptándolos y comprendiéndolos sin juzgarlos, cuando existe una comprensión empática la reacción del alumno responde al siguiente modelo: “Por fin alguien comprende cómo siento y cómo soy yo, sin querer analizarme ni juzgarme” (Rogers, 1991, p. 189).

CAPÍTULO 1

LA TUTORÍA

1.1 Introducción

Cuando la Psicología Educativa descubre que las variables de personalidad y en particular el nivel de adaptación personal, escolar, social y familiar afectan el rendimiento académico, aumenta la preocupación por estos objetivos, crece la sensibilidad social en cuanto a exigir que la escuela preste mayor atención al desarrollo personal de los educandos y que no sólo se limite a que estos logren saber los contenidos culturales que ella les transmite y logren hacer lo adecuado según las normas establecidas social y profesionalmente; si el objetivo fundamental de la escuela es preparar para la vida, la realización personal debe constituirse en un objetivo primordial.

Ha crecido la sensibilidad para que la escuela considere el desarrollo personal de los alumnos como un objetivo central de la vida futura, por lo que es necesario que cada vez sea más común encontrar educadores preocupados por el ajuste, equilibrio, satisfacción, o eficacia personales de sus educandos.

En este capítulo se presentan los antecedentes de la Tutoría, lo cual nos permite apreciar que esta función ha estado presente desde 1930 en las instituciones educativas de Europa y América, nos ubica cuándo y dónde se inicia esta actividad en la UNAM y otras instituciones de nivel superior en México. Así mismo se abordan elementos que nos permiten definir a la tutoría y al tutor en la escuela, el perfil del tutor y diferentes tipos de tutorías; se ubica la relación entre tutoría y orientación, diferenciándola de la asesoría. Se presentan los programas de tutoría que actualmente se realizan en bachilleratos públicos, entre los que se encuentra el CCH, objeto de este trabajo.

1.2 Antecedentes de la Tutoría

Los antecedentes de la tutoría se encuentran presentes en diferentes países; las universidades anglosajonas persiguen la educación individualizada procurando profundidad y no tanto la amplitud de conocimientos, donde la práctica docente se distribuye entre horas frente a grupo, seminarios con pocos alumnos (trabajo a profundo en un tema común) y sesiones de atención personalizada a las que llaman *tutoring* o *supervising* en Inglaterra, y *academic advising*, *mentoring*, *monitoring* o *counseling* según su carácter en Estados Unidos. La actividad central del sistema tutorial Inglés (*tutoring*) es el trabajo escrito (*essay*), su finalidad es enseñar a pensar al alumno y argumentar sobre un tema seleccionado para desarrollar su capacidad crítica.

Los antecedentes más próximos a la tutoría académica son de la Universidad de Oxford, en la que el estudiante tiene un encuentro semanal con el profesor (tutor). El alumno prepara un ensayo por semana para discusión oral con el tutor, incluye apoyos como lecturas adicionales, clases, biblioteca, conferencias, etc., y la interacción con otros estudiantes en actividades académicas.

En Universidades de Estados Unidos, Canadá y países Europeos existen Centros de Orientación (*Counseling Centres*, *Academic Advising Centers*) desde la década de los treinta. Estos centros cuentan con Psicólogos y Pedagogos en estrecha relación con los profesores y coordinan las actividades de asesoramiento académico (*academic advising* o *mentoring*), con atención especializada a necesidades personales, sociales y académicas que desbordan la preparación, el tiempo y finalidades propias de la docencia, como cursos de cómo estudiar, orientación y programas de higiene mental.

El modelo español de enseñanza superior a distancia de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), presenta la figura del profesor-tutor como orientador de aprendizaje autónomo. La Universidad de Navarra, considera la tutoría como tarea propia de todo profesor y un derecho de todos los alumnos; la

Universidad Complutense de Madrid, considera derecho del alumno ser asistido y orientado individualmente en el proceso de adquisición del conocimiento mediante la institución de la tutoría (Castillo y García, 1996).

En la actual reforma educativa de España, el artículo 10 textualmente dice "La tutoría y la orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor"¹

El Reino Unido tiene un modelo de tutoría académica personalizada, la que consiste en que el alumno estudie de manera autónoma los materiales de cada programa y posteriormente se encuentra con su tutor para resolver problemas de aprendizaje y recibir sugerencias para fases subsecuentes.

Actualmente, se realiza la tutoría asistida por microcomputadoras, considerando esta tecnología como un apoyo fundamental para las actividades de aprendizaje en general, que el alumno "aprenda a aprender" y para objetivos relacionados con la tutoría en particular ya que puede ser útil para motivar a los estudiantes a mejorar sus habilidades de comunicación, de trabajo y de estudio.

1.2.1 La Tutoría en los Estudios de Posgrado en la Educación Superior Mexicana

El Sistema Tutorial en la Universidad Nacional Autónoma de México se inicia en el nivel de posgrado en 1941, en el Doctorado del Instituto de Química, donde participa un tutor por cada estudiante, la tutoría se convierte en un hecho cotidiano en esta Facultad a partir de 1965.

¹ LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo Español), Decreto 106/1992 del 9 de junio

"Desde 1970, en el nivel de posgrado, el sistema tutorial consiste en responsabilizar al estudiante y al tutor del desarrollo de un conjunto de actividades académicas y de la realización de proyectos de investigación de interés común"²

En la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, la participación del tutor como guía del alumno, quedó establecida en los planes de estudio en 1970, en cuatro programas de Maestría y cuatro de Doctorado.

La tutoría alcanzó rango legal, al ratificarse con la aprobación de las Normas Complementarias al Reglamento General de Estudios de Posgrado en 1980. En 1986 se creó el comité de Selección de tutores, específicamente para el Doctorado, ya que en la UNAM este nivel educativo se apoya más en la calidad de su cuerpo de tutores que en su estructura curricular, por lo que estos son sometidos periódicamente a evaluaciones y a juicios de aceptación.

La tutoría también se realiza en disciplinas diferentes a las del tutor principal y su tutelado en el desarrollo de su investigación, esto es, el alumno también debe escoger otro tutor de área distinta y complementaria al tema central de su investigación. Este modelo implica una relación obligatoria entre el alumno y el tutor, ayuda al enriquecimiento académico en su formación y ofrece una gama más amplia de relaciones directas con otras personas que están trabajando en el programa de posgrado.

1.2.2 La Tutoría en los estudios de licenciatura en México

El enfoque tutoría en la licenciatura, es reciente y surge con la finalidad de resolver problemas que tienen relación con la deserción, abandono de los estudios, rezago y baja eficiencia terminal.

² ANUIES, pág 33

El sistema tutorial en el nivel de licenciatura se inició en la UNAM en el Sistema de Universidad Abierta (SUA), en dos modalidades: individual y grupal, la primera atiende dudas en el proceso de estudio particular del alumno y el segundo, favorece la interacción de estudiantes con el tutor para la solución de problemas de aprendizaje o para la construcción de conocimientos.

En la Facultad de Psicología existe el Sistema de Investigación, evaluación y Tutoría Escolar (SIETE), compuesto por cuatro módulos: Asesor, funciona como evaluación diagnóstica para el alumno; Sepa, aplica una batería de instrumentos psicométricos, Sistema de Experto, realiza un diagnóstico mediante instrumentos de inteligencia artificial y Tutor este módulo se enfoca hacia una formación mediante un programa de fortalecimiento académico.

En 1991, la Facultad de Medicina de la UNAM incorporó la figura de tutor para mostrar a los alumnos el modelo profesional de lo que es un médico. Cada alumno tiene asignado un médico (tutor), por el tiempo que dura la carrera. Este médico es un profesional destacado a quien el alumno visita en su lugar de trabajo y puede observar y participar en cierta medida con él. También cuenta con los Núcleos de Calidad Educativa (NUCE) programa de alta exigencia académica, para los mejores alumnos, en contacto con los mejores profesores de la Facultad. Los alumnos son seleccionados a partir de su promedio de bachillerato, examen de clasificación y entrevista personal. La finalidad es fortalecer la relación maestro-alumno; se asigna al estudiante un tutor que supervisa la formación profesional abarcando aspectos científicos, humanísticos y éticos.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo ofrece asistencia al estudiante en su trayectoria escolar, a través de un modelo de tutoría integral, con apoyo de un asesor psicológico, un trabajador social y un maestro orientador. La tutoría opera como sustento en aspectos académicos, económicos, sociales y personales. El tutor académico se define como poseedor de un alto valor moral entre los alumnos, se cuenta con una batería de pruebas para detectar problemas que

podrían afectar el desempeño académico de los alumnos, esta se les aplica a su ingreso: examen médico, encuesta socio-económica, examen del CENEVAL y prueba de personalidad. El tutor comienza a trabajar con los alumnos que probablemente no concluirán sus estudios, canalizando los casos que así lo requieren con especialistas.

En la Universidad de Guadalajara la función de tutoría se inició en 1992, comprende las modalidades de: tutorías curriculares ligadas a cursos regulares, cursos o talleres de nivelación, asesoría o consultoría académica, orientación para estudios de licenciatura y posgrado, apoyo en el trabajo de laboratorio, responsabilidad sobre alumnos que cumplen servicio social. En 1994, inició un programa de capacitación en tutoría académica para sus profesores como estrategia para garantizar la calidad de esta actividad.

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

A partir de los antecedentes revisados sobre la tutoría, es evidente que las instituciones educativas de educación superior preocupadas por brindar a sus alumnos una mejor formación profesional han implementado la tutoría académica individual y en algunos casos grupal, donde se pretende enseñar al alumno a pensar y profundizar en temas específicos de su formación, promover el aprendizaje autónomo con la retroalimentación del especialista, desarrollar investigación o vincularlo con profesionales destacados que pueden fungir como modelos, en algunas instituciones se vincula a los tutores con psicólogos y pedagogos que contribuyen en aspectos que quedan fuera de la labor docente,

como son las situaciones de carácter personal que pueden afectar el desempeño académico de los alumnos.

1.3 La Perspectiva de los Organismos Internacionales

Mejorar la calidad y eficiencia de las instituciones de educación superior es preocupación constante de organismos internacionales como la 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 Desarrollo de la Educación Superior" (1998), establece la necesidad de modificar el proceso de aprendizaje en la Educación Superior: "En un mundo en rápida mutación, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación de acceso..."³. En la misma declaración señala entre las diversas responsabilidades del profesor la de "Proporcionar, cuando proceda, orientación y consejo, cursos de recuperación, formación para el estudio y otras formas de apoyo a los estudiantes, comprendidas, las medidas para mejorar sus condiciones de vida"⁴.

El Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC), establece como eje rector para el mejoramiento de la Educación Superior: "Construir la calidad de la docencia funde la concepción de una formación integrada en el diseño y desarrollo de los currículos, con la finalidad que puedan egresar graduados creativos, reflexivos, polifuncionales y emprendedores, en el marco de sistema de formación avanzada, continua, abierta, y crítica, en donde el alumno asuma su calidad de sujeto activo, protagonista de su propio aprendizaje y gestor de su proyecto de vida"⁵.

³ ANUIES, pág. 38

⁴ Idem, pág 38

⁵ Idem, pág. 38

1.4 La formación Integral en el Marco de la Legislación y las Políticas Educativas

La legislación Nacional Mexicana expresa preocupación por la educación integral del ser humano. El artículo 3º Constitucional establece en su fracción VII, que las universidades e instituciones de educación superior, realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios que establece el mismo artículo en su segundo párrafo, que textualmente dice "La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia".

La Ley General de Educación, en el primer numeral de su artículo 7º que establece los fines de la educación, prescribe que ésta deberá "Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas".

El Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000, contempla como elemento estratégico para alcanzar el objetivo de calidad en la educación, el compromiso de "Efectuar acciones que permitan atender y formar a los estudiantes en los aspectos que inciden en su maduración personal: conocimientos, actitudes, habilidades, valores, sentido de justicia y desarrollo emocional y ético: Se impulsará un aprendizaje sustentado en los principios de la formación integral de las personas".

Como elemento fundamental asume el pleno desarrollo del personal académico, del cual se desprende el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), cuyo objetivo es: "Mejorar sustancialmente, la formación, la dedicación y el desempeño de los cuerpos académicos de las instituciones de educación superior como un medio para elevar la calidad de la educación superior". El PROMEP establece las actividades que debe desarrollar el profesor

de educación superior, entre ellas se encuentran: "Participar en actividades de apoyo a la docencia", la "tutoría y la asesoría a los alumnos".

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en su propuesta de Programa Estratégico para el Desarrollo de la Educación Superior, en su apartado relativo a los "Programas de las Instituciones de Educación Superior", incluye uno para atender el desarrollo Integral de los alumnos, en donde se señala que "como componente clave para dar coherencia al conjunto se requiere que las IES pongan en marcha sistemas de tutoría, para que los alumnos cuenten a lo largo de toda su formación con el consejo y apoyo de un profesor debidamente preparado".

Con respecto de los profesores, en el "Programa de Consolidación de los Cuerpos Académicos" se indica: "en relación con los roles que habitualmente han desempeñado los profesores de carrera y asignatura, 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 induzcan a la investigación o a la práctica profesional; y ejemplos de compromiso con los valores académicos, humanistas y sociales que las IES promuevan".

Tanto el marco internacional como el nacional coinciden en la necesidad de modificar el modelo educativo actual, donde se prioriza la formación intelectual, por aquel que le proporcione una formación integral, donde se desarrollen valores, actitudes, habilidades, destrezas y aprendizaje significativo; para lograr esto se debe transformar el rol que ha venido ejerciendo el docente, de simple transmisor de conocimiento a facilitador, orientador, tutor o asesor del alumno, a fin de que alcance la formación que le prepare para un desenvolvimiento acorde con su proyecto de vida.

La formación Integral en el Marco de la Legislación y las Políticas Educativas, son las que dan origen y sustento a la creación del Programa de Tutoría no sólo en las Instituciones de Educación Superior, sino también en el nivel bachillerato en instituciones públicas como el Colegio de Ciencias y Humanidades, los cuales retoman la propuesta elaborada por la ANUIES y que se aborda en este capítulo.

Por la importancia que actualmente tiene el tutor en la formación integral de los alumnos, a continuación se definen tanto la figura del tutor como de tutoría, el perfil del tutor, diferentes tipos de tutoría, su vinculación con la orientación, diferenciándola de la asesoría, a fin de contextualizar la propuesta que será abordada en el capítulo IV.

1.5 Tutor y tutoría

La palabra tutor deriva del verbo latino de la misma denominación que significaba velar por, protegerse, defender, esta acepción presenta una aparente imagen de lucha en la que algo es atacado o invadido por algo externo. Por otra parte, tutor, como transitivo, supone acción sobre el otro, lo que infiere que un tercer elemento protege al primero del segundo.

En el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua⁶ se ofrecen multitud de acepciones, lo que corrobora el constante uso que se ha hecho del término, desde la perspectiva de Lázaro y Asensi, presentan los siguientes:

- 1.- Persona que ejerce la Tutela.
- 2.- Defensor, protector o director en cualquier línea.

Para María Moliner (1967)⁷ tutor es aquella persona a quien está encomendado el cuidado de otra no capaz o incapacitada por la ley para administrarse a sí misma; también lo define como guía, protector, defensor de alguien en cualquier aspecto

⁶ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la Lengua Española, Madrid, 1970.

En conexión con sus raíces pedagógicas, el tutor evoca la figura mitológica del Mentor, amigo de Ulises y que guiaba e instruía a Telémaco, en ausencia de su padre, hasta que alcanzase la capacidad de su propio autogobierno. La leyenda y la tradición se han integrado a nuestro lenguaje, de forma que mentor es sinónimo de tutor, tal como lo define el Diccionario de la Lengua Española⁸:

- 1.- Consejero o guía de otro.
- 2.- El que sirve de ayo.

El ayo (el guarda, en su raíz gótica "hagja") es el encargado, por mandato de los padres, de custodiar a los niños y de cuidar de su crianza y educación y en esta línea se nos vincula a los orígenes del término pedagogo, como cuidador de niños. El término mentor induce a realizar una serie de actividades en nombre y para beneficio de otro, aún incapacitado o inmaduro, lo que permitiría decir que se está en correcto castellano, tutelando.

En el contexto inglés se denomina *mentoring* las actividades que el tutor realiza para ayudar a los estudiantes en sus problemas y dificultades.

En función de las anteriores definiciones Lázaro y Asensi (1986) presentan las siguientes conclusiones:

- el menor de edad camina hacia su autogobierno;
- el tutor protege, ayuda y defiende a otro, de manera que se puede decir que su función es la de proteger y estimular los bienes del otro;
- el tutor estimula al otro hacia su autogobierno;
- el tutor asume una función de autoridad, dada su superioridad madurativa, en relación con el tutelado.

⁷ Moliner, M.: Diccionario del uso del español, Gredos, Madrid, 1967.

⁸ Idem REAL ACADEMIA ESPAÑOLA.

1.5.1 Aceptación Educativa

La permanencia del término en los contextos educativos, al considerar que el educando necesita una tutela permanente, revela el matiz didáctico del concepto de tutor y, al mismo tiempo redefine la función del profesor, implicando ésta valores educativos superiores y complementarios a la propia función instructiva.

De acuerdo a Lázaro y Asensi (1986) los autores que abordan la tutoría, oscilan, según la precisión de sus conceptos, en la ubicación de la función tutorial. La indeterminación es debida por una parte, a la diferente asimilación conceptual, con una bipolaridad entre lo instructivo y lo tutelar, y por otra, en el nivel de especialización orientadora reclamada al tutor en la organización del centro educativo.

1.5.2 Definiciones de tutor

Así tenemos que, para Artigot, el tutor es un profesor -aunque no todo profesor tiene por qué ser un tutor- que, además de ocuparse de las actividades relacionadas con la enseñanza que el centro donde trabaja le encomiende, se encarga de atender diversos aspectos que no guardan cuidados de forma suficiente dentro de las clases. (La tutoría, Madrid, CSIC, 1973, pág. 18.).

Para Benavent, tutor es el profesor que, con una personalidad predominantemente afectiva y armónicamente integrada con los factores intelectivos, posee conocimientos técnicos especiales (orientación, dinámica de grupos, programación, evaluación, etc.) que le permiten actuar de orientador integral de un grupo de alumnos, catalizar y coordinar a su profesorado mejorando la atmósfera y cohesión del equipo educador, a la vez que sirve de enlace y mediador entre éste, los alumnos y sus familias, encargándose de las tareas administrativas

imprescindibles que estas relaciones conllevan. En resumen: el tutor es el educador que requiere el momento histórico que vivimos. (La figura del tutor en EGB, en "Revista de Educación", núm. 92, Madrid, 10-XII-1977, pág. 571).

Para Burges, el tutor permanecerá junto a sus alumnos mientras estén en la escuela, se esforzará para llegar a conocerlos de tal manera que esté en condiciones de informar, no sólo del progreso general de sus estudios, sino de su desarrollo como persona, y probablemente será la persona a la que los alumnos acudan en un momento de dificultad. (Comprehensive School, Her Majesty's Stationary Office, Londres, 1970, pág. 42)

De acuerdo a Fulquié, el tutor es el profesor encargado de centralizar las informaciones relativas a los alumnos de una clase en la cual imparte cierta asignatura, comunicarlas a quien proceda y dar los consejos que tal información les permite (Diccionario de Pedagogía, Oikos – Tau, Barcelona, 1976).

García – Correa, definen al tutor como el profesor encargado de un grupo de alumnos en algo más que en dar clase: en ayudar a la decisión del grupo y de cada alumno para que se realicen como personas, en ayudar al desarrollo del grupo y de cada alumno individual y socialmente, en apoyar al conocimiento, adaptación y dirección de sí mismo para lograr el desarrollo equilibrado de sus personalidades y para que lleguen a participar con sus características peculiares de una manera eficaz en la vida comunitaria. (La tutoría en los Institutos Nacionales de Bachillerato, en <Revista de Bachillerato>, núm. 3 Madrid, 1977, pág. 100.).

Según este campo de posibilidades, las definiciones recogidas por Lázaro y Asensi (1986) las sectorizan de la siguiente manera:

- el tutor es el profesor principal de un grupo de alumnos, encargado de una serie de actividades burocráticas y de relación;

- el tutor es un profesor que ejerce la tutoría como un procedimiento de enseñanza, atendiendo, casi informalmente, a características instructivas de un grupo pequeño de alumnos;
- el tutor es un profesor que realiza su función tutorial compartida casi equitativamente con su función instructiva; algunos autores señalan que, cuando el profesor asume íntegramente esta función, actúa plenamente como educador;
- el tutor es el orientador (no especialista), que realiza la orientación en el centro, conjugada con alguna actividad docente;
- el tutor es el orientador; no realiza actividad docente y es asistido por especialistas en psicología y pedagogía.

Otro procedimiento para perfilar pedagógicamente la figura del tutor que presentan Lázaro y Asensi (1986) se centra en el estudio de análisis de tareas que autores como Benavent, Sánchez, Valdivia y ellos mismos han realizado⁹, estos constatan que casi todos los criterios tienden a señalar que:

La tutoría implica docencia y orientación, esto es, atención a los procesos instructivos y a los problemas personales del sujeto manifiestos en el ambiente escolar, por lo que presentan como notas fundamentales, que:

- el tutor es un profesor, y, por tanto, vinculado profesionalmente a los procesos instructivos;
- la acción tutorial es inherente a la actividad educativa del profesor, su campo de acción se refiere a los procesos relacionados con la orientación escolar;
- el grado de especialización tutorial comporta una ponderación del estilo docente y organizativo de cada centro, en el que se refiere a las actividades orientadoras.

⁹ BENAVENT, J. A.: La figura del tutor en EGB, en <Revista de Ciencias de la Educación>, núm. 92, Madrid, 1977, págs. 559-577. SÁNCHEZ, S.: La tutoría en los centros docentes, Escuela Española, Madrid, 1979. VALDIVIA, C.: Las funciones del tutor, en <vida escolar>, núms. 183-184, Madrid, 1976, págs. 84- 99. ASENSI, J.: Las funciones del tutor y sus relaciones con el Departamento de Orientación en un centro de EGB, en <Bordón>, núm. 222, Madrid, 1978. LÁZARO, A.: El equipo orientador, en <bordón>, núm. 222, 1978, págs. 85-107.

1.5.3 Tutoría

Entendido así, el sistema tutorial se convierte en la pieza clave del proceso escolar y en la base y punto de partida de las actividades docentes y comunitarias. La figura del tutor es el eje que mueve, coordina y recoge las aportaciones y sugerencias de toda la comunidad escolar (profesores, alumnos, padres, equipo orientador). Él es quien mejor debe conocer a todos y cada uno de los alumnos de su grupo, quien establece sus posibilidades y progresos y quien tiene la responsabilidad de orientarle de manera directa e inmediata. El tutor es pues, orientador, coordinador, catalizador de inquietudes y sugerencias, conductor del grupo y experto en relaciones humanas.

De esta forma, Lázaro y Asensi (1986) entienden la tutoría como “actividad inherente a la función del profesor que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo de clase, con el fin de facilitar la integración personal a los procesos de aprendizaje”.

1.5.4 Perfil del Tutor

Arnaiz (2001) considera que existe peligro en diseñar un perfil del tutor tan perfecto que a los profesores – tutores les parezca tan irrealizable que desistan desde el primer momento. Este autor considera que el perfil debe ajustarse a dos parámetros:

Las actuaciones de profesor – tutor como profesional de la enseñanza y los factores de su desarrollo personal, donde debe poseer una adecuada autoestima, esto le permitirá tener una percepción positiva de las relaciones humanas empáticas, necesarias para ayudar al alumno. Se debe tener presente que una relación positiva alumno – profesor es la clave del éxito en este proceso.

En este sentido, Arnaiz (2001) retoma de Carl Rogers los aprendizajes significativos que obtuvo en el desarrollo de su trabajo tanto en terapia como en la educación, enseñanzas significativas que le ayudaron a crecer como persona, en el entendido que el proceso de aprender es perfectible: "En mi relación con las demás personas he aprendido que, en definitiva, no me resulta beneficioso comportarme como si yo fuera distinto de lo que soy. Soy más eficaz cuando puedo escucharme con tolerancia y ser yo mismo. He descubierto el enorme valor de permitirme comprender a otra persona. He descubierto que abrir canales por medio de los cuales los demás pueden comunicar sus sentimientos, su mundo perceptual privado, me enriquece. Me ha gratificado en gran medida el hecho de poder aceptar a otra persona. Cuanto más me abro hacia las realidades mías y de la otra persona, menos deseo "arreglar las cosas"¹⁰.

Quizá los tutores se sientan temerosos de realizar esta labor debido a que carecen de una formación que les permita involucrarse con sus alumnos de manera personal para orientarlos y ayudarlos a resolver sus problemas personales, pero no hay que olvidar que la organización y desarrollo de esta tarea debe involucrar a todos aquellos quienes inciden en la educación de los alumnos (profesores, coordinación del programa, directivos y padres de familia).

La acción tutorial como actividad educadora pretende reforzar las actuaciones de profesores, alumnos y padres de familia. La acción tutorial dirigida a los profesores, facilitará el conocimiento de los alumnos organizados en grupo – clase, reforzar el proceso enseñanza – aprendizaje, colaborar en el desarrollo curricular y de la tarea orientadora. La acción de ayuda al alumno favorecerá su autoconocimiento y aceptación de si mismo, mejorará el proceso de socialización, la toma de decisiones, el respeto a la diversidad en el aula. La familia no puede quedar al margen; la información entre padres y escuela, puede favorecer las relaciones padres-hijos-escuela.

¹⁰ Rogers, Carl, El Proceso de convertirse en Persona, 10ª reimpresión, Edit. Paidós, 1991, pág. 26 - 31

De acuerdo a los autores Baihy, Artigot, González Simanaqncas, Río Rovira, Benavent, entre otros, Roman y Pastor¹¹ hacen tres dimensiones de las cualidades que debe tener un tutor:

- Cualidades humanas (el ser del tutor), la empatía, la madurez intelectual – volitiva y afectiva, sociabilidad, responsabilidad y capacidad de aceptación.
- Cualidades científicas (el saber), conocimientos de la manera de ser del alumno, conocimientos de los elementos pedagógicos para conocer y ayudar al alumno.
- Cualidades técnicas (el saber hacer), trabajar con eficacia y en equipo formando parte de proyectos y programas consensuados para la formación de alumnos

De acuerdo a este perfil Carl Rogers nos explica el proceso de cambio que se da en el alumno. "Si puedo crear una relación que, de mi parte, se caracterice por una autenticidad y transparencia y en la cual pueda yo vivir mis propios sentimientos, una cálida aceptación y valoración de la otra persona como individuo diferente y una sensible capacidad de ver a mi alumno como él se ve y observa con sus propios ojos, entonces, el otro individuo experimentará y comprenderá aspectos de sí mismo anteriormente reprimidos, logrará cada vez mayor integración personal y será capaz de funcionar con eficacia, se parecerá cada vez más a la persona que quería ser, se volverá más personal, original y expresivo, podrá aceptar mejor a los demás y podrá afrontar los problemas de la vida de una manera más fácil y adecuada"¹².

1.6 Diferentes tipos de tutorías

La tutoría en los centros educativos cada día va adquiriendo un mayor significado, de esta manera encontramos que en la práctica, de acuerdo a Arnaiz, (1994), se realizan diferentes tipos de tutorías que ayudan al profesorado en el trabajo diario:

¹¹ ROMAN-PASTOR (1979): la tutoría, pautas de acción e instrumentos útiles al profesor. Barcelona. Ceac.

¹² Ibidem, pág. 44 - 45

1.6.1 Tutoría individual

En la cual el profesor – tutor pretenderá conocer la situación de cada alumno, ayudarlo personalmente, orientarlo en la planificación y ejecución de sus tareas escolares, orientarlo en la elección de estudios y profesiones de acuerdo con sus intereses y capacidades. Un aspecto valioso de esta tutoría es la autoestima del adolescente (visión positiva de sí mismo). El adolescente con autoestima actuará independientemente, asumirá sus responsabilidades, afrontará nuevos retos con entusiasmo, estará orgulloso de sus logros, demostrará sus emociones, tolerará bien la frustración y se sentirá capaz de influir en los otros.

1.6.2 Tutoría de grupo

Es la actuación del tutor en un grupo de alumnos, generalmente el grupo – clase, en donde ayudará a los alumnos en la orientación del currículo y en la participación activa en la vida del centro. Colaborará con los profesores que intervienen en el grupo de alumnos, aportándoles información necesaria sobre cada alumno y grupo. Vinculará el intercambio de información entre los padres y el centro, favoreciendo la participación de los padres en los procesos de decisión de los alumnos.

1.6.3 Tutorías técnicas

Son las responsabilidades que la junta directiva encomienda a profesores que no son tutores de un grupo de alumnos. Entre estas se encuentran la coordinación de las experiencias pedagógicas y didácticas, las actividades de formación permanente, el refuerzo de los planes de acción tutorial que se aplican en los centros, la organización y el mantenimiento de los laboratorios, la biblioteca, los audiovisuales, etc.

1.6.4 Tutoría de la diversidad

Supone que el tutor tiene en cuenta en el aprendizaje comprensivo, que no existe una pedagogía del alumno medio, sino de cada alumno, con unas capacidades y con ritmos de aprendizaje determinados; esta tutoría pone énfasis en los

dispositivos de comunicación y de métodos pedagógicos y en las ayudas y métodos de profundización. La tutoría de la diversidad es uno de los grandes retos pedagógicos de nuestra sociedad plural.

1.6.5 Tutorías de prácticas en empresas

Son tutorías para cada rama de la formación profesional, los tutores son responsables del control y seguimiento de las prácticas en las empresas de régimen de convenio.

1.6.6 La cotutoría

La presencia de otro profesor que ayuda al tutor <oficial>; puede ser necesaria en determinadas circunstancias. El cotutor actúa de refuerzo y ayuda en la realización de determinadas tareas

Arnaiz e Isús (2001) abordan la tutoría a partir del trabajo que se realiza en el interior del aula (tutoría puntual) y la forma en que debe relacionarse el tutor con el alumno tutelado (tutorización permanente).

1.7 Tutoría Puntual y autorización permanente

1.7.1 Tutoría puntual

Se refiere al conjunto de actividades individuales o de grupo que lleva a cabo el tutor responsable de un colectivo de alumnos (la clase), obedece a una programación previamente consensuada entre el grupo de tutores del mismo ciclo y el coordinador de las tutorías; ésta precisa de tiempos, horarios, lugar y recursos instrumentales. La programación obedecerá a los contenidos propios de una acción que priorice el papel del alumno como protagonista de toda acción educativa. Tiene en cuenta tanto los ciclos evolutivos de la personalidad de los alumnos como las etapas cognitivas de su desarrollo, esta tutoría lo que considera

más importante, es el asentamiento y crecimiento de óptimas relaciones humanas interpersonales.

1.7.2 Tutorización Permanente

Es precisamente en las relaciones humanas en donde la tutorización tiene que evidenciarse de manera permanente, la consideran como la capacidad que tiene cada profesor de ponerse al lado del alumno, de sufrir con él los momentos de alumbramiento conceptual, de ayudarlo a resolver sus problemas personales, de aprendizaje, de autonomía – dependencia, de relación, por lo que el diálogo es considerado como la fórmula más eficaz de la relación de ayuda.

1.8 Relación entre tutoría y orientación

Orientación y tutoría son dos conceptos tan interrelacionados que en muchos aspectos se confunden, se considera a la orientación en sentido amplio y globalizador. Desde esta perspectiva se entiende la orientación como un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo humano (Álvarez y Bisquerra, 1996; Bisquerra, 1998).

Casi todos los autores coinciden a grandes rasgos, en caracterizar a la orientación como un proceso de ayuda profesionalizada hacia la consecución de promoción personal y de madurez social (Pérez, 1985).

Para Rodríguez (1991) orientar es fundamentalmente, guiar, conducir, indicar de manera procesual para ayudar a la persona a conocerse a sí misma y al mundo que le rodea.

La orientación es una función que excede a una persona. En la orientación está implicado todo el profesorado, tutores, orientadores, padres, autoridades, etc. La tutoría es la orientación que se imparte desde la acción tutorial. Es decir, la tutoría

es un subconjunto de la orientación, al referirnos a la orientación en general, se incluye también la tutoría.

La palabra orientación a veces se acompaña de algún calificativo: orientación educativa, orientación vocacional, orientación profesional, orientación personal, etc. áreas temáticas de conocimiento e intervención a cada uno de los aspectos esenciales a considerar en la formación de los orientadores y tutores.

1.9 Diferencia entre tutoría y asesoría

La asesoría es una actividad distinta a la tutoría y se ofrece a los estudiantes en varias modalidades (Programas Institucionales de Tutorías)¹³.

Asesoría Académica: para resolver dudas o preguntas a un alumno o grupo de alumnos, sobre temas específicos que domina un profesor (Latapí, 1988), la asesoría suele ser poco estructurada y tiene lugar a solicitud del estudiante cuando éste la considera necesaria. La tarea del asesor consiste en que el estudiante logre aprendizajes significativos a partir de estrategias que el asesor aplica como resolución de dudas, aplicación de casos prácticos, intercambio de experiencias etc. (Calderón, 1999).

Asesoría para la Dirección de Tesis: Orientación y apoyo metodológico que propone el asesor al alumno para llevar a cabo su trabajo de tesis para obtener el grado académico. La tarea consiste en que el estudiante se responsabilice junto con el asesor, del desarrollo de una serie de actividades académicas en el marco de un proyecto de investigación en el que ambos tienen un interés común.

Asesoría de Proyectos de Servicio Social: Orientación y apoyo metodológico a los estudiantes, durante un tiempo establecido en la legislación de la institución para desarrollar o participar en un proyecto de Servicio Social.

¹³ ANUIES, Programa Institucional de Tutorías, 2ª impresión de la 2ª edición, 2003, Biblioteca de la Educación Superior, págs. 47-49.

Programa de Prácticas Profesionales: Establecimiento de vínculos con instituciones y empresas del sector productivo y social para que los alumnos realicen estancias temporales. La tarea del asesor consiste en reforzar los conocimientos adquiridos por los alumnos y su aplicación a situaciones y problemas concretos de su futura práctica profesional.

Asesoría es un servicio especializado de colaboración, auxilio, apoyo y orientación que se ofrece al estudiante para el desarrollo de actividades académicas específicas dentro de sus diversas tareas o actividades escolares, que se realizan durante tiempos establecidos, o bien fuera del horario de clases, de acuerdo al tipo de asesoría de que se trate, en las que el asesor esclarece las dudas o ayuda a la planeación de las actividades de estudio de un alumno o grupo de alumnos.

Así entonces, la asesoría se encarga de objetivos muy precisos de carácter académico como son la solución de dudas y/o preguntas sobre temas específicos de los alumnos durante algún curso, proyecto o programa concreto; mientras que la tutoría, es considerada como un proceso continuo de ayuda, que atiende aspectos relacionados con los alumnos tanto en el nivel académico como en el personal, independientemente de que los jóvenes soliciten o no el apoyo.

1.10 La tutoría en el bachillerato

Actualmente son cada vez más instituciones de educación media superior que llevan a cabo programas de Tutoría para apoyar de manera más integral a sus alumnos. A continuación se presentan algunos de ellos:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TUTORÍA EN BACHILLERATO

CUADRO 1

INSTITUCIÓN <i>Colegio de Bachilleres</i> (COBACH)			
DEFINICIÓN DE LA TUTORÍA	OBJETIVO GENERAL	DESCRIPCIÓN PROGRAMA	CONSIDERA AL PROFESOR
<p><i>La Tutoría que ofrece es Académica</i></p> <p>Primer Semestre: <i>Acompañar a los alumnos durante un semestre.</i></p> <p>Sexto Semestre: <i>Promover la regularización y el egreso de los alumnos.</i></p>	<p><i>Dar atención Institucional a los factores que anteceden a la reprobación, el bajo rendimiento escolar y la deserción escolar.</i></p>	<p>PRIMER SEMESTRE:</p> <p>Actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Control de asistencia, tres faltas por materia se habla con los padres, para conocer razones. - Informar al alumno calificaciones parciales, dos exámenes reprobados es canalizado para asesoría académica. <p><i>Alumno con problemas de estrategias de estudio se canaliza para asesorías sobre cómo tomar apuntes y realizar resúmenes.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reunión con padres al término del semestre para entrega de calificaciones. - Problemas de violencia, drogadicción, embarazo y noviazgo son canalizados a la Dirección para reunión con padres, son atendidos por el departamento de Orientación. <p>SEXTO SEMESTRE:</p> <p>Actividades</p> <p><i>Dar a conocer a los alumnos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Examen de acreditación especial, a mitad de semestre. - Examen de recuperación, a final de semestre. - Asesorías Académicas con duración de 16 horas con guía de examen. - Minicursos sabatinos o en período intersemestral (16 sesiones de 4 horas cada una). 	<p>Primer semestre: <i>Profesores de materias curriculares</i></p> <p>Sexto semestre: <i>Jefes de Materia y Administrativos</i></p> <p><i>No se cuenta con un programa de Formación de Tutores.</i></p>

CUADRO 2

INSTITUCIÓN <i>Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)</i>			
DEFINICIÓN DE LA TUTORÍA	OBJETIVO GENERAL	DESCRIPCIÓN PROGRAMA	CONSIDERA AL PROFESOR
<i>Proceso de acompañamiento en la formación de los estudiantes, su propósito es impulsar el cambio del paradigma centrado en la enseñanza, al paradigma que se focaliza en el aprendizaje.</i>	<i>Elevar los índices de aprobación y disminuir los de reprobación y deserción.</i>	<i>Programa de estudios que se implementa durante seis semestres, durante los cuales se pretende: Mejorar la autoestima de los alumnos, fomentar sus hábitos y técnicas de estudio, fortalecer su capacidad de síntesis y jerarquización del aprendizaje, reforzar sus valores y superar su personalidad, como la motivación y superación, detectar los estilos de aprendizaje individuales y proporcionar estrategias pertinentes.</i>	<i>Contempla que todos los prestadores de los servicios académicos (profesores) sean aptos para desempeñarse como tutores; para ellos tiene un programa de formación de tutores, desarrollado a través de cursos de capacitación</i>

CUADRO 3

INSTITUCIÓN Instituto Politécnico Nacional (IPN)			
DEFINICIÓN DE LA TUTORÍA	OBJETIVO GENERAL	DESCRIPCIÓN PROGRAMA	CONSIDERA AL PROFESOR
<p><i>Acompañamiento de un docente a lo largo de la trayectoria académica del alumno, que lo guíe en la toma de decisiones e identificar problemas formativos a tiempo, a fin de garantizar la permanencia y resultados satisfactorios.</i></p> <p><i>El Programa está orientado hacia los aspectos formativos, flexibles que incorporen una formación que capacite a los alumnos para aprender a: ser, pensar, hacer, aprender, emprender respetar y convivir, que facilite el aprendizaje autónomo a lo largo de la vida y para el ejercicio profesional exitoso en Mercados de trabajo Nacional e Internacional.</i></p>	<p><i>- Contribuir en el logro de los propósitos educativos tanto del estudiante como de la Institución en los Niveles Medio Superior, Superior y Posgrado, proporcionándole los apoyos académicos, medios y estímulos necesarios para su formación integral a través de la atención personalizada durante su trayectoria escolar revitalizando la práctica docente.</i></p> <p><i>- Contribuir al abatimiento de la deserción y la reprobación escolar; así como, mejorar la eficiencia terminal de los estudiantes.</i></p> <p><i>Objetivo del Programa de Formación de Tutores:</i> <i>Brindar formación pertinente a los tutores del Instituto Politécnico Nacional de manera simultánea y homogeneizar los criterios para la acción tutorial, por ser un elemento esencial para la instrumentación del Modelo Educativo del Instituto Politécnico Nacional, el cual reclama de los docentes nuevas competencias en su relación con el alumno.</i></p>	<p>Tutoría Académica Individual: <i>Acompañamiento personalizado que cada docente da a un estudiante (hasta ocho alumnos por semestre).</i></p> <p>Tutoría Académica Grupal: <i>Acompañamiento que el docente hace a un grupo de ocho y hasta diez estudiantes que presentan características académicas similares. Seguimiento personalizado a los integrantes del grupo.</i></p>	<p><i>- Todos los docentes.</i></p> <p><i>Cuentan con el Taller Elementos de apoyo para la acción tutorial a distancia.</i></p> <p><i>- Alumno-asesor (prestador de servicio social con resultados académicos satisfactorios), apoya a los alumnos con materias reprobadas o con bajo nivel escolar.</i></p>

CUADRO 4

INSTITUCIÓN <i>Escuela Nacional Preparatoria (ENP)</i>			
DEFINICIÓN DE LA TUTORÍA	OBJETIVO GENERAL	DESCRIPCIÓN PROGRAMA	CONSIDERA AL PROFESOR
<p><i>Actividad pedagógica que tiene como propósito orientar y apoyar a los alumnos durante su proceso de formación; es una actividad complementaria a la labor docente, cuya importancia radica en orientar a los alumnos a partir del conocimiento de sus problemas y necesidades académicas, así como de sus inquietudes y aspiraciones profesionales.</i></p>	<p><i>Reducir los índices de reprobación y deserción, elevando el rendimiento y aprovechamiento escolar, la eficiencia terminal y mejorar la calidad educativa.</i></p>	<p><i>Se plantean tareas específicas en su desarrollo en el nivel de Inducción Universitaria (secundaria) y primer año de bachillerato:</i></p> <p>Grupales: proporcionar la tutoría en un clima de confianza.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer y estimular la vida del grupo. - Estudiar el rendimiento académico. - Conocer la actitud del grupo ante el trabajo escolar. - Organizar actividades extraescolares. - asesorar o buscar asesoría en las materias. - Proporcionar información escolar. - Fungir como portavoz de las propuestas del grupo ante las autoridades. <p>Individual: Conocer antecedentes académicos de cada alumno: dificultades de aprendizaje, actitud frente al trabajo académico, integración al grupo, actividades extraescolares, para ofrecerte apoyos en estas áreas.</p> <p>Profesores del grupo: propiciar un ambiente de equipo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informar y recoger información de las características de los alumnos, problemas académicos, disciplina. - Coordinar actividades de recuperación y apoyos para la utilización del tiempo libre y actividades extraescolares. <p>- Dirección del plantel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hacer propuestas sobre las necesidades de los alumnos. - Transmitir sugerencias de padres de familia, profesores y alumnos. - Canalizar a los alumnos al servicio correspondiente. 	<p><i>Académicos, en el 2004 se impartió el primer curso de formación de tutores donde se abordó qué es la tutoría y que implica ser tutor.</i></p>

INSTITUCIÓN <i>Escuela Nacional Preparatoria (ENP)</i>			
DEFINICIÓN DE LA TUTORÍA	OBJETIVO GENERAL	DESCRIPCIÓN PROGRAMA	CONSIDERA AL PROFESOR
		<p>- Padres de familia: favorecer una actitud positiva hacia la escuela.</p> <p>- Informar sobre la vida del plantel.</p> <p>- Informar sobre conducta y rendimiento académico de sus hijos.</p> <p>- Promover cambios en la vida familiar que favorezcan rendimiento académico y correcta opción profesional.</p> <p>Alumnos de segundo año: Se ofrece asesoría académica, la tutoría es esporádica y acorde a las características de los alumnos.</p> <p>Alumnos de tercer año: Estos son monitoreados ya que deben decidir sobre la profesión que elegirán.</p>	

1.11 La Tutoría en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

El Colegio de Ciencias y Humanidades dentro de su Plan de Desarrollo (2002-2006) ha planteado la necesidad de realizar programas que "sienten las bases de un desarrollo lo más completo posible de sus capacidades personales (de los alumnos). Atendiendo no sólo a los conocimientos y habilidades intelectuales, sino a la ética, la sensibilidad, la responsabilidad comunitaria y cívica, contribuir a prever el futuro que el alumno desea y ofrecerle los mejores apoyos para construirlo"¹⁴

A fin de dar cumplimiento a lo anterior y abatir los índices de reprobación, rezago escolar y deserción de los estudiantes, fenómenos que se presentan en la educación formal y que obedecen a múltiples factores como: condiciones físicas, emocionales, familiares de los alumnos y la docencia misma, entre otras, se ha considerado la propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de instrumentar un programa que facilite y contribuya a la adaptación del estudiante al ambiente escolar y fortalezca sus habilidades de estudio.

El programa de tutorías integrado en el Programa de Mejoramiento del Aprovechamiento Escolar (PROMAE) comprende un conjunto de acciones tendentes a elevar la acreditación, disminuir o eliminar la deserción y aumentar el índice de egreso, a través de apoyos académicos, de orientación, desarrollo de habilidades y técnicas de estudio y atención psico - afectiva, que permita a los alumnos una mejor integración al modelo educativo del CCH, y una mejor convivencia con los profesores de las asignaturas curriculares, sus compañeros y el seno familiar.

El Programa de Tutorías representa una reafirmación de la filosofía del CCH, ya que es coherente y congruente con la visión y el modelo educativo donde

¹⁴ Plan General de Desarrollo del CCH 2002 - 2006

prevalece como eje el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes. El Programa de Tutores contribuye a la atención personalizada y pone énfasis en que la educación de los adolescentes requiere de un recurso adicional a los que hasta ahora se venían ofreciendo.

1.11.1 Objetivo General

Contribuir al desarrollo personal y académico de los estudiantes, a través de un programa de atención grupal generador de vínculos de cercanía entre profesores y alumnos, que estimule el desarrollo integral de estos últimos. La tutoría adquiere relevancia porque es una alternativa que contribuye a que se incremente la tasa de egreso, disminuyan la deserción, la reprobación y el rezago escolar.

Ante un programa que se encuentra en revisión y actualización permanente, la comisión del Marco conceptual, Seminario de Tutores del CCH, convino en la necesidad de precisar la concepción de la Tutoría y cuál será su misión para el caso del CCH, con el fin de lograr su aceptación por parte de la comunidad y de este modo, lograr su implementación y alcanzar su objetivo.

1.11.12 Definiciones de Tutoría

- Es la acción de un profesor o profesional de la educación, que con una personalidad predominantemente afectiva y armónicamente integrada con los factores intelectivos, posee conocimientos que le permiten atender a un grupo de alumnos para contribuir en la integración grupal e individual; en el desarrollo equilibrado de las personalidades de los jóvenes; en su toma de decisiones, en cuanto a su futuro escolar, vocacional y personal y en la participación activa de los alumnos en las actividades escolares.¹⁵

¹⁵ Comisión del Marco Conceptual, Seminario de Tutores del CCH

- Es una estrategia fundamental, es un instrumento que puede potenciar la formación integral del alumno, con una visión humanista y responsable frente a las necesidades y oportunidades de un Modelo Educativo renovado. Además es un recurso de gran valor para facilitar la adaptación del estudiante al ambiente escolar, mejorar sus habilidades de estudio y trabajo, disminuir las tasas de abandono de los estudios y mejorar la eficiencia terminal al atender puntualmente los problemas específicos de la trayectoria escolar de los alumnos durante su estancia en el bachillerato.¹⁶

1.11.3 Importancia del Tutor

El tutor será el impulsor del alumno, propiciando que asuma su responsabilidad como actor principal del proceso formativo académico y personal. El tutor es importante porque ayuda a redescubrir habilidades que ya posee, pero que no reconoce; porque favorecerá la autoestima de los estudiantes. En síntesis, es el eje rector del Programa de Tutorías, ya que de su tolerancia y su habilidad para orientar a los jóvenes dependerá en buena medida la ubicación del papel de ser estudiante.

1.11.4 Perfil del Tutor

Es un profesor con una personalidad predominantemente afectiva, tolerante y armónicamente integrada con los factores intelectivos, posee conocimientos que le permitan atender a un grupo de alumnos, propiciar la comunicación para contribuir en la integración grupal e individual y en la toma de decisiones.

La concepción que supone este programa de Tutorías es compatible con las finalidades educativas y específicamente con el bachillerato de cultura básica del Colegio de Ciencias y Humanidades. El tutor apoya la principal función de la

¹⁶ ANUIES

escuela que es la de propiciar que los alumnos piensen por sí mismos. El tutor contribuye a que el estudiante sea un estratega de su aprendizaje y que logre una autonomía intelectual y moral.

De manera que, el tutor es un acompañante nodal del alumno; lo vincula con otros estudiantes, con los profesores, con su familia, con otras instancias institucionales; porque entre otras cosas, el tutor apoya al estudiante en la búsqueda de alternativas para la resolución de problemas que se le presentan.

1.11.5 Funciones del Tutor

La actividad del tutor consiste en motivar la reflexión para que los alumnos logren darse cuenta de los procesos internos que desarrollan para lograr su aprendizaje.

Los conceptos de aprendizaje significativo, aprendizaje cooperativo, ayuda entre iguales, son conceptos que este programa tiene como supuestos básicos. El marco de acción del tutor en el cual guía, orienta y asesora a los alumnos en su toma de decisiones con respecto a sus intereses, necesidades y aptitudes, estará vinculada con los actores que guardan una estrecha relación con el alumno como son sus profesores, padres y coordinadores del programa.

Sus actividades se centrarán en:

- Promover la integración del grupo con el fin de disminuir la deserción de los alumnos.
- Orientar de manera general a los alumnos en torno a procedimientos escolares y a los servicios que ofrece el Colegio.
- Detectar, canalizar y dar seguimiento a los problemas académicos y personales que pueda enfrentar el alumno o el grupo.

- Identificar los elementos que interfieren en el desempeño académico y personal que impiden un mejor aprovechamiento.
- Canalizar a los alumnos con las instancias correspondientes para la atención de sus problemas, para una atención más especializada, si fuera necesario.
- Brindar estrategias de estudio que ayuden al estudiante a enfrentar el estudio de sus materias.
- Establecer comunicación con los padres de familia para hacerlos corresponsables de la formación de sus hijos.

Para una adecuada implementación del Programa de tutorías, se conformó en el año 2002 un equipo de trabajo denominado "Comisión de Formación de Tutores", el cual se encarga de diseñar cursos-taller de formación de, los cuales se dirigen tanto a los docentes que se encuentran realizando la tutoría en alguno de sus grupos académicos, como aquellos que se interesen en sumarse a este programa, los cursos que a la fecha se han realizado son: Construyendo el Arte de la Tutoría, Adolescencia y Comunicación Humana.

En el Colegio se realiza la tutoría en los tres grados académicos en que se encuentran los alumnos, estos son acompañados por un tutor a lo largo del ciclo escolar, pero es durante el primer año de bachillerato donde se pretende intensificar su aplicación debido al carácter preventivo que puede tener la labor del tutor.

Como se puede observar en cada uno de los bachilleratos presentados existen similitudes ya que la tutoría es una actividad que de manera institucional queda plasmada en sus Planes de Desarrollo y es a partir del año 2002 donde se inicia su implementación formal con las bases metodológicas recomendadas por la ANUIES¹⁷, cada una de ellas ha incorporado la tutoría a las actividades

¹⁷ La ANUIES en su propuesta al Programa Estratégico para el Desarrollo de la Educación Superior, incluye uno para atender el "Desarrollo Integral de los Alumnos", en el señala que "como componente clave para dar coherencia al conjunto, se requiere que las IES pongan en marcha

académicas, diseñado sus propios programas en función de su realidad específica, estableciendo su propia definición, objetivos y modelos de intervención.

De la misma manera, el objetivo que cada institución se propone alcanzar a través de la tutoría es el que la ANUIES presenta ante la necesidad de instrumentar alternativas para mejorar la calidad y la eficiencia de la educación superior... "A fin de derivar medidas preventivas para elevar el nivel académico y optimizar la salud mental, emocional y física de los estudiantes de educación media superior y superior es necesario dar una atención institucional a los factores que anteceden a la reprobación, al bajo rendimiento escolar y a la deserción escolar"¹⁸.

Por otro lado, en las instituciones presentadas se evidencia que actualmente están interesadas en contribuir tanto en el desarrollo académico (adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades intelectuales), como en el personal (autoconocimiento, autoestima) de los alumnos que forman.

El responsable de realizar la tutoría en estas instituciones es el profesor, con lo que se corrobora la postura de Lázaro y Asensi quienes consideran que la tutoría es "actividad inherente a la función del profesor que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo de clase, con el fin de facilitar la integración personal a los procesos de aprendizaje".

Cada institución cuenta con una instancia responsable de coordinar el Programa de Tutorías, así como de formar a los docentes que se incorporan a esta tarea.

Lo revisado hasta aquí fundamenta la necesidad de ofrecer aportaciones que enriquezcan al Programa de Tutorías del Colegio de Ciencias y Humanidades y favorezcan la acción tutorial de los profesores-tutores. Por ser los alumnos –

sistemas de tutorías, gracias a los cuales, los alumnos cuenten a lo largo de toda su formación con el consejo y el apoyo de un profesor debidamente preparado. Pág. 40

¹⁸ ANUIES, pág 23

adolescentes- los depositarios de la acción tutorial, en el siguiente capítulo se revisa la adolescencia, etapa en la que se encuentran los estudiantes que cursan el bachillerato en el Colegio de Ciencias y Humanidades, se abordan aspectos psicosociales y socioafectivos de esta etapa, que amplían la visión y concepción que los tutores tienen de los jóvenes, para favorecer su relación durante el proceso tutorial.

CAPITULO 2 ADOLESCENCIA

2.1 INTRODUCCIÓN

A lo largo del ciclo de vida de los seres humanos, se van sucediendo diferentes etapas de desarrollo que van de la infancia a la vejez; en cada una de éstas se presentan características y tareas específicas a desarrollar, que son la base que permite alcanzar y continuar el siguiente nivel de maduración, con la gradual adaptación y aprendizajes que éstas suponen. Los teóricos del desarrollo se han interesado por describir lo que sucede en cada una de estas etapas desde el punto de vista cognitivo, social y personal.

En este capítulo se abordan las contribuciones de diferentes teóricos para contextualizar la etapa de la adolescencia, la cual transitan los alumnos del bachillerato del CCH. Se muestran las aportaciones de Havighurst, las tareas específicas que deben ser realizadas en la adolescencia; los elementos emocionales-sociales, donde brinda aportaciones claras y concisas en este sentido; de Erikson el períodos de desarrollo en que se ubican los adolescentes, en términos de la formación de la identidad con sus consecuentes individualización y autonomía, los aspectos sociales que caracterizan esta etapa; así como las contribuciones de Onrubia en cuanto al papel de la escuela en el desarrollo del adolescente y la relación que se presenta entre alumno-alumno en el contexto de la escuela, y la importancia de una buena relación profesor-alumno para favorecer un desarrollo integral.

Estas aportaciones en su conjunto nos ofrecen una visión más completa del proceso de desarrollo y de las características de los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades, la cual puede contribuir para que los profesores-tutores tengan más elementos que les permitan realizar su labor tutorial, que favorezcan a la formación de sus alumnos.

2.2 Definiciones de Adolescencia

La palabra adolescencia viene del verbo en latín *adolescere* que significa "crecer", o "crecer hacia la madurez". La adolescencia es un período de crecimiento entre la niñez y la edad adulta. La transición de una etapa a otra es gradual e indeterminada, y no se conoce la misma duración para todas las personas, pero la mayoría de los adolescentes, con el tiempo, llegan a ser adultos maduros (Rice, 1999).

Para Papalia y colaboradores (2001) adolescencia significa un periodo de transición en el desarrollo, entre la niñez y la edad adulta, que implica importantes cambios físicos, cognoscitivos y psicosociales. También es considerada como etapa de crisis y adaptación, de crecimiento y madurez, que se sabe cuando empieza pero no cuando termina porque se relaciona directamente con las condiciones socioculturales de cada sociedad.

Psicológicamente a la adolescencia se le puede considerar como una "situación marginal" en la cual el joven debe realizar las adaptaciones necesarias para modificar sus conductas infantiles, por el comportamiento adulto que la sociedad le exige (Tarragona, 2004).

Para Onrubia (1977), la adolescencia se caracteriza como una etapa de transición hacia las formas de comportamiento personal y social propias de la vida adulta, en la cual aparece implicado el dominio de una amplia gama de nuevas potencialidades comportamentales de interpretación de la realidad personal, física y social, así como de actuación sobre esa realidad.

En el caso de México, la entrada a la edad adulta se encuentra marcada por la Constitución. En el ámbito legal los jóvenes a los 18 años son considerados mayores de

edad con lo que pueden ingresar al mundo laboral, casarse, obtener credencial de elector, licencia de conducir y hacer su servicio militar.

En el aspecto educativo, la entrada de los jóvenes al mundo de los adultos es tardado ya que quienes cursan una carrera a nivel licenciatura les lleva por lo menos entre 16 y 17 años de preparación para alcanzar los estudios, sin considerar el tiempo que tardan en titularse, Por tanto el periodo de adolescencia se alarga en las zonas urbanas de México debido a los requerimientos socioeconómicos que actualmente se presentan.

Con las anteriores definiciones de la adolescencia, podemos notar que éstas no se contradicen sino que se complementan y amplían la noción de la misma ya que cada una de ellas enfatiza aspectos específicos a desarrollar y alcanzar en esta etapa, así tenemos que la transición de la adolescencia inicia con la madurez biológica, misma que se define a continuación.

2.3 Desarrollo Psicológico

La adolescencia es un proceso esencialmente psicológico y social, que se produce en grupos sociales como el nuestro, y supone la transición progresiva del sujeto desde el estatus infantil al estatus de adulto, es un proceso que se relaciona íntimamente, pero a la vez debe distinguirse con la "pubertad", proceso de cambios físicos que desemboca en la maduración de los órganos sexuales y la capacidad biológica de reproducción. En la adolescencia se da apertura a muchas y variadas potencialidades en los distintos ámbitos del desarrollo psicológico, que posibilitan el acceso progresivo al pleno ejercicio de la autonomía personal y social, rasgo básico de la adolescencia como período diferenciado del desarrollo psicológico de las personas.

La tarea evolutiva global a la que se enfrenta los adolescentes es la de dominar un amplio y complejo conjunto de recursos e instrumentos psicológicos que abren la puerta a las formas de comprensión y de actuación autónoma en relación con uno mismo y con

el entorno físico, personal y social que se consideran distintivas y asociadas típicamente a los miembros adultos con pleno derecho del grupo social al que pertenece.

En la adolescencia, los individuos se vuelven independientes y buscan su propia identidad. Sus pensamientos se vuelven más abstractos, lógicos e idealistas, de acuerdo a Jean Piaget se encuentran en el estadio de las operaciones formales que va de los 11 años de edad a la adultez.

Aspectos Socio-Emocionales

2.4 Tareas Evolutivas – de Robert Havighurst (1972)

Esta teoría es útil para abordar el desarrollo y la educación de los adolescentes, ya que destaca las tareas evolutivas fundamentales de la adolescencia.

Lo que los individuos necesitan y la sociedad demanda constituyen las tareas evolutivas; éstas son habilidades, conocimientos, funciones y actitudes que tienen que adquirir en determinado momento de su vida por medio de la maduración física, las expectativas sociales y el esfuerzo personal; dominar las tareas de cada etapa del desarrollo desemboca en adaptación y preparación para tareas posteriores que implican mayor compromiso. El dominio de las tareas produce madurez, en tanto que el fracaso genera ansiedad, desaprobación social e incapacidad para funcionar como persona madura.

De acuerdo a Havighurst, existe un momento sensible a la instrucción: un momento adecuado para enseñar una tarea. Algunas de las tareas emergen a partir de cambios biológicos, otras de las expectativas sociales a una edad determinada o de la motivación de los individuos en ciertos momentos para hacer cosas particulares.

De acuerdo a Havighurst (1972) son ocho las tareas fundamentales durante el período de la adolescencia

2.4.1 Aceptar el propio físico y utilizar el cuerpo con eficacia

Una de las características de los adolescentes es su preocupación emergente (frecuentemente en extremo), por su físico a medida que alcanza la madurez sexual. Necesitan aceptar su físico y el patrón de crecimiento de su propio cuerpo para aprender a cuidarlo y utilizarlo de forma eficaz en deportes, recreo, trabajo y en tareas diarias.

2.4.2 Formar relaciones nuevas y más duraderas con los iguales de ambos sexos

Los adolescentes deben cambiar su interés por las personas del mismo sexo y sus juegos de la niñez por el establecimiento de amistades heterosexuales. Llegar a ser un adulto significa también aprender habilidades sociales y las conductas requeridas en la vida de grupo.

2.4.3 Adoptar un rol sexual social masculino o femenino

Los roles sociales psicosexuales vienen establecidos por cada cultura, pero debido a que los roles masculino – femenino en la cultura occidental están sufriendo cambios rápidos, parte del proceso de maduración del adolescente consiste en reexaminar los roles sexuales cambiantes de su cultura y decidir que aspectos debe adoptar.

2.4.4 Alcanzar independencia emocional de los padres y otros adultos

Los adolescentes deben desarrollar conocimiento, afecto sin dependencia emocional. Los adolescentes que son rebeldes y conflictivos con sus padres y otros adultos necesitan desarrollar un mayor conocimiento sobre sí mismos y los adultos y las razones de sus conflictos (Finkelstein y Gaiser, 1983).

2.4.5 Prepararse para una profesión

Una de las principales metas de los adolescentes es decidir una profesión, prepararse para esa profesión y llegar a ser independientes pagando sus propios gastos. Parte de la tarea es descubrir qué es lo que quieren de la vida.

2.4.6 Prepararse para la vida en matrimonio o en familia

Los patrones de la vida en matrimonio y en familia se están adecuando a las cambiantes características económicas, sociales y religiosas de la sociedad. La mayoría de los jóvenes desean un matrimonio y una paternidad feliz como meta importante en su vida, por ello necesitan desarrollar las actitudes positivas, las habilidades sociales, la madurez emocional y el conocimiento necesario para hacer funcionar el matrimonio.

2.4.7 Desear y lograr una conducta socialmente responsable

Esta meta incluye el desarrollo de una ideología social que recoja los valores sociales, la participación en la vida adulta de la comunidad y la nación. Los adolescentes luchan por alcanzar una posición en la sociedad de una forma que de significado a sus vidas.

2.4.8 Adoptar un conjunto de valores y un sistema ético como guía de la conducta, desarrollar una ideología

Esta meta incluye el desarrollo de una ideología social, política y ética y la adopción y aplicación de valores, reglas morales e ideas significativas para la vida de una persona.

Aspectos Psico-Sociales

2.5 Teoría del ciclo de la vida- Erik Erikson, (1902 – 1994)

La teoría de Erikson presenta ocho etapas del desarrollo a medida que la gente transcurre por la vida; cada etapa consiste en una tarea que confronta al individuo con una crisis. Para Erikson cada crisis no es catastrófica sino un viraje decisivo entre la creciente vulnerabilidad y el potencial intensificado, mientras más éxito tenga el individuo en resolver la crisis, será más sano psicológicamente. Cada etapa tiene tanto un lado positivo como uno negativo.

2.6 Formación de la Identidad

Una tarea esencial de la adolescencia es la formación de la identidad, la cual consiste en dar un sentido coherente de individualidad, esta se forma a partir de la personalidad y circunstancias del adolescente.

La formación de la identidad es una tarea de por vida que se inicia en la primera niñez y ocupa un lugar relevante en la adolescencia. En esta etapa, el desarrollo físico, las habilidades cognitivas y las expectativas sociales del joven maduran lo bastante para hacer posible que se forme una identidad madura.

De acuerdo a Erik Erikson (1980), la identidad del adolescente se desarrolla en silencio con el paso del tiempo, mientras muchas pequeñas partes del yo se unen de forma organizada. Estos elementos pueden incluir aspectos innatos de la personalidad, rasgos desarrollados de la misma, como la pasividad, la agresividad y la sensualidad; talentos y habilidades; identificación con modelos, ya sean paternos, de los amigos o de personajes culturales: estos se evidencian en las formas de afrontar los conflictos y regular la conducta, en la adopción de papeles sociales, vocacionales y de género consistentes.

Erikson ve a la adolescencia como una moratoria, esto es, un período en el que las elecciones definitivas se posponen mientras se van uniendo los distintos elementos de la identidad. En este ciclo los jóvenes pueden explorar diversos campos, tratar de encontrar algo que encaje con sus propias necesidades, intereses, capacidades y valores. La mayoría no sabe mucho sobre las opciones entre las que habrán de elegir, sobre los senderos que les harán seguir elecciones alternativas o sobre la irreversibilidad de algunas decisiones. No obstante, todas las elecciones de los adolescentes (qué asignaturas elegir para cursar su último año de bachillerato; estudiar una determinada carrera, trabajar mientras estudian, tener relaciones sexuales, etc.) contribuyen a forjar la identidad. Los factores socioeconómicos pueden ampliar o restringir la gama de

posibilidades y de contextos subculturales; las presiones de los amigos o situaciones familiares pueden empujar al adolescente a una u otra dirección que pueden favorecer u obstaculizar su desarrollo.

Cuando el proceso de conformación de identidad no se desarrolla con normalidad debido a conflictos o presiones, las opciones se vuelven difíciles o incluso imposibles, el resultado es una identidad confusa, en la que el joven no se compromete con nada.

Los estudiosos de Erikson consideran que el concepto de identidad que maneja es tan complejo, que resulta difícil valorar el progreso de un adolescente en esta tarea de desarrollo. Ante esto, James Marcia (1980) encontró un modo de abordarlo, empezó a clasificarlo en términos de la posición del adolescente en tareas que implican la toma de decisión en los componentes principales de la identidad, como son la ocupación, creencias políticas y religiosas.

James Marcia (1980), basándose en la teoría de Erikson, propuso que la adolescencia podría adoptar cuatro formas:

2.6.1 Compromiso: Estos adolescentes persiguen metas ideológicas (políticas y/o religiosas) y profesionales, pero éstas han sido elegidas por otros; nunca experimentan una crisis de identidad, porque han aceptado sin objeciones los valores y expectativas de los demás. Según Hoffman, Paris y Hall (1996), estos adolescentes tienden a necesitar la aprobación de los demás; son conformistas y respetuosos con la autoridad, son más religiosos y se comportan de un modo más estereotipado que otros jóvenes. En sociedades tradicionales en que los jóvenes aceptan automáticamente las profesiones y creencias de sus padres, gran parte de ellos ya forjaron su identidad, en estas sociedades el joven que toma decisiones por sí mismo, probablemente es un inadaptado.

2.6.2 Moratoria: Los adolescentes posponen las opciones finales, se debaten con temas profesionales o ideológicos, están pasando por una crisis de identidad. De acuerdo a Hoffman, Paris y Hall (1996) parece que toman el camino preferido antes de construir su identidad, este tipo de adolescentes suelen ser más independientes, seguros de sí mismos, flexibles y creativos intelectualmente.

2.6.3 Construcción de la identidad: Estos jóvenes han finalizado el esfuerzo, han hecho sus elecciones y persiguen metas profesionales o ideológicas.

2.6.4 Difusión de la identidad: Estos adolescentes pueden haber intentado o ignorado decidir una ocupación o establecer sus creencias políticas y religiosas, no han tomado decisiones y no están preocupados por aceptar compromisos, no sienten presión por tener que elegir, no pasan una crisis de identidad. Según Hoffman, Paris y Hall (1996) estos jóvenes suelen estar perturbados; probablemente les falte sentido de direccionalidad y no sepan relacionarse con los demás, pueden mostrar un bajo nivel de razonamiento moral y tomen drogas. No obstante pueden ser encantadores y despreocupados.

Muchos jóvenes especialmente los que cursan estudios superiores, atraviesan una moratoria tan larga que entran en la primera etapa adulta antes de haber completado el proceso de la identidad. Estos no sólo prolongan la dependencia de los padres, también retrasan las decisiones sobre la profesión, el matrimonio y los valores. La experiencia universitaria en sí misma también puede tener un considerable efecto en sus opiniones político-sociales y en la elección de sus amistades.

El proceso de conformar una identidad es distinto para los adolescentes que además de ir a la escuela tienen una ocupación remunerada ya que quizá deban estar disponibles para trabajar, o asumir otras responsabilidades como ser padres o casarse.

De acuerdo a G. Adams y Fitch (1982) y Waterman y Goldman (1976), entre los jóvenes que van a la Universidad, la condición de la identidad es fácil que sea temporal. En estudios longitudinales han observado que la mayoría de los alumnos cambian de un estado de identidad a otro. Aparentemente la experiencia universitaria puede volver a activar una condición de identidad que parecía estar resuelta.

Una situación que vale la pena abordar es la diferencia de género que existe en la formación de la identidad, según Grotevant y Thorbecke (1982) los chicos que han alcanzado una identidad profesional suelen ser enérgicos, preferir las dificultades y los retos y les preocupa poco lo que los demás piensen de ellos; en cambio las chicas creen que trabajar duro era importante, pero evitaban la competencia.

Esta diferencia se puede deber en gran medida al contexto en que hombres y mujeres forjan su identidad; a los chicos se les presiona para que elijan una carrera, situación que los empuja a una moratoria (crisis de identidad) y a una tardía construcción de identidad, lo cual no sucede con las chicas ya que están más preocupadas por las relaciones y las responsabilidades (Gilligan, 1982). Durante la adolescencia, algunas continúan viendo el empleo como una etapa temporal. Para ellas el matrimonio juega un papel principal en la formación de su identidad. A partir de mi experiencia en el CCH al trabajar el programa de Elección de Carrera, he podido apreciar que cada vez son menos las alumnas que vislumbran su futuro de esta manera, ya que manifiestan interés por concluir los estudios de una profesión y se visualizan ejerciéndola independientemente de que se casen, lo cual coincide con el siguiente patrón.

A través de un estudio realizado en 1966 por Elizabeth Douvan y Joseph Adelson, encontraron que un número cada vez mayor de chicas estaban dando muestras de un desarrollo en el que los logros personales son tan importantes como el éxito interpersonal y los intereses femeninos tradicionales. La mayoría no querían casarse hasta haber terminado la carrera o haber conseguido un trabajo y solían ver su futura profesión con más claridad que el matrimonio e hijos. Estos investigadores encontraron

que estas jóvenes mostraban mayor interés en asumir roles y responsabilidades de adultos y sus perspectivas se encaminaban hacia el futuro; preferían trabajos arriesgados que ofrecieran oportunidades de éxito, a puestos seguros y menos gratificantes. Como ya se mencionó, esta situación también se presenta con mayor frecuencia entre las adolescentes que se encuentran en el CCH ya que buscan con una carrera lograr la autonomía económica y cumplir objetivos profesionales antes que pensar en casarse.

2.7 El adolescente individualizado

El proceso de individualización es otro aspecto de la formación de la identidad (Baumrind, 1991). A medida que van construyendo su identidad, los adolescentes se van separando emocionalmente de sus padres y transfieren parte de su afecto en sus amigos. El adolescente individualizado todavía está apegado a los padres, pero no depende de ellos, es receptivo a sus necesidades y deseos pero autónomo. Esto es, encuentra el equilibrio entre el apego-independencia de los padres y se hace un individuo.

Los que fracasan en su proceso de individualización y siguen siendo dependientes de sus padres, tienen identidad de compromiso (abordada en párrafos anteriores). Otros pueden estar emocionalmente desapegados de sus progenitores pero fracasan en tener confianza en sí mismos y en ser autónomos (Ryan y Linch, 1989). Estos adolescentes emocionalmente no son independientes ya que confían demasiado en sus amigos, cuando esto sucede, la distancia emocional puede ir acompañada de un bajo rendimiento escolar, experiencias sexuales prematuras y consumo de drogas.

2.8 La búsqueda de la autonomía

La búsqueda de la autonomía del adolescente está relacionada con la individualización y ambas forman parte del proceso del desarrollo de la identidad. Un aspecto de la autonomía y la identidad es el distanciamiento emocional de los padres, a medida que esto sucede, disminuye su resistencia a las presiones de los compañeros (Steinberg y Silverberg, 1986). Los más desapegados y menos dependientes de sus padres son más propensos a sucumbir a la presión de los amigos. Esta susceptibilidad cada vez mayor a la presión de los amigos puede reflejar sentimientos pasajeros de inseguridad y una falta de aceptación por parte de los padres (Ryan y Lynch, 1989). De acuerdo a Thomas Berndt (1979), la conformidad a la presión de los amigos antisociales disminuye con la edad, este investigador encontró que los adolescentes entre 16 y 17 años no se sentían tan obligados a acatar los deseos de sus amigos ya que habían empezado a aceptar las normas convencionales de los adultos. Aceptaban de sus compañeros temas de moda, música y ocio, pero la mayor parte de estos adoptan los valores de sus padres en asuntos importantes como el sexo ya que tienden a seguir los consejos de sus padres cuando son capaces de ver las consecuencias de sus acciones a largo plazo.

La autonomía puede seguir cursos diferentes de desarrollo de acuerdo al sexo, de acuerdo a un estudio, las chicas de cualquier edad que se sentían seguras de sí mismas, les resulta más fácil resistir la presión de sus amigas (Steinberg y Silverberg, 1986). En cambio entre los chicos no existía relación entre la confianza en sí mismos y el oponerse a la presión de los amigos. Un muchacho muy seguro de sí mismo caía con la misma facilidad que otro inseguro.

2.9 Amistad y vida social

Durante la primera etapa de la adolescencia cuando los chicos están empezando a aceptar los cambios físicos y emocionales en sus vidas (Crockett, Losoff y Petersen, 1984), los amigos son cada vez más significativos, por lo que su contribución al desarrollo social puede ser muy importante. En la mayoría de los casos este creciente

apego hacia los compañeros no interfiere en sus relaciones con sus padres, sino que las complementa.

Csikszent-mihalyi y Larson (1984) en un estudio realizado con estudiantes hicieron evidente que los adolescentes pasan la mayor parte de su tiempo en compañía de sus iguales, por lo que los padres tienen poca oportunidad de influir en sus hijos. Las mujeres están más expuestas que los hombres a la socialización con los adultos. Los alumnos de este estudio que pasaban demasiadas horas con amigos, tenían problemas en alguna área de su vida; los que pasaban más tiempo con la familia y menos con los amigos obtenían mejores calificaciones, faltaban menos a clase y de acuerdo a sus profesores se involucraban más intelectualmente.

2.9.1 Amistades

Entre los 12 y los 14 años de edad el tipo de amistades que los adolescentes cambia en la medida en que se involucran en una relación íntima que se caracteriza por el compartir (Selman, 1981), quizá esto se debe a que están preparados para una relación más profunda. Sus nuevos esquemas cognitivos les permiten la empatía, esto es, ponerse en el lugar del amigo, ver sus puntos de vista e imaginar cómo éste puede llegar a entenderlos. Carolyn Shantz (1983) plantea que las amistades de la adolescencia suponen una relación mutua en la que los amigos se cuidan, comparten pensamientos y sentimientos y se consuelan entre sí; los vínculos son tan fuertes que sobrellevan peleas. La mayoría de los adolescentes tienen un amigo íntimo en quien pueden confiar, al cual ven a diario en la escuela, se van a ver a sus casas y se llaman por teléfono. A cualquier edad de los adolescentes manifiestan que la intimidad es mayor con amigos del mismo sexo (Asher y Parker, 1991).

Existen diferencias de sexo respecto de la forma en cómo se apoyan los adolescentes cuando se tienen problemas; en el caso de las chicas, estas son más emocionales,

comparten sentimientos y las de los muchachos son más físicas (Papini, 1990) y es hasta finales de la adolescencia cuando se vuelven más íntimas.

Entre los 17 y 18 años, las muchachas se sienten más seguras de su propia identidad y ya no necesitan identificarse con una compañera emocional. Se preocupan menos por la lealtad, la seguridad y la confianza. Respecto de los muchachos, muchos pasan su vida social en bandas, en vez de en parejas, lo que hace que en la vida de estos el grupo de amigos sea amplio.

2.9.2 El grupo de amigos

En la primera etapa de la adolescencia la estructura del grupo de compañeros cambia, los jóvenes ven al grupo como una comunidad de gente con ideas similares (Hartup, 1983). Empiezan a formarse en pandillas o bandas, las cuales se caracterizan por tener actividades especiales, estas se forman a partir de la popularidad (factor más importante para ellos), los deportes, los estudios, los recursos económicos, los pasatiempos, etc. y excluyen a quienes consideran ajenos al grupo. La conformación de estos grupos da sentido de pertenencia a sus integrantes, reafirma el sentido de seguridad a nivel social y facilita la separación de la familia y la formación de la identidad.

Existen diferencias entre sexos respecto de las cualidades más importantes a considerar en el grupo de compañeros; en el caso de los chicos, la habilidad deportiva parece ser la más importante, el aspecto y la personalidad se vuelven casi tan importantes conforme el joven transita esta etapa. En el caso de las chicas la apariencia física destaca sobre todas las otras cualidades, quedando en segundo término la personalidad. El rendimiento académico no parece jugar un papel muy importante en la popularidad, pero es más importante para los chicos que para las chicas (Crochet, Losoff y Petersen, 1984).

Los adolescentes, sobre todo las chicas, frecuentemente niegan que en su grupo exista una estructura jerárquica, los chicos están más dispuestos a aceptar que en su grupo de amigos existen líderes dominantes, esto se debe quizá porque su sistema de socialización les ha hecho más adaptables a la competición y el dominio. A finales de la adolescencia, esta estructura jerárquica empieza a debilitarse y la pertenencia a un grupo es menos importante (Gavin y Furman, 1989).

A medida que los amigos son cada vez más importantes, los adolescentes mayores encuentran que tener amistades individuales ya sea con el mismo sexo o sexo contrario, es más importante que ser uno más de la pandilla (Gavin y Furman, 1989). Estos adolescentes empiezan a ir de un grupo a otro para pasar buenos ratos, pero comparten sus sentimientos y problemas personales con un amigo o dos, buscando un grupo diferente, para mantener conversaciones serias (Csikszentmihalyi y Larson, 1984).

2.10 El papel de la escuela en el desarrollo de los adolescentes

La transición del adolescente hacia la vida adulta tiene como características, la de ser social y culturalmente mediada, por los puntos de vista interpersonal y contextual; es decir, las relaciones e interacciones entre los adolescentes y las personas que les rodean, así como las características de los distintos contextos en que participan, la familia, la escuela, los amigos, las primeras relaciones de pareja, etc., influyen de manera fundamental en la actualización de las nuevas formas de comportamiento que ofrece la etapa, y en la manera en que se concrete la transición adolescente hacia la vida adulta y su inserción como miembros plenos a la sociedad.

Cada uno de estos contextos posee formas particulares de interacción, que pueden facilitar a quienes participan en ellos el acceso a un amplio conjunto de capacidades necesarias para su desarrollo personal y constituirse en espacios privilegiados de desarrollo. Estos contextos, apoyan de distintas maneras y en distintos niveles el proceso de adquisición de nuevas formas de aprender, comprender y actuar sobre la

realidad, de reconstrucción de la propia identidad personal, de adopción de valores y proyectos de vida; el proceso por el que el adolescente puede avanzar hacia una conducción cada vez más autónoma y consciente de la propia vida.

Desde esta perspectiva la escuela, como uno de los contextos en que los adolescentes participan de manera habitual, y por sus características particulares, puede jugar un papel relevante en esa actuación de capacidades implicadas en la transición adolescente ya que su desarrollo se vincula, en mayor o menor medida, al aprendizaje escolar.

De acuerdo a Onrubia, (1997) la educación escolar puede -y debe- ocupar un lugar relevante en el apoyo a la transición adolescente y constituirse en uno de los contextos vertebradores de esa transición, este autor plantea tres argumentos generales que remiten a características peculiares de la escuela como contexto de aprendizaje y desarrollo en la adolescencia:

Primero: la diversidad de capacidades implicadas en la transición adolescente en el paso hacia la vida adulta que la escuela puede poner en juego, y a cuya actualización por parte del adolescente puede contribuir (Moreno, 1986).

- a) a nuevas formas de pensamientos más potentes y descontextualizados;
- b) a la representación y análisis del mundo ofrecidos por el conocimiento científico;
- c) a la mejora en la utilización de los propios recursos de aprendizaje y pensamiento;
- d) a la posibilidad de establecer formas de relación interpersonal más apoyadas en la cooperación y la reciprocidad, accediendo con ello a nuevos niveles de razonamiento y de comportamiento;
- e) a la elaboración de proyectos futuros, facilitando experiencias y conocimientos relevantes para la transición a la vida adulta en aspectos como el futuro académico y profesional.

Con lo anterior, resulta difícil negar que la escuela actúa como un contexto relevante en la revisión de los adolescentes de su autoconcepto, su identidad personal, su autoestima, sus expectativas de futuro y su nivel de aspiración, la escuela constituye un espacio desde donde los patrones de referencia y opiniones ofrecidos por "otros significativos" contribuyen a esa revisión por parte de los adolescentes.

Segundo: se refiere al papel de contexto intermedio "transicional" que la escuela puede jugar en el camino hacia el dominio de los alumnos de determinadas capacidades adultas, en el sentido de que la escuela puede servir, en algunos ámbitos y a distintos niveles, de puente entre formas de actuación más propias de la etapa infantil y aquellas más distintivas del estatus adulto, como ejemplo de esta se encuentra la posibilidad de los alumnos de poner en práctica formas de comportamiento y habilidades implicadas en el ejercicio del estatus adulto, como son el camino de la heteronomía hacia la autonomía, la dependencia hacia la independencia, que posibiliten la libertad con responsabilidad y la toma de decisión sobre su futuro profesional.

Tercero: la escuela presenta como característica distintiva frente a otros contextos la de planificar de manera explícita su acción educativa, lo que le permite tomar en consideración de forma expresa lo que los adolescentes traen de otros escenarios en que crecen y aprenden (Miras, 1991). Esto le permite jugar un papel articulador, por lo menos parcial de las influencias de los distintos contextos del desarrollo de los jóvenes, favoreciendo procesos de "reconstrucción crítica" de determinadas informaciones e influencias que reciben a través de los medios masivos de comunicación, de la participación social de los jóvenes, de las implicaciones sociales de un mundo globalizado, del mundo del trabajo, entre otros.

Esta función es compleja, requiere de las instituciones educativas apertura y disposición consciente para tomar en consideración distintos aspectos de la vida de los adolescentes, para poder realizar trabajo de análisis, diseño de instrumentos para llevarlos a cabo, planificación explícita y sistemática, además de una actuación

relativamente prolongada, razón por la que la escuela es uno de los pocos contextos capaces de llevarla a cabo.

Los argumentos presentados por Onrubia (1997) justifican la importancia de la escuela en la transición del adolescente, la cual se ha visto incrementada, por la falta de contextos que parezcan capaces de articular de forma global esa transición. La pérdida de importancia o significado social de ciertos contextos tradicionales y ciertos ritos o formas de pasaje a la vida adulta que podían ayudar a conformar tradicionalmente esa transición, los cambios constantes y la relativa situación de crisis de la institución familiar, las rápidas modificaciones en determinados aspectos del propio rol adulto en nuestra sociedad y la inestabilidad e indefinición de ese rol en algunos sentidos, el retraso cada vez mayor en el acceso a determinados aspectos esenciales del estatus adulto o la importancia que en la vida de los adolescentes toman ciertos contextos que brindan un apoyo muy periférico y escasamente sustantivo a la transición adolescente.

Llevar a cabo efectivamente ese apoyo desde la institución escolar plantea retos importantes a la propia escuela; retos que demandan a su vez, ciertos cambios y prioridades de acción en la práctica habitual para poder afrontarlos con éxito.

A continuación se presentan situaciones que de manera cotidiana viven los adolescentes dentro del contexto escolar, en relación a sus compañeros y profesores, los cuales pueden favorecer tanto su desarrollo académico como personal.

2.10.1 El adolescente y la escuela

La escuela tiene una función que va más allá de la educación formal que ofrece a los alumnos, es también un sistema abierto que brinda a su comunidad de alumnos y profesores, la posibilidad de enriquecerse a través de su interacción al intercambiar y compartir ideas y experiencias no sólo del ámbito académico, sino también del social y personal.

Por ser el alumno y el profesor los actores más importantes del proceso educativo se abordan elementos que permitan conocer diferentes formas de relación que se presentan entre alumno - profesor y alumno – alumno en la escuela.

2.10.2 Los profesores en la vida de los alumnos

Los profesores tienen importancia en la vida de los alumnos, estos representan el saber acumulado de nuestra cultura y se han formado para transmitir este saber, la forma en que los adolescentes perciben a los profesores influye sobre las actitudes de los jóvenes hacia principios básicos de nuestra sociedad. Los profesores ejercen una considerable influencia si los adolescentes los consideran sabios y afectuosos. Si la relación entre estos es personal y la comunicación es profunda y amplia, los profesores se convierten en otros significativos, ya que son modelos de rol importantes y pueden influir en la formación de la identidad de los adolescentes, en su autoconocimiento, metas y aspiraciones (Galbo, 1989).

2.10.3 Responsabilidad del alumno

Muchos profesores se quejan de las dificultades para conseguir que los alumnos se responsabilicen de su propio aprendizaje, pero hay una diferencia entre ser responsable y ser guiado por un responsable. Los alumnos que son responsables harán el trabajo sin necesitar constantes llamadas de atención o continuos ánimos para realizarlo; mientras que hay otros alumnos a los que se les asigna un responsable, y harán el trabajo sólo que éste los fuerce en cierto sentido.

Para que los alumnos sean responsables deben tener profesores que les demuestren que la razón fundamental de estar en la escuela es aprender y crear experiencias apropiadas de aprendizaje significativo, de forma que el estudiante pueda contemplar a la escuela como estimulante (Bacon, 1993). Existen alumnos con una actitud positiva hacia la escuela, a los cuales les gusta la escuela porque es un lugar para hacer amigos, para participar en actividades y disfrutar de la compañía de otros de la misma edad, pero

esta actitud raramente se relaciona con el rendimiento académico (Anderson y Young, 1992).

2.11 Sociedades de los adolescentes

Al igual que las estructuras sociales de los adultos, las sociedades de los adolescentes pueden dividirse en dos grupos: formal e informal

2.11.1 Sociedades Formales: incluyen grupos de jóvenes en la escuela, los vínculos entre los compañeros están determinados por el tipo de centro educativo y el tipo de organizaciones en las que se implican. El joven se identifica con el centro escolar, con sus compañeros y con los profesores.

No todos los adolescentes que asisten a la escuela son miembros activos de una sociedad formal, algunos permanecen en el colegio pero en realidad son excluidos de la vida en él; quienes abandonan finalmente los estudios han tenido baja asistencia y en raras ocasiones han sido activos en las actividades escolares. Hay algunos que están "ausentes de la sociedad", aunque estén presentes físicamente.

Las sociedades de los adolescentes en el contexto escolar se pueden dividir en subsistemas distintos en los que participan, recibiendo por ello una consideración social o estatus, además un mismo estudiante puede participar en más de uno de los subsistemas.

2.11.2 Subsistema formal, académico: Los estudiantes de un grupo se interesan por objetivos de tipo intelectual, por el conocimiento, el éxito y por conseguir estar entre los mejores estudiantes. En algunas instituciones los buenos estudiantes son rechazados socialmente, especialmente si muestran rasgos de personalidad no deseable; otros estudiantes pueden referirse a ellos como nerds, anticuados, raros; el estudiante brillante que consigue notas sobresalientes sin estudiar es admirado y envidiado, especialmente

si participa también en actividades extracurriculares y deportivas. Que las buenas calificaciones tengan un valor positivo, depende del grupo social particular. Una razón para el bajo rendimiento es la presión negativa de los compañeros en contra de los estudios.

2.11.3 Subsistema semiformal, actividades: incluye todas las actividades y organizaciones promovidas por la propia institución educativa, como deportes, teatro y clubes departamentales, cada grupo tiene un prestigio medido a través de los ojos del estudiante, lo que concede un cierto estatus a la hora de evaluar a sus miembros, el grado de prestigio que se concede a cualquier individuo depende de su rango dentro de su respectivo grupo.

Algunos educadores no están de acuerdo con las actividades extracurriculares y deportivas, piensan que los alumnos dedican demasiado tiempo en ellas en detrimento del trabajo académico (Snyder y Spreitzer, 1992), la razón más común que mencionan los alumnos que realizan actividades fuera de la escuela es por entretenimiento, también citan la necesidad de autoafirmación y pertenecer a un grupo (Bergin, 1989).

2.11.4 Subsistema de las amistades: Los alumnos adolescentes suelen implicarse en redes de amistades, la mayoría de sus elecciones están dirigidas a miembros del mismo sexo y del mismo nivel.

De los tres subsistemas presentados, ser miembro del subsistema de amistad informal es el más importante a los ojos de otros alumnos. Este es el mundo del adolescente y el estatus que disfruta dentro de él es de importancia fundamental, además de que este no es promovido por la propia institución.

Las pandillas son la estructura más frecuente e importante para el adolescente, son grupos relativamente pequeños de amigos estrechamente unidos que pasan un tiempo considerable juntos. Los estudios han indicado que las pandillas están caracterizadas

porque sus miembros son similares en edad, género, raza y estatus social, así como el tipo de intereses y actividades de sus miembros (Ennett y Barman, 1996).

El estatus social general del adolescente dentro del cuerpo de estudiantes parece ser una función de la posición que ocupa en cada uno de los diferentes subsistemas. El alumno que destaca mucho o poco en un subsistema tiende a mantener una posición similar dentro de otro, debido a que el subsistema más importante desde el punto de vista del estudiante es el informal, es más determinante en la conducta que los otros dos (Rice Philip, 1999).

Algunos grupos de amigos pueden estar en rebelión abierta activa contra las actividades educativas y sociales escolares, por lo que tenderán a rechazar las normas del sistema escolar y de autoridad.

2.12 Buen profesor

Un elemento importante para una adecuada formación de los jóvenes bachilleres es contar con buenos profesores, ante preguntas como ¿qué hace que un profesor sea bueno?, ¿qué características debe tener?, se han encontrado respuestas que hacen referencia a tres categorías: personalidad, relaciones, calificación profesional y desempeño de sus funciones.

Es beneficioso para el desarrollo emocional de los alumnos que los profesores sean emocionalmente estables, con una alta tolerancia a la frustración y disposiciones temperamentales agradables, libres de una excesiva sensibilidad y cambios de humor; que sean pacientes y se comporten de forma controlada.

La seguridad emocional permite a los profesores mantener una mente abierta a las preguntas, a los diferentes puntos de vista, dejando a los estudiantes expresar sus opiniones, sin presionarlos para llegar a la respuesta "correcta" (la respuesta del

profesor). Estos profesores pueden ser flexibles a la hora de organizar, impartir y enseñar en sus clases y no les importa admitir la innovación o el cambio si contribuye al proceso de aprendizaje; están relativamente libres de prejuicios raciales, religiosos, políticos, etc., y sesgos de forma que pueden presentar honestamente los diferentes puntos de vista. Así son tolerantes, imparciales y justos en lo posible (Carter, 1984).

La madurez emocional también permite a los profesores mostrar amabilidad, amor y un cariño genuino en relación con otra gente. Esto les permite formar relaciones de apego en sus vidas y construir relaciones amistosas con los adolescentes. Estos profesores a menudo pueden comentar que les gustan los adolescentes, los comprenden y disfrutan estando con ellos, a los alumnos también les gustan los profesores que están generalmente contentos, que son gente agradable y alegre.

Los buenos profesores son desinteresados y altruistas hasta el punto de estar centrados en el alumno, con una verdadera preocupación por ellos y su bienestar. Son honestos, sinceros; son gente socialmente responsable que pretende constituir un buen ejemplo de conducta personal en sus propias vidas y que son conscientes y sensibles con las costumbres sociales y éticas de la cultura en la que viven.

Enseñar es una profesión exhausta, requiere con frecuencia reservas ilimitadas de energía física, emocional y mental.

Otra cualidad que posee un buen profesor se refiere al tipo de relación que establece con sus alumnos, estas deben ser realizadas a través de una relación interpersonal en la que estén presentes características propias del enfoque humanista, a este respecto Rogers(1978) nos dice que la calidad del encuentro personal se establece como "el elemento más significativo para determinar su efectividad", ya que las cualidades humanas que el docente experimenta, no tanto de lo que sabe o los conocimientos técnicos que posee, son los que van a dar a la relación la característica tan especial como facilitadora del crecimiento.

El encuentro personal profesor-alumno, debe contener ciertas actitudes por parte del docente, como elemento esencial en la relación interpersonal, estas son: la congruencia, la comprensión empática y el interés positivo e incondicional, planteadas por Rogers, las cuales serán desarrolladas en el capítulo donde se aborda el enfoque humanista.

2.13 Perfil de ingreso de los adolescentes del CCH

Con la intención de contar con información específica sobre características particulares de los adolescentes del CCH, se presentan elementos retomados del perfil de ingreso de las generaciones 1999 a 2004, realizado por la Secretaría de Planeación del Colegio de Ciencias y Humanidades para conocer las características de los alumnos que inician su bachillerato, se presentan los antecedentes socioeconómicos de los jóvenes, así como el nivel de conocimientos y habilidades adquiridas en su educación previa, los cuales son la base para cursar las asignaturas de los primeros semestres del bachillerato.

La mayoría de los alumnos de las últimas generaciones tienen, en el momento de su ingreso, una edad que fluctúa entre los 14 y 16 años; 56% tienen 15 años, 14 años representa el 21% y el 23% tienen 16 años o más. Respecto al género, el 53% en las cinco generaciones revisadas, son mujeres y el 47% hombres. De estos alumnos sólo el 5% trabajan, mientras que el 95% no lo hace, esto supone que son alumnos de tiempo completo.

2.13.1 Antecedentes Académicos de los Alumnos

Las condiciones académicas que tienen los estudiantes al ingreso son determinantes del desarrollo que podrán tener en el transcurso del bachillerato. Con base a tres indicadores:

- Los resultados del concurso de ingreso a la UNAM;
- El promedio de secundaria y

- El examen Diagnóstico de ingreso que se aplica a su población inicial.

En lo que respecta al concurso de ingreso a la UNAM, el examen consta de 128 reactivos; otorgándole una calificación en escala de de 0 a 10, el 60% de los alumnos de la última generación obtuvo calificaciones entre 5 y 6 y el 20% obtuvieron calificaciones superiores a 6. No obstante lo anterior, existen variaciones en estos porcentajes si se toma en cuenta lo obtenido por los estudiantes que son asignados a cada plantel. Así, en el plantel Naucalpan, de los alumnos que ingresa, el 64% obtuvieron calificación menor de 5, el 24% obtuvieron entre 5 y 6 de calificación y sólo el 12% obtuvo calificaciones superiores a 6; estos datos contrastan con las calificaciones obtenidas por los alumnos que ingresaron al plantel Sur, donde un 70% obtuvieron una calificación entre 5 y 6 y el 30% calificaciones mayores a 6.

En cuanto al promedio del último año de secundaria, la población se divide en tres grupos. El primero corresponde a un 42% de alumnos que obtuvieron entre 7 y 7.9 de promedio, el segundo grupo son los que obtuvieron entre 8 y 8.9 los cuales representan un 38% y el tercer grupo con promedio superior a 9 representa un 20%.

2.13.2 Examen Diagnóstico de Ingreso (EDI), aplicado a la generación 2002

El Examen de Diagnóstico de Ingreso es un instrumento de evaluación diagnóstica, elaborado por la Secretaría de Planeación del CCH, se aplica cada año desde 1995 con versiones y ajustes progresivos; este examen evalúa conocimientos y habilidades en Matemáticas, Química, Comprensión de Lectura e historia. Además de ser un indicador global del desempeño del alumno en un examen, hace explícitas sus deficiencias y fortalezas al respecto del nivel de desempeño que se considera apropiado para que el alumno se incorpore con éxito a los estudios de bachillerato en el CCH, también ha mostrado eficacia por el carácter predictivo del comportamiento académico del alumno.

La utilidad de este examen "consiste en aportar información cualitativa y cuantitativa, misma que ha permitido planear acciones preventivas y remediales para evitar la reprobación y elevar el aprendizaje de los alumnos"¹

Los resultados obtenidos por este instrumento, evidencian que un alto porcentaje de alumnos muestra deficiencias de conocimientos y habilidades necesarias para iniciar sus estudios de bachillerato en el Colegio. Si aunamos a esto, el nivel predictivo de la prueba EDI, vinculada con los bajos promedios con que egresan de secundaria, tenemos un porcentaje importante de alumnos que de inicio están en riesgo de presentar un bajo aprovechamiento, reprobación, rezagarse o deserción: la mayoría no cuentan con el apoyo de sus padres para resolver sus deficiencias académicas (15% de madres y 32% de padres, tienen estudios superiores a secundaria), razón por la cual, el Colegio debe implementar estrategias que permitan a los jóvenes resolver estas deficiencias.

Una institución educativa como el Colegio de Ciencias y Humanidades, cuya población estudiantil está conformada básicamente por adolescentes, presenta problemas como la reprobación, el rezago y la deserción escolar por parte de los alumnos, ante estos ha implementado diversas estrategias que los apoyen en su tránsito por el bachillerato y puedan enfrentar con mayores probabilidades de éxito este nivel educativo.

Uno de estos programas es el de Tutorías, el cual desde mi punto de vista puede contribuir en el Colegio al tránsito de los adolescentes hacia la autonomía, la libertad con responsabilidad y la toma de decisiones ya que provienen de un sistema educativo donde permanentemente eran vigilados y los padres informados tanto de sus calificaciones como de su conducta, por lo que muchos a su ingreso a este bachillerato pierden la brújula de las razones por las cuales están aquí "estudiar", y se sienten libres de ataduras que los presionen, lo que los lleva a realizar actividades diversas, excepto "estudiar". Por esta situación el contar con un tutor que además de acompañarlos les ofrezca elementos que les permitan entender e integrarse al nuevo sistema educativo, a

¹ Diagnóstico Institucional 2003, comisión especial para el Congreso Universitario, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM 2003, pág. 17

su grupo, a las formas de enseñanza-aprendizaje propias del sistema educativo, a conocer sus derechos pero también sus obligaciones, apoyarlos cuando presenten problemas que obstaculizan o deterioran su rendimiento académico, pero sobre todo, que los tome en cuenta como personas, brinde su confianza, su apertura, que permita la libre expresión de los pensamientos, los sentimientos, sin juicios de valor, en un actitud de escucha activa y apoye el autoconocimiento y toma de decisiones, justifican tanto al Programa como la propuesta formativa para tutores que presento.

Es precisamente para los profesores- tutores para quienes esta dirigido este trabajo, en particular este capítulo en el que se abordan diferentes conceptos, teorías y elementos que por sí mismos evidencian la importancia que representan no sólo para los profesores- tutores, sino para todos aquel docente que trabaja en el CCH, ubicar al alumno, que a un mismo tiempo es el sujeto-objeto de su práctica educativa, conocer sus características particulares de desarrollo, entender su nivel de pensamiento, actitudes, conductas, fortalezas y debilidades, para enriquece el vinculo profesor –alumno, ya que el profesor no sólo puede generar conocimientos y desarrolla habilidades de tipo intelectual propias de la asignatura que imparte, sino también puede, ampliar su visión del adolescente e influir en él como persona, apoyándole en la conformación de su propia identidad, fomentando valores, como el respeto para sí mismo y para los demás, la tolerancia, el compromiso y la responsabilidad que le permitan asumir conductas y actitudes hacia la asunción de la autonomía, proporcionarle de manera intencionada elementos que le ayuden a ir definiendo su futuro profesional como parte de un proyecto de vida.

El papel de profesor-tutor va más allá del cumplimiento de actividades que pudieran considerarse de índole administrativa como es la entrega de calificaciones o llevar el registro del desempeño alcanzado en cada una de las asignaturas que cursa el alumno, su tarea supone el conocimiento de sus alumnos, conocimiento que puede ser sustentado a partir de la exploración de su desarrollo intelectual, psicosocial, socioemocional, esto le permitirá realizar actividades al interior del aula que abran la

comunicación y el diálogo sobre situaciones que interesan o preocupan a los jóvenes como son las causas de bajo aprovechamiento y reprobación, el miedo al futuro, la toma de decisiones, la autoestima, los intereses, las subculturas, la sexualidad, entre otros, esto no significa que el tutor se vuelva especialista en todos los temas o necesidades que presenten sus alumnos, pero sí que cuente con un bagaje informativo y formativo que le permita hacer una adecuada detección, solicitar el apoyo adecuado o bien canalizarlos a la instancia competente.

En situaciones más específicas puede implementar de manera deliberada actividades que ayuden a sus alumnos a reflexionar y analizar las formas en que aprenden y a reconocer sus recursos de aprendizaje, la importancia del trabajo cooperativo, la cohesión de grupo, la relación entre los integrantes de grupo, por mencionar algunos.

Así el profesor-tutor de un grupo escolar tiene a su alcance una diversidad de posibilidades para acompañar a sus tutelados; que trascienden, por un lado y enriquecen por el otro, el plano académico. No obstante, requiere de una formación-capacitación mínima que recupere puntos medulares de atención, apoyo y acompañamiento en su labor tutorial, mismos que se rescatan en el trabajo y que están matizados por la información teórico- conceptual que lo sustenta en el capítulo 3, la cual aterriza en una propuesta práctica.

CAPÍTULO 3

APORTACIONES DEL ENFOQUE HUMANISTA

3.1 INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo se vierten las contribuciones de la Teoría Humanista a la educación, en particular el Enfoque Centrado en la Persona de Carl Rogers, como una aportación al Programa de Tutorías del Colegio de Ciencias y Humanidades, el cual es acorde con el modelo que propone la ANUIES, en la cual textualmente dice... “en el seno de una sociedad cuya dinámica se sustenta esencialmente en el conocimiento, la educación superior mexicana requiere transformarse teniendo como eje una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes, entre cuyos elementos están el aprendizaje a lo largo de 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 de desarrollo de nuestro país¹”.

Lo anterior permite celebrar el interés de la ANUIES por promover en las escuelas una formación integral a los estudiantes donde no sólo se reconozca, sino que también se atienda el área afectiva, prioridad del enfoque humanista, la cual se encuentra ausente o desdibujada en la práctica docente, ya que estos aspectos son considerados fuera de su ámbito de competencia, limitándose a brindar una formación básicamente intelectual. De acuerdo a Rogers (1969) “El aprendizaje que tiene lugar desde la nuca hacia arriba y que no involucra sentimientos o significado personal no tiene relevancia para la persona total”

¹ Programas institucionales de Tutoría, Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de nivel superior, pág. 11

Actualmente, con el programa de tutorías en el CCH surge la necesidad por parte de la institución y de los propios docentes, de vincularse de manera distinta pero más cercana con sus alumnos tutelados para generar un clima de confianza y apoyo; lo anterior, denota la pertinencia de ofrecer las aportaciones del enfoque humanista ya que los elementos y beneficios que obtenga el tutor puedan propiciar un cambio tanto en su actitud como en la relación con todos sus alumnos, además de reconocer la influencia que tienen la atención personal en el desempeño académico de los alumnos, situación un tanto cuanto difícil en el Colegio, considerando que un profesor, por lo regular, atiende muchos grupos, que suman, por supuesto, una gran cantidad de alumnos.

El enfoque Humanista también es congruente con el modelo educativo del CCH, el cual desde sus inicios planteó: "El Bachillerato del CCH aspira a liberar las fuerzas útiles para la educación. Ésta en su concepción más dinámica, *tiene como fin el desarrollo integral de la personalidad del educando*, su realización plena en el campo individual y su desempeño satisfactorio como miembro de la sociedad. Ello supone que la educación debe centrar sus intereses en el aspecto formativo y no en la simple transmisión de conocimientos. Su formación no sólo consiste en atender a la formación intelectual, sino en promover actitudes que faciliten una sana integración del estudiante a su medio social²".

Es claro que el CCH pretende la formación integral de sus estudiantes, por lo que es necesario retomar los principios que le dieron origen y atender áreas que quedaron olvidadas con el paso del tiempo en el papel; si el propósito es ofrecer una formación integral, es necesario considerar los aspectos personales y afectivos de los alumnos y éstos, sólo pueden ser observados, valorados y abordados a partir de un cambio en la relación interpersonal que de manera cotidiana se presenta entre profesor-alumno.

² Documenta CCH, número 1, junio 1979, pág. 92

Se deben crear y poner en práctica programas de formación docente, que permitan reconocer la importancia del área afectiva en la formación de los estudiantes, además de brindar elementos que influyan de manera positiva en la relación interpersonal con los alumnos para que estos logren un mejor aprovechamiento escolar, una mayor percepción de ellos mismos, de su vida y de su relación social.

El docente cumplirá esta misión de manera intencionada, adquiriendo la preparación personal y técnica a través de las actividades que le permitan un desarrollo más pleno y el aprendizaje de las habilidades conducentes a facilitar en los demás su crecimiento y formación.

El capítulo se inicia con la contextualización del enfoque humanista, donde se abordan las razones que justifican su origen, sus principios y postulados, su interés por el estudio de aspectos subjetivos y cualitativos de naturaleza humana, sus objetivos y sus aportaciones a la educación, el enfoque centrado en la persona de Carl Rogers; y por último, se aborda la importancia de éste en la labor docente y en la acción tutorial.

3.2 El Enfoque Humanista

El Humanismo tiene antecedentes remotos en los escritos de algunos filósofos griegos como Aristóteles y de otros posteriores como Santo Tomás de Aquino, Leibnitz, Rosseau, Kierkegaard, Husserl y Sartre. Como enfoque de la disciplina psicológica, nació en Estados Unidos poco tiempo después de mediados del siglo XX (Hamachek 1987 y Villegas 1986).

La Psicología Humanista o tercera fuerza de la Psicología contemporánea se origina en Estados Unidos en la década de 1950, como un intento por atender aspectos de dimensiones humanas y el estudio de los seres humanos como totalidades dinámicas y actoactualizantes en relación con su contexto interpersonal que habían sido ignorados por las escuelas de psicología

dominantes de la época; el Psicoanálisis, centrado en la dinámica del inconsciente (según Maslow, el psicoanálisis ha estudiado esencialmente la parte negativa del hombre y se ha centrado en el estudio de sus perturbaciones mentales – neurosis, psicosis – de diverso tipo) y el Conductismo, conocido también como la ciencia del comportamiento, el cual se limita a observar y relacionar la conducta en su manifestación externa, afirmando que toda conducta humana es producto de estímulos ambientales.

Otros factores contextuales que influyeron en el surgimiento del humanismo son de orden histórico y sociocultural que regían en los años cincuenta en Estados Unidos, en particular el *Zeitgeist* “espíritu o atmósfera cultural” de la época, era de apertura hacia formas alternativas de actitudes y pensamientos que rompieran con la represión militar y sexual, con la moral hipócrita vigente, y que asumiera una actitud crítica ante la deshumanización ocurrida en las sociedades industriales.

Así, el Enfoque Humanista se presentaba como una postura alternativa en Psicología, dado su interés por el estudio psicológico del hombre y el ofrecimiento de un marco propicio para su desarrollo.

Sus principios y postulados se fundamentan en la corriente Fenomenológica de Husserl, según la cual la realidad no se apoya en los sucesos sino en el fenómeno, que es una percepción individual del evento, en su uso original, el fenómeno es “lo conocido a través de los sentidos y de la experiencia inmediata, más que a través de deducciones” (Hernández 1992). Así, una persona no responde a un ambiente objetivo, sino al ambiente como es percibido y entendido por ella.

El enfoque humanista también se complementa y enriquece con el pensamiento humanista-existencial de Martín Heidegger y el existencialismo de Soren A. Kierkegaard, Martín Buber y C. Jaspers, el cual plantea, que el hombre como “ser en el mundo, arrojado ahí, tiene que determinar su esencia a través de su

existencia, lo que supone ejercer su libertad”, “estar condenado a ser libre” y “ser responsable de su conducta” (Hernández 1992).

El Humanismo interesado en el estudio de los aspectos subjetivos y cualitativos que son característicos de la especie y la vida humana, centra su interés y acción en el *self* o sí mismo, así como en los fenómenos humanos: el autoconocimiento, la autodeterminación, la autorrealización, la libertad, las relaciones interpersonales, los valores y las actitudes que de estos se desprenden.

La utilización de términos compuestos por la palabra **auto**, destacan el papel de protagonista del sujeto que toda persona desempeña en su educación y en todo su quehacer. Ello implica no sólo la capacidad de elección, es decir, de ejercitar su libertad, sino de enfrentarse a su autoconocimiento a fin de hacer elecciones acertadas que le conduzcan a vivir una vida más creativa y plena (Hamalhek, 1977).

La visión constructiva y liberadora que de la naturaleza humana sostiene el humanismo, no le lleva a negar o ignorar la presencia en el hombre de conductas negativas, destructivas y violentas, así como tampoco de los aspectos trágicos de la condición humana a los que Rollo May se refiere en un intento por cuestionar y confrontar la existencia del mal y del sufrimiento del mundo (González, 1995).

De acuerdo a este enfoque, la lucha por el poder, la violencia, la destrucción, la angustia y la frustración existencial; el individualismo egocéntrico y los problemas interpersonales y sociales, son el resultado de la falta de identidad personal, de sentido de vida, de seguridad y de confianza en sí mismo y en las potencialidades innatas propias de la naturaleza humana, que a su vez surgen debido a la dicotomía entre las tendencias naturales del organismo hacia el desarrollo y la acción e influencia represora y manipuladora de las figuras de autoridad.

Los desórdenes psicológicos se contemplan como fallas, lagunas o bloqueos en el proceso de desarrollo, que de forma natural tiende hacia la realización de potencialidades innatas. Este hecho provoca dolor, sufrimiento y la ansiedad típica de las neurosis y de las desviaciones de la personalidad y del comportamiento.

El enfoque existencial humanista, desde su perspectiva constructivista y liberadora del ser humano, reconoce que la mente recibe una fuerte influencia no sólo de las fuerzas sociales circundantes, sino también de factores genéticos heredados, que a pesar del peso que sin duda tienen en el proceso de desarrollo del individuo, no necesariamente condicionan su personalidad y su conducta.

El objetivo principal del enfoque existencial-humanista es que "la persona, al tomar conciencia de sí misma, se responsabilice de su propia existencia y sea capaz de reconocer que a pesar de las condiciones impuestas por el ambiente, de las limitaciones físicas y de las experiencias que obstaculizan el desarrollo natural, existe en todo individuo un potencial que naturalmente tiende hacia la autorrealización. El proceso de desarrollo de las potencialidades humanas depende de la apertura a la experiencia, al aprendizaje y al cambio, así como una búsqueda continua y constante del sentido de la propia vida y de sus significados" (González, 1995).

Este enfoque está orientado hacia los valores humanistas, hace énfasis en la dignidad del ser humano, por el simple hecho de serlo, así como en su capacidad para desarrollar el potencial bio-psico-social que le es propio a su naturaleza, la psicología existencial-humanista desarrolló diversos sistemas terapéuticos que pretenden facilitar el surgimiento de lo mejor de las potencialidades humanas, ampliar el nivel de conciencia y elevar la calidad de vida.

El enfoque humanista tiene la profunda convicción de que la persona posee el potencial para llegar a ser lo que es en esencia, afirma que en el interior de todo ser humano existe la capacidad de crear estructuras originales, de descubrir

nuevas opciones y alternativas para orientar su vida y autodeterminarse a partir de los valores que van cobrando un sentido y un significado personal.

A partir de esta óptica se desprende que para el humanismo, la libertad responsable -entendida como la capacidad de elegir asumiendo las consecuencias de la propia decisión- así como la intencionalidad, la creatividad y los valores humanistas, sean considerados como las fuerzas psicológicas determinantes en el comportamiento humano. Esta es una de tantas diferencias de este enfoque con el psicoanálisis y el conductismo.

En agosto de 1963, la American Association of Humanistic Psychology presenta en el Journal de esta asociación, una definición del enfoque humanista: "El enfoque humanista es fundamentalmente una orientación hacia la totalidad de la psicología más que a una rama o escuela específica. Se fundamenta en el respeto por la valoración de las personas, respeto por los distintos enfoques, apertura hacia métodos aceptables e interés por la exploración de nuevos aspectos de la conducta humana. Como tercera fuerza de la psicología contemporánea, esta se encarga de temas que tienen poca relevancia en las teorías y sistemas existentes, ejemplos, amor, creatividad, *self*, desarrollo, organismo, gratificación de necesidades básicas, autoactualización, valores superiores, ser, espontaneidad, autonomía, responsabilidad, significado, experiencias trascendentales, experiencias cumbre, valor, así como conceptos relacionados" (González 1995).

De acuerdo con Hamalhec (1977), los cinco postulados básicos de la conducta humana sugeridos por Bugental (1965), primer presidente de la *American Association for Humanistic Psychology*, son:

- 1.- El hombre, en tanto hombre, es más que la suma de sus partes.
- 2.- El hombre mantiene su existencia dentro de un contexto humano.
- 3.- El hombre es conciencia.
- 4.- El hombre tiene capacidad de elección.
- 5.- El hombre es intencional.

La expansión del enfoque existencial-humanista se ha dado porque no se ha limitado a estudiar y trabajar con los problemas, desajustes y conflictos emocionales, como las neurosis y las psicosis. El interés de los humanistas se ha ampliado hacia el estudio y la investigación de los individuos a quienes Maslow ha llamado autorrealizantes, por presentar conductas y actitudes de personas que en palabras de Rogers "funcionan óptimamente". Este hecho ha conducido a la exploración de los alcances remotos de las potencialidades propias de la naturaleza humana y a la creación no sólo de diversos sistemas psicoterapéuticos, sino de sistemas, metodologías y técnicas educativas cuya finalidad es la promoción del desarrollo humano integral.

Este enfoque no forma una escuela psicológica, más bien se considera como un cuerpo de teorías y sistemas psicoterapéuticos que comparten los mismos principios antropofilosóficos, de ahí la gran variedad de metodologías y sistemas psicoterapéuticos entre los que se encuentra el enfoque centrado en la persona de Carl R. Rogers; las teorías sobre la motivación, la autorrealización y la trascendencia de Abraham Maslow, la psicología existencial de Rollo May y James Bugental y los planteamientos de Clark Moustakas, Gordon Allport, Charlotte Buhler, Gardner Murphy y Henry Murray, entre otros.

3.3 El Enfoque Humanista en la Educación

La escuela como institución social encargada de la educación se ha preocupado de que los alumnos que forma logren saber los contenidos culturales que ella les transmite y logren hacer lo adecuado según las normas establecidas social y profesionalmente. Sin embargo, la escuela suele olvidar que los alumnos también deben aprender a ser (Hernández 1991). El alumno al vivir este tipo de educación, generalmente se siente excluido de su propio proceso de formación, al no ser consideradas sus necesidades e inquietudes, sin entender muchas veces la relación de lo que aprende con su realidad, o el por qué y para qué de ciertos aprendizajes.

Afortunadamente en la actualidad ha crecido la sensibilidad social para que la escuela considere y propicie el desarrollo personal de los alumnos como un objetivo central que debe realizar de manera intencionada y permanente, en este contexto los docentes juegan un papel fundamental en el desarrollo personal y académico de sus alumnos.

La Psicología Educativa ha ido descubriendo que las variables de personalidad y el nivel de adaptación personal, escolar, social y familiar afectan el rendimiento académico, se ha incrementado también una mayor preocupación psicoeducativa por estos objetivos (Hernández y Jiménez, 1983).

Las corrientes psicológicas o aproximaciones teóricas que influyen en la educación son los Enfoques Conductista, Cognoscitivista y el Humanista, este último de acuerdo a Hernández (1991) posee más sentido en un terreno como la educación y ha mostrado una mayor preocupación por el desarrollo de la personalidad y de la adaptación del alumno. Esto es corroborado por González (1998) quien dice que el Paradigma Humanista al campo de la educación ha venido a llenar el vacío que los paradigmas conductista y cognitivo no han atendido con el debido rigor, a saber: el estudio del dominio socio – afectivo y de las relaciones interpersonales, y el de los valores en los escenarios educativos.

Un autor que ha contribuido a la ideología psicoeducativa desde la perspectiva humanista es Carl Rogers, quien ha destacado aspectos de las relaciones humanas en la educación: "El aprendizaje que tiene lugar desde la nuca hacia arriba y que no involucra sentimientos o significado personal no tiene relevancia para la persona total" (Rogers, 1969).

El énfasis de la Psicología Humanista se encuentra en la educación de los sentimientos y de la personalidad total y el no reducir la educación escolar a una educación intelectual y social, donde los individuos se equipen con la cultura acumulada por la sociedad, se adapten a las normas establecidas y sean capaces de rendir profesionalmente en la realidad social. El Enfoque Humanista defiende una educación en la autorrealización, en la libertad, en la creatividad, en la adaptación personal, una educación que tenga en cuenta las dimensiones personal e individual, que posibiliten una formación integral.

Las aplicaciones de este enfoque se encuentran en gran parte sustentadas por el planteamiento o interpretación de “extrapolación – traducción”, puesto que los constructos, esquemas teóricos y planteamientos educativos han sido elaborados por los partidarios del enfoque humanista a partir de la experiencia tanto del trabajo clínico, como de la reflexión crítica (Hernández 1998).

Los humanistas consideran que la práctica terapéutica clínica y la actividad educativa forman un *continuum*. Se acepta que el proceso terapéutico es en esencia un trabajo de formación, reconstructivo y de “*reaprendizaje*”, y que, por consiguiente, tiene mucho en común con los actos educativos que ocurren en las instituciones escolares. Este argumento es importante para explicar cómo los humanistas defienden la aplicación de los principios y marcos de referencia interpretativos a las distintas situaciones o prácticas educativas que han decidido abordar.

Con el Enfoque Humanista se han realizado importantes señalamientos sobre las carencias en las prácticas educativas escolares, y se han hecho certeros comentarios que impugnan las concepciones e innovaciones educativas de los demás enfoques; en base a estas críticas, los otros paradigmas se han visto en la necesidad de reconsiderar algunas de sus posturas y de ampliar sus horizontes teórico – reflexivos y de aplicación. La postura Humanista en Educación se continúa en las diversas corrientes de educación activa y alternativa (lo que Palacios, 1978 ha denominado tradición antiautoritaria), (Hernández, 1998).

En este sentido el Colegio de Ciencias y Humanidades es una institución educativa que desde su creación, "Aspira a convertir en realidad práctica y fecunda las experiencias y ensayos de la Pedagogía nueva, así como los principios que la sustentan: libertad, responsabilidad, actividad creativa, participación democrática"³. Lo cual evidencia que desde sus inicios, en 1971, surge como un sistema educativo diferente al tradicional.

Lo anterior permitiría suponer que el CCH ya tiene camino andado en la práctica de una formación humanista, lo cual está alejado de la realidad, ya que estas aspiraciones no fueron completadas por el esfuerzo de encontrar medios operativos que la tradujeran a la práctica, situación que favoreció la implementación de métodos y formas conocidas, como es la enseñanza tradicional en la formación de sus alumnos.

Actualmente instituciones educativas como la UNAM reconocen la necesidad de encontrar e implementar nuevas formas educativas que posibiliten una formación integral de sus alumnos (bio-psico-social), además de enfrentar y resolver problemas fundamentales como son la reprobación, la deserción y el rezago escolar. Esto debe ser tomado en cuenta por todos aquellos que nos encontramos de una u otra forma involucrados en el proceso de formación de los alumnos.

El enfoque que desde mi punto de vista puede brindarnos elementos en este sentido, es el que desarrolló Carl Rogers, ya que nos ofrece una perspectiva donde el individuo es reconocido como ser humano total, en donde se acepta que la parte afectiva es fundamental en el proceso de adquisición de aprendizajes significativos y en donde se brinda importancia a la relación interpersonal entre el profesor y el alumno para que éstos se logren.

³ Documenta 1, junio 1979 (Pág. 84)

3.4 El enfoque Centrado en la Persona de Carl R. Rogers

El enfoque humanista se debe en gran parte a Carl R. Rogers, quien a partir de los años cuarenta inicia una corriente psicológica que más tarde se conoce como Enfoque Centrado en la Persona, con lo que revoluciona no sólo la psicoterapia, sino también la educación. Las propuestas de Rogers se cimentan en relación a la tendencia natural del ser humano hacia la autorrealización de su potencial innato, la apertura a la experiencia, al aprendizaje y al cambio, así como la importancia que él asigna a la relación interpersonal, caracterizada por la aceptación o consideración positiva incondicional, la comprensión empática y la congruencia, tanto en los procesos de índole terapéutica como educativa.

Rogers bajo la influencia de filósofos y pedagogos como Rousseau, Claparade, John Dewey, Louis Rath y Martin Buber, amplía el campo de la psicología humanista al de la educación; ofrece una nueva aproximación a la comprensión de la condición humana fundamentada en valores humanistas, así como una nueva metodología y técnicas que expanden el horizonte de la psicoterapia a la educación, originándose así tanto el movimiento del desarrollo humano como el enfoque centrado en la persona aplicado a la educación.

A finales de los años sesentas, Rogers funda en La Jolla California, el centro de estudios para la persona, en donde se dedicó de lleno a la investigación y el estudio del fenómeno humano, así como a una práctica educativa promotora de los procesos de desarrollo integral en grupos y comunidades, dejando a un lado la práctica psicoterapéutica que había realizado por veinte años.

El trabajo que Rogers realizó hasta el fin de su vida en este centro, con un equipo de colegas entre los que se encuentran Natalie Rogers (su hija), Maureen O'Hara, María Villas B. y John Word, ha sido una de las contribuciones más importantes a este movimiento, su influencia rebasó las fronteras de Estados Unidos, para

extenderse también en España, Portugal, Italia, Rusia, Japón, México, Brasil y Argentina.

3.5 Terapia Centrada en el Cliente

En la terapia centrada en el cliente se facilita el aprendizaje significativo y éste se lleva a cabo en la relación interpersonal; al decir aprendizaje significativo, Rogers (1972) lo pensó como una forma de aprendizaje que es más que una mera acumulación de hechos. "Es una manera de aprender que señala una diferencia - en la conducta del individuo, en sus actividades futuras, en sus actitudes y en su personalidad-; es un aprendizaje penetrante, que no consiste en un simple aumento del caudal de conocimientos, sino que se entreteje con cada aspecto de su existencia".

La piedra de toque de la psicoterapia existencial-humanista se encuentra en la relación interpersonal, a la que Rogers da una especial importancia, ésta se establece a través de las actitudes de aceptación positiva incondicional, comprensión empática y congruencia por parte del terapeuta. "La creación de un ambiente cálido y aceptante, facilita la actualización de las tendencias autorrealizantes y el desarrollo de las áreas de la personalidad que permanecen oscuras o estancadas, ya sea por no haber sido simbolizadas y organizadas dentro de la conciencia personal, o por haberse integrado de manera distorsionada" (González, 1995).

La exposición del individuo a este tratamiento terapéutico, de acuerdo a Rogers (1972), produce aprendizajes o cambios de la siguiente naturaleza:

- La persona comienza a verse de otra manera.
- Se acepta a sí misma y acepta sus sentimientos más plenamente.
- Siente mayor confianza en sí misma y se impone a sus propias orientaciones.
- Se vuelve más parecido a lo que quisiera ser.
- Sus percepciones se tornan más flexibles, menos rígidas.

- Adopta objetivos más realistas.
- Se comporta de manera más madura.
- Sus conductas inadaptadas cambian, incluso las muy antiguas, como el alcoholismo crónico.
- Se vuelve más capaz de aceptar a los demás.
- Recibe mejor las pruebas de lo que está sucediendo fuera y dentro de él.
- Las características básicas de su personalidad cambian en sentido constructivo.

3.6 Educación centrada en la persona

Estos aprendizajes o cambios significativos que se producen en la Terapia Centrada en el Cliente, Rogers los extrapola a la educación, afirma que también existen educadores que se interesan por un aprendizaje distinto de sus alumnos; que el simple conocimiento de hechos no deja de tener su valor como acontecimientos y fechas específicas, no obstante los educadores no pueden sentirse satisfechos al pensar que la adquisición de este tipo de conocimientos constituyen la educación (Rogers, 1972).

3.6.1 El estudiante

La educación centrada en la persona es un proceso dinámico en el cual el estudiante participa activamente en el proceso de aprendizaje y desarrollo integral. Esta educación parte de la base de confiar en el ser humano y en su capacidad innata para desarrollarse y realizarse. El estudiante que participa en este proceso, desarrolla la facultad creadora, se descubre como ser libre y comprende su propio ambiente para comprometerse con él. Este sistema libera la capacidad innata en la persona y estimula sus deseos de aprender.

De acuerdo a Rogers (1966) los objetivos del método centrado en la persona son que los estudiantes:

- 1) Sean capaces de tener iniciativas propias para la acción.
- 2) Puedan elegir y autodirigirse en forma inteligente.
- 3) Aprendan críticamente y logren desarrollar su capacidad evaluativa ante las contribuciones de otro.
- 4) Adquieran los conocimientos necesarios para la resolución de sus conflictos y sean capaces de adaptarse con flexibilidad e inteligencia a situaciones problemáticas nuevas.
- 5) Sepan utilizar sus experiencias en forma libre y creadora.
- 6) Sean capaces de cooperar eficazmente con los demás en las diversas actividades que emprendan.
- 7) Trabajen no por la aprobación y el reconocimiento social, sino para lograr sus propios objetivos socializados.

3.6.2 La socialización en la educación

La educación centrada en la persona busca y genera seres humanos dinámicos, responsables, comprometidos y en continua búsqueda por un desarrollo personal y social equilibrado.

Por medio de este proceso educativo el alumno afirma su individualidad al descubrirse a sí mismo y a los otros seres humanos con los que se puede relacionar en forma interpersonal, comunicarse y enriquecerse.

3.6.3 Qué es educar

La educación no es simplemente instrucción intelectual o transmisión de información impartida en el salón de clases de las escuelas. Para González (1991), la educación entendida en un sentido amplio está orientada hacia el desarrollo integral y armónico de la persona, por ello debe abarcar todos los

aspectos bio-psico-sociales tomando en cuenta las etapas de la vida del ser humano, desde su nacimiento hasta su muerte.

En la medida que los educadores se interesen por aprendizajes funcionales, innovadores, que impregnen a las personas en su totalidad y modifiquen sus actos, harán bien en recurrir a la psicoterapia en busca de directrices. “La posibilidad de adaptar a la educación el proceso de aprendizaje que se produce en la psicoterapia parece prometedor”. (Rogers, 1972, pág. 248).

Rogers, (1996, pág. 184) considera que el propósito de su propuesta educativa debe ser la facilitación del cambio y el aprendizaje, a este respecto nos dice “sólo son educadas las personas que han aprendido cómo aprender, que han aprendido a adaptarse y a cambiar, que aprendieron que ningún conocimiento es firme, que sólo el proceso de buscar el conocimiento da una base para la seguridad. Por lo que el único proceso válido para la educación es el cambio y la confianza en el proceso y no en el conocimiento estático”.

3.6.4 Aprendizaje Significativo

De acuerdo con la hipótesis de Rogers de que sólo se aprenden significativamente aquellas cosas que la persona percibe como vinculadas a su propia supervivencia y desarrollo, el aprendizaje significativo consiste en asimilar uno mismo lo aprendido, hacerlo propio; cuando el aprendizaje tiene significado para la persona, se integra a ella, por lo tanto no se olvida y puede aplicarse prácticamente en la vida diaria. Este aprendizaje siempre implica un contenido afectivo.

El aprendizaje significativo o trascendente se produce con mayor facilidad cuando el individuo se enfrenta con situaciones que se perciben como problemas, de manera tal que pueda percibir aquellas cuestiones que desea resolver. Cuando los estudiantes de cualquier nivel educativo ven en el curso una experiencia que puede servirles para resolver problemas que les preocupan o interesan, hay una asombrosa sensación de libertad y un verdadero progreso.

3.6.5 Los Contenidos

Rogers entiende que los contenidos no deben ser “amenazantes” para el yo, porque los aprendizajes que presentan a partir de cambios amenazantes en la organización del yo encuentran resistencia y son rechazados; el yo se hace rígido frente a las amenazas y obstaculiza el aprendizaje. Al contrario, cuando las amenazas desaparecen, el yo amplía sus límites y el aprendizaje se hace más fácil. “El aprendizaje significativo será mayor “cuando los estudiantes tienen un contacto real con problemas importantes para ellos, quieren aprender, evolucionar y descubrir, se esfuerzan por dominar, desean crear y desarrollar autodisciplina” (Rogers, 1996, p. 192).

Un ejemplo muy concreto de las coincidencias filosóficas que existen entre el enfoque centrado en la persona y el modelo educativo del CCH es que este último planteó en el año de 1971 ...”los contenidos de enseñanza, deben ser en sí mismos “motivadores”; las actividades que se propongan o surjan de la iniciativa del grupo deben ser “interesantes”, es decir los contenidos programáticos deben, en este contexto, estimular y motivar a los alumnos por el valor del saber mismo y no por acciones externas que coaccionan y que, si ciertamente logran un aprendizaje, este resulta efímero y dura lo que dura la presión”⁴. El CCH es una institución que desde su nacimiento pretendió llevar a la realidad de las aulas una formación humanista. Como ya se mencionó en párrafos anteriores, esto no se ha cumplido en la realidad, situación por la que este trabajo puede brindar a los profesores-tutores elementos que les permitan empezar a tomar conciencia de lo limitada que puede ser su intervención en la formación de sus alumnos y que pueden hacer mucho más que brindar información sobre una asignatura en particular.

⁴ Documenta 1, junio 1979 ((Pág. 85)

Para Rogers y Freiberg (1991) la facilitación del aprendizaje se da cuando el docente es capaz de transformar al grupo "incluido el docente", en una comunidad de aprendizaje donde el entusiasmo no tenga límites, donde se libere la curiosidad, se permita a los estudiantes que evolucionen de acuerdo a sus propios intereses, desatando el sentido de indagación, abriendo todo a la pregunta y a la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio, aunque nunca se logre de manera total. De acuerdo a Rogers, no se puede enseñar a nadie directamente, sino sólo facilitar el aprendizaje.

Los factores más importantes en el aprendizaje significativo son:

1. Los contenidos, las conductas o habilidades que hay que aprender.
2. El funcionamiento de la persona en sus dimensiones biológica, psicológica y social.
3. Las necesidades actuales y los problemas que el individuo esté confrontando en ese momento de su vida, como importantes para él.
4. El ambiente en el que se da el aprendizaje.

3.6.6 El ambiente

Después de años de investigación, Rogers certificó la idea de que un entorno seguro y amable permitía que todas las personas, incluidos los niños, pudieran emprender el camino que les condujera al autodescubrimiento, a la autoestima y al aprendizaje autodirigido. La premisa básica es que si se es auténtico, afectuoso, decidido y congruente cuando se desempeña el papel de profesor, padre o consejero, se está favoreciendo la capacidad de desarrollo y aprendizaje de los demás.

De acuerdo con Rogers (1991), algunas de las características básicas del aprendizaje significativo son:

1. Incluye a toda la persona con sus pensamientos, sentimientos y acciones en la experiencia misma del aprendizaje.
2. La búsqueda y la curiosidad brotan naturalmente en la persona.
3. La comprensión y el descubrimiento son experiencias internas de la persona que aprende.
4. El cambio que supone el aprendizaje es un cambio en la percepción y puede incluir modificaciones de actitudes, valores, conductas e incluso de la personalidad de quien aprende.
5. La persona pretende hacer parte de sí misma lo aprendido, para que quede dentro como energía disponible.
6. La persona es la única que puede evaluar lo significativo de su aprendizaje.

En el enfoque centrado en el alumno existen cualidades y actitudes que el docente debe poseer y manejar en su relación con los alumnos para favorecer aprendizajes significativos en éstos, mismos que se retoman; pues son fundamentales en la relación que debe prevalecer entre el tutor-alumno.

3.7 Cualidades del docente que facilitan el aprendizaje

3.7.1 La autenticidad

Para Rogers (1972) esta actitud es la más importante en la relación maestro-alumno. Cuando el docente es una persona auténtica, real y se relaciona con el estudiante sin máscaras, es mucho más efectivo como facilitador del aprendizaje.

La coherencia del docente facilita el aprendizaje, esto significa que debe ser la persona que es, advertir con claridad las actitudes que adopta y aceptar sus

propios sentimientos; de esta manera, llega a ser una persona real en relación con sus alumnos, una persona que puede enojarse, pero también ser sensible o simpática. Puesto que acepta sus sentimientos como suyos, no necesita imponerlos a sus alumnos, ni tratar de que sientan del mismo modo. Rogers (1972) cree que quizá lo más importante no es que el docente cumpla con el programa o emplee las técnicas didácticas más modernas, sino que sea coherente y auténtico en su relación con los alumnos.

3.7.2 Aceptación y comprensión

La aceptación es una condición importante para que se de el aprendizaje significativo y sólo puede producirse si el docente es capaz de aceptar al alumno tal como éste es y comprender sus sentimientos, si es capaz de aceptar cálidamente al alumno, sentir respeto positivo e incondicional y empatizar con los sentimientos de miedo, inquietud y desilusión implícitas en el descubrimiento del material nuevo, habrá recorrido un buen trecho del camino que conduce al cumplimiento de las condiciones del aprendizaje.

El aceptar incondicionalmente no significa la aprobación de una conducta, se puede aceptar a la persona, pero estar en desacuerdo y desaprobar la conducta que hace daño a sí misma, o a otras personas.

3.7.3 Comprensión empática

Cuando el docente tiene la habilidad de comprender las reacciones del estudiante desde dentro, cuando tiene una percepción sensible de cómo se presenta el proceso de aprendizaje del alumno, entonces aumentan las posibilidades de facilitar el aprendizaje significativo. Cuando existe una comprensión empática, la reacción del alumno responde al modelo "Por fin alguien comprende cómo me siento y cómo soy yo, sin querer analizarme ni juzgarme. Ahora puedo prosperar, crecer y aprender" (Rogers, 1996, pág. 189).

3.8 Relaciones Interpersonales

Un elemento central en el ejercicio tutorial son las relaciones personales o interacciones que se establezcan entre el tutor y sus alumnos tutorados, ya que de la calidad que tenga este encuentro, dependerá el desarrollo que tendrán las personas que en ellas intervienen. "Lo que caracteriza la relación en la educación centrada en la persona es la existencia de estima, aceptación y confianza" (Gallegos, 2003), que fueron abordados dentro de las cualidades del tutor ya que a este corresponde, fomentar la creación de un ambiente donde los estudiantes tengan la posibilidad de expresar sus pensamientos, sentimientos, necesidades y problemas, para poder apoyarlos en su desarrollo personal y escolar.

Carl Rogers estuvo interesado en conformar una teoría de las relaciones interpersonales como parte de la Psicoterapia Centrada en el Cliente. Para él, la relación interpersonal es "la misteriosa empresa de comunicarse y relacionarse con otros seres humanos" (Rogers, 1978), ésta proporciona elementos importantes a tomar en cuenta en la labor tutorial. Rogers (1991) se refiere a la "armonía subyacente que se percibe en todas las relaciones humanas, armonía que determinará el desarrollo, el progreso y la apertura de ambos participantes (coherencia), o que provocará en ellos la inhibición del crecimiento psicológico, el surgimiento de actitudes defensivas y el bloqueo de ambas partes (incoherencia)"

Para Rogers (1991) el término coherencia incluye un grupo de fenómenos importantes desde el punto de vista de la psicoterapia y las relaciones interpersonales, estos indican una exacta adecuación entre vivencia y conciencia, pero su significado puede extenderse a incluir también la correspondencia entre vivencia, conciencia y comunicación. Esto es, cuando una persona no sólo dice exactamente lo que piensa y siente, sino que además expresa de manera abierta y franca sus sentimientos más profundos, sean de ira, competencia, afecto o cooperación. Con respecto a esta persona sentimos que "sabemos exactamente dónde está parado" (Rogers, 1991, pág. 297).

En su acepción negativa del término, la incoherencia, es cuando el individuo experimenta sentimientos que pueden ser de furia, alegría, asombro, etc., pero estos no llegan a la conciencia. Esto es, conscientemente no experimenta ni comunica ese sentimiento, una persona que por ejemplo físicamente se percibe que manifiesta ira, porque se sonroja, sube el tono de voz, agita sus manos frente al "oponente". En cuanto el otro le dice "no nos enojemos por esto", la persona, con sorpresa responde, "¡no estoy enojado!". Con esto, es evidente que en el nivel fisiológico, el individuo experimenta un sentimiento de furia, que no aflora a la conciencia, ya que conscientemente no experimenta ni comunica enojo alguno. Hay una verdadera incoherencia entre vivencia y conciencia y entre vivencia y comunicación. Con lo cual se puede interpretar que sus palabras deben ser un disfraz, una máscara; nos preguntamos qué siente en realidad y si sabe lo que está sintiendo, ante esto tendemos a ser cuidadosos y precavidos en nuestra relación con él.

De acuerdo a Rogers (1991), las personas difieren entre si en lo que respecta a su grado de coherencia; incluso el mismo individuo varía en diferentes momentos, de acuerdo con lo que vivencie y según sus posibilidades de aceptar conscientemente esa experiencia o necesidad de defenderse de ella.

La relación interpersonal es misteriosa porque cada ser humano es distinto, único, indivisible, individual, irreplicable y tiene un mundo interior lleno de tesoros, misterios y sorpresas que sólo por medio de su comunicación pueden darse a conocer a otros, por lo que de acuerdo a Rogers (1978) "queda siempre en el interior algo de misterio que nunca logra comunicarse plenamente"⁵.

Por la importancia que la comunicación humana tiene en la relación interpersonal, a continuación se presentan algunos elementos importantes de esta.

⁵ González, EL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA, p. 128, 1991.

3.9 Comunicación

De acuerdo a González (1991), "por comunicación se entiende el conjunto de procesos físicos y psicológicos mediante los cuales se efectúa la operación de relacionar a una o varias personas (emisor) con una o varias personas (receptor) a fin de alcanzar determinados objetivos.

Eric Berne (1962) en su obra "Los Juegos en que Participamos" dice que la transacción es la unidad de las relaciones humanas y la clasifica en transacción complementaria y transacción cruzada.

3.9.1 Transacciones complementarias: Es cuando el emisor envía un mensaje y espera una respuesta determinada del receptor. En esta transacción, el transmisor y el receptor se encuentran en la misma frecuencia y sintonizan para obtener una buena comunicación.

3.9.2 Transacción cruzada: cuando el transmisor no recibe la respuesta esperada por parte del receptor; por tanto, no hay sintonización y la comunicación queda interrumpida.

González (1991) nos dice que "en el proceso de comunicación el individuo comienza a ser persona cuando es capaz de relacionarse con los otros, rompe con el egocentrismo de la infancia y puede, por lo tanto, entablar relaciones interpersonales con sus semejantes".

Para González (1991) existen diferentes niveles de comunicación que dependen de la profundidad del riesgo que se corre y el compromiso que se establece con los demás al comunicarse, así nos presenta:

3.9.3 Nivel Neutro. En este nivel se establece la comunicación más superficial (relación más entre personajes que entre personas), en ella la intimidad es cuidada con mecanismos de defensa que impiden a otros penetrar en el mundo íntimo, el mundo de los valores, aspiraciones, sentimientos, vivencias, actitudes de vida, entre otros. Con esta comunicación es posible moverse en un campo de relaciones superficiales donde la personalidad puede desenvolverse sin los riesgos de un compromiso con los demás. Ejemplos de este nivel pueden ser relaciones de trabajo y cargos en equipos que tienen como finalidad producir, no se mezcla nada personal, se produce la susceptibilidad, la incapacidad de comprender las intenciones de los otros, en realidad se desconoce a las personas con quienes se trata.

3.9.4 Nivel exterior. La comunicación se da acerca del entorno, lo cual no implica ningún riesgo. En este nivel se colocan las conversaciones sobre el tiempo, la política, lo teórico y lo científico. Los chistes suelen tener el sentido de evitar la manifestación interior y quedarse en el nivel superficial.

3.9.5 Niveles Interiores. Estos niveles afectan directamente a la personalidad, suponen alguna manifestación de nuestra intimidad que puede ir de menor a mayor profundidad.

En la periferia de la intimidad se ubican experiencias de trabajo, intereses profesionales o personales, gustos y pasatiempos, relaciones familiares, amistades, etcétera.

El centro de la intimidad se da en el campo de las vivencias. El mundo interior es mucho más rico y variable que el exterior, pero también mucho más difícil de comunicar; cada persona puede describirlo de manera diversa y particular, de acuerdo a González (1991) tal vez las realidades serían de la siguiente manera:

- Los sentimientos y las emociones: lo que sentimos hacia los otros, los acontecimientos y nosotros mismos.
- Los valores: cómo valoramos el mundo y las personas; cuál es nuestra jerarquía de valores.
- Las experiencias vitales: nuestra historia íntima con sus éxitos y fracasos; nuestros deseos y esperanzas; qué esperamos de la vida y qué plan nos hemos forjado sobre nosotros mismos y nuestra historia.
- Las actitudes ante la vida: qué posiciones íntimas hemos tomado ante la vida; cuáles son nuestras actitudes fundamentales ante la vida que definen nuestra personalidad y explican el porqué de nuestras reacciones.

De acuerdo con González (1991) en todos estos procesos se encuentra la comunicación. Es posible experimentar dificultad en nuestro mundo al entrar a niveles más profundos e íntimos, debido a que sólo pueden comunicarse personas que se sienten definidas y libres, que buscan en el otro lo personal, en donde el enriquecimiento es recíproco.

3.10 El proceso de comunicación

Para que exista la comunicación es necesario contar con un transmisor que quiera comunicarse, un mensaje y un receptor que desee recibir la comunicación. Toda comunicación a nivel personal implica un riesgo, ya que significa compromiso. De acuerdo al nivel de profundidad de la comunicación, dependerán los grados de riesgo y de compromiso adquiridos.

Las señales humanas para iniciar o continuar una comunicación son: la palabra, el símbolo y la actitud de vida.

3.10.1 La palabra. Es el elemento más extendido en la comunicación, su dificultad reside en que es difícil la adecuación entre lo que se quiere decir y lo que se dice. En ocasiones es necesario recurrir al símbolo que aunque no define o detalla claramente lo que se quiere decir, tiene mayores posibilidades de comunicar la esencia de lo que queremos expresar.

3.10.2 Los símbolos, pueden ser objetos exteriores, como gestos (comunicación no verbal a través del cuerpo) y aun las palabras utilizadas como parábolas para comunicar lo que queremos, su limitación consiste en que siempre han de ser interpretados y las diferentes culturas y los estados anímicos pueden desvirtuar el mensaje que quiere comunicarse con ellos.

3.10.3 La actitud de vida, es lo más profundo en el proceso de comunicación. Cuando se habla menos y se dice más; cuando se deja de predicar y en vez de ello se vive; cuando nuestros mensajes verbales y no verbales están de acuerdo con nuestra forma de vida, el compromiso es mucho mayor. Las palabras y los símbolos quedarían vacíos, si no expresaran actitudes comprometidas de vida.

En los grupos tutorados, es muy importante que el tutor tenga un nivel de comunicación personal con sus alumnos; no quedarse únicamente en los niveles neutro o exterior, sino tratar de entablar una comunicación en la periferia del nivel interior, que se llama intimidad. En esta intimidad existe un compromiso personal del tutor con el grupo, una interacción de personas, donde se conozcan y compartan intereses personales y profesionales, gustos, pasatiempos, amistades, etcétera.; donde se propicie el autoconocimiento y el reconocimiento de las potencialidades personales. Sin que por ello se llegue al centro de la intimidad, ya que los grupos con los que trabaja no requieren profundizar o lograr tanta

intimidad. Para ello, es necesario que el profesor tutor se habilite, de igual manera, con sus pares; esto es, otros profesores. La experiencia nos demuestra, en lo vivencial, que establecer vínculos más estrechos con los otros, con los que "conviven" y se "comunican", pero no "se conocen", a pesar del tiempo, denota la necesidad de que también el profesor integre aprendizajes de autoconocimiento y reconocimiento del sí mismo y del otro.

3.11 Obstáculos de la Comunicación

Es importante reconocer aquellos obstáculos que impiden una adecuada comunicación a fin de crear conciencia de estos y en la medida de lo posible evitarlos de una manera conciente. A nivel personal se encuentran el temor al riesgo y al compromiso, el miedo a ser rechazados y el tipo de educación recibida que impiden profundizar en nuestra comunicación y nos hacen aceptar comunicaciones superficiales e intrascendentes. Estos obstáculos aparecen en todos los niveles de comunicación, aun en los más superficiales, de los cuales los más importantes son:

- Deformación del mensaje, puede deberse a:
 1. Ambiente (miedos, tensiones, susceptibilidades, falta de confianza, inseguridad, etcétera).
 2. Lenguaje (falta de claridad, palabras con varios significados, mensajes ambivalentes, pobreza de vocabulario).
 3. Costumbres y tradiciones
 4. Historia personal.
 5. Educación y nivel sociocultural.
 6. Estado de ánimo.

- Prejuicios raciales y culturales.
- Estructuras en las que vivimos.

- Elementos de personalidad, como:
 - a) Actitud evaluativa.
 - b) Actitud interrogativa
 - c) Actitud generalizante.
 - d) Actitud sermoneadora.
 - e) Egocentrismo.
 - f) Prejuicios y estereotipos.
 - g) Sentido del humor.
 - h) Inseguridad personal que nos obliga a poner barreras.

Quizá sí examinamos nuestra propia comunicación podríamos encontrar que alguno de estos obstáculos se han presentado más de una vez, impidiendo que nuestra comunicación sea efectiva y tenga un valor profundo, tanto para nosotros como para las personas con quienes nos comunicamos.

Existen elementos básicos de la comunicación que nos permiten entablar una comunicación interpersonal satisfactoria, los cuales hemos utilizado en las comunicaciones personales que hemos realizado lo largo de nuestra vida de manera natural y espontánea, estas son:

3.12 Elementos Básicos de la Comunicación

3.12.1 Escuchar

Escuchar es oír profundamente a otra persona, utilizando todos nuestros sentidos para entrar en contacto con ella; es percibir todas sus palabras, sus sentimientos, sus pensamientos e ideas, el mensaje no verbal, “el grito en el silencio”.

3.12.2 Ser escuchado

Ser escuchado es un derecho de todo ser humano. Saberse escuchado permite percibir al mundo de otra manera; los sentimientos negativos o amenazantes se convierten en soportables cuando alguien escucha. Al ser escuchado se encuentran muchas veces las soluciones que no se veían claras, se clarifican las ideas y los sentimientos. Quien es escuchado profundamente se siente atendido, aliviado, aceptado, libre de ser el mismo y expresarse. Sentirse aceptado y comprendido permite y promueve una relación interpersonal.

3.12.3 Autenticidad

Ser auténtico es escucharse a sí mismo, saber realmente lo que se experimenta y aceptar lo que se es y se vive. La autenticidad es la coherencia entre lo que se experimenta y se vive en el mundo interior y lo que se comunica y expresa. Una relación interpersonal no puede darse si no existe autenticidad y, a su vez, esta no existe si no hay autoconocimiento y autoaceptación.

Ser auténtico es no tener miedo de ser quien se es; no necesitar de disfraces y máscaras para presentarse ante el mundo; no estar constantemente a la defensiva; poder aceptar las propias limitaciones y fallas sin desvalorarse por ellas, sin negarlas. No necesitar actuar, disfrazarse, defenderse, acorazarse, permitirse vivir de forma espontánea, natural y tranquila, lo cual facilita y promueve la relación interpersonal. Dice Osho (), es liberarse del ego, de las capas de la cebolla que se utilizan como protección para "caber en el mundo".

3.12.3.1 Amor y aceptación

Amar significa entender, valorar, aceptar y apreciar a la persona por lo que es, apoyarla y ayudarla a vencer obstáculos, buscar su bienestar y felicidad, admirarla y reconocerla, manifestarle cariño a través del lenguaje verbal y no verbal. Una persona que se acepta y se ama a sí misma es capaz de aceptar y amar a los demás, pero si la persona se rechaza no puede admitir que otros la acepten y quieran. Cuando se da y se recibe el mensaje de aceptación y amor la relación interpersonal es espontánea.

3.12.3.2 Aprecio

Otra forma de demostrar amor y aceptación es a través del aprecio; este significa valorar al otro por lo que es, no por lo que sabe o tiene; es un elemento que estimula el desarrollo. Apreciar a otro es confiar en él, permitirle crecer, ser independiente y enriquecerse por medio de sus propias experiencias. Cuando no existe en la relación con otro autoritarismo, represión o dependencia, las relaciones interpersonales son dinámicas y profundas, por lo tanto, fluyen.

3.12.3.3 Retroalimentación

La retroalimentación consiste en manifestar en forma clara, abierta, oportuna, prudente, específica y cariñosa, a la otra persona, cómo nos afectan sus conductas y actitudes a fin de promover un autoconocimiento y desarrollo. Estar abierto a recibir una retroalimentación sin que por esto nos sintamos devaluados, desvalorados, insultados o rechazados, es entenderla como una oportunidad de reflexión, autoconocimiento y desarrollo que abre las puertas a una comunicación personal y sincera.

En el caso de la educación, un docente facilita el aprendizaje de sus alumnos, al valorar una comunicación auténtica

3.13 Recursos para el aprendizaje significativo

En la educación, la materia prima está constituida por recursos como son los conocimientos, técnicas y teorías. Estos deben ponerse a disposición de los alumnos, pero no imponerse a ellos (Rogers, 1972).

Los recursos didácticos habituales como libros, cuadernos, etc.; son menos importantes en relación a la forma en que el docente se usa a sí mismo y emplea sus conocimientos y experiencia como recursos, desde este enfoque, el educador debe ponerse a disposición de su clase de alguna de las siguientes maneras:

- Asegurarse de que sus alumnos sepan que él posee conocimientos y una experiencia especial en un campo de estudio determinado y que tales recursos se hallan a disposición de ellos.
- Que los estudiantes no sientan que deben usar los conocimientos de la misma manera en que él los emplea.
- Hacer saber a sus alumnos que su propia manera de pensar en ese campo, así como su organización están a su alcance, aún a través de conferencia, si así lo desean. Esto es un ofrecimiento, no una obligación, y los estudiantes pueden aceptarlo o rechazarlo, de acuerdo a sus necesidades.
- Las clases magistrales, charlas o exposiciones pueden formar parte de la experiencia, si los alumnos lo desean y manifiestan; si percibe aburrimiento y desinterés en sus alumnos, deberá esforzarse por comprender ese sentimiento y dar respuesta positiva a estos sentimientos, que son más importantes que su interés en exponer la conferencia.

- Querrá presentarse a sí mismo como un descubridor de recursos: Siempre que algún alumno o el grupo manifieste interés por algún recurso capaz de mejorar su aprendizaje, estará dispuesto a considerar las posibilidades de obtenerlo.

El educador se esforzará por lograr que la cualidad de su relación con el grupo le permita manifestar libremente sus sentimientos, sin imponerlos ni convertirlos en una influencia restrictiva sobre los alumnos. Así podría compartir la excitación y el entusiasmo de su propio aprendizaje, sin procurar que los estudiantes sigan sus pasos, o bien los sentimientos de desinterés, satisfacción, contrariedad o placer que les inspiran las actividades individuales o de grupo, evitando que estos se conviertan en una forma de coerción para los alumnos.

El educador en este enfoque puede decir "Esto no me gusta", y el estudiante, con igual libertad, le puede responder "Pero a mí sí".

Cualquiera que sea el recurso al que acuda, el educador sentirá que se trata de ofrecimientos que el estudiante puede utilizar si los considera necesarios y desearía que éste lo comprendiera de la misma manera. Un maestro con estas características tendría siempre presente que esos recursos son guías y no expectativas, órdenes, imposiciones o exigencias; simplemente se ofrecería a sí mismo, con todos los recursos que puede descubrir, para ser usado según convenga.

3.13.1 La motivación básica

La actitud del docente se debe apoyar en una confianza básica en la tendencia autorrealizadora de los estudiantes. La hipótesis de trabajo de este educador debe ser que: cuando se hallan en contacto real con los problemas de la vida, los alumnos desean aprender, crecer, descubrir y crear. Su función, consistiría en desarrollar una relación personal con los alumnos y en crear en el aula un clima tal que permita el desarrollo de esas tendencias naturales.

3.13.2 Evaluación de los aprendizajes significativos

Verificar el rendimiento del alumno para comprobar si éste satisface algún criterio planteado por el docente (evaluación externa del aprendizaje), se opone directamente a las implicaciones para el aprendizaje significativo en este enfoque. En la terapia es la vida quien toma examen, el cliente lo enfrenta y en algunos casos lo aprueba; otras veces fracasa. Pero siempre sabe que puede usar los recursos que le proporcionan la relación terapéutica y su experiencia en ella, para organizarse de una manera que le permita afrontar las pruebas de la vida más satisfactoriamente. Rogers (1972) pensaba que este paradigma puede ser también de la educación.

Su explicación a esto es: En este tipo de educación, una parte de los recursos proporcionados por el educador se relacionan por ejemplo, con las exigencias que plantea situaciones de la vida; el estudiante estaría en posición de comprender que no puede estudiar ingeniería sin antes adquirir sólidos conocimientos de matemáticas. Estos requisitos no los plantea el docente sino la vida. La función del educador consiste en aportar los recursos con que el estudiante puede aprender a cumplir esas exigencias.

El lugar natural de evaluación en la vida es como un boleto de admisión, no un garrotazo dirigido al individuo. Así el estudiante sería una persona que se respeta y motiva a sí misma, libre de elegir o no la posibilidad de esforzarse por tener esos boletos de ingreso; esto le impediría caer en el conformismo, sacrificar su creatividad y vivir de acuerdo con normas ajenas.

Las clases magistrales y la evaluación del estudiante son componentes principales de la educación actual, de acuerdo a la experiencia de Rogers en terapia ambos deben de reconsiderarse en la educación.

3.13.3 Resultados a partir de este enfoque

Rogers (1991) menciona que en las situaciones donde el docente al menos se intenta crear un clima donde prevalezca la congruencia, la aceptación incondicional y la empatía, los hallazgos son los siguientes:

- Se logra un grado elevado de adaptación personal por parte de los alumnos.
- Se logra un mayor aprendizaje independiente de temas que no forman parte del programa.
- Se desarrolla por parte del alumno mayor creatividad.
- El alumno adquiere mayor responsabilidad de sí mismo.

Ya lo planteaba Rogers en 1972, si se aprecia la independencia y disgusta el conformismo cada vez mayor que el sistema tradicional introduce a nuestros conocimientos, valores y actitudes, tal vez estemos dispuestos a crear condiciones de aprendizaje capaces de favorecer la unicidad, la autoorientación y el aprendizaje autoiniciado. Por la vigencia de este llamado, es que éste se presenta aquí, en espera de que día a día se sumen aquellos inconformes que buscan generar el cambio en beneficio de sus alumnos.

Desgraciadamente en la época actual, al igual que en los años 40's, se siguen utilizando de manera prioritaria en las escuelas, métodos de aprendizaje diseñados desde fuera, que no implican al alumno en las decisiones acerca de sus propias áreas de interés. Al igual que Rogers, su hija Natalie Rogers (1996) creen que "el futuro depende de que seamos capaces de alimentar la fuerza creativa que hay en cada niño. Como padres y profesores tenemos en nuestras manos este delicado brote de creatividad que puede fácilmente verse frustrado o aplastado. Necesitamos jóvenes y adultos que puedan pensar y actuar en forma creativa, que valoren la vida humana, que sean capaces de tomar decisiones inteligentes y que sepan de la comunicación y de la negociación antes que del enfrentamiento. Esta es nuestra responsabilidad como guardianes de estos valores el establecer estos entornos de aprendizaje que favorezcan la libertad y la responsabilidad".

Si se es una persona que ama a los niños, que disfruta al observar la curiosidad de éstos, que tiene fe en su capacidad para aprender y desarrollarse independientemente de sus antecedentes personales y sociales y que quiere adquirir nuevas formas para estimular ese desarrollo. Si se es un profesor interesado en un mejor y más beneficioso sistema educativo para todos sus alumnos, en el que favorezca el aprendizaje creativo, entonces valdrá la pena enriquecerse con las aportaciones que ofrece el enfoque centrado en la persona que propone Rogers a la educación.

De acuerdo a Natalie Rogers (1996, pág. 14), "harán falta mentores y facilitadores del aprendizaje centrado en la persona para crear el jardín en el que dichos niños florecerán"; sin embargo, esos niños, florecidos así, serán los mentores y facilitadores de esa nueva forma de aprender.

3.14 La experiencia del Humanismo aplicado en la Educación: Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan.

Si bien es cierto que dentro de la concepción que se tiene de la educación y en consecuencia del hombre que se "educa" en una institución como el Colegio, se tiene contemplado incorporar, así explicitado, materias humanísticas como parte de la formación del educando, existe una diferencia básica entre formar "en humanismo" y formar de manera "humana y humanista".

Lo anterior viene a colación puesto que erróneamente se piensa que, por ejemplo, tienen un trato más humano quienes, por llamarlo de alguna manera, se "capacitaron" en áreas de las ciencias sociales, humanidades y/o artes, que aquellos que tienen que ver con las matemáticas, las ingenierías, las ciencias químicas o físicas, por ejemplo.

Planes de estudios diseñados para que los alumnos se desarrollen de manera integral, en donde lo integral está dado por el hecho de que tengan elementos de las áreas del conocimiento que complementan una formación, una manera de pensar, una visión acerca del mundo, de la vida, de la sociedad.

Sin embargo, al privilegiar al hemisferio izquierdo del cerebro, esto es, el análisis, la lógica, la organización, la objetividad, la crítica, etc., se dejan de lado aspectos importantes que tienen que ver con el humanismo, desde una perspectiva humanista, en una concepción total del hombre, de la persona.

Como institución educativa, el Colegio hace suyo el compromiso de brindar formación, actualización, capacitación y superación de la planta docente, a través de cursos, seminarios, talleres, etc., que obedecen a una necesidad de la continua formación y educación de los educadores.

Sin embargo, aunque hay intentos aislados por mostrar enfoques alternativos de concebir la educación, así como modelos de intervención en los cuales se recupera a la persona del alumno, se queda justamente en esfuerzos aislados, que no permean los espacios educativos en su totalidad; en el mejor de los casos, puede suceder que se queden como un conjunto de conceptos y teorías que no atraviesan la experiencia humana. Lo expresa con claridad Rogers, lo reitero "el aprendizaje que tiene lugar desde la nuca hacia arriba y que no involucra sentimientos o significado personal, no tiene relevancia para la persona total".

En la relación interpersonal que se da entre el maestro y el alumno, estamos hablando del encuentro entre dos personas, con su carga de creencias, pensamientos, sentimientos. En este sentido, existen programas y lugares tanto dentro de las instituciones educativas como fuera de ellas, que se han dado a la tarea de trabajar la orientación humanista, en un despliegue de enfoques que tienden a rescatar aspectos de la persona que en los programas oficiales no están

contemplados: la calidad de la relación interpersonal y sus componentes emocionales y afectivos, ya que privilegian lo intelectual.

En el CCH plantel Naucalpan, se tiene una experiencia concreta de trabajo, dirigida a los profesores, quienes multiplican por un lado, las experiencias vividas, y por otro, facilitan el despliegue del potencial humano, desde una óptica de trabajo y una filosofía humanista que propone “traspasar el umbral de la disciplina que se enseña, para rescatar a la persona que el profesor lleva dentro”⁶, a través de un proceso formativo que ofrece el Diplomado “Creatividad en la Educación”. Dicho Diplomado, tiene como objetivo “brindar a los participantes una filosofía pedagógica de trabajo en expresión total, para lograr un desarrollo creativo más armónico a integrar aprendizajes significativos.

Este diplomado es facilitado por el Instituto de Creatividad Aplicada (ICRET), que cuenta con una larga trayectoria y experiencia en la formación y transformación de recursos humanos que se encuentran al rescate de la creatividad de la persona, tanto del ámbito educativo como empresarial. El enfoque se basa en la Pedagogía de la Creatividad, propuesta investigada y aplicada por más de 20 años en México.

El diplomado ha sido motivo de importantes experiencias, puesto que los profesores participantes, que suman en promedio 70, a lo largo de 4 generaciones, en dos años y medio, reportan una transformación en su trabajo como docentes, en tanto a la visión y enfoque de la asignatura, en su vida personal, y muy importante, en la relación interpersonal con sus alumnos.

Evidentemente, matizado con otros enfoques y teorías, y diría más bien, enriquecido, el tratamiento es eminentemente humanista, en donde se conjugan la relación intrapersonal e interpersonal, en búsqueda del potencial creativo y creador, como fuente de aprendizajes significativos.

⁶ Orta, P. Rosalla.....

Sería temerario de mi parte pretender que con este trabajo se ponga en práctica en el salón de clases por parte de los docentes el enfoque centrado en la Persona desarrollado por Rogers para lograr un aprendizaje significativo en sus alumnos, estoy consciente de que a pesar de que la filosofía que fundamenta el CCH hace referencia a brindar una formación que se acerca a este enfoque, la realidad es que se ha caído, por razones diversas, en los extremos, ya que se pueden encontrar profesores que siguen un sistema de enseñanza tradicional, en donde el alumno permanece ajeno a los contenidos que el profesor le transmite; así también encontramos en el otro extremo: aquellos que en un afán de involucrar al estudiante en su propio proceso de aprendizaje, delegan en este toda la responsabilidad de su formación, sin ofrecerles los recursos necesarios para esto, lo cual no significa que no existan quienes en su afán de ofrecer una formación más integral (considerar al alumno como persona y su proceso de desarrollo) buscan alternativas que los formen en este sentido, para ofrecer una mejor formación a sus alumnos y logren adquirir aprendizajes significativos.

Mis aspiraciones en este sentido son más realistas, por tanto nada pretenciosas:

- ✚ Lograr que los docentes-tutores analicen y reflexionen de manera grupal e individual las aportaciones que ofrece este enfoque en la educación para mejorar las relaciones interpersonales que al interior del salón de clases se generan.
- ✚ Evaluar desde este enfoque los beneficios que puede obtener el docente en su práctica educativa.
- ✚ Valorar los beneficios que puede traer un cambio de actitud en la relación con sus alumnos.

- ✚ Poner a disposición los docentes los elementos que ofrece el enfoque centrado en la persona para mejorar de manera consciente su concepción y su relación con los alumnos.
- ✚ Que reconozcan los docentes la influencia que tiene sobre los alumnos su presencia total, no sólo a nivel intelectual a partir de los contenidos previstos en el programa de la materia que imparten.
- ✚ Que reconozcan que de acuerdo al tipo de relación que llevan a cabo con sus alumnos, dependerá en gran medida el aprovechamiento de éstos y por ende, su satisfacción o insatisfacción personal en el ejercicio docente.
- ✚ Promover un cambio de actitud y de relación de los docentes con sus alumnos, a fin de favorecer el desempeño académico de los segundos, y por qué no, el desempeño docente.
- ✚ Que los docentes reconozcan la necesidad de ser auténticos, que se den permiso de mostrarse ante sus alumnos de una manera auténtica, sin máscaras ni investiduras que los ponen a una distancia inalcanzable de éstos.
- ✚ Ofrecer al docente elementos que le permitan acercarse y conocer a sus alumnos en cuanto a sus intereses, necesidades y problemas personales que afectan su desempeño escolar, además de propiciar en estos su autoconocimiento.
- ✚ Que en el acto de compartir, descubran que no es una tarea extenuante, en la medida en que descubren sus recursos personales y se posibiliten otros, en el entendido de que, en el conjunto del grupo, no todos requieren los mismos niveles de acercamiento e intervención.

Espero que este trabajo abra brecha que permita cristalizar y hacer operativa en la práctica los principios del humanismo y en particular las aportaciones que Carl Rogers ofrece a la educación, a fin de ofrecer una formación integral a los alumnos, en la cual sean considerados en su totalidad como centro real del proceso educativo.

El enfoque humanista, a pesar de no ser una propuesta tan joven (surge en la década de 1940), no ha logrado penetrar en las instituciones educativas llámese familia, escuela, trabajo, grupo social, por mencionar algunas, ya que lo que pretende esta orientación es formar personas totales, que tengan como características esenciales ser personas pensantes, participativas, críticas, creativas, responsables, comprometidas ante sí mismas y su entorno; esto, en una sociedad como la nuestra, donde desde pequeños se nos inculca ser como la mayoría, seguir instrucciones sobre lo que se debe hacer, decir, incluso sentir, limita el surgimiento pleno, no sólo de la persona, sino del género humano.

CAPITULO 4

PROPUESTA

Taller: Formación de Tutores: Acción Tutorial desde una perspectiva Humanista en el Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan (Enfoque Centrado en la Persona de Carl Rogers).

4.1 JUSTIFICACIÓN:

La tutoría en el Colegio de Ciencias y Humanidades es un programa Institucional, se ubica en los Proyectos de apoyo a la Docencia, en el Rubro 2: "Participación en el programa de tutoría, asesoría, seguimiento del trabajo estudiantil y prevención del fracaso escolar"¹, a este, se incorporan tanto profesores de carrera quienes pueden dedicar su proyecto anual a esta tarea, como profesores de asignatura,; en este sentido, el trabajo de ambos puede contribuir al desarrollo integral del alumno al incidir en aspectos que tradicionalmente quedan fuera de la labor docente, como son la integración al sistema educativo, mejorar habilidades y hábitos de estudio, detectar aspectos que interfieren en el desempeño escolar, favorecer el autoconocimiento, el desarrollo del grupo y de cada alumno como persona, apoyar su conocimiento, la adaptación y dirección para lograr un desarrollo equilibrado de su personalidad y participe con su individualidad de una manera eficaz en la vida estudiantil.

Esto implica que el tutor establezca con los jóvenes una relación diferente a la que normalmente cumple al impartir su clase, ya que en ésta, lo esencial es la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades de tipo intelectual. La acción tutorial implica una relación más cercana y abierta donde el tutor centre su

¹ Orientaciones para el desarrollo de los proyectos de apoyo a la docencia 2003-2004, UNAM, CCH, Dirección General

atención en el aspecto personal para ayudar al alumno a enfrentar y resolver aspectos que interfieren en su desarrollo personal y académico, esto no significa que el tutor tenga la formación de un psicólogo, pero si que sea sensible y tenga elementos que permitan conocer a sus alumnos para favorecer la comunicación y la confianza por parte de ellos.

La Teoría Humanista nos ofrece una perspectiva donde el individuo es reconocido como ser humano total y reconoce el aspecto afectivo como fundamental en el proceso de adquisición de aprendizajes significativos y se brinda importancia a la relación interpersonal entre el profesor y el alumno.

Tomando como referente este enfoque, el tutor puede contribuir a que los alumnos tomen conciencia de sí mismos, de sus fortalezas y debilidades, a que se responsabilicen de su propia existencia y logren ser capaces de reconocer que a pesar de las condiciones impuestas por el ambiente -como pueden ser la falta de apoyo por parte de la familia o escasos recursos económicos, sus limitaciones físicas, como problemas de visión, audición, poliomielitis, por mencionar los más evidentes y de las experiencias que obstaculizan el desarrollo natural, como la falta de aceptación y reconocimiento por parte de profesores y compañeros-, existe en ellos un potencial que naturalmente tiende hacia su autorrealización.

El enfoque humanista tiene la profunda convicción de que la persona posee el potencial para llegar a ser lo que es en esencia, afirma que en el interior de todo ser humano existe la capacidad de crear estructuras originales, de descubrir nuevas opciones y alternativas para orientar su vida y autodeterminarse a partir de los valores que van cobrando un sentido y un significado personal.

Otro aspecto importante donde el tutor puede contribuir desde esta perspectiva, es fomentar en sus tutorados la libertad responsable -entendida como la capacidad de elegir asumiendo las consecuencias de la propia decisión- ya que ofrece recursos e información sobre y situaciones que enfrentan los jóvenes en cuestiones académicas y personales.

Para realizar el trabajo tutorial, Rogers plantea que se requiere que el tutor desarrolle actitudes que mejoren la relación que establece con sus alumnos; estas son: *La Autenticidad*, que permite una relación con el estudiante sin máscaras, como la persona que es, que puede enojarse, pero también ser sensible o simpática, que acepta sus sentimientos como suyos, y no necesita imponerlos a sus alumnos, ni tratar de que sientan del mismo modo. *La Aceptación y comprensión* que sólo puede producirse si el tutor es capaz de aceptar al alumno tal como éste es y comprender sus sentimientos, si es capaz de aceptar cálidamente al alumno, sentir respeto positivo e incondicional y empatizar con los sentimientos de miedo, inquietud y desilusión implícitas en el descubrimiento de nuevas situaciones, y una *Comprensión empática*, esto es cuando el docente tiene la habilidad de comprender las reacciones del estudiante desde dentro, cuando tiene una percepción sensible de cómo se presenta el proceso de aprendizaje del alumno, entonces aumentan las posibilidades de facilitar el aprendizaje significativo.

Por lo tanto, es necesario implementar estrategias y actividades que le permitan lograr el conocimiento de éstos y estar en condiciones no sólo de conocer el progreso general de sus estudios, sino de su desarrollo como personas; de esta manera realizar actividades conjuntas con otras instancias del Colegio como cursos, conferencias y asesorías de temas diversos como estrategias y hábitos de estudio, adolescencia, autoestima, elección de carrera, entre otros.

Lo anterior sirve como precedente para que en este trabajo se desarrolle un curso-taller dirigido a los tutores del CCH Naucalpan, en el cual se realizarán diversas actividades que propicien el análisis de la acción tutorial, así como el conocimiento de las actitudes humanistas deseables en la relación tutor-alumno, para lo cual se favorecerá el autoconocimiento de los participantes a través de técnicas que promuevan la participación grupal. Estas podrán ser retomadas por los participantes para ser implementadas en su plan de acción tutorial, en los

momentos que consideren pertinentes y de acuerdo a las características de sus alumnos.

Antes de presentar la propuesta que fundamenta este trabajo es necesario contextualizar la institución educativa donde se pretende llevar a cabo, razón por la cual expongo lo siguiente...

4.2 El Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM (CCH)

El Colegio de Ciencias y Humanidades es una institución educativa, que ofrece estudios de enseñanza media superior; su proyecto fue aprobado por el Consejo Universitario de la UNAM el 26 de enero de 1971, durante el rectorado de Pablo González Casanova, quien consideró tal acción como: "la creación de un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional, y deberá ser complementado con esfuerzos sistemáticos que mejoren a lo largo de todo el proceso educativo, nuestros sistemas de evaluación de lo que enseñamos y de lo que aprenden los estudiantes"².

4.2.1 Razones que justifican su creación

El Colegio de Ciencias y Humanidades fue creado para atender una creciente demanda de enseñanza a nivel medio superior en la zona metropolitana y al mismo tiempo para resolver la desvinculación existente entre las escuelas, facultades, e institutos de investigación de la UNAM, así como para impulsar la transformación académica de la propia Universidad con una nueva perspectiva curricular y nuevos métodos de enseñanza.

4.2.2 Su creación

Con la dirección del Dr. González Casanova, las facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, Química y Ciencias Políticas y Sociales, y la Escuela Nacional

² Colegio de Ciencias y Humanidades, Documenta 1, junio 1979

Preparatoria organizaron los aspectos más generales la estructura académica (planes de estudio, métodos de enseñanza) del Colegio de Ciencias y Humanidades.

El 12 de abril de 1971 el CCH abrió sus puertas para recibir a la primera generación de estudiantes, los planteles que lo integran son, Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo, Oriente y Sur. A lo largo de su historia, el Colegio ha ido transformándose y avanzando para elevar la calidad de la enseñanza que imparte. El éxito de su madurez se ve reflejado en las etapas por las que ha pasado, entre las cuales destacan: la creación de su Consejo Técnico en 1992; la actualización de su Plan de Estudios en 1996; la obtención del rango de Escuela Nacional en 1997, así como la instalación de la Dirección General, en 1998.

En la actualidad, el Colegio atiende a una población estudiantil de 60 mil alumnos, con una planta docente de aproximadamente 2 mil 800 profesores. Cada año ingresan 18 mil alumnos y han pasado por sus aulas más de 700 mil alumnos. Su Plan de estudios sirve de modelo educativo a más de mil sistemas de bachillerato incorporados a la UNAM en todo el país.

4.2.3 Función Social del Bachillerato del CCH

La función social del bachillerato del CCH es "formar en ciencias y humanidades, en conocimientos, habilidades y actitudes, ciudadanos que mantengan una relación positiva, de servicio y solidaridad con su entorno, ya sea que continúen sus estudios en el nivel de licenciatura o se incorporen a la vida activa, al término o en el transcurso del bachillerato"³

4.2.4 Identidad del Bachillerato

El Bachillerato tiene funciones específicas que le confieren identidad y valor por sí mismo, por lo que no debe ser concebido como un mero tránsito entre los estudios

³ Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del ciclo de Bachillerato, Plan de Estudios Actualizado, julio de 1996

básicos y los profesionales. La identidad del bachillerato del CCH, consiste en colaborar al desarrollo de la personalidad de los alumnos, adolescentes prácticamente en su totalidad, a fin de que alcancen una primera maduración y, en consecuencia, su inserción satisfactoria en los estudios superiores y en la vida social. No se reduce a la transmisión de conocimientos, sino que atiende la formación intelectual, ética y social.

El bachillerato del CCH es de cultura básica y tiene la característica de ser propedéutico, general y único, es una institución de enseñanza media superior; ocupa una posición intermedia entre los estudios de licenciatura y la enseñanza básica, que en México incluye la escuela secundaria, obligatoria desde 1992. Se rige bajo los términos de la Ley Orgánica y del Estatuto General de la Universidad, además cuenta con una legislación propia que norma su actividad particular que es el Reglamento de la Escuela Nacional "CCH."

El Colegio de Ciencias y Humanidades tiene características que distinguen de otros bachilleratos que lo hacen innovador y de los más adecuados pedagógicamente en México y América Latina, es su modelo educativo, el cual es de cultura básica, propedéutico (esto es, preparara al estudiante para ingresar al a licenciatura con los conocimientos necesarios para su vida profesional) y está orientado a la formación intelectual ética y social de sus alumnos considerados sujetos de la cultura y de su propia educación. Esto significa que la enseñanza, en esta institución, fomenta actitudes y habilidades necesarias para que por sí mismo, el alumno se apropie de conocimientos racionalmente fundados y asuma valores y opciones personales.

Su educación de cultura básica, considera los conocimientos, los temas y problemas a través de diversos enfoques metodológicos, el alumno además de aprender los elementos teóricos - prácticos fundamentales que le permitan continuar sus estudios, es un ciudadano con valores, actitudes y habilidades para ser útil a la sociedad al egresar del bachillerato.

4.2.5 Filosofía

Desde sus orígenes el CCH adoptó los principios de una educación moderna y consideró al estudiante como un ser “capaz de captar por sí mismo el conocimiento y buscar sus aplicaciones. En este sentido el trabajo del docente del Colegio consiste en dotar al alumno de los instrumentos metodológicos necesarios para el dominio de las principales áreas de la cultura científica y humanística. El concepto de aprendizaje cobra mayor importancia que el de enseñanza en el proceso de la educación, por ello, la metodología que se aplica persigue que el alumno aprenda a aprender, que su actividad receptiva y creadora no se malgaste en intentos frustrantes, y que adquiera capacidad auto informativa, en el más amplio sentido de la palabra”⁴.

Para lograr el conocimiento auténtico y la formación de actitudes, el Colegio trabaja con una metodología en la que el estudiante participa activamente en el proceso educativo bajo la guía del profesor, quien intercambia experiencias con sus colegas en diferentes espacios académicos, para beneficiar a sus alumnos. De esta manera, el profesor no es sólo el transmisor del conocimiento, “sino un guía de aprendizaje, responsable de proponer experiencias de aprendizaje que permitan a través de la información y reflexión rigurosa y sistemática, no sólo adquirir nuevos conocimientos sino tomar conciencia creciente de cómo proceder para continuar por propia cuenta esta actividad”⁵. Lo anterior no le quita al profesor su autoridad académica respaldada por su experiencia, habilidades intelectuales y conocimientos.

Al ser un aprendizaje dinámico el promovido por el Colegio, el alumno desarrolla una participación activa tanto en el salón como en la realización de trabajos de investigación y laboratorios.

En el CCH se construye, enseña y difunde el conocimiento para proporcionar la formación que requieren los alumnos y así cursen con altas probabilidades de

⁴ Colegio de Ciencias y Humanidades, Documenta número 1, julio 1979, pág. 91

⁵ Plan de Estudios Actualizado, Julio 1996, pág. 40

éxito sus estudios de licenciatura, las orientaciones del quehacer educativo del Colegio se sintetizan en las siguientes frases:

4.2.6 Aprender a Aprender. Es la apropiación de una autonomía en la adquisición de nuevos conocimientos, congruente con la edad de los alumnos y, por ende, relativa (competencias cognitivas).

4.2.7 Aprender a Hacer. Desarrollar habilidades que permitan poner en práctica lo aprendido en el aula y en el laboratorio. Supone conocimientos y elementos de métodos diversos y, en consecuencia, determina enfoques de enseñanza y procedimientos de trabajo en clase “aprender haciendo” (competencias productivas).

4.2.8 Aprender a Ser. Desarrollar, además de los conocimientos científicos e intelectuales, los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y los de la sensibilidad estética (competencias personales -aprender a pensar).

4.2.9 Alumno crítico. Es la capacidad de juzgar acerca de la validez de los conocimientos que se presentan a su examen, sin lo cual, no puede concebirse la constitución de un sujeto de la cultura, ni la posesión personal del conocimiento científico o de los valores legítimamente adoptados.

4.2.10 Misión del CCH

La misión institucional se funda en el modelo de acción educativa distintiva del CCH, el cual, desde su fundación y en razón de su profunda racionalidad y actualidad, ha constituido una modalidad de bachillerato de alcance y ambición académica indudables. Sus concepciones de educación y de cultura, así como los enfoques disciplinarios y pedagógicos que de aquellos se derivan, innovadores, en 1971, han mantenido su vigencia y han adquirido en los últimos años una aceptación generalizada que, si bien no se refiere expresamente al Colegio como precursor, inevitablemente evoca lo que éste ha sostenido o practicado.

4.2.11 Perfil de egreso

El Colegio de Ciencias y Humanidades persigue que sus estudiantes, al egresar, respondan al perfil determinado por su Plan de Estudios, que sean sujetos y actores de su propia formación y de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnologías actuales, y resolver con ella problemas nuevos. Sujetos poseedores de: Conocimientos sistemáticos y puestos al día en las principales áreas del saber; actitudes propias del conocimiento, de una conciencia creciente de cómo aprenden, de relaciones interdisciplinarias en el abordaje de sus estudios, y de una capacitación general para aplicar sus conocimientos y formas de pensar y de proceder, a la solución de problemas prácticos. Con ello tendrán las bases para cursar con éxito sus estudios superiores y ejercer una actitud permanente de formación autónoma.

Además de esa formación como bachilleres universitarios, el Colegio busca que sus estudiantes se desarrollen como personas dotadas de valores y actitudes éticas sólidas y personalmente fundadas; con sensibilidad e intereses variados en las manifestaciones artísticas, humanísticas y científicas; capaces de tomar decisiones, de ejercer liderazgo con responsabilidad y honradez y de incorporarse al trabajo con creatividad, para que sean al mismo tiempo, ciudadanos habituados al respeto y al diálogo y solidarios en la solución de problemas sociales y ambientales.

Por su trascendencia, el cumplimiento de esta misión debe determinar el rumbo de toda acción que se emprenda para construir el futuro del Colegio y su aportación a la renovación de la enseñanza media del país.

Se espera que el conjunto de estas cualidades permita a los egresados reconocer el sentido de su vida como aspiración a la plenitud humana, según sus propias opciones y valores.

Habiendo planteado lo anterior, podemos hablar del contexto, que a su vez se traduce en un pretexto para determinar hacia donde se dirige la propuesta. De este modo, tenemos lo siguiente:

4.3 Población a quien se dirige el taller:

Profesores-Tutores del Bachillerato del CCH Naucalpan

4.3.1 Características:

Edad: Fluctúa entre los 24 y los 65 años

Escolaridad: Licenciatura y Posgrado en las Áreas Físico Matemáticas, Químico Biológicas, Histórico Social y de Humanidades.

4.3.2 Necesidades a las que responde este taller:

En el Colegio de Ciencias y Humanidades como en cualquier otra institución educativa existen programas de actualización y formación docente, en estos se capacita al maestro en técnicas y estrategias didácticas modernas, destinadas a lograr un mayor rendimiento escolar en sus alumnos, pero estos programas de acuerdo a Blanco (1982) "tienen una tendencia limitada y limitante" ya que poco se realiza para facilitar el cuestionamiento de la forma de ser y de interactuar del profesor con sus alumnos, a la vez que proporcionarle experiencias que le permitan adquirir las habilidades y actitudes necesarias para favorecer el crecimiento personal de los estudiantes y de sí mismo. En general, en los programas de formación docente se plantean actividades para mejorar la transmisión de información o de habilidades técnicas, "enmascarando el objetivo de la educación: la formación integral del educador y del educando a través de la interacción dialéctica que entre ellos se da al transformarse, transformando la realidad en que conviven" (Blanco, 1982).

Es necesario dar al maestro los elementos de reflexión esenciales para el ejercicio de su profesión, sugiriendo actividades que le permitan explorar en él las aptitudes que necesita desarrollar para transformarse en un verdadero agente educativo. La posibilidad de incidir en este sentido actualmente la ofrece el Programa de Tutorías, donde la relación interpersonal es fundamental para un adecuado desarrollo de la misma.

Para Blanco (1982) "la docencia es una profesión de ayuda personal que facilita el crecimiento humano, por lo que es importante considerar la personalidad del maestro, María Montessori, refiriéndose a la formación del maestro, decía que lo que se debe cultivar en ellos, es más el espíritu que la habilidad mecánica del hombre de ciencia" .

Si bien actualmente se suman a esta tarea de manera voluntaria tanto profesores de carrera como de asignatura, la tendencia y la propuesta es que esta labor sea asumida por todos ya que se trata de una tarea que puede contribuir a resolver problemas que enfrentan los alumnos en su trayectoria escolar como son la reprobación, el rezago y la deserción escolar.

4.3.3 Escenario:

Instalaciones del CCH Naucalpan (salones de clase y/o salas de audiovisual).

4.3.4 Duración:

20 Horas

4.3.5 Objetivos:

- ✚ Brindar a los participantes elementos que clarifiquen tanto el sentido como la importancia de la tutoría en la formación de los alumnos.
- ✚ Proporcionar elementos que permitan a los participantes visualizar a sus alumnos de una manera más completa.
- ✚ Proporcionar elementos del enfoque humanista que contribuyan en la relación tutor-alumno.
- ✚ Favorecer la acción tutorial en el terreno de la práctica grupal.
- ✚ Beneficiar a los alumnos a partir de los apoyos que brinde el tutor en el trabajo grupal.
- ✚ Contribuir en el logro del objetivo que persigue el Programa Institucional de Tutorías del CCH.

4.4 CARTA DESCRIPTIVA

4.4.1 Introducción

Cada una de las sesiones está contemplada, para dar elementos que contribuyan a alcanzar los objetivos previstos, a través del trabajo de facilitación, el conductor del taller deberá crear un clima que permita el trabajo cooperativo, y la construcción de los contenidos tomando como referente la experiencia de los participantes y el conocimiento de los temas, con miras a crear aprendizajes significativos.

Las sesiones tendrán como punto de partida el encuadre requerido para el caso y así, a través de un proceso se lleguen a cierres parciales y uno global, que estén permeados por el análisis, la reflexión, los aprendizajes obtenidos y la aplicación práctica al interior del aula.

CARTA DESCRIPTIVA

4.4.2 PRIMERA SESIÓN

La tutoría

OBJETIVOS:

- Los participantes delimitarán y construirán la Tutoría a partir del enfoque de diversos autores, del Programa de Tutorías del CCH y de la experiencia personal en el desempeño de la misma.

CONTENIDOS TEMÁTICOS	ESTRATEGIAS	MATERIALES RECURSOS	EVALUACIÓN
<i>Expectativas de los participantes</i>	<i>Técnica: Sellar mi mano, (10 minutos)</i> <i>Cada participante escribe su nombre</i>	<i>Papel bond o Cartulinas</i> <i>Plumones (15 minutos)</i> <i>Portafolios, uno por participante, tarjetas y plumones</i>	<i>Se realizarán cierres al término de cada actividad</i>
<i>Encuadre</i>	<i>Exposición del facilitador, (15 minutos)</i>	<i>Reproductor Multimedia (Power Point)</i> <i>Material escrito sobre los contenidos de la sesión</i>	
<i>Integración</i>	<i>Técnica: Presentación formal, (20 minutos)</i>		
<i>¿La Tutoría? ¿Qué es?, ¿para qué es?, ¿cómo es?, ¿para quién es?</i>	<i>Trabajo en equipo:</i> <i>- Basada en la experiencia y conocimiento personal de los participantes sobre el tema, se discute para dar respuesta a las preguntas a</i>	<i>Cartulinas</i> <i>Plumones</i> <i>Masking tape</i>	

CONTENIDOS TEMÁTICOS	ESTRATEGIAS	MATERIALES RECURSOS	EVALUACIÓN
<p>R E C E S O</p> <p>- Diferentes concepciones de la Tutoría</p> <p>- Características del tutor</p> <p>- La tutoría en el CCH</p> <ul style="list-style-type: none"> •Objetivo •Definiciones de Tutoría •Importancia de la Tutoría •Perfil del Tutor •Funciones del Tutor •Actividades del tutor <p>- Cierre de la sesión</p>	<p>través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mapa Mental - Mapa Conceptual <p>(30 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada equipo elige un representante para exponer trabajos. (15 minutos) - Se concluye el ejercicio con la elaboración grupal.(15 minutos) <p>(15 minutos)</p> <p>Presentación por parte del facilitador.(20 minutos)</p> <p>Con el grupo en pleno se realiza lluvia de ideas, se registran en cartulinas, se llega a un consenso.(30 minutos)</p> <p>Trabajo en equipos, se distribuyen los temas para análisis, discusión, propuestas. (20 minutos). Presentación de trabajo en equipo, un representante de cada equipo expone el trabajo.. (20 minutos). Conclusiones en plenaria. (20 minutos).</p> <p>Técnica: Bitácora COL (10 minutos)</p>	<p>Servicio de cafetería</p> <p>Presentación en Power Point. Reproductor Multimedia Computadora</p> <p>Cartulinas Plumones Masking tape</p> <p>Material escrito sobre la Tutoría en el CCH. Cartulinas Plumones Masking tape</p> <p>Hojas blancas Lápices</p>	<p>Técnica Bitácora COL Cada participante deberá contestar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué pasó? - ¿Qué sentí? - ¿Qué aprendí? - ¿Qué me llevo de la sesión?

4.4.3 SEGUNDA SESIÓN

Adolescencia

OBJETIVOS:

- Los participantes reflexionarán sobre las características de la etapa de desarrollo en que se ubican los alumnos del CCH, a partir de sus conocimientos y experiencia docente y tutorial, los participantes definirán

CONTENIDOS TEMÁTICOS	ESTRATEGIAS	MATERIALES RECURSOS	EVALUACIÓN
<p><i>Se recupera a nivel de resumen las conclusiones de la sesión anterior, por parte del facilitador.</i></p> <p><i>-¿Qué es la Adolescencia? A partir de los enfoques</i></p> <ul style="list-style-type: none"> •Desarrollo Psicológico •Aspectos socio-emocionales, Tareas Evolutivas de Havighurst •Aspectos psico-sociales, Erikson <p><i>Formas que adopta la adolescencia en la conformación de la identidad, James Murcia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - El Adolescente y la escuela <ul style="list-style-type: none"> •El papel de la escuela en el desarrollo de los adolescentes •El papel de los profesores en la vida de los alumnos •El papel del tutor en la vida de los alumnos <p><i>¿Cómo me relaciono con ellos?</i></p>	<p><i>Exposición por parte del facilitador (10 minutos)</i></p> <p><i>Exposición por parte del facilitador (20 minutos)</i></p> <p><i>Técnica: Simposio (60 minutos)</i></p>	<p><i>Cartulinas</i> <i>Plumones Masking tape</i></p> <p><i>A través de Power Point, Reproductor Multimedia y computadora.</i> <i>Material escrito de los contenidos para cada participante.</i></p> <p><i>Mesa para presidium</i> <i>Cartulinas para conclusiones</i></p>	

CONTENIDOS TEMÁTICOS	ESTRATEGIAS	MATERIALES RECURSOS	EVALUACIÓN
<p><i>¿Cómo me debo relacionar con ellos?</i></p> <p>R E C E S O</p> <p>- Características de los alumnos del CCH</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quiénes son? • ¿Cómo son? • ¿Qué necesidades tienen? • ¿Cómo los puedo apoyar? <p><i>Características de los alumnos del CCH Naucalpan a su ingreso al bachillerato</i></p> <p><i>Cierre de la sesión</i></p>	<p><i>(15 minutos)</i></p> <p><i>Trabajo en equipo para responder a las preguntas a partir de la experiencia docente y tutorial, los equipos se conformarán de acuerdo a la generación – primero, segundo o tercer año- en que se ubiquen los grupos tutorados.(30 minutos)</i></p> <p><i>Cada equipo hace una presentación al grupo de lo obtenido en cartulinas. (30 minutos)</i></p> <p><i>Se finaliza con aportaciones de los participantes en plenaria.(20 minutos)</i></p> <p><i>Exposición por parte del facilitador. (20 minutos)</i></p> <p><i>Comentarios y aportaciones de los participantes. (20 minutos)</i></p> <p><i>Técnica: Palabra: Llave-clave. (15 minutos)</i></p>	<p><i>Servicio de cafetería</i></p> <p><i>Cartulinas</i></p> <p><i>Plumones</i></p> <p><i>Maskingtape</i></p> <p><i>Presentación a través de Power Point</i></p> <p><i>Reproductor Multimedia</i></p> <p><i>Computadora</i></p>	<p><i>Palabra Llave-clave</i></p> <p><i>Cada participante mencionará al pleno:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Que vivió durante la sesión,</i> - <i>Cómo se va, o</i> - <i>Cómo se siente</i>

CONTENIDOS TEMÁTICOS	ESTRATEGIAS	MATERIALES RECURSOS	EVALUACIÓN
<p><i>R E C E S O</i></p> <p><i>Aterrizaje de las actitudes humanista a la labor tutorial en el CCH.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Autenticidad</i> - <i>Aceptación Incondicional</i> - <i>Comprensión Empática</i> <p><i>Cierre de la sesión</i></p>	<p><i>(15 minutos)</i></p> <p><i>Técnica: Role-Playing (Juego de Roles) (75 minutos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Discapacitado</i> - <i>Subcultura</i> - <i>Humilde</i> - <i>Nerd</i> <p><i>De que manera se reflejan estas actitudes en cada participantes. (20 minutos)</i></p>	<p><i>Servicio de cafetería</i></p> <p><i>Salón de clases</i></p> <p><i>Mesa</i></p> <p><i>Sillas</i></p> <p><i>Hojas blancas</i></p> <p><i>Lápices</i></p>	<p><i>Cada participante anotará y comentará al pleno:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>De qué me di cuenta...</i> - <i>Soy capaz de ser...</i> - <i>Cómo me manejo en lo cotidiano respecto de las actitudes humanistas...</i>

4.4.5 CUARTA SESIÓN

OBJETIVOS:

- A partir de la vivencia, los participantes integrarán el autoconocimiento, así como el reconocimiento y la autoevaluación de las actitudes humanistas.

CONTENIDOS TEMÁTICOS	ESTRATEGIAS	MATERIALES RECURSOS	EVALUACIÓN
<i>La importancia de la comunicación efectiva y el papel de las actitudes humanistas</i>	<i>Técnica: Red de Relaciones. (120 minutos)</i>	<i>Periódico Grabadora de CD CD Música Cartulinas Marcadores</i>	<i>Cada uno de los participantes realizará reflexión:</i> - <i>Cómo me manejo y como me involucro al</i> - <i>Al trabajar en grupo...</i> - <i>Al estar frente a un grupo...</i>
<i>Importancia de la actitud del docente ante los alumnos</i>	<i>Reflexión en grupo: Por qué es importante ver al otro como persona. (15 minutos)</i>	<i>Grabadora CD de Reflexiones (Mi Maestra)</i>	<i>Compartir las sensaciones y pensamientos con los compañeros a través de las siguientes preguntas:</i> - <i>¿Cómo te sientes con esta experiencia?</i> - <i>¿Qué piensas de ti?</i>
R E C E S O	<i>(15 minutos)</i>	<i>Servicio de cafetería</i>	
<i>Reconociéndome como persona</i>	<i>Técnica: Percepción de mí mismo. (45 minutos)</i>	<i>Hojas blancas Lápices</i>	

CONTENIDOS TEMÁTICOS	ESTRATEGIAS	MATERIALES RECURSOS	EVALUACIÓN
Cierre	<p><i>Técnica: Retroalimentando a mis compañeros (30 minutos)</i></p> <p><i>Técnica: el pozo. (15 minutos)</i></p>	<p><i>Sillas</i> <i>Tarjetas blancas tamaño ficha bibliográfica.</i> <i>Lápices</i> <i>Grabadora</i> <i>CD de músicaailable</i></p>	<p><i>Los participantes reflexionarán sobre:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Tiro y dejo mi...</i> <p><i>Ahora, recojo y me llevo del pozo...</i></p>

4.4.6 QUINTA SESIÓN

OBJETIVOS:

- Reconocer y aceptar las emociones, potencialidades y talentos naturales
- Promover el autoconocimiento.
- Cierre del curso.

CONTENIDOS TEMÁTICOS	ESTRATEGIAS	MATERIALES RECURSOS	EVALUACIÓN
<p><i>Recuperar la experiencia de la sesión anterior.</i></p> <p><i>Reconociendo y aceptando mis emociones.</i></p> <p><i>Cómo expreso mis sentimientos</i></p>	<p><i>Lluvia de ideas (20 minutos)</i></p> <p><i>Técnica: Como vivo los estados emocionales. (50 minutos)</i></p> <p><i>Técnica: Formas de expresar sentimientos. (50 minutos)</i></p>	<p><i>Pizarrón</i> <i>Gises</i></p> <p><i>Hojas blancas</i> <i>Lápices</i></p> <p><i>Hojas blancas</i> <i>Lápices</i></p>	<p><i>Comentar en el grupo la experiencia y los aprendizajes del trabajo realizado.</i></p> <p><i>Cada participante compartirá con el pleno del grupo lo que aprendido de la experiencia, tratando de que lo expresen en mayor medida con lenguaje no verbal.</i></p>
<p>R E C E S O</p> <p><i>¿Cuáles son mis talentos, capacidades y necesidades?</i> <i>¿Confío en mis capacidades?</i> <i>¿Reconozco mis necesidades?</i></p>	<p><i>(15 minutos)</i></p> <p><i>Instrumento de autoconocimiento</i> <i>Reconociendo mis talentos, capacidades,</i> <i>Forma de trabajo: individual, equipo y grupal. (60</i></p>	<p><i>Servicio de cafetería</i></p> <p><i>Instrumento</i> <i>Lápices</i></p>	<p><i>Se comparte la experiencia en el pleno del grupo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>En qué áreas se ubican mis fortalezas</i>

CONTENIDOS TEMÁTICOS	ESTRATEGIAS	MATERIALES RECURSOS	EVALUACIÓN
	<i>minutos)</i>		<ul style="list-style-type: none"> - Que áreas están más desarrolladas - Que áreas debo trabajar - Cuándo soy espontáneo para asumir actitudes humanistas
<i>Reflexión sobre cualidades.</i>	<i>Lectura de reflexión Asamblea en la carpintería. (20 minutos).</i>	<i>Lectura de reflexión</i>	<p><i>Los participante a partir de la reflexión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Extrapolaran el ejercicio a su actividad docente y tutorial.
<i>Cierre</i>	<i>Revisión de Objetivos y temática del curso, y expectativas de los participantes, se cumplieron, en que medida.(20 minutos)</i>	<i>Presentación a través de Power Point. Reproductor Multimedia Computadora Cartulinas o papel bond de trabajos realizados a lo largo de curso.</i>	<p><i>Recuperar experiencia de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lo vivido - Lo aprendido - Qué me gusto - Qué le falto
<i>Compromisos de los participantes.</i>	<i>Intervención voluntaria de los participantes.</i>		<p><i>Mi misión como profesor tutor es...</i></p> <p><i>Mi visión como profesor tutor es...</i></p> <p><i>Mis valores como profesor tutor son...</i></p> <p><i>Mis actitudes como profesor tutor son...</i></p>

CONCLUSIONES

El Colegio de Ciencias y Humanidades es una institución educativa preocupada por la formación académica de los alumnos que lo integran, motivo por el cual se ha interesado en buscar alternativas que contribuyan a disminuir el bajo rendimiento, la reprobación y la deserción escolar, una de estas es el Programa de Tutorías, el cual se basa en la propuesta presentada por la ANUIES para las instituciones de educación superior, realizando las adecuaciones pertinentes acordes a las características de esta institución. De esta manera son los propios docentes quienes realizan la función tutorial en alguno de los grupos en que imparten una asignatura, por lo que es necesario tener claridad respecto de las diferencias, semejanzas y la relación que esta doble función implica para el profesor- tutor a fin de favorecer el proceso de desarrollo integral de sus alumnos.

Por tratarse de un programa en proceso de conformación, es necesario realizar aportaciones que ofrezcan elementos que contribuyan tanto en el sentido como en la forma en que puede realizarse la tutoría en el CCH, por lo que se abordan aspectos que pretenden ayudar a clarificar la función y el sentido de la tutoría a partir del trabajo grupal; se proporcionan elementos que ubican la etapa de desarrollo en que se encuentran los alumnos del Colegio, adolescentes en proceso de conformar su identidad. Las aportaciones que la escuela puede ofrecerles en este sentido, evidencian la importante contribución que el enfoque humanista proporciona a la formación del profesor-tutor, así como la que éste realizaría en la formación integral de sus alumnos, puesto que esta va más allá de la transmisión de conocimientos y el desarrollo de habilidades de carácter intelectual de la asignatura que imparte. Así, de manera intencionada favorecería el desarrollo personal y social de sus alumnos a partir de una relación interpersonal que favorezca la apertura, la autenticidad y la empatía, propias del enfoque humanista.

El desafío a que se deben enfrentar los tutores, es alcanzar con su actividad la creación de un clima que facilite el aprendizaje real y significativo de sus alumnos ya que estos son también docentes de su grupo tutelado. Su tarea puede contribuir a la formación del sujeto, de su realidad y el análisis de la conciencia personal y social, con la mira puesta en la formación integral de la personalidad de sus alumnos. El profesor-tutor cumplirá esta misión adquiriendo la preparación personal y técnica a través de actividades que le permitan un desarrollo más pleno y el aprendizaje de las habilidades que le conduzcan a facilitar en sus alumnos su crecimiento y formación.

En la práctica, los esfuerzos de profesores se han dirigido a propiciar el aprendizaje de conocimientos y el desarrollo de habilidades de carácter intelectual, prevaleciendo este sobre lo afectivo y social. El factor de las relaciones interpersonales ha quedado en un discreto o intencional olvido, por lo que esto significa un reto que vale la pena enfrentar.

La docencia es una de las más antiguas profesiones de ayuda al desarrollo humano, en la actualidad los docentes no han tenido la formación adecuada para el ejercicio de su profesión. El aprendizaje de conocimientos y de contenidos, y el aprendizaje de actitudes y de buenas formas de comunicación no están refidos; que se hallen disociados no significa que deban permanecer de este modo.

En la docencia existe una tendencia limitada y limitante a capacitar al maestro en técnicas didácticas modernas, destinadas a lograr un mayor rendimiento escolar en sus alumnos. No obstante, poco se realiza para facilitar el cuestionamiento de la forma de ser y de interactuar del profesor, a la vez que proporcionarle experiencias que le permitan adquirir las habilidades y actitudes necesarias para favorecer el crecimiento personal de los estudiantes y de sí mismo. En general, se plantean actividades para mejorar la transmisión de información o de habilidades técnicas, enmascarando o fragmentando el objetivo de la educación: la formación integral del educador y del educando a través de la interacción dialéctica que entre ellos se da al transformarse, transformando la realidad en que conviven.

Siguiendo este orden de ideas, la tutoría está adquiriendo un papel importante y trascendente en la vida de las instituciones, en sus diversas modalidades, con propósitos y características específicas. Sin embargo, el tipo de tutoría que nos ocupa en la práctica educativa en el CCH presenta la particularidad de combinarse con la labor docente, es decir, un profesor asume el compromiso de acompañar a un grupo de alumnos durante un periodo escolar.

De este modo, la práctica cotidiana obliga a regresar la mirada y redimensionar la educación a través de la tutoría a los estudiantes, puesto que nos concierne a todos los que estamos inmersos en el acto educativo, y en consecuencia hay una corresponsabilidad.

En el marco de la institución escolar, la tutoría está convirtiéndose en un elemento clave para contribuir a mejorar la calidad de la educación y es importante delimitar sus funciones, importancia, y de manera relevante, el perfil y funciones del encargado de realizar esta labor: el tutor.

Lo anterior, claramente definido en el caso del CCH como bachillerato de la UNAM, por el periodo de vida en que se encuentran los estudiantes: la adolescencia, sus definiciones y teorías que brindan aportaciones que apoyan el desarrollo psicológico y social, necesario de tomar en cuenta, para ser un elemento integrador en el rol del estudiante, concebido como un ser total, que se compone de distintas dimensiones y se manifiestan en su actuación y desempeño en la escuela.

Para renovar la imagen del docente al profesor-tutor, este debe proporcionar a sus alumnos actividades que permitan el logro de los contenidos y de los conocimientos necesarios del nivel educativo que se trate, en un ambiente de relación interpersonal que facilite el logro de una identidad personal adecuada, teniendo en cuenta que la mayoría de las dificultades que encontrará en su

camino se deben a que, en muchísimas ocasiones, está ante la necesidad de reeducar para después educar.

Visto así, lo anterior se concibe en una línea de trabajo formativo para los profesores-tutores que es necesario, y considero, muy pertinente, traducir a la acción, mediante un curso que recupera las aportaciones del enfoque humanista en su sentido general y concretamente en la educación, en donde prevalecen la educación centrada en la persona, el aprendizaje significativo y la relación interpersonal, con sus componentes de autenticidad, aceptación y comprensión empática, con miras a proporcionar al profesor-tutor elementos de reflexión esenciales para el ejercicio de su profesión, sugiriendo temas y actividades que le permitan explorar en él las aptitudes que necesita desarrollar para transformarse en un verdadero agente educativo.

La reacción de muchos maestros al referirse a estos temas es "yo me limito a dar mi materia", "no tengo porque hacerle al Psicólogo en el salón de clase", "no soy la mamá de este muchacho", etc., estas reacciones hablan del descuido explícito de funciones importantes en la labor docente, responden a un consenso fomentado por presiones sociales y es producto de una larga tradición de carencias en la preparación de los docentes.

Recuperando la definición que hace Blanco de la educación, esto es, como proceso social en el cual se inscribe todo individuo y que a través de las relaciones formal e informalmente organizadas facilitan el desarrollo del potencial cognitivo, afectivo, motor, social y axiológico de la persona, se puede afirmar que la personalidad de cada uno de nosotros es, en alto grado, resultado de la forma en que hemos vivido esas relaciones sociales, a partir de nuestro ser biológico. La educación por tanto abarca nuestra forma global de ser, dentro de la cual distinguimos las áreas cognoscitiva, afectiva, motora, valorativa y social.

Por lo tanto, si a la educación se le otorga la conjunción de los ingredientes tutoría, adolescencia y humanismo, en un esquema formativo y transformativo, permitirá al

tutor brindar a sus alumnos tutelados una perspectiva de crecimiento que beneficiaría el desarrollo armónico de ambas partes: profesor-alumno, tutor-tutelado.

Desde el lugar que me toca mirar las cosas, mi formación y experiencia profesional, en el marco de la orientación y los aspectos psicopedagógicos que de ella emanan, considero que esta es la humilde aportación que puedo hacer tanto al Programa de Tutorías como a la educación.

ANEXO

TÉCNICAS DEL TALLER

A continuación se presentan cada una de las técnicas que serán utilizadas a lo largo del taller, en ellas se especifica a que actividad y sesión corresponden.

PRIMERA SESIÓN

TÉCNICA SELLO MI MANO Y DEJO HUELLA

OBJETIVOS:

- 1.- Favorecer la expresión y la comunicación desde el inicio del taller.
- 2.- Facilitar la lectura de grupo para saber qué desean y esperan los participantes.

El facilitador coloca un pedazo de papel bond de dos metros a lo largo de la pared o cartulinas y pone unos plumones sobre la mesa.

Luego pide a cada uno de los participantes que delinee su mano en el papel y escriban dentro de ella su nombre y lo que sí quieren que suceda en el taller y fuera de la mano lo que no quiera que suceda.

Esta actividad se retoma en el encuadre para revisar las expectativas de los participantes.

ENCUADRE

OBJETIVO:

Que los participantes obtengan toda la información necesaria respecto al curso, esta debe ser presentada con la mayor claridad posible, respondiendo las preguntas que se hagan por parte de los participantes, de manera que quede claro cuáles son las funciones y responsabilidades que cada integrante contrae.

Los propósitos que se persiguen deben ser compartidos por todos desde el principio del curso.

NOMBRE DEL TALLER:

Formación para la Acción Tutorial de los Tutores del Bachillerato del CCH Naucalpan, desde una perspectiva Humanista (Enfoque Centrado en la Persona de Carl Rogers).

OBJETIVOS:

- Brindar elementos a los tutores que clarifique tanto el sentido como la forma en que puede realizar la tutoría.
- Favorecer la acción tutorial en el terreno de la práctica grupal.
- Beneficiar a los alumnos a partir de los apoyos que brinde el tutor en el trabajo grupal.
- Contribuir en el logro del objetivo que persigue el Programa Institucional de Tutorías del CCH.

DURACIÓN:

20 horas, integradas en cinco sesiones de cuatro horas cada una.

UNIDADES TEMÁTICAS:

PRIMERA SESIÓN

La Tutoría

¿Qué es?

¿Para qué es?

¿Cómo es?

¿Para quién es?

- La tutoría de acuerdo a diversos autores.
- Características que debe tener el tutor de acuerdo a estos autores
- La tutoría en el CCH

Objetivo

Definiciones de Tutoría

Importancia de la Tutoría

Perfil del Tutor

Funciones del Tutor

Actividades del tutor

Semejanzas y diferencias entre el docente y el tutor

SEGUNDA SESIÓN

- **Adolescencia**

¿Qué es la Adolescencia?

Desarrollo Psicológico

Procesos Cognitivos y principales desarrollos de la etapa de acuerdo a Piaget

Aspectos socio-emocionales, Tareas Evolutivas de Havighurst

Aspectos psico-sociales, Eriksson

El Adolescente y la escuela

El papel de la escuela en el desarrollo de los adolescentes

El papel de los profesores en la vida de los alumnos

El papel del tutor en la vida de los alumnos

¿Cómo me relaciono con ellos?

¿Cómo me debo relacionar con ellos?

Características de los alumnos del CCH

¿Quiénes son?

¿Cómo son?

¿Qué necesidades tienen?

¿Cómo los puedo apoyar?

TERCERA SESIÓN

- *Diferencias y semejanzas entre el profesor y el tutor*

- *Aportaciones del enfoque humanista a la educación.*

Rogers y el Enfoque Centrado en la Persona en la Educación.

- *Aterrizaje de las actitudes humanista a la labor tutorial en el CCH.*
- *Autenticidad*
- *Aceptación Incondicional*
- *Comprensión Empática*

CUARTA SESIÓN

- *La importancia de la comunicación efectiva y el papel de las actitudes humanistas.*

- *Importancia de la actitud del docente ante los alumnos.*

- *Reconociéndome como persona.*

QUINTA SESIÓN

Reconociendo y aceptando mis emociones.

¿Cuáles son mis talentos, capacidades y necesidades?

¿Confío en mis capacidades?

¿Reconozco mis necesidades?

Reflexión sobre cualidades.

Cierre del Taller

Compromisos de los participantes.

TÉCNICA PRESENTACIÓN FORMAL

Técnica de Integración

Primera sesión

Objetivo:

Presentación de los participantes para integrar el grupo:

Indicaciones:

A continuación, cada participante se presenta al grupo a partir de los siguientes aspectos (serán escritos en el pizarrón):

¿Quién es?

¿Qué hace?

¿A que se dedica en su tiempo libre?

¿Qué le gusta?

¿Qué le disgusta?

¿Qué lo mueve o lo motiva a participar en este taller?

TÉCNICA BITACORA COL
(Comprensión ordenada del lenguaje)
Primera sesión

Objetivo:

Apoyar el proceso de pensamiento, despertar las actitudes de autogestión y autorresponsabilidad para organizar las ideas y con ello, evaluar el proceso de aprendizaje de los participantes durante el desarrollo de la sesión.

Duración:

De 10 a 20 minutos

Procedimiento:

1.- El facilitador distribuye o solicita que los participantes escriban y respondan en una hoja de papel tres preguntas fundamentales:

- ¿Qué paso?
- ¿Qué sentí?
- ¿Qué aprendí?

El facilitador explica el objetivo, la importancia y la mecánica de la Bitácora COL.

En los siguientes días el facilitador puede solicitar como parte de las actividades de cierre, a los participantes respondan las siguientes preguntas:

Día	Preguntas
Segundo	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué paso? - ¿Qué sentí? - ¿Qué aprendí?

Día	Preguntas
Tercero	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué paso? - ¿Qué sentí? - ¿Qué aprendí? - ¿Qué voy a aplicar en mis grupos?
Cuarto	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué paso? - ¿Qué sentí? - ¿Qué aprendí? - De qué me di cuenta?
Quinto	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué paso? - ¿Qué sentí? - ¿Qué aprendí? - ¿Qué me llevo del curso?

4.- En el quinto día, el facilitador comenta con el grupo la experiencia vertida durante el desarrollo del curso, con respecto a la Bitácora COL como parte del cierre.

TÉCNICA SIMPOSIO

Segunda sesión

Objetivos:

Presentar información completa sobre un tema determinada.

Enfocar los subtemas parciales en forma ininterrumpida y coherente.

Descomponer un tema, en partes lógicas.

Transmitir información sobre un tema.

Descripción:

Exposición minuciosa de un tema desde diferentes puntos de vista, a fin de integrar la visión completa del mismo. Al terminar la exposición de los expertos en la materia, el tema debe quedar desarrollado con la mayor amplitud posible y deslindadas las partes lógicas, de manera que se perfile el conocimiento exhaustivo del mismo. La exposición es individual, en forma sucesiva y coherente. Al final debe hacerse una síntesis.

Integrantes:

De tres a seis expositores especialistas en la materia. Cada experto debe enfocar el aspecto particular que responda a la especialización asignada.

Tiempo:

Organización de la técnica de 10 a 15 minutos, la intervención de los conferencistas que no exceda 45 minutos

Lugar:

Salón o sala grande, donde se pueda colocar una mesa a manera de presidium que pueda ser observada con facilidad por los integrantes del grupo

Planteamiento:

El coordinador señala con precisión a cada conferencista el aspecto particular del tema que le corresponde tratar, a fin de que no haya repeticiones. Los miembros que integran el simposio deben tener una reunión previa para delimitar los campos específicos que cubrirá cada uno, intercambiar ideas, establecer coherentemente el orden de la participación y calcular el tiempo disponible.

Desarrollo:

El coordinador inicia el acto exponiendo el tema a tratar y la forma en que se ha dividido. Luego explica brevemente el procedimiento a seguir, presenta a los expositores y cede la palabra a cada uno de los miembros del simposio, según el orden preestablecido. Durante el desarrollo del acto trata de establecer una atmósfera seria para que todos escuchen con atención. Los conferencistas por su parte, exponen sus ideas al auditorio en forma integral y sucesiva. Los expertos pueden o no coincidir en sus ideas, lo más importante es que cada uno de ellos ofrezca un ángulo particular del tema. Finalizadas las

disertaciones, el coordinador hace una síntesis de las principales ideas expuestas e invita al auditorio a hacer preguntas y a los expositores a aclarar dudas.

TÉCNICA PALABRA LLAVE-CLAVE

Segunda sesión

Objetivo:

Retomar de forma sintética la experiencia.

Al terminar una sesión, en ocasiones estamos sobre el tiempo y la puesta en común es muy importante para la integración. Una forma de retomar y de saber rápidamente en dónde está cada miembro del grupo es pedir que digan una palabra llave o clave que represente lo que vivió durante la sesión, cómo se va, o cómo se siente.

La palabra llave o clave puede servir también para abrir una sesión. Este ejercicio promueve la síntesis, la convergencia y la concreción.

TÉCNICA ASESORES TÉCNICOS

Tercera sesión

Para utilizar esta técnica, el facilitador dará con anterioridad el material escrito del tema a tratar, para que los participantes lo lean con anticipación.

Esta técnica permite, por un lado, aprender a verbalizar los conocimientos y, por otro, seguir como observador el proceso de un grupo de discusión, con la posibilidad de retroalimentar a los participantes sobre la marcha, lo que permitirá a éstos ir modificando sus conductas en función de una interacción coherente, observada desde fuera, que propicie un doble aprendizaje tanto con relación a los contenidos como con las actitudes y habilidades que se manifiesten durante el desarrollo de la técnica.

El facilitador pide al grupo que formen equipos de acuerdo al número de participantes (6, 8 o 10 personas). Les pide que, en cada equipo, la mitad se sienta alrededor de la mesa y la otra mitad detrás de cada compañero que quedó al frente.

El facilitador explica al grupo los diferentes roles que van a desempeñar; los asesorados formarán parte del equipo de discusión, los asesores serán los observadores y retroalimentadores.

El facilitador recordará al grupo cuál es el tema a tratar, que debe haber sido leído por todos, y les explicará el desarrollo de la técnica:

- 1.- Durante 10 minutos el equipo de asesorados discutirá el tema preparado.
- 2.- Los asesores tomarán nota de lo que observen, tanto en lo que hace a la participación de sus asesorados con respecto al grupo, como en lo relativo al desarrollo del tema.
- 3.- Después de 10 minutos se interrumpe la discusión y cada asesorado se dirige al asesor para que éste lo retroalimente a partir de sus observaciones. El asesor le dará, incluso, aportaciones teóricas sobre el tema, para avanzar en el proceso de discusión. Para esta etapa se destinan 5 minutos.
- 4.- Los asesorados vuelven al equipo de discusión y continúan con el tema durante 10 minutos, integrando las aportaciones que los asesores les hicieron.
- 5.- Al terminar, regresan con los asesores durante 5 minutos y continúan el mismo proceso.
- 6.- Por último, los asesorados vuelven a sus equipos para continuar y terminar la discusión durante 10 minutos.

El facilitador, después de explicar las instrucciones, pregunta al grupo si están quedando claras y se procede a realizar la técnica.

Cada equipo de 6 a 10 participantes trabaja independientemente. El facilitador da los tiempos al grupo y observa a todos los equipos.

Al terminar el ejercicio, pide a los asesores que intervengan en la discusión, complementándola con los contenidos que ellos consideren que no fueron tratados por los asesorados. Después pide que cada equipo evalúe el trabajo realizado, y les fija un tiempo para responder las preguntas:

- ¿Qué aspectos del tema tratado quedaron claros?
- ¿Qué aspectos no se clarificaron?

- ¿Qué aspectos no se tocaron?
- ¿En qué puntos creen que deben profundizar más?

Cuando han terminado, el facilitador organiza un plenario en el que cada equipo expone sus respuestas; toma nota de ellas y complementa el tema dando la información que considere necesaria, haciendo hincapié en los cuestionamientos que quedaron para la investigación personal de los participantes.

Al finalizar, el facilitador evalúa la técnica con el grupo, pidiendo a los asesorados que expliquen cómo fueron ayudados por los asesores, y a estos que expongan cómo, desde fuera, se pudieron dar cuenta más fácilmente de las lagunas que quedaban en la discusión. Al mismo tiempo, el facilitador aporta al grupo las observaciones que él hizo.

TÉCNICA LA RED DE RELACIONES¹

Cuarta sesión

Objetivos:

Sensibilizar al participantes en torno a los roles que se juegan en los grupos, a partir de la construcción grupal.

Tomar conciencia de las actitudes ante el trabajo cooperativo.

Reflexionar en torno a la disposición a la tarea, la tolerancia a la frustración, la capacidad de concentración y atención, entre algunas.

Representar de manera simbólica (metafórica), cómo se dan las relaciones al interior del grupo, así como la actitud personal en los aspectos inter e intrapersonales.

Material:

Tres hojas de papel periódico por participante.

Un salón o sala amplia.

¹ Descripción de la Técnica: Rosalía Orta Pérez. Técnica aplicada en el Módulo: Expresión Corporal y Creatividad, impartido por el Lic. Andrés San Luis Rodríguez, del Diplomado “Creatividad en la Educación”, efectuado en el CCH Naucalpan

Desarrollo:

(Previo a la sesión, se solicita que los participantes traigan un periódico. La idea es que no tengan la menor idea de qué es lo que se va a trabajar en esta técnica).

El facilitador coloca las hojas de papel periódico al centro del espacio de trabajo.

El facilitador realiza una introducción a la técnica, comentando:

"Aquí al centro tenemos papel periódico, con el cual vamos a realizar un ejercicio. Les pido por favor toda su atención en la tarea y en las instrucciones y en las instrucciones que se van dirigiendo.

Ahora, les voy a pedir que tomen, cada uno de ustedes va a tomar tres hojas de periódico y les pido que regresen a sus lugares.

En este momento, el facilitador les pide a los participantes, en silencio, observen el material, reconozcan su textura, incluso su aroma.

En seguida, el facilitador pone la muestra, al tiempo que va guiando el ejercicio. Toma tres hojas de periódico y comienza a hacer tiras —en el sentido que desee, vertical u horizontal— con él, al tiempo que va reflexionando, en las actitudes que debe de tener: comunicarse con el material, hacer uso de sus habilidades manuales, de paciencia, de concentración ...etc.

Al concluir, pide a los participantes que inicien a cortar el periódico y vayan haciendo sus tiras.

NOTA: el ritmo de los participantes es distinto, por lo cual terminan en tiempos distintos. El facilitador pide que vayan tomando nota de sus sensaciones, pensamientos, imágenes, etc., que vayan suscitando al realizar esta parte del ejercicio.

Al término de lo anterior, les pide que cierren los ojos, al tiempo que guía: "Este material tiene unas cualidades, color, olor, textura, resistencia. Te pido que lo toques, así con los ojos cerrados, para que lo reconozcas y te familiarices con él". Te voy a pedir que imagines que esas tiras que has cortado semejan a los hilos invisibles que nos conectan con las personas. ¿Cómo es tu hilo. ¿De qué capacidad? ¿Cuál es la fuerza? Siente el material e imagina cómo tendrías que trabajar para transformar esas tiras, de tal forma que adquirieran resistencia.

Esa resistencia, la tienes que conectar con otras fuerzas, otras resistencias, otros hilos. ¿Cómo la conectarías?

Te voy a pedir que abras los ojos, observa a tu grupo, a tus compañeros, y les voy a pedir que construyan una red, como la de los pescadores, en donde todos y cada uno realiza su aportación.

En el mayor silencio posible, de preferencia que haya comunicación no verbal, dense a la tarea de construir, este grupo, la red.

NOTA:

Se les otorgan 20 minutos para su construcción. (Generalmente llevan más tiempo). El conjunto de la técnica, dependiendo de las características de grupo y de la lectura que realice el facilitador, lleva en promedio dos horas, desde el inicio hasta la conclusión.

En la medida que el grupo realiza la red, el facilitador va realizando una lectura de la dinámica del grupo, que va a utilizar para retroalimentar a los participantes.

Cuando el grupo haya concluido la red –la red debe estar sostenida por los integrantes del grupo, en ocasiones hay quienes evaden la tarea, situación que sirve para la lectura- el facilitador pide a los participantes que comenten cuáles son las características de esa red: resistente, amplia, corta, estrecha..., etc., al tiempo que les pide que tiren un poco de ella para comprobar su resistencia.

El facilitador va guiando la experiencia de la lectura en tanto a: ¿Cómo se sienten al ver concluida su red. Les pide que se inclinen, los hombres por ejemplo, las mujeres quedan de pie. ¿Cómo se ve desde ahí, desde esa perspectiva la red. Pide que se giren un poco a la derecha, ¿cómo se ve desde ahí, del mismo modo hacia la izquierda.

Así va jugando con las posibilidades, con miras a que el grupo tome conciencia de lo explicitado en los objetivos planteados para la técnica.

Al final, les dice "qué pasaría si yo les dijera que rompieran la red", a lo que generalmente, hay resistencia, emocionalmente causa duelo. Sin embargo, lo tienen que hacer, el facilitador pide que rompan la red (trabajar el desapego).

El ejercicio se cierra con los comentarios del grupo: cómo se sintieron en el proceso, desde el inicio hasta el final. Qué lectura nos da esto, en referencia a las relaciones que se dan entre las personas, a las relaciones con nosotros mismos, cuál es nuestra actitud ante el trabajo, cuáles roles jugaron, etc.

PERCEPCIÓN DE MÍ MISMO Y DE LOS OTROS

Cuarta sesión

- 1.- Se solicita a los participantes elaborar un escrito de una cuartilla en el que se anote una descripción de sí mismos y las características que más valoran tanto de la vida personal como de la vida laboral.
- 2.- Elegir una pareja y describir lo que se cree que caracteriza y valora la persona que se tiene enfrente.
- 3.- compartir y contrastar con el compañero sus mutuas percepciones.
- 4.- Contestar las siguientes preguntas:
 - ¿Coincide lo que tú crees acerca de ti con lo que dice de ti tu compañero?
 - ¿Coincide lo que percibe tu compañero de él mismo con lo que tu percibes de él?
 - ¿En caso de que exista coincidencia ¿qué sientes y piensas con respecto de esto?
 - En caso de que no exista coincidencia ¿cómo te sientes y que piensas de eso?
- 5.- Cambiar de compañero y repetir la experiencia.
- 6.- Para cerrar la experiencia, compartir las sensaciones y pensamientos con los compañeros a través de las siguientes preguntas: ¿Cómo te sientes con esta experiencia?, ¿Qué piensas de ti?.

TÉCNICA EL POZO

Cuarta sesión

Objetivos:

- desarrollar la imaginación.
- Integrar lo que me llevo y dejo de la experiencia y lo que deseo para mi.

(Todo el grupo de pie en círculo)

- Imagínate que tenemos un pozo.
- Este pozo es mágico y tienes que aprovecharlo.
- Tira todo lo que ya no te sirve y no te gusta de ti.
- Saca del pozo lo que necesitas.

Uno por uno los participantes aprovechan la oportunidad. Por ejemplo: "Yo tiro y dejo mis prejuicios". El facilitador motiva a los participantes a que lo expresen, incorporando los brazos. Todo el grupo, si necesita tirar o dejar algo de..., lo repite junto con él, como eco....:

Tiro y dejo mi...

Ahora, recojo y me llevo del pozo...

TÉCNICA RETROALIMENTANDO A MIS COMPAÑEROS²

Cuarta sesión

Objetivo:

Que el participante retroalimente positivamente a los compañeros, a través de un mensaje o palabras que promuevan la autovaloración.

Materiales:

Tarjetas blancas tamaño ficha bibliográfica y lápices.

Proceso:

- El grupo está sentado en círculo.
- El facilitador guía el proceso, recuperando las vivencias y los aprendizajes obtenidos a lo largo del curso.
- Se centra en el tema de la valoración, reconocimiento y retroalimentación positiva a sus compañeros.
- Al centro se colocan las tarjetas, se pide a los participantes que en ellas escriban a sus compañeros un mensaje, o palabra que destaque, una o varias cualidades que vean en ellos. El mensaje es anónimo.

Se da un tiempo para que realicen la actividad y concluyan. Se pide que registren bien el lugar en que se encuentran sentados, para que posteriormente dejen sus mensajes en el lugar que corresponde.

Al concluir el tiempo asignado para escribir los mensajes, el facilitador pide que se pongan de pie, al tiempo que pone un estímulo sonoro (músicaailable), y al ritmo de la música, se desplazan por el salón, van colocando sus tarjetas en los lugares que corresponda.

Al término de la música, cada participante regresa a su lugar y revisa los mensajes.

Se cierra la Técnica cuestionando a los participantes ¿Cómo se sienten?, ¿qué emoción provocó la imagen positiva que tienen los otros?

² Técnica retomada de del Diplomado de Creatividad en la Educación. CCH Naucalpan. Módulo Plan de Acción, Visión, Misión y Valores. Gilda Waisburd

FORMAS DE EXPRESAR SENTIMIENTOS

Quinta sesión

- 1.- Se solicita a los participantes que en forma individual escriban 10 sentimientos (coraje, tristeza, miedo, duda, alegría, etc.).
- 2.- Se forman parejas e intercambien sus escritos. Uno de ellos representa alguno de los sentimientos que fueron escritos sin decir cual es hasta que lo identifique compañero y el otro debe identificarlo. Después de haber identificado todos, cambiarán de papel. El facilitador debe hacer énfasis en que cada uno debe observar con cuidado las expresiones y posturas corporales de cómo cada uno expresa sus sentimientos y en el autoconocimiento que esto puede proporcionar.
- 3.- Se solicita cambio de compañero y repetir la práctica, si se quiere se pueden integrar expresiones y sentimientos que sean más complicados de representár.
- 4.- Para ayudar a entender el efecto que tienen las respuestas en los otros en pequeños grupos , van a elaborar respuestas de formas diversas, como por ejemplo: respuestas agresivas, indiferentes, acusadoras, autocomplacientes, asertivas, comprensivas, etc., a las expresiones que el facilitador les comente. Estas serán expresiones cotidianas de vivencias. Ejemplo: Hoy me sentí presionado por mi jefe para elaborar el programa de incurso que no es de mi área de conocimiento.. es importante reflexionar sobre el impacto que causa entre los participantes los diversos tipos de respuesta.
- 5.- Cada participante deberá responder las preguntas:
¿De que te das cuenta con esto que sucede?
¿Cómo te siente con esta experiencia?
- 6.- Cada participante compartirá con el pleno del grupo lo que aprendido de la experiencia, tratando de que lo expresen en mayor medida con lenguaje no verbal.

COMO VIVO LOS ESTADOS EMOCIONALES

Quinta sesión

Indicaciones:

De los estados emocionales que todos vivimos trata de identificar los tuyos poniendo especial atención a las cosas que pasan dentro de ti

En como reacciona tu cuerpo o que te dan ganas de hacer.

1.- Ejemplo: Cuando me siento asustada:

Mi boca se seca.

Me brinca el estomago y mi corazón se acelera.

Quisiera correr muy lejos.

No pongo atención a lo que estoy haciendo.

Siento ganas de llorar.

Me siento muy vulnerable.

2.- Elige 5 de las siguientes emociones que se mencionan y practica estas experiencias tratando de explicitar cada uno de ellos lo más posible:

Aceptado, desilusionado, solitario, enojado, satisfecho, alegre, confiado, triste, respetado, celoso, esperanzado, amoroso.

3.- Comentar en el grupo la experiencia y los aprendizajes del trabajo realizado.

RECONOCIENDO MIS TALENTOS, CAPACIDADES Y NECESIDADES

Quinta sesión

En este recorrido, se hace necesario recuperar aspectos personales que hay que reconocer.

Te pido que en el siguiente cuadro anotes:

	Intelectuales	Emocionales	Profesionales	Sociales	Personales
¿Cuáles son mis talentos?					
¿Cuáles son mis capacidades?					
¿Cuáles son mis necesidades?					

La actitud más empática que he tenido en mi vida...

El momento en que he sido más auténtico...

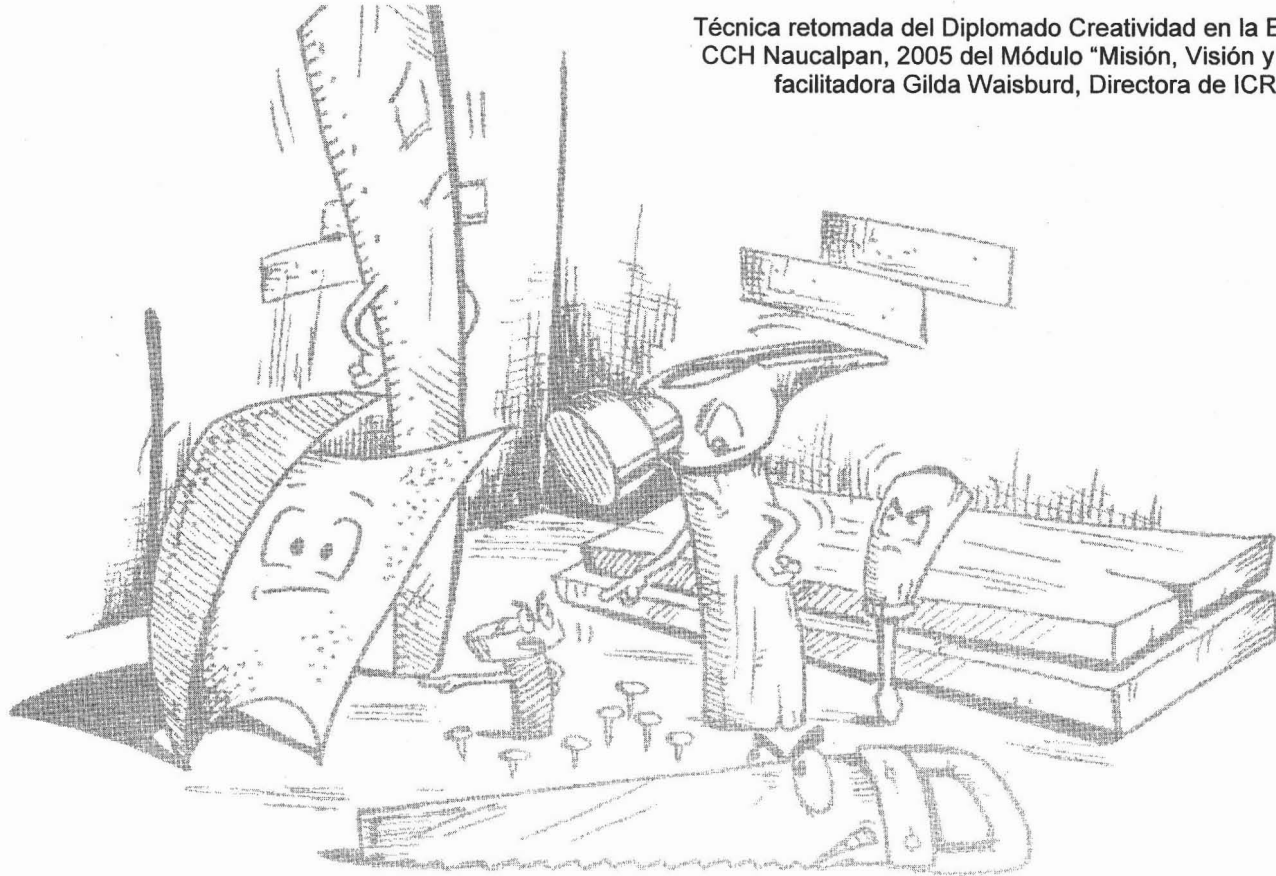
La circunstancia en que he manifestado mi aceptación incondicional...

Cada participante da respuesta a la preguntas de manera individual y posteriormente se comenta con los compañeros a través de equipos.

LECTURA DE REFLEXIÓN EL TALLER DE CARPINTERÍA

Desarrollo de las Técnicas

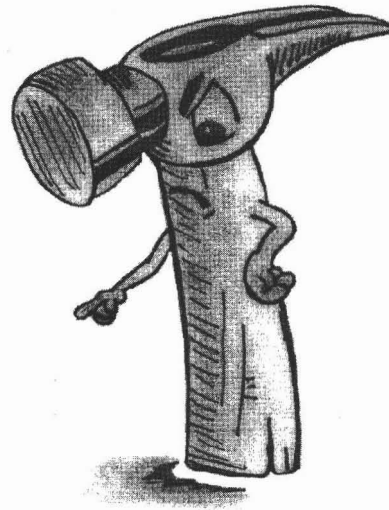
Técnica retomada del Diplomado Creatividad en la Educación,
CCH Naucalpan, 2005 del Módulo "Misión, Visión y Valores",
facilitadora Gilda Waisburd, Directora de ICRET



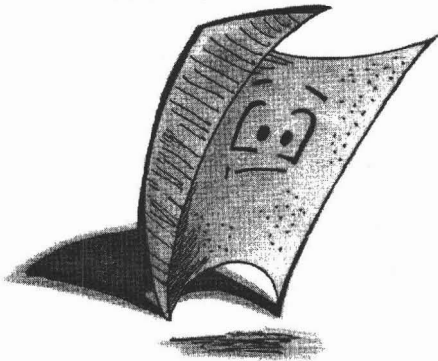
Cuentan que en la carpintería hubo una vez una extraña asamblea. Fue una reunión de herramientas para arreglar sus diferencias.

El martillo ejerció la presidencia, pero la asamblea le notificó que tenía que renunciar. ¿la causa? ¡hacía demasiado ruido! Y además se pasaba el tiempo golpeando.

El martillo aceptó su culpa, pero pidió que también fuera expulsado el tornillo, dijo que había que darle muchas vueltas para que sirviera de algo.



Ante el ataque el tornillo aceptó también, pero a su vez pidió la expulsión de la lija. Hizo ver que era muy áspera en su trato y siempre tenía fricciones con los demás.

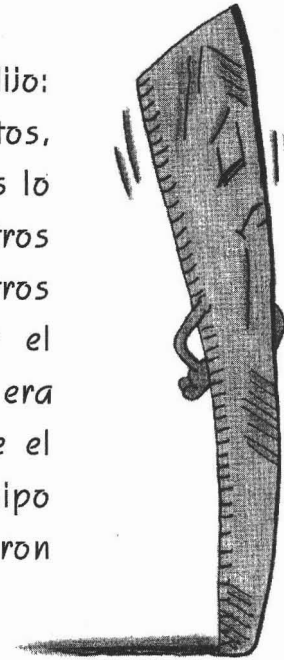


Y la lija estuvo de acuerdo, a condición que fuera expulsado el metro que siempre se la pasaba midiendo a los demás según su medida, como si fuera el único perfecto.

En eso entró el carpintero, se puso el delantal e inició su trabajo.

Utilizó: el martillo, la lija, el metro, el tornillo. Finalmente la tosca madera inicial se convirtió en un lindo mueble. Cuando la carpintería se quedó nuevamente sola, la asamblea reanudó la deliberación.

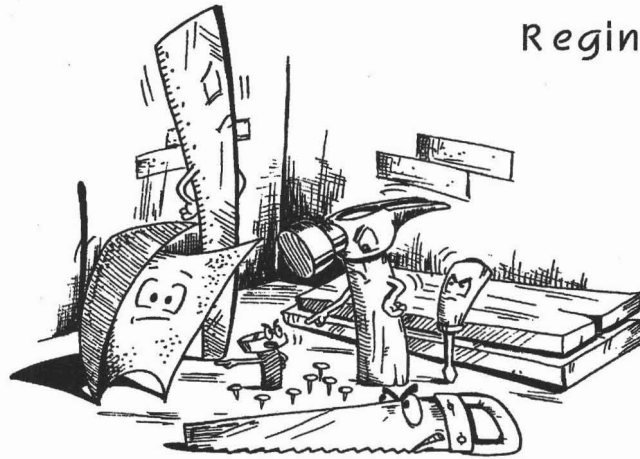
Fue entonces cuando tomó la palabra el serrucho, y dijo: Señores, ha quedado demostrado que tenemos defectos, pero el carpintero trabaja con nuestras cualidades. Eso es lo que nos hace valiosos. Así que no pensemos ya en nuestros puntos malos y concentrémonos en la utilidad de nuestros puntos buenos "La asamblea encontró entonces que el martillo era fuerte, el tornillo unía y daba fuerza, la lija era especial para afinar y limar asperezas y observaron que el metro era preciso y exacto. Se sintieron entonces un equipo capaz de producir muebles de calidad. Se sintieron orgullosos de sus fortalezas y de trabajar juntos .



¿Ocurre lo mismo con los seres humanos?
Observa y lo comprobarás.

Es fácil encontrar defectos. Cualquiera puede
hacerlo, pero encontrar cualidades, eso es para
los espíritus superiores que son capaces de
inspirar todos los éxitos humanos.

Regina Drumond



Bibliografía

ANUIES. (2003). Programas Institucionales de Tutoría. México: Colección Biblioteca de la Educación Superior.

Arnaiz P. (2001). Fundamentación de la Tutoría. En R. Argüís, et. al. La Acción Tutorial, el alumno toma la palabra. (pp. 13-24). Barcelona: GRAÓ.

Arnaiz, P., Isús, S. (2001). La Tutoría, organización y tareas. (5ª Ed.) España: GRAÓ

Bazdresch, J. E. (2002). ¿Cómo hacer operativa la formación humanista en la universidad?. Cuadernos de reflexión universitaria, Universidad Iberoamericana, 14, 7-34.

Bisquerra R. (1996). Orígenes y Desarrollo de la Orientación Psicopedagógica. Madrid: Narcea

Blanco R. (1982). Docencia universitaria y desarrollo humano. México: Alhambra.

Cadena, R. y Reynaud B. E. (1996). Curso Taller "Técnicas y Tácticas Grupales para el Desempeño Docente". Universidad Nacional Autónoma de México: México: UNAM.

Castanedo, C., Brenes, A., Jensen, H, Luke, H., Rodríguez G., Thomas P. (1993). Terapia Rogeriana. En C. Castanedo, A. Brenes, H. Jensen, H. Luke, G. Rodríguez, P. Thomas. Seis Enfoque Terapéuticos, (pp. 193-235). México: Manual Moderno.

Cheybar, K. E. (2002). Técnicas para el Aprendizaje Grupal. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdés.

Colegio de Ciencias y Humanidades (1979, junio). Documenta 1, (Disponible en Departamento de Psicopedagogía del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan, Avenida de los Remedios número 10, Naucalpan Estado de México).

Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato (1996, julio). Plan de Estudios Actualizado. (Disponible en Departamento de Psicopedagogía del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Naucalpan, Avenida de los Remedios número 10, Naucalpan Estado de México).

Comisión especial para el Congreso Universitario (2003). Diagnóstico Institucional (Disponible en Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, Ciudad Universitaria, 04510, México D. F.)

Comisión del Marco Conceptual (2001). Seminario de Tutores del CCH. Documento Inédito.

Colegio de Ciencias y Humanidades, Dirección General, Seminario Central de Tutores, Comisión de Formación de Tutores (2003). Construyendo el Arte de la Tutoría, Curso I. Introductorio. (Disponible en Departamento de Psicopedagogía, San Francisco 400, Colonia del Valle)

Delgado, A. (1995) Un modelo dialógico de enseñanza-aprendizaje. Docencia para una educación humanista: Universidad Iberoamericana, 7-42.

Gallegos, M. L. (2003). El docente Universitario Promotor del Desarrollo Humano: Un Modelo Centrado en la Persona. Tesis de maestría inédita. Universidad Iberoamericana, México.

González, A. M. (1995). De la sombra a la luz. Desarrollo humano transpersonal. México: Jus.

González, A. M. (1991). El enfoque centrado en la persona, aplicaciones en la educación. México: Trillas.

Good T. (1985). El Enfoque Humanístico, En T. Good. Psicología Educativa, (pp. 270-289). México: Nueva editorial interamericana.

Hernández G. (1998). Paradigmas en Psicología de la Educación. México: Paidós.

Hernández, P. (1991). Enfoque clínico y humanista: educación de la personalidad y de la adaptación. Psicología de la Educación (pp.)México: Trillas.

Hoffman, L., Paris, S y Hall, E. (1996). Psicología del Desarrollo Hoy. México: MC Graw Hill.

Lázaro, A y Asensi, J. (1986) Manual de Orientación Escolar. Madrid: NARCEA

Muñoz, L. L., Román L., Ávila R., Chalini, A, López, G. (2003). Ingreso Estudiantil al CCH. (Disponible en Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, Ciudad Universitaria, 04510, México D. F.)

Onrubia, J. (1997). El papel de la escuela en el desarrollo del adolescente. En E. Martí y J. Onrubia (Coords.), Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente, vol. VIII (pp.15-33). Barcelona, ICE/Horsori (Cuadernos de formación del profesorado).

Ortiz M. R. (1994). La educación centrada en el estudiante: el enfoque humanista de Carl Rogers. Tesis de licenciatura inédita. Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Roman, J. M. y Pastor E. (1979). La Tutoría, Pautas de Acción e Instrumentos Útiles al Profesor. España: CEAC

Papalia, D. E., Wendkos, S. (1992) De la Infancia a la adolescencia. (5ª Ed.) México: Mc Graw Hill, (pp. 536-591).

Papalia, D. E., Wendkos, S. (1992). Desarrollo intelectual en la Adolescencia y Personalidad y Desarrollo Social en la Adolescencia. En D. E. Papalia y S. Wendkos Psicología del Desarrollo. (pp. 536-591). (5ª Ed.) Santa Fe de Bogota, México: McGraw-Hill Interamericana.

Patterson, C. H. (1982). Carl Rogers y la Educación Humanística. En C. H. Patterson. Bases para una Teoría de la Enseñanza y Psicología de la Educación, (pp 296-353). Mexico : Manual Moderno.

Ramírez, P. (2003) La motivación en los alumnos de la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón: Una perspectiva Psicopedagógica desde un enfoque Humanista: Tesis de maestría inédita. Universidad Nacional Autónoma de México. México

Rice, F. P. (1999) Adolescencia, Desarrollo, relaciones y cultura. (9ª Ed.). España: Prentice Hall.

Rodríguez, M. L. (1988) Orientación Educativa. Barcelona: CEAC.

Rogers, C. y Freiberg H. J. (1996) Libertad y creatividad en educación. (3ª Ed.) Madrid, Ecuador: Paidós.

Rogers, C. (1991) El Proceso de Convertirse en Persona. (10ª Ed.). México: Paidós.

Rogers, C. (1975) Psicoterapia Centrada en el Cliente: Practica, implicaciones y teoría. Buenos Aires: Paidós.

Santrok, J. W. (2002) Psicología de la Educación. México: McGraw-Hill Interamericana.

Sawrey J. M. y Telford C. W. (1979). Orientación Filosófica. En J. M. Sawrey y C. W. Telford . Psicología Educativa. (pp 13-45). México: Continental

Téllez, M. (2004). La Tutoría como parte de las Funciones del Docente. Estudio de Caso en la Escuela Secundaria Técnica 166, Turno Matutino. Tesis de licenciatura inédita. Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Waisburd, G. (1999) Creatividad y Transformación, Teoría y Técnicas. México: Trillas.

Internet

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (2003). Reforma Académica 2003. Consultada el 28 de febrero 2005 en la página electrónica: http://www.conalep.edu.mx/wb2/Conalep/Cona_Tutorias

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (2003). Modelo Académico 2003. Consultado el 28 de febrero de 2005 en la página electrónica: <http://www.conalep.edu.mx/wb2/conalep/ReformaAcademica>

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (11 febrero 2004). Inicia Reforma Académica el Sistema Nacional CONALEP. Consultada el 15 febrero 2005 en la página electrónica: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Bo10600204

Instituto Politécnico Nacional (2004). Programa Práctica Innovadora en el Programa de Formación de Tutores. Consultada el 21 de febrero de 2005 en la página electrónica: <http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/46142/1/4csepi42.doc>.

Instituto Politécnico Nacional (2004). Programa de Tutorías. Consultado el 21 de febrero de 2005 en la página electrónica: <http://www.escasto.ipn.mx/escafe/pit/informacion.htm>

Instituto Politécnico Nacional Secretaría Académica (2004). Programa Institucional de Tutorías. Consultado el 16 febrero 2005 en la página electrónica:
<http://www.tutorias.ipn.mx/paginas-pit/menu/index1.htm>

Instituto Politécnico Nacional (2003) Programa Institucional de Tutorías. Consultado el 16 de febrero de 2005 en la página electrónica:
www.tutorias.ipn.mx/paginaspit/powerpoint/PITIPN%2013%20MARZO%20NMS%20Y%20NS.ppt

Colegio de Bachilleres (2002) Programa de Desarrollo Institucional 2002-2006. Consultado el 20 de febrero de 2005 en la página electrónica:
<http://www.cbachilleres.edu.mx/marcojur/2002-2006pdf>

Colegio de Ciencias y Humanidades (2004) Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades: Origen del CCH. Consultado el 17 de febrero de 2005 en la página electrónica:
<http://www.cch.unam.mx/antecedentes.php>