



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO
POSGRADO EN ARTES Y DISEÑO

MANUAL OPERATIVO PARA EL PROGRAMA “TUTORÍA ENTRE PARES” DE LA
FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO, UNAM

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN DOCENCIA EN ARTES Y DISEÑO

PRESENTA:

ISRAEL VELÁZQUEZ GONZÁLEZ

TUTOR:

DR. JESÚS MACÍAS HERNÁNDEZ
FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO, UNAM

MÉXICO D.F., ENERO 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, por su apoyo en todo momento sin el cual no estaría en donde estoy, por sus sabios y oportunos consejos, por inculcarme valores, por motivarme permanentemente. Y más importante, por ser mis ejemplos, que me han llevado a ser la persona que soy.

A mí querido hermano Juan “Janito”, por ser el ejemplo de un hermano mayor y del cual he aprendido muchísimas cosas. Además, que sin su apoyo no estaría en estos andares.

A mi director de tesis y al distinguido jurado, por sus comentarios, consejos y su apoyo

DEDICATORIA

Dedico este trabajo principalmente a mi madre Laura González, a mi padre Juan Ramón Velázquez, a mi hermano Juan Ramón “Janito” y a mi abuelita Andrea “Güelis”.

Además de todos aquellos seres que dedican su tiempo y sus esfuerzos para apoyar, acompañar y orientar a otros.

EN MEMORIA DE MI ABUELITA

Andrea Ríos López “Güelis”

30 de noviembre de 1927 - 3 de septiembre de 2012

Gracias por esforzarte para que tus hijos y tus
“muchachos” estemos donde estamos

INTRODUCCIÓN _____ 3

CAPÍTULO I. MARCO REFERENCIAL DE LA “TUTORÍA” _____ 8

1. ¿QUÉ ES LA TUTORÍA? _____ 8
2. DIMENSIONES Y NIVELES DE INTERVENCIÓN EN LA TUTORÍA. _____ 11
3. CARACTERÍSTICAS DE LA TUTORÍA UNIVERSITARIA. _____ 13
4. RESPONSABILIDADES DE LA TUTORÍA UNIVERSITARIA _____ 16
5. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LAS TUTORÍAS _____ 19
6. TUTORÍAS EN LOS ESTUDIOS DE POSGRADO Y LICENCIATURA EN LA UNAM _____ 24
 - 6.1. Tutorías en los estudios de posgrado _____ 24
 - 6.2. Tutorías en los estudios de licenciatura _____ 25
7. TUTORÍA ENTRE IGUALES _____ 28
8. LA FIGURA DEL COMPAÑERO TUTOR _____ 30

CAPÍTULO II. FUNDAMENTO CONCEPTUAL DE LA “TUTORÍA ENTRE PARES” _____ 36

1. ANTECEDENTES EN EL TRABAJO ENTRE PARES O IGUALES _____ 36
2. ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO _____ 43
3. APRENDIZAJE GRUPAL _____ 47
4. RESILIENCIA _____ 52
 - 4.1. Resiliencia y subjetividad _____ 56
 - 4.2. Resiliencia en los jóvenes. _____ 61
5. GESTIÓN DE CONFLICTOS _____ 66
 - 5.1. Resolución de conflictos _____ 68
 - 5.2. Emociones, sentimientos _____ 69
6. EL REENCUADRE _____ 71
 - 6.1. Fundamentos del reencuadre _____ 72
 - 6.2. La imparcialidad en el reencuadre _____ 74
 - 6.3. Elaboración y seguimiento de acuerdos _____ 75
7. DESERCIÓN Y RIESGO EN LA JUVENTUD _____ 77
 - 7.1. Los procesos de la adolescencia y la escolaridad _____ 78
 - 7.2. Los cambios sociales en la adolescencia _____ 79
 - 7.3. El enfoque de riesgo en la adolescencia _____ 80
 - 7.4. La prevención de la deserción como eje de la

intervención _____ 85

CAPÍTULO III. PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL ENTRE PARES (PATEP) EN LA FAD, UNAM. MANUAL OPERATIVO _____ 90

1. ¿QUÉ ES UN PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL? _____ 90
 - 1.1. *Conceptualización* _____ 90
 - 1.2. *Características de un PAT* _____ 94
2. PLANIFICACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL _____ 96
3. COMPONENTES DE UN PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL _____ 99
 - 3.1. *Análisis de necesidades* _____ 99
 - 3.2. *Metas y objetivos* _____ 100
 - 3.3. *Contenidos* _____ 101
 - 3.4. *Los recursos* _____ 102
 - 3.5. *Modelo organizativo* _____ 102
 - 3.6. *Evaluación* _____ 104
4. MODELOS DE PAT _____ 105
5. GESTIÓN Y COORDINACIÓN DE LA TUTORÍA _____ 107
 - 5.1. *Selección de tutores* _____ 107
 - 5.2. *Formación de tutores* _____ 108
 - 5.3. *Seguimiento del estudiante* _____ 111
6. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) Y SU USO EN LAS TUTORÍAS _____ 113
 - 6.1. *Las TIC en la educación y sus usos* _____ 115
 - 6.1.1. Características Sociales _____ 115
 - 6.1.2. Características Psicológicas _____ 117
 - 6.1.3. Características Pedagógicas _____ 117
 - 6.1.4. Características Instrumentales _____ 118
 - 6.2. *Empleo, ventajas y desventajas de las nuevas tecnologías en las tutorías* _____ 119
 - 6.3. *El tutor en las y el uso de las TIC* _____ 122
 - 6.3.1. Función técnica _____ 123
 - 6.3.2. Función académica _____ 125
 - 6.3.3. Función organizativa _____ 127
 - 6.3.4. Función orientadora _____ 127
 - 6.3.5. Función social _____ 128
7. MANUAL OPERATIVO PARA EL PROGRAMA DE “TUTORÍA ENTRE PARES” DE LA FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO, UNAM. _____ 130

7.1. Fases del Programa de Acción Tutorial entre Pares (PATeP)	131
7.1.1. Evaluación de necesidades	132
7.1.2. Determinación de necesidades	134
7.1.3. Priorización de necesidades	135
7.2. Programación	135
7.3. Implementación	137
7.4. Evaluación	138
7.5. El perfil del alumno-tutor, entre lo ideal y la realidad	143
7.5.1. Cualidades generales del alumno-tutor	143
7.5.2. Capacidades y competencias	144
7.5.3. Actitudes personales del profesor-tutor universitario	145
7.5.4. Funciones del tutor	147
7.5.5. La formación del tutor	148
CONCLUSIONES	151
BIBLIOGRAFÍA	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.

INTRODUCCIÓN

Entre los problemas más complejos y frecuentes que enfrenta la Universidad, en el nivel de licenciatura, se encuentran la deserción, el rezago estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal, esta última entendida como la proporción de alumnos que habiendo ingresado en un determinado momento al programa, lo concluyen en el plazo establecido en el plan de estudios. Tanto la deserción como el rezago son condiciones que afectan el logro de una alta eficiencia terminal.

La tutoría se ha utilizado en distintas instituciones de diferentes niveles educativos como un recurso para impulsar y apoyar el aprendizaje de los estudiantes. En la actualidad ha cobrado un gran auge debido a los beneficios para contender con el abandono escolar, buscar atender la reprobación y rezago, así como para fortalecer la preparación académica y el desarrollo personal de los estudiantes. En la enseñanza superior se considera como una de las estrategias para mejorar el proceso educativo.

De lo anterior, surge la idea de implantar un programa de tutorías en la Facultad de Artes y Diseño el cual pretende que a través de estudiantes con mayor experiencia en semestres superiores, ofrecer a los estudiantes de esta

Facultad un acompañamiento que permita apoyar su desempeño escolar. El apoyo que ofrecen los estudiantes más experimentados a través del programa se realiza básicamente a través de actividades tanto grupales como individuales, para solucionar dudas, orientar en trámites y en cuanto a la elaboración de trabajos y actividades académicas diversas.

Los objetivos de este trabajo son en lo general, el promover la creación de un programa institucional de tutorías entre iguales a través de la realización de un manual operativo en el que se especifique planeación, organización, coordinación, seguimiento y evaluación del programa. Y en lo particular, crear redes educativas, en donde los jóvenes interactúen compartiendo sus experiencias, ya sean académicas o personales, con otros. Tanto entre alumnos de la misma carrera, ya sea la de Artes Visuales o la de Diseño y Comunicación Visual (en sus diferentes orientaciones), como entre la de Artes y Diseño. Propiciar un aprendizaje interactivo y brindar propuestas de aprendizaje flexibles, que permitan adecuar y actualizar los contenidos de los programas de estudio conforme a las necesidades de la población, de una forma rápida y oportuna. Brindar alternativas en los procesos y estrategias didácticas-pedagógicas implementadas por los

docentes, para suscitar experiencias de aprendizaje más creativas y diversas. Posibilitar el uso de las TIC para incrementar la eficiencia, el mejoramiento del servicio y la reducción de costos. Así como aprender independientemente de la localización física de los sujetos, reduciendo la presencia física para acceder a situaciones de aprendizaje. Finalmente, propiciar un aprendizaje independiente y permanente de acuerdo a las necesidades de los sujetos.

Si los programas de tutorías entre iguales han demostrado su eficacia en otras instituciones de educación superior en el combate a la deserción escolar y el rezago educativo, entonces, la creación de un manual operativo para la puesta en marcha del programa de tutorías impulsaría el desarrollo académicos de la población estudiantil y proporcionaría alternativas al proceso formativo de los alumnos de las diferentes licenciaturas que se imparten.

Como impacto o contribuciones de la investigación se pueden mencionar la puesta en marcha del programa, mejorar del desarrollo académico de los estudiantes, posibilidad de adecuar el programa a nivel de los docentes, extender dicho programa a nivel de posgrado, y finalmente coadyuvar a la integración de la FAD en los proyectos de políticas educativas

de la Universidad.

La tutoría, a través de diversas modalidades y aplicaciones, ha ido afianzándose en el mundo de la enseñanza en cualquiera de sus niveles y etapas. En el ámbito de la universidad está surgiendo con fuerza. La tutoría está presente en los momentos cruciales de la persona; se puede decir que es el espacio y el momento donde hay una persona necesitada de información, orientación y ayuda que es intencionalmente atendida por otra persona con la debida preparación y disponibilidad: el profesor y los alumnos más avanzados al alumno novel; el maestro de taller a su aprendiz; el profesor universitario al estudiante.

La presencia del tutor en los distintos ámbitos educativos y formativos es cada vez más necesaria a partir de la idea de que la misión de la escuela no es solo instruir a los alumnos, sino hacer posible que la educación cumpla con su objetivo de lograr el pleno desarrollo de la persona. En este sentido los profesores, hasta ahora solo responsables de la instrucción, están siendo llamados a desplegar una función de orientadores de sus alumnos tanto en el aprendizaje de las materias como en el pleno desarrollo de la persona. La figura del tutor sería un núcleo de la institución educativa, especialmente si la función tutorial se va concibiendo como una tarea de equipo entre los

profesores y los demás componentes de la comunidad.

Los marcos institucionales y la legislación universitaria establecen unos parámetros claros para definir la función tutorial, pero son la experiencia docente y las cuantiosas publicaciones las que marcan el perfil, las actividades y las técnicas que ha de ejercer un tutor inmerso siempre en un equipo educativo. La dinámica cambiante de la sociedad impulsa a su vez los cambios en el ámbito de la educación, de sus instituciones y de sus estructuras. En consecuencia la acción tutorial tiene que asumir nuevas formas y modalidades para poder desempeñar sus funciones.

La tutoría encierra en sí valores de dinamismo, apertura, actitud de servicio, capacidad de ayuda, etc. Es la ocasión en que se tiene la oportunidad de dar lo mejor de sí y de poner de manifiesto al educador que todos llevamos dentro. A pesar de ser una actividad noble y apasionante no está exenta de dificultades.

La planificación de la acción tutorial es una secuencia ordenada de actuaciones en torno a un fin. La ayuda que se espera del tutor se centra en la orientación de los alumnos deseando mejorar ciertos aspectos personales, profesionales y

escolares de los alumnos a su cargo, solicitando ayuda al equipo del departamento de tutorías en los momentos necesarios.

La necesidad de la planificación tutorial viene dada porque garantiza la continuidad y la coherencia de la orientación de la Facultad; constituye un punto de apoyo que da seguridad en la puesta en práctica de la tutoría; permite el ajuste de las actividades a los objetivos, a las prioridades, al contexto de la institución y del grupo. La elaboración del plan se justifica sobre el ámbito de mejora, y su posterior incorporación a la planificación general del centro, favoreciendo así que los planes sean compromisos reales de acción y no meros trámites.

El Plan de Acción Tutorial (PAT) es uno de los instrumentos más potentes de la orientación escolar y académica. Si este plan es adecuado a las necesidades de los alumnos, según su naturaleza y el contexto que les rodea, la acción tutorial se desarrollará de manera satisfactoria.

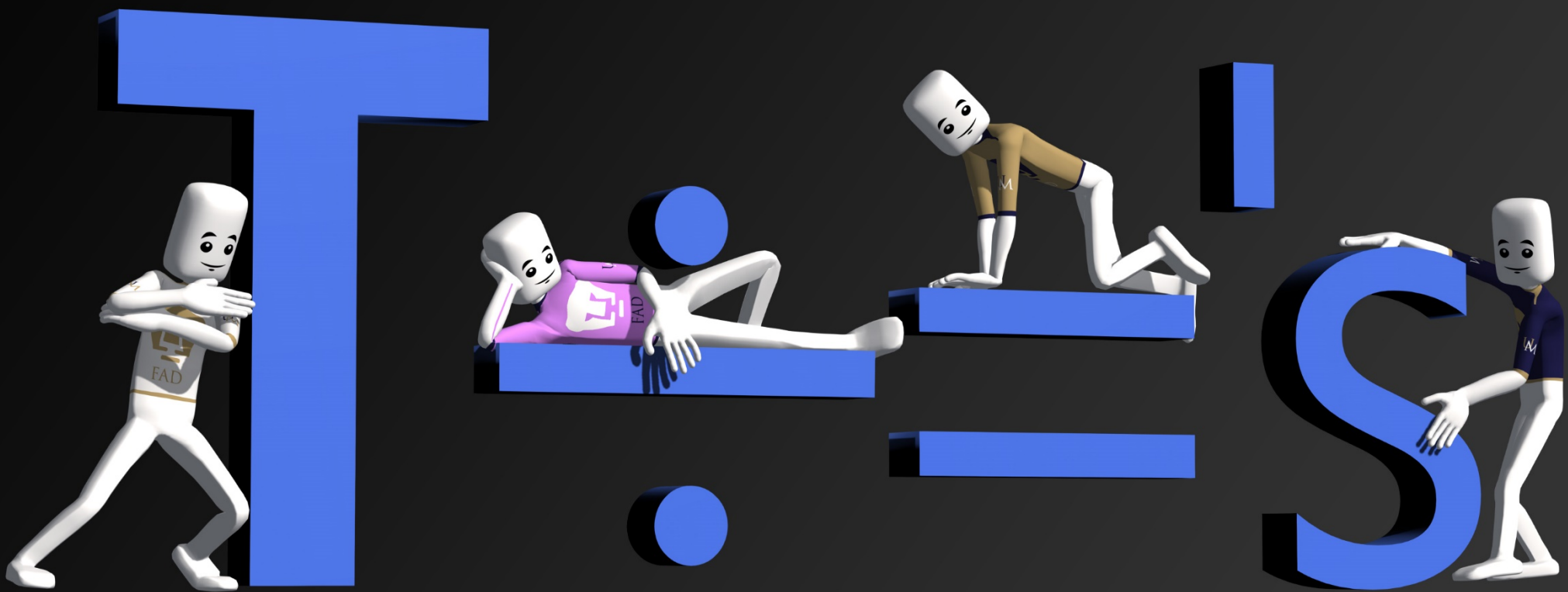
La tutoría se entiende como una acción de intervención formativa destinada al seguimiento académico de los estudiantes, desarrollada por profesores y alumnos más avanzados como una actividad académica más con el apoyo,

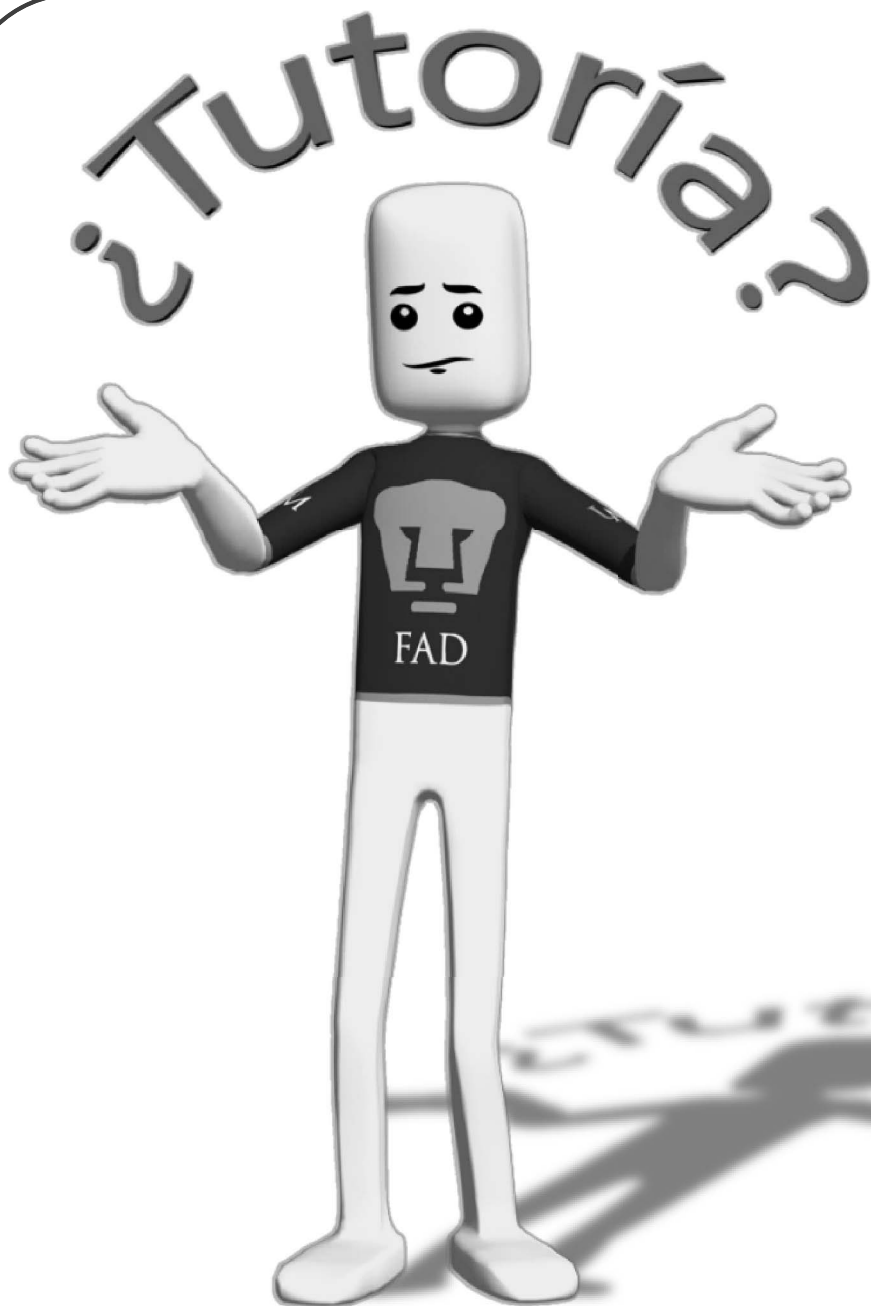
coordinación y recursos técnicos facilitados por profesorado especializado o personal técnico. Debe considerarse como una acción sustantiva dentro del conjunto de acciones impulsadas en todas las universidades para ayudar a resolver las disyuntivas entre la cantidad y la calidad, entre la masificación y la personalización, entre la gestión del tutor y la gestión del alumno, entre el resultado y el proceso,

El Manual de Tutoría Universitaria que se presenta sólo pretende ser un recurso que pueda ayudar a formalizar, fundamentar, diseñar, ejecutar y evaluar la propia práctica de la acción tutorial y a la vez incluir a las tutorías entre pares dentro del proceso tutorial. El contenido del manual se articula tomando como eje central el al Plan de Acción Tutorial (su diseño y evaluación).

Este trabajo se encuentra dividido en tres capítulos. El primero, tiene la finalidad de hacer un marco referencial de la tutoría: qué se debe entender como tutoría; cuáles son los niveles y dimensiones de intervención en la tutoría; sus antecedentes, tanto a nivel internacional como nacional; qué se entiende por tutoría entre pares. El segundo capítulo, presenta elementos conceptuales desde los cuales se puede apreciar con mayor profundidad la labor tutorial, por ejemplo, la Zona de

Desarrollo Próximo; el aprendizaje grupal; la resolución de conflictos; la resiliencia; el reencuadre y, finalmente, deserción y riesgo en la adolescencia. El tercero, se ocupa de describir algunos elementos estructurales y funcionales de un PAT (Plan de Acción Tutorial). El capítulo aporta orientaciones en forma de sugerencias y recomendaciones para planificar y evaluar un PAT, sin que en ningún momento se pretenda ofrecer otra cosa que una propuesta orientativa que para cada caso precisará de su particular adaptación y adecuación. En el capítulo se van presentando los distintos elementos constitutivos de un PAT, los cuales responden a planteamientos sobre qué, cómo y cuándo.





CAPÍTULO I. Marco referencial de la “Tutoría”

1. ¿Qué es la tutoría?

Existen varias definiciones del término “tutoría”, sin embargo, para este trabajo se utilizará la definición propuesta por la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE) de la UNAM. Esto responde a que la propuesta del manual operativo para el programa de “tutorías entre pares” es para la Facultad de Artes y Diseño, la cual forma parte de esta universidad. (DGEE, 2006)

La DGEE menciona que la tutoría es una actividad de carácter pedagógico cuyos propósitos son los de orientar y apoyar a los alumnos durante su proceso de formación. Es importante que quede claro que esta actividad no pretende sustituir las tareas del docente, en donde éste transmite a los alumnos contenidos propios de su asignatura para que los asimilen, dominen y empleen.

El objetivo de la tutoría es ser una acción que complemente a la docencia, y su importancia radica en orientar a los alumnos, a través de una atención personalizada, a partir del conocimiento de sus problemas, de sus necesidades académicas y tanto de sus inquietudes como aspiraciones

profesionales. También se puede implementar como una tarea compensatoria o remedial para los alumnos que afrontan dificultades académicas. (ANUIES, 2001)

Múltiples son las instituciones educativas -incluida la UNAM- que han convertido a la tutoría en un recurso ampliamente utilizado para asesorar y orientar de manera más directa e individualizada el desarrollo académico de los alumnos. En algunas instituciones constituye un eje fundamental del proceso educativo, mientras que en otras, se emplea como una herramienta de apoyo en la formación de los alumnos, en particular, cuando éstos experimentan dificultades académicas, las cuales afectan su desempeño escolar.

La asesoría, la orientación y la mentoría son términos comúnmente asociados a la tutoría y que en muchas ocasiones se suelen utilizar de una manera indistinta. Estos términos hacen referencia a actividades que tienen aspectos en común y traslapes, por lo que es conveniente diferenciar el ámbito de actividad de cada una, así como el papel que asume el académico en cada caso.

- Asesoría: es considerada como una actividad de apoyo a la formación del estudiante de tipo académica para subsanar

deficiencias de aprendizaje en una asignatura o en temas específicos. En la fase de titulación el desarrollo de una tesis, por ejemplo, el asesor orienta al estudiante en áreas específicas del desarrollo de la misma.

- Orientación: es aquel proceso de ayuda en diferentes núcleos de acción. Está encaminada, sobre todo, al desarrollo personal del individuo, a atender dificultades en el proceso de aprendizaje o bien a la inserción en el ámbito laboral. El tutor puede brindar orientación al estudiante para dar atención a las necesidades personales y académicas que se identifiquen en el proceso de la tutoría.

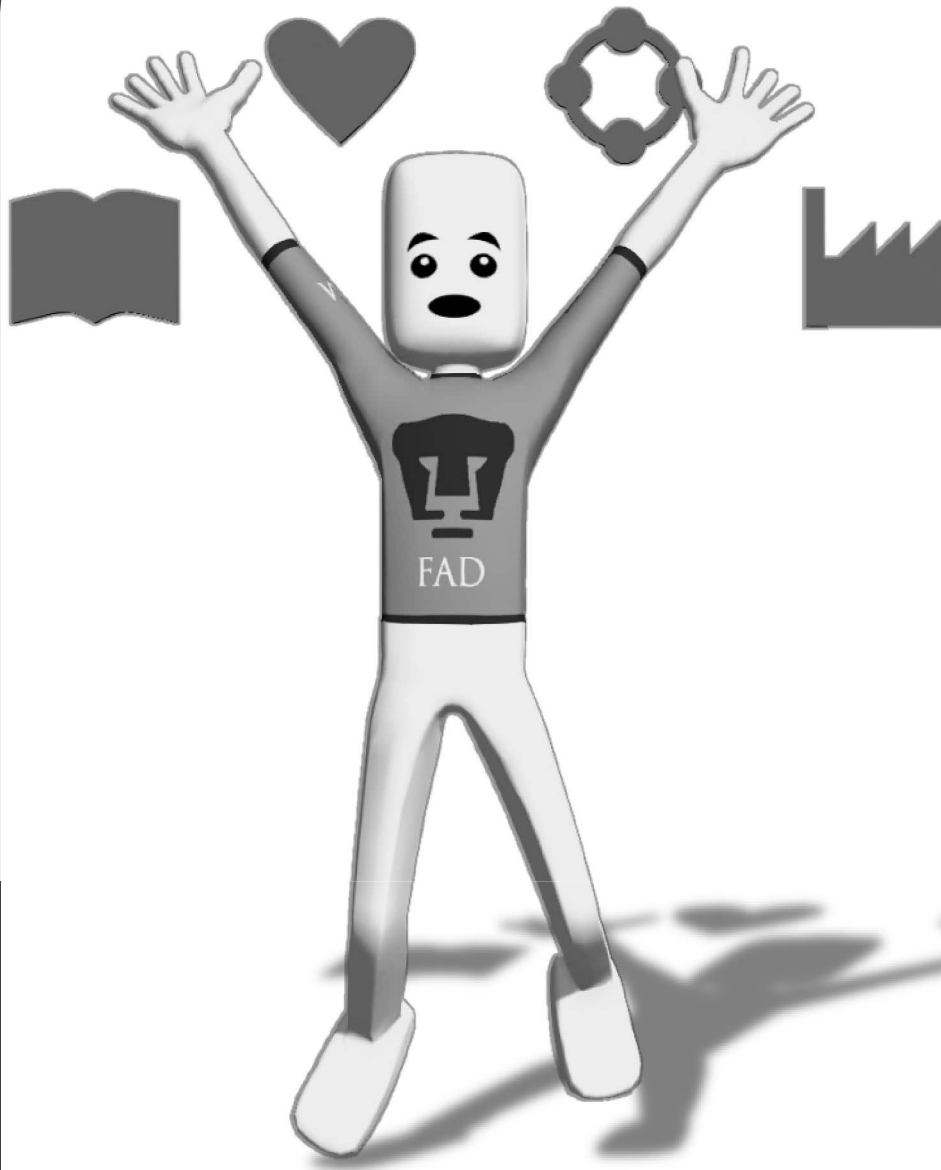
- Mentoría: en ella el mentor proporciona apoyo, orientación y acompañamiento a una persona durante un periodo más extenso de tiempo que el que destinado a la tutoría. En países como Estados Unidos es más común utilizar el término de mentor para referirse a la función de acompañamiento y de orientación que realiza un maestro y que sería equivalente al término de tutoría.

La tutoría tiene dos propósitos generales: favorecer el desempeño académico de los alumnos por medio de acciones personalizadas o grupales y, contribuir a su formación integral.

En relación al primer punto, se busca que a través de la tutoría se puedan fortalecer en el estudiante aquellas habilidades para utilizar metodologías de estudio pertinentes y eficaces para la profesión en la que se está formando. Se busca fomentar la autorregulación en el estudio, para que el estudiante sea autónomo y capaz de mantenerse en una dinámica de aprendizaje permanente durante toda la vida.

Por medio de la tutoría se pueden identificar dificultades académicas específicas y darles atención, ya sea por medio del tutor o bien por medio de actividades complementarias que organizan el programa de tutorías, la Facultad o las entidades y dependencias universitarias.

En cuanto al segundo punto, se pretende desarrollar en el estudiante aquellas actitudes que le favorezcan hacia una disciplina de trabajo y hacia la superación permanente. El tutor puede incidir en la formación de valores y de actitudes que le permitirán al estudiante desarrollarse de una manera integral.



2. Dimensiones y niveles de intervención en la tutoría.

Dentro de un modelo de formación integral, las dimensiones de la intervención incluyen aquellas áreas relacionadas con el desarrollo personal del estudiante, y en particular el universitario:

- *Intelectual-cognitiva*: pretende desarrollar aspectos que potencien la capacidad de enfrentarse a situaciones problemáticas y a su resolución, a la adecuada toma de decisiones, el aprovechamiento de los aprendizajes, el aprender a aprender, entre otros.

- *Afectivo-emotiva*: potenciar el dominio de las habilidades sociales, el autoconocimiento, la elaboración de un autoconcepto positivo, etcétera.

- *Social*: facilitar su inserción a un nuevo nivel de estudios (nivel superior), se busca generar la integración en un grupo y la participación activa en el mismo en un contexto de cooperación.

- *Profesional*: contribuir a tomar conciencia de su propio itinerario curricular, a la elección de un proyecto profesional y su transición a la vida profesión.

Estas dimensiones pueden resumirse en dos niveles de

intervención en la acción tutorial para su mejor manejo y planeación:

- La *tutoría académica*, que se refiere a un seguimiento del estudiante a lo largo de los estudios universitarios, en cuestiones generales relativas a los contenidos curriculares; a la adaptación a la vida universitaria; a la mejora del rendimiento o a las salidas profesionales; orientar al estudiante sobre temas relativos a los contenidos disciplinares, o sobre temas relativos a trabajos relacionados con la materia.

- La *tutoría de asesoramiento personal*, que corresponde a una tutoría enfocada a la detección o intervención ante determinadas circunstancias personales de los estudiantes, esta actividad en particular –la intervención- debería ser responsabilidad de expertos en la intervención psicopedagógica o servicios especializados de la propia universidad.

Dentro ya de nuestro contexto universitario, la planificación de la secuencia y el desarrollo de estas dimensiones dependerán de la interrelación de diferentes factores relacionados con la institución, con los estudios específicos y con los propios estudiantes.

En relación a las características de la institución, se incluyen aspectos que van desde la propia ideología, la existencia de servicios de atención al estudiante y su nivel de implicación, las características del cuerpo docente.

Las características de los estudios en cuanto al grado de dificultad de la carrera, el nivel de profesionalización también es otro aspecto a considerar como elemento diferenciador y, además, la presencia social de los profesionales también contribuye a una mejor representación del campo profesional.

Finalmente, las características propias de los estudiantes obligan a marcar diferencias en la intervención, por ejemplo, el porcentaje de hombres o mujeres que cursan las carreras que se imparten dentro de la Facultad, si hay o no diferencias muy marcadas entre estudiantes del turno matutino y el vespertino. La tasa de alumnos con un proyecto profesional claro y/o ya inmersos en el campo profesional, o bien los jóvenes sin experiencia laboral y con un futuro menos definido y claro. (Rodríguez, S., 2004)



3. Características de la tutoría universitaria.

La tutoría debería ser un elemento imprescindible de la formación universitaria ya que a través de esta acción se busca facilitar la adaptación a la universidad, el aprendizaje y el rendimiento académico, la orientación curricular y la orientación profesional.

Como una primera característica de la tutoría se puede decir que es una acción docente dirigida a impulsar y facilitar el desarrollo integral de los estudiantes en lo intelectual, afectivo, personal y social.

Otra característica es que la tutoría contribuye a personalizar la educación universitaria. En la enseñanza a nivel superior se busca que los alumnos construyan y maduren determinados conocimientos y actitudes. La tutoría, además, debe facilitar el seguimiento académico individualizado de los estudiantes en la planificación y desarrollo de su itinerario de formación. (Rodríguez, S., 2004)

Una característica más, es que la tutoría canaliza y activa las relaciones del alumnado con los diferentes segmentos de atención al estudiante dentro de la propia Facultad: puede ser de carácter administrativo (titulación,

becas, inscripción, servicio social, etcétera), docente (asesoría en cuanto al plan de estudios o de alguna asignatura), organizativo (favoreciendo la participación) y de servicios (de orientación, actividades culturales, deportivas, servicio médico, etcétera). Es, de este modo, un garante en el uso adecuado de los diferentes recursos curriculares y extracurriculares que la institución pone a su alcance.

Con esto se busca que la tutoría permita una adecuada integración activa del estudiante en la institución. Esto es no sólo porque facilita el acceso a la información, de una forma crítica y constructiva, sino porque estimula su participación en todos los niveles organizativos al interior de la institución.

En general existen un conjunto de temas y actuaciones tutoriales que permiten desarrollar una atención individualizada o grupal a sus estudiantes y que permiten llevar a cabo los compromisos de la tutoría universitaria.

Los antecedentes de los estudiantes representan un importante recurso para poder elaborar un diagnóstico de necesidades de la tutoría. Es por ello que se planteó como base para el diagnóstico previo al establecimiento de un programa de tutoría.

Para poder elaborar un diagnóstico de los estudiantes, es necesario tomar en consideración: el origen y situación social de éstos; sus condiciones de estudio; sus objetivos, expectativas, etcétera; sus hábitos y prácticas de estudio, y su bagaje cultural.

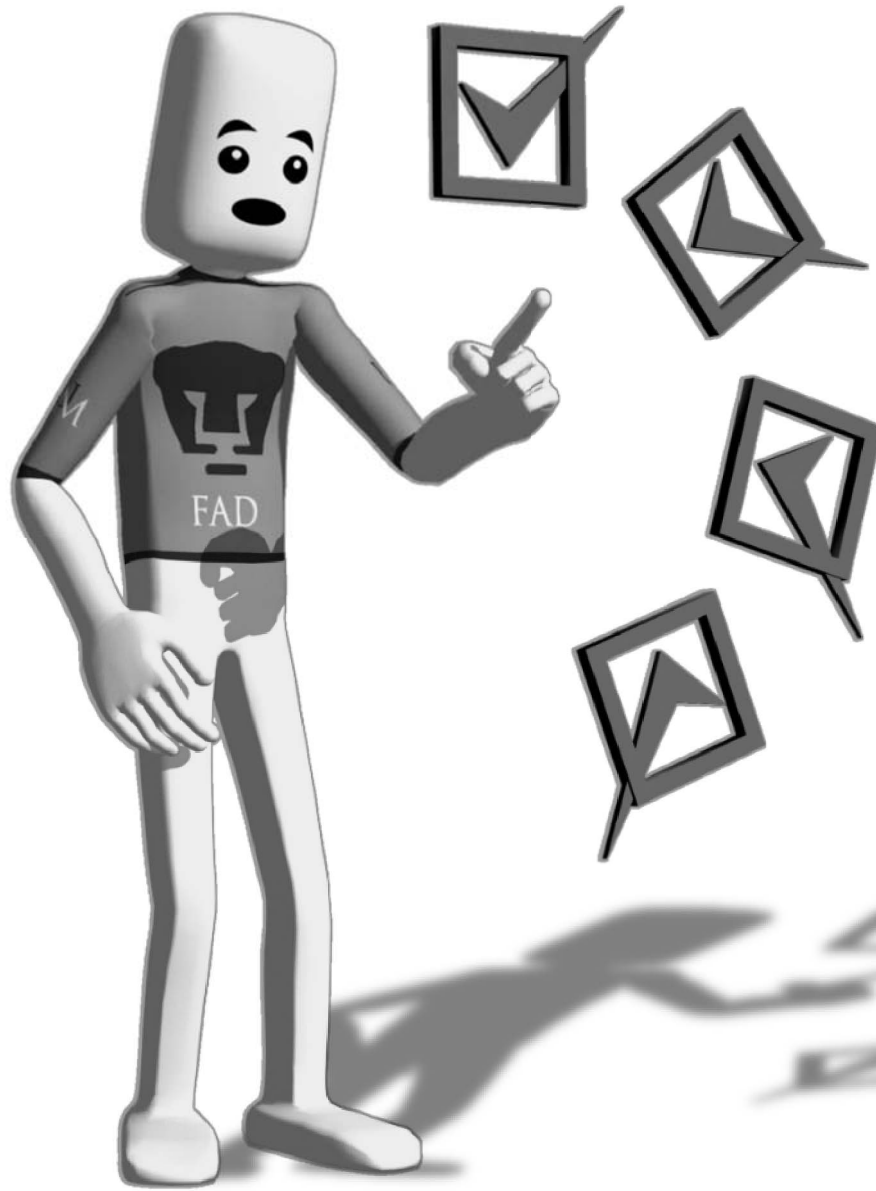
En relación al origen y situación social de los estudiantes se pretende explorar las condiciones sociales y antecedentes académicos de los estudiantes, así como apreciar el contexto familiar en el que llevan a cabo sus estudios universitarios.

Las condiciones de estudio permiten conocer las condiciones materiales con las que cuentan los estudiantes en su ámbito personal, desde el espacio destinado al estudio y las tareas académicas, hasta el equipamiento con el que cuentan, en particular en carreras como las que ofrece la Facultad de Artes y Diseño (Artes Visuales; Diseño y Comunicación Social; Artes y Diseño).

Conocer hasta qué punto los estudiantes cuentan con objetivos formativos y ocupacionales claros. Ya que la ausencia de metas y aspiraciones educativas y ocupacionales futuras, pueden convertirse en causas de abandono y deserción de los estudios. Indagar, además, sobre las técnicas, procedimientos

o habilidades que emplean los estudiantes en las distintas actividades académicas dentro y fuera de la institución.

Evidenciar si tienen actividades culturales y conocer el tipo y frecuencia con la que los estudiantes acuden y participan en la vida cultural y recreativa, tanto en los espacios con los que cuenta la Facultad o la Universidad, como fuera de ellos; y a la vez fomentar su asistencia a las mismas.



4. Responsabilidades de la tutoría universitaria

Ante las reformas universitarias, y en particular, el Acuerdo presentado por el Rector de la Universidad, el Dr. José Narro Robles, por el que se establece el Sistema Institucional de Tutoría de Bachillerato y Licenciatura en los Sistemas Presencial, Abierto y a Distancia en la UNAM, con el objeto de mejorar la calidad y pertinencia de los programas de formación de los alumnos de las entidades académicas del bachillerato y licenciatura, así como incrementar la equidad en el acceso a aquellos métodos, tecnologías y elementos que favorezcan su preparación y desempeño. (Narro, 2013)

En dicho documento se también se menciona que es indispensable promover programas de apoyo para los alumnos a fin de mejorar su aprovechamiento mediante la organización de un sistema de tutores y proyectos de seguimiento, así como a través del desarrollo de materiales y medios técnicos para que puedan autoevaluar su desempeño.

Ante esta situación, es trascendental el papel que debe asumir la tutoría en la Educación Superior, Rafael Sanz (Sanz, septiembre 2005) propone una serie de acciones tutoriales que apuntan a una educación superior de mayor calidad.

- *Conocer a los estudiantes.* El tutor deberá procurar mantener una buena relación con sus alumnos, ganarse la confianza y empatía para de esta forma conocer en profundidad los problemas y dificultades que estos manifiestan, para, con posterioridad, tratar de darles posibles soluciones y/o canalizarlos a las instancias correspondientes.

- *Crear entornos de aprendizaje.* Se necesita una forma de replantear la labor del profesor, de su formación y desarrollo profesional, un cambio en cuanto profesional que crea y organiza ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje a través de las estrategias y actividades adecuadas.

- *Inculcar valores.* Una tarea del tutor, para lograr una educación integral, es propiciar que los estudiantes adopten un sistema de valores que se irá construyendo a través de su experiencia educativa en la institución y fuera de ella.

- *Crear los recursos humanos y materiales necesarios.* Se trata de consensuar un proyecto común, de carácter participativo y con los suficientes canales de comunicación para lograr una mejora de la institución y del entorno donde se ubica.

- *Establecer programas de formación de tutores.* De esta forma podríamos llegar a conseguir una aproximación entre el docente como profesional y el docente como persona. Todo

esto supone que los profesores adquieran una serie de competencias que les permitan traducir las teorías formales en pensamiento práctico. Con estudiantes diversos y necesidades diversas, los programas de formación deben ayudar a los tutores a desarrollar actitudes y habilidades necesarias para enfrentarse con éxito a la acción tutorial y orientadora.

- *Promover planes de acción tutorial.* Se trata de un conjunto de actividades sistemáticas, planificadas y orientadas a unas metas, como respuesta a unas necesidades educativas concretas. En el diseño de un plan o programa se debe incluir todos aquellos componentes que han de estar presentes, así como el conjunto ordenado de pasos que se han de llevar a cabo para realizar las diversas acciones.

Es posible encuadrar las funciones de la tutoría en cuatro. La primera de ellas es la función de ayuda, que en este caso, actúa como un factor motivador para que el estudiante pueda prevenir y dar respuestas efectivas a aspectos que se le presentan en su contexto, como el comportamiento, el pensamiento, las tensiones afectivas, el rendimiento académico; así como aportar técnicas concretas sobre diferentes problemas estudiantiles como autoestima, métodos y hábitos para el éxito en el estudio, etc.

La segunda, la función formativa proporciona, además de elementos informativos que pueden ser de interés, propuestas y actuaciones para formar actitudes y valores. En tercer lugar está la función evaluadora, ésta actúan en dos niveles: el individual que ayuda a la persona a conocerse, a valorar sus posibilidades, y a situar los correspondientes niveles de rendimiento; y el general al examinar las necesidades, actitudes y capacidades potenciales de un grupo de aula para poder ofrecer el mejor programa formativo posible.

Finalmente, la función planificadora diseña itinerarios educativos adecuados al nivel y la motivación de cada estudiante y para el grupo de clase, según sea el caso.

La acción tutorial tiene un carácter preventivo, ya que, todos los alumnos son potencialmente sujetos de riesgo en algún momento de su proceso educativo, busca ofrecer ayuda no solo en el proceso de aprendizaje sino en el ámbito relacional, de convivencia o personal. (Castillo, Torres, & Polanco, 2009)



5. Antecedentes históricos de las tutorías

La tutoría universitaria no es un invento del siglo XX. La tutoría, entendida como el acompañamiento de los estudiantes en su formación ha formado parte sustancial de la propia tarea docente desde los comienzos de la universidad. (Rodríguez, S., 2004) Sin embargo su término está ligado a diferentes concepciones o modelos de universidad desarrollados en contextos temporales y geográficos diferentes.

En sus orígenes, la universidad medieval buscaba la transmisión del conocimiento o saber absoluto, el respeto a la verdad y el desarrollo del espíritu de estudio. Como arquetipo de universidad docente, el papel de profesor era guiar, orientar, tutorizar la conducta moral, social e intelectual de sus alumnos en la búsqueda del conocimiento, como vía para el crecimiento personal, en un marco de relación personal estrecha. (Castillo, Torres, & Polanco, 2009)

Sin perder el valor de la búsqueda de la verdad científica, el saber por el saber, la universidad renacentista aunará enseñanza e investigación entre sus fines. El espíritu científico y de libertad de los docentes inunda las universidades, donde lo importante será la reflexión crítica sobre los

conocimientos adquiridos.

El modelo humboldtiano (Alemania), representa el arquetipo de universidad científico-educativa. Este modelo sitúa como valores fundamentales la autonomía de las instituciones y la libertad del profesorado y el alumno como elemento fundamental para que la persona desarrolle sus capacidades. La función tutorial del profesor es conseguir un ambiente universitario que facilite la creación de ciencia. El modelo didáctico de seminario será un elemento imprescindible. En el contexto de tutoría de grupo pequeño se profundiza en las materias, se discute el proceso académico y se contribuye a desarrollar en el alumno un método para el desarrollo del conocimiento.

La tradición inglesa representa el modelo de arquetipo educativo, desarrollado fundamentalmente en los elitistas centros de Oxford y Cambridge. Este modelo desarrolla un sistema tutorial diferenciado, en el que el profesor era el responsable de velar por la formación moral y científica de un reducido número de estudiantes. Este arquetipo influirá en la tradición de importantes centros norteamericanos.

El desarrollo de la era industrial impondrá nuevas

necesidades de formación que atenuarán los rasgos distintivos de los diversos modelos de universidad y la fusión de sus características en algunos de ellos. La institución universitaria, ligada a la creación y transmisión de la ciencia, incorpora a los centros de formación de técnicos y profesionales, antaño relegados, y hace de la formación de los profesionales uno de sus fines fundamentales. Con ello, la profesionalización e inserción de sus egresados pasará a ser función de una institución marcada por el carácter elitista que le acompañó durante décadas.

Como consecuencia, la función docente del profesorado podrá coexistir con otras más acordes a la consecución de competencias profesionales demandadas por el mercado laboral. En la última etapa se puede ver cómo éste ha llegado, en algunos contextos, a condicionar la misma actividad científica desarrollada por la universidad. Un ejemplo claro se encuentra en la derivación de la actividad del profesorado de las universidades norteamericanas hacia la actividad científica, impulsado por las necesidades de la empresa con un interés por la investigación especializada, como medio de financiación de las instituciones. Sin duda, las voces en contra no se han hecho esperar y desde la década de los 90 se observa, desde

los ámbitos de la planificación educativa, una tendencia clara a la revalorización de la docencia y a un mayor control de la actividad del profesorado. (Rodríguez, S., 2004)

Los antecedentes de los modelos tutoriales pueden rastrearse en la mayoría de las naciones. Por ejemplo, en las Universidades anglosajonas, salvo excepciones, se persigue la educación individualizada procurando la profundidad y no tanto la amplitud de conocimientos. Como consecuencia, la práctica docente se distribuye entre las horas de docencia frente a grupo, la participación en seminarios con un número reducido de estudiantes —que trabajan en profundidad un tema común—, y en sesiones de atención personalizada, cara a cara, a las que se denomina *tutoring* o *supervising* en Inglaterra; y *academic advising*, *mentoring*, *monitoring* o *counseling*, según su carácter, en Estados Unidos. En cuanto a los estudiantes, sus principales actividades son asistir a las sesiones de los cursos, estudiar en la biblioteca, leer, escribir, participar en seminarios y discutir el trabajo con su tutor. En el Reino Unido, Australia y Estados Unidos, el tutor es un profesor que informa a los estudiantes universitarios y mantiene los estándares de disciplina. (ANUIES, 2001)

La actividad central del sistema tutorial inglés (*tutoring*)

es el trabajo escrito (*essay*) que el tutor propone al estudiante, cuya finalidad es enseñar a pensar al alumno y a argumentar sobre un tema seleccionado como mecanismo para desarrollar su capacidad crítica. Los antecedentes más próximos a la idea de tutoría académica son los de la Universidad de Oxford, en la que el estudiante tiene un encuentro semanal con el profesor tutor que le es asignado. El alumno prepara un ensayo por semana para discutir oralmente con su tutor, lo que no excluye que se utilicen otros apoyos educativos como son lecturas adicionales, clases, bibliotecas, prácticas en laboratorio, conferencias, etcétera. También es importante la interacción que se da con otros compañeros en el desarrollo de diferentes actividades académicas.

En los Estados Unidos, en Canadá y en algunos países europeos, los centros de orientación en las Universidades constituyen instancias de gran importancia en la actualidad. Los centros de orientación (*Counseling Centers* e incluso *Academic Advising Centers*), existentes desde la década de los años treinta, agrupan a especialistas en Pedagogía y Psicopedagogía, en estrecha relación con el profesorado ordinario. Tienen un lugar definido dentro de la estructura institucional y coordinan las actividades del asesoramiento

académico y tutoría (academic advising o mentoring), con la atención especializada a ciertas necesidades personales y sociales, así como con necesidades académicas particulares que desbordan la preparación, el tiempo y las finalidades de la atención formativa propias de la docencia universitaria.

Entre las actividades asumidas por los centros de orientación se pueden señalar la impartición de diferentes cursos acerca de cómo estudiar, de orientación y de elaboración y puesta en operación de programas de higiene mental apoyados por psiquiatras.

El modelo español de enseñanza superior a distancia desarrollado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) presenta la figura del Profesor

Tutor como el orientador del aprendizaje autónomo de los alumnos. En la actual reforma educativa española, se consideran la tutoría y orientación del alumno factores indispensables para mejorar la calidad educativa. Además, se reserva como un derecho del alumno y una obligación de los centros.

En la Universidad de Navarra y en la Universidad Complutense de Madrid, "el asesoramiento entre iguales" (peer

tutoring) cuenta con una larga tradición, dada su eficacia comprobada y el enriquecimiento personal que supone para ambas partes, lo que exige al profesor que forma a los estudiantes, que funcionarán como tutores de sus compañeros, un tiempo generoso pero con efecto multiplicador.

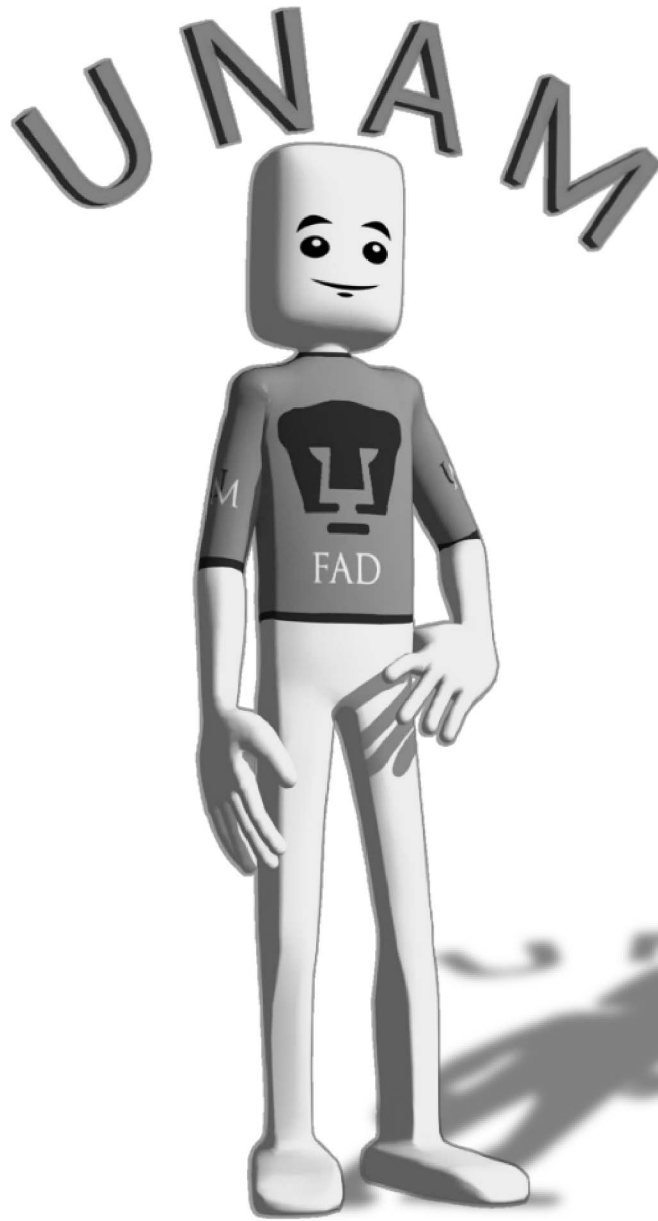
Uno de los modelos tutorales más conocidos es el implantado desde hace tres décadas por la Open University. Esta Universidad es una institución de educación a distancia que inició sus actividades educativas en 1971. Es un modelo de tutoría académica y personalizada muy difundido en el Reino Unido.

Los alumnos estudian en forma autónoma los materiales preparados para cada uno de los programas y se encuentran con sus tutores en los centros locales de enseñanza y en las escuelas de verano para resolver problemas de aprendizaje y recibir sugerencias para las fases subsecuentes.

Actualmente en el Massachussets Institut of Technology (MIT) se tiene la experiencia de la tutoría asistida por computadora. Esta tecnología puede constituir un apoyo fundamental para las actividades de aprendizaje en general y para objetivos relacionados con la tutoría en particular. Se

pueden elaborar tutoriales para múltiples objetivos educacionales, con el propósito de que el alumno pueda "aprender a aprender", de acuerdo con la evolución de la sociedad. La tutoría asistida por computadora puede ser útil para motivar a los estudiantes a mejorar sus habilidades de comunicación, de trabajo y de estudio.

En el marco amplio de este contexto, se puede considerar la tutoría como el acompañamiento, seguimiento, motivación y apoyo del proceso de aprendizaje del estudiante para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia. La tutoría en este caso hace referencia a la atención de estudiante a estudiante en forma personalizada o en grupos reducidos.



6. Tutorías en los estudios de posgrado y licenciatura en la UNAM

La tutoría entendida como la actividad pedagógica que tiene como propósito orientar y apoyar a los estudiantes durante su proceso de formación, se considera una actividad que puede ser asumida tanto por los docentes como por compañeros aventajados, la cual comprende un conjunto sistematizado de acciones educativas centradas en el estudiante que es tutorado.

6.1. Tutorías en los estudios de posgrado

El sistema tutorial en la educación superior mexicana, en específico dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México, se ha venido practicando desde los inicios de la década de los años cuarenta. Las tutorías se han desarrollado con diferentes intensidades de forma natural. Su aplicación se dio inicialmente en el posgrado, particularmente en la Facultad de Química. (ANUIES, 2001)

Desde 1970, en el nivel de posgrado, el sistema tutorial consistió 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. "Apenas inicia sus estudios, la investigación se convierte para el alumno en el centro de su programa particular que concluye con la formulación de una tesis para obtener el grado correspondiente".

Las experiencias obtenidas con las tutorías han influido en los reglamentos que sobre el tema surgen en la UNAM, y que configuran el conjunto de ordenamientos legales del posgrado. Convertida en un hecho cotidiano en la vida académica de la Facultad de Química a partir de 1965, la tutoría alcanzó rango legal, al ratificarse con la aprobación de las Normas Complementarias al Reglamento General de Estudios de Posgrado en 1980. (ANUIES, 2001)

La tutoría puede darse también en disciplinas diferentes a las del tutor principal y a la del tutorado. Esta es una idea nueva. Por ejemplo, en el doctorado en Ecología del Centro de Ecología de la UNAM, cada alumno tiene un tutor o un asesor individual, y también el alumno debe escoger tutores en áreas que no son las que van a tratar en su investigación. Por lo general se propicia que sean áreas diferentes y complementarias al tema central de la investigación del alumno.

Este modelo implica una relación obligatoria entre el alumno y el tutor, con un cierto número de horas a la semana o al mes.

El alumno debe entrar en el campo del tutor, leer obras escogidas, importantes, cruciales en la disciplina de que se trate y esforzarse, con la guía del docente tutor, en explotar un campo que de otra manera no habría tenido la posibilidad de conocer. Este tipo de tutoría en posgrado ayuda al enriquecimiento académico en la formación de individuos, pero además, también les da una gama más amplia de relaciones directas con otras personas que están trabajando en su programa de posgrado.

6.2. Tutorías en los estudios de licenciatura

El enfoque tutorial de apoyo al estudiante de licenciatura es de reciente aparición y surge en algunas instituciones de educación superior mexicanas (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, la Universidad Autónoma de Zacatecas, entre otras) con la finalidad de resolver problemas que tienen relación con la deserción, el abandono de los estudios, el rezago y la baja eficiencia terminal, principalmente.

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

La creación del Sistema Universidad Abierta (SUA) fue impulsada por el rector de la Universidad Nacional Autónoma de México a inicios de la década de los setenta, Dr. Pablo Casanova, y su instauración se aprobó el 25 de febrero de 1972 en sesión de Consejo Universitario, a través del Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM. Dicho Estatuto, fue abrogado el 27 de marzo de 2009 por el Consejo Universitario y sustituido por el Estatuto del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), mismo que fue publicado en Gaceta UNAM el 2 de abril en 2009. En las disposiciones generales (capítulo I, artículo 1º), este documento establece:

El Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM está destinado a extender la educación media superior y superior hacia grandes sectores de la población, por medio de métodos teórico-prácticos de transmisión y evaluación de

conocimientos y de la creación de grupos de aprendizaje que trabajan dentro o fuera de los planteles universitarios e impulsar la integración de las tecnologías de la información y comunicación a los procesos educativos.

El SUA en la Facultad de Filosofía y Letras funciona desde 1979 como una modalidad alternativa al sistema escolarizado en 7 licenciaturas y se sustenta en forma importante en el trabajo tutorial, en donde los estudiantes asisten a tutorías grupales para aclarar dudas.

En algunas Facultades y Escuelas de la UNAM se han introducido programas especiales de tutoría para apoyo a estudiantes distinguidos y para mostrar el modelo profesional, tal es el caso de las Facultades de Psicología y de Medicina.

En 1991, en 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 profesionista destacado a quien el alumno visita en su lugar de trabajo y puede observar y participar en cierta medida con él. Esta modalidad resulta un estímulo y la oportunidad de acercarse a la vida cotidiana del profesional,

fortalece la relación maestro-alumno, se refuerza la supervisión sobre aspectos científicos, humanísticos y éticos.

Adicionalmente; la misma Facultad estableció los Núcleos de Calidad Educativa (NUCE); consistente en un programa de alta exigencia académica; destinado a los mejores alumnos. Éstos son seleccionados a partir de su promedio de bachillerato, examen de clasificación y entrevista personal.

T÷=S



7. Tutoría entre iguales

Consiste en una labor desempeñada por estudiantes del mismo curso o de cursos superiores que guían, asesoran o ayudan en su adaptación, integración y aprendizaje a otros estudiantes en distintos momentos de su formación universitaria. Con estos agentes orientadores se han empleado distintos términos: “mentores”, “alumnos-tutores”, “compañeros-tutores”, entre otros. La utilización de esta modalidad de tutoría es, por un lado, que se trata de un asesoramiento entre iguales, entre compañeros, lo que reduce la distancia y refuerza la empatía; y por otro lado, el conocimiento que tiene el alumnado veterano de la institución, de la carrera y del profesorado.

La tutoría entre pares o iguales puede aportar una información y orientación a sus compañeros en las siguientes vertientes:

- Académica. Referida a aspectos de la vida universitaria, como planes de estudios, elección de asignaturas, posgrado, seminarios, diplomados, cursos de especialización, etc.
- Profesional. A partir de su experiencia laboral, si cuenta con ella, asesorar y ayudar en materia de inserción

profesional, facilitación de la transición de la Universidad hacia la vida activa, estudio de ofertas y demandas de empleo, ejercitación de prácticas en empresas, etc.

- Personal. Relacionada con problemas personales, familiares, psicológicos, emocionales, afectivos que pueden afectar directa o indirectamente al aprendizaje del estudiante y a su desarrollo personal y profesional.
- Social. Destinada a cuestiones como información sobre ayudas y servicios universitarios disponibles, acceso a becas, estancias en el extranjero e intercambio de estudiantes; movilidad estudiantil, etc.
- Administrativa. Referida a temas como información sobre requisitos administrativos, inscripción, uso de la biblioteca, servicios sociales, ayudas al estudiante, etc.

El propósito principal que el programa establece es: favorecer el desempeño académico de los alumnos a través de acciones personales o grupales y contribuir a su desarrollo integral.

Los alumnos de primer ingreso quienes debido a que se encuentran en una etapa de transición de la educación media superior a la superior, desconocen las diferentes instancias a su servicio, como los servicios escolares, médicos, etc., así

como su organización y funcionamiento entre otros aspectos. Se les ofrece una mayor orientación a través del trabajo de tutorías, a fin de que cuenten con los conocimientos generales que tienen que ver con los estudios que realizan en la Universidad, y pueden ser y sentirse parte de la institución e integrarse a la vida universitaria en las mejores condiciones posibles.

En el caso de la comunidad estudiantil en general, se brinda atención e información en torno a trámites para la culminación de sus estudios, becas que pueden solicitar en semestres posteriores al primero, la participación en los programas de servicio social, la atención especializada o canalización a especialistas que en ciertos casos sea necesaria.



8. La figura del compañero tutor

Con la finalidad de ofrecer alternativas desde la propia comunidad estudiantil, ha cobrado relevancia en los últimos tiempos la figura del compañero tutor, dentro de diversas instituciones educativas.

En Canadá, Reino Unido y Estados Unidos se cuenta actualmente con una amplia experiencia ya que a través de los programas de *peer tutoring*, *peer counseling*, *peer helping* ha desarrollado una tradición en los centros universitarios, convirtiéndose en el escaparate que ha inspirado las experiencias de "Tutorías entre Iguales" que han empezado a desarrollarse en la UNAM.

Una de las primeras referencias al término *peer tutoring* se encuentra en Bell (Álvarez, 2002), quien a través de distintas experiencias basadas en el sistema mutuo de enseñanza, demostró que los estudiantes noveles obtenían mejores resultados de aprendizaje mediante la ayuda de otros compañeros más veteranos. La incidencia de este tipo de programas fue tal que en 1970 más de doscientos Centros educativos de EE.UU. habían implantado algún sistema de "Tutoría entre Iguales".

Por compañero tutor habría que entender aquel universitario que trabaja de forma colaborativa junto al profesorado en sus horas libres, cubriendo créditos o mediante programas de servicio social, ayudando al alumnado sin experiencia en la enseñanza universitaria, en su trabajo académico y dándoles una idea real de lo que implica el proceso formativo.

Se trata de un asesoramiento entre iguales, entre compañeros, alumnos en proceso de titulación que ayudan a los estudiantes que inician sus estudios a resolver problemas relacionados con su formación. Un compañero tutor viene a ser alguien que ayuda a otros a aprender algo que no han conseguido, algo que les cuesta asimilar o que aprenderían más lentamente sin su apoyo, o bien que tendrían dificultad para hacer si lo hiciesen únicamente por su cuenta. La experiencia y su mayor conocimiento de la vida universitaria de los compañeros tutores, les capacitan para orientar a los estudiantes de nuevo ingreso. Si bien las experiencias de tutorías entre iguales abarcan tanto la vertiente puramente académica (trámites, cursos, fuentes de información) como la vertiente extra- académica (adaptación a la vida universitaria, participación en actividades de esparcimiento, culturales, entre

otras).

La incorporación de esta estrategia en la UNAM se centra en ofrecerles a los alumnos de nuevo ingreso pautas y sugerencias para que su adaptación y desenvolvimiento en la Universidad sea satisfactoria. Para ello se considera que los alumnos más experimentados puedan desempeñar algunas de las siguientes funciones básicas de asesoramiento como: las características de los estudios; la resolución de problemas administrativos; sobre la elaboración de trabajos; en relación a estrategias de enseñanza; habilidades sociales y comunicación; sobre recursos bibliográficos, y la preparación de ejercicios y exámenes.

Una de las principales ventajas que ofrece el asesoramiento entre iguales es que reduce la distancia que a veces se crea entre tutor si éste es profesor y tutorado. Dicha proximidad al ser ambos alumnos (aunque de diferentes semestres) crea un contexto favorable para el aprendizaje y para que la comunicación se produzca de manera satisfactoria a todos los niveles.

Sobre todo porque afianza la empatía entre unos y otros y las claves que regulan el proceso de ayuda se fundamentan

en códigos conocidos por todos. Saber cómo actúa el profesorado, la manera cómo deben enfrentarse determinadas tareas académicas, la mejor forma de organizar el tiempo de estudio, etc. (Álvarez, 2002)

Las ventajas que se derivan de este tipo de ayuda entre iguales son las siguientes: el alumnado interactúa y conecta mejor con los compañeros a quienes ve más próximos a su realidad que con el profesorado, con quien le une una relación condicionada muchas veces por la evaluación; se elimina la relación de autoridad; se crean condiciones para promover una relación de confianza mutua; se puede dar un enriquecimiento mutuo (como asesorado y como asesor), y que existe la posibilidad de poder ayudar a otras personas que lo necesitan.

Los programas de "Tutoría entre Iguales" se funda en los principios básicos de cualquier intervención psicopedagógica, de modo que las acciones que se pongan en práctica sirvan para prevenir las posibles dificultades de aprendizaje que a lo largo de los estudios pueden encontrar los tutorados; contribuyan también dichas acciones a estimular el proceso adaptativo y madurativo de los estudiantes noveles; contribuyan a establecer una adecuada conexión entre la formación y el entorno socio-laboral de referencia, y se

planifiquen de una manera adecuada.

En este sistema de "Tutorías entre iguales", si bien es el compañero tutor más experimentado quien tutela a los estudiantes noveles, este proceso se ha de dar en el marco de un programa amplio en el que las intervenciones estén perfectamente pensadas y programadas y donde haya una conexión entre las actuaciones de los distintos responsables de la intervención psicopedagógica.

Los compañeros tutores han de reunir una serie de capacidades básicas (comunicación, interacción social, resolución de problemas, iniciativa...) que hagan posible un intercambio apropiado con los tutorados. Asimismo, se ha de anticipar inicialmente y con suficiente antelación la planificación del programa a desarrollar.

Este tipo de tutoría plantea que alumnos, preferentemente, de alto rendimiento académico de los últimos semestres realicen actividades de tutoría, aprovechando su experiencia como estudiantes, con las capacidades necesarias para apoyar el proceso de adaptación de los estudiantes de nuevo ingreso, con la finalidad de asesorarlos en asuntos académicos y sociales, y fomentar su desarrollo integral.

Para que un programa de “tutoría entre pares” funcione adecuadamente, se requiere la participación de cuatro actores, los cuales son esenciales, ya que si alguno de éstos faltase el proceso se vería entorpecido. Dichos actores son los siguientes: En primer lugar, y entorno a quién gira el programa, es el tutorado (estudiantes); el segundo, es el alumno-tutor; el siguiente, el tutor-monitor o tutor-docente, y, finalmente, el propio Programa de Tutorías.

En cuanto a los primeros -los tutorados- son aquellos que se encuentran cursando el primero o segundo semestres, también se consideran a los alumnos de nuevo ingreso que obtuvieron en el examen diagnóstico menos del 40% de aciertos. Además, se incluyen también en esta clasificación a los alumnos que son beneficiarios de alguna de las becas que les ofrece la institución.

Los alumnos-tutores, son aquellos estudiantes que se encuentran cursando los últimos semestres de la licenciatura interesados en realizar su servicio social en este programa. Entre las actividades del alumno- tutor se destacan principalmente: mantener contacto constante con los alumnos tutorados que le han sido asignados, para así poder programar tiempos, tutorías y otro tipo de actividades, ya sean éstas

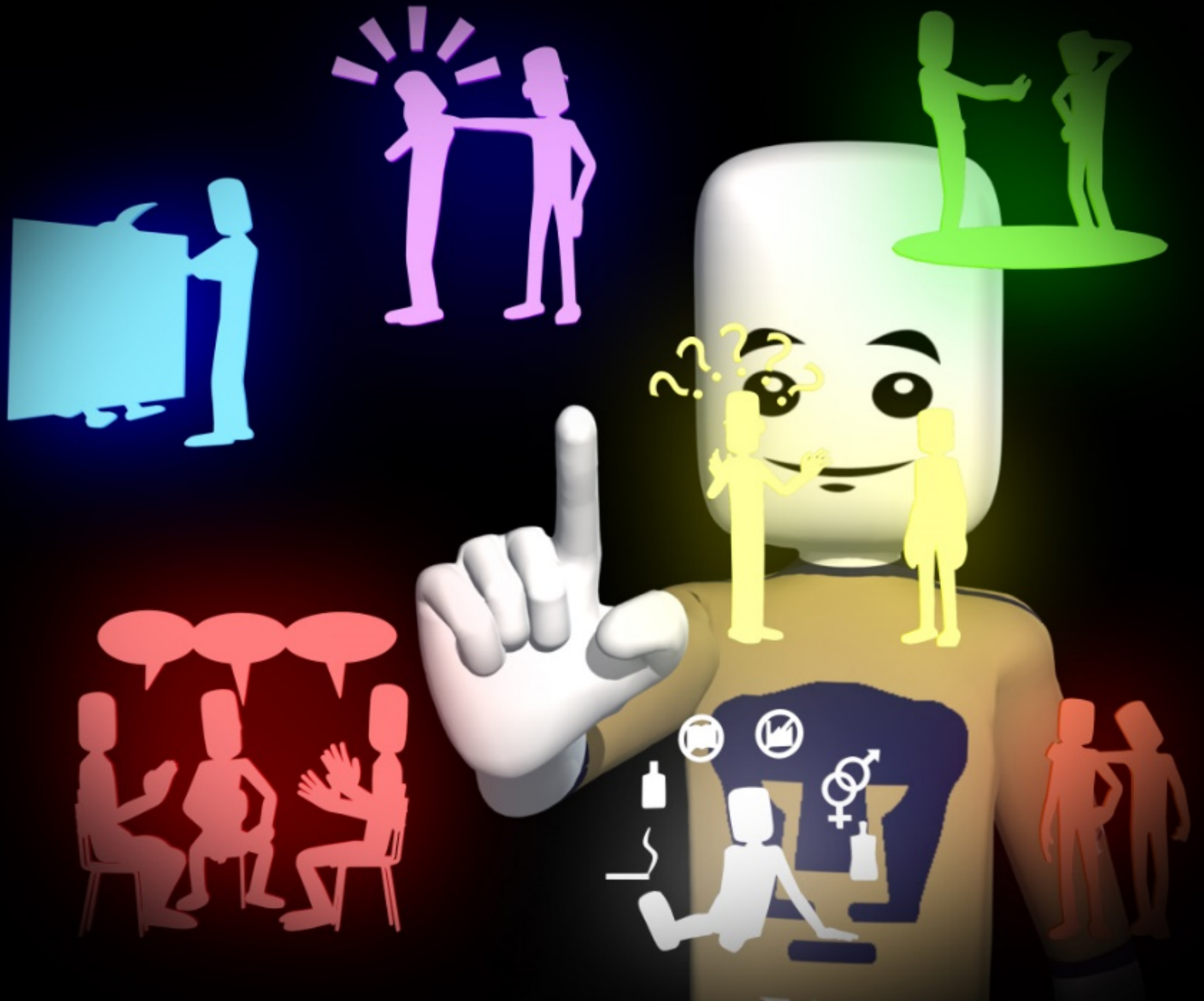
grupales o individuales. En los casos que así lo ameriten, canalizar al tutorado que requiera atención especializada de tipo psicológica, primero con el tutor-monitor o en su defecto con el responsable del Programa de Tutorías. Mantenerse en estrecha comunicación con el tutor-monitor que le fue asignado para acordar las sesiones mensuales y en éstas entregar el informe correspondiente de actividades y comentar los aspectos más relevantes acerca de los tutorados. Proporcionar apoyo e información pertinente respecto a los diferentes servicios y actividades que ofrece la Escuela y la propia Universidad: el funcionamiento de la biblioteca, los trámites que ha de realizar durante su estancia en la Universidad, todo ello con el propósito de facilitar su inserción y permanencia del alumno tutorado. Y se sugiere que tras concluir su servicio social, el alumno-tutor deberá entregar un informe en el que dé cuenta de las actividades realizadas en el periodo de tiempo en el que elaboró su servicio, con la finalidad de estar enriqueciendo el programa con observaciones, propuestas.

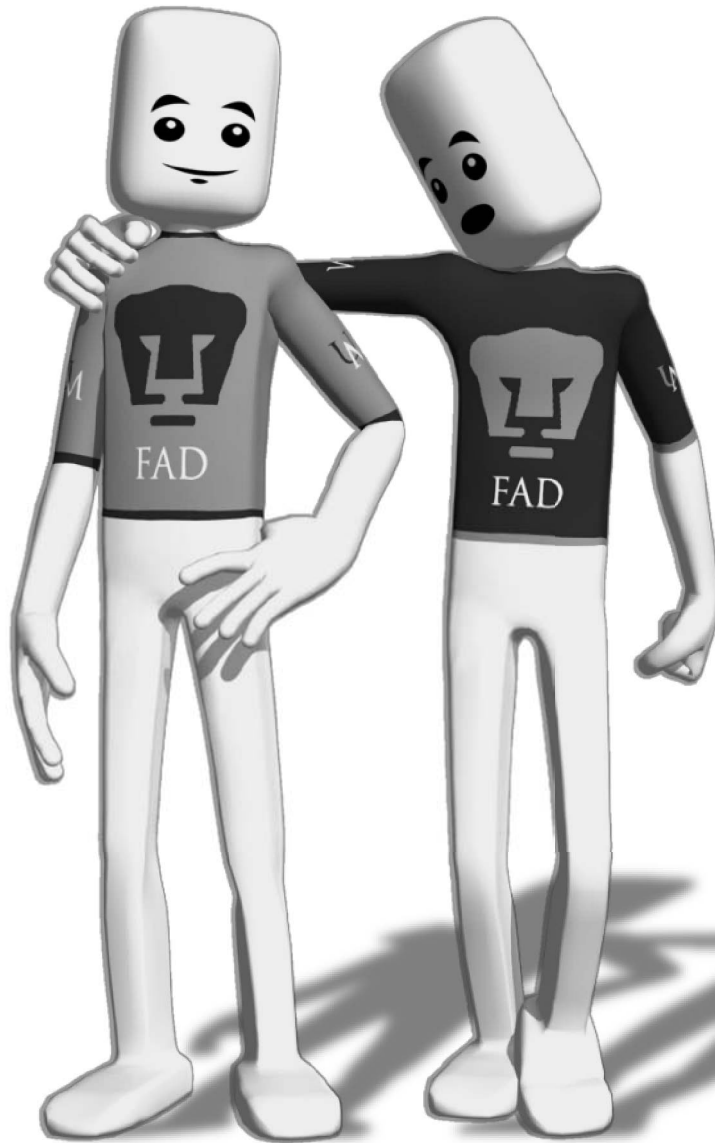
Los tutores-monitores son docentes que pertenecen a la base de tutores de la Facultad interesados en participar en el programa y que tienen a su cargo alumnos-tutor y tutelos. Las actividades que éstos realizan consisten básicamente en:

supervisar y dar seguimiento a las actividades de los tutores-alumnos. Establecer las sesiones con los alumnos-tutores para comentar los asuntos más importantes en relación al manejo de las tutorías, se atiende o canaliza a los tutorados que lo requieran hacia el Programa de Tutorías. Revisar los informes mensuales y atender cualquier dificultad o problemática que pueda presentarse a los alumnos-tutores en su práctica tutorial.

Finalmente, el Programa de Tutorías es la instancia encargada de la operación del programa de servicio social "Tutorías entre Iguales".

Es un elemento primordial para el manejo y funcionamiento de dicho programa, las acciones que lleva a cabo las conforman el seguimiento y la supervisión de las actividades que realiza cada uno de los participantes, así como la evaluación y coordinación de eventos, talleres, cursos y demás actividades dirigidas a becarios, tutores y estudiantes en general. Esta labor es propia del responsable del Programa de Tutorías con apoyo de la DGOSE.





CAPÍTULO II. Fundamento Conceptual de la “Tutoría entre pares”

1. Antecedentes en el trabajo entre pares o iguales

En la actualidad, a pesar de todo, seguimos teniendo con una enseñanza tradicional, basada en modelos academicistas y tecnológicos que se caracteriza, entre otros aspectos, por la importancia que concede a la relación profesor-alumno. Esta manera de enseñar se fundamenta en la instrucción y los resultados obtenidos a partir de ésta. Sin embargo, esta forma no ha tomado en cuenta la importancia y relevancia de las relaciones que se dan entre compañeros, como una estrategia para generar mayores logros en cuanto al conocimiento, tanto cognitivo, como social.

Sería interesante centrar la atención en el verdadero valor de las interacciones entre iguales para la socialización del comportamiento y la personalidad, además del valor que éstas poseen en el aprendizaje intelectual y la construcción del conocimiento.

Algunos modelos, entre ellos el dialéctico, conciben el desarrollo del conocimiento mediante tres acciones: instrucción, procesos intermedios y resultados de aprendizaje. Donde sería

interesante no sólo tener en cuenta las relaciones entre el docente y el alumno, sino también las relaciones entre compañeros.

En relación a los modelos dialécticos, (Medrano, 1995) existen diferentes enfoques (la escuela de Ginebra, la perspectiva soviética, la escuela de Aix-en-Provence) que han tenido experiencias con las interacciones entre pares como una estrategia didáctica diferente.

El término de conflicto socio-cognitivo se comienza a emplear en la escuela de Ginebra, y éste se entiende como la coordinación de esquemas diferentes en un contexto de interacción social. La discusión entre pares en relación a nociones lógicas, de conservación y geométricas puede generar un conflicto socio-cognitivo que conlleva a niveles de equilibrio superior en cada uno de los miembros integrantes del grupo. En estos tipos de interacción, las variables más importantes para que se produzca un progreso, es la posibilidad de intercambiar y confrontar puntos de vista propios con otros. Para esta escuela no es de suma relevancia que las argumentaciones sean correctas, sino que generen discusión y diálogo.

La escuela de Ginebra, pretende demostrar que mediante la interacción entre compañeros se puede dar una mejor interacción que con adultos y que ésta sirve para generar mayor equilibrio y fomentar la construcción del conocimiento contra el aprendizaje mecánico. Se destaca la idea de que la actividad del sujeto es una actividad social, y que el conflicto socio-cognitivo además de generar progresos en el pensamiento lógico, también favorece el conocimiento social.

Es importante destacar que no todo conflicto es susceptible de provocar avances cognitivos, es necesario que se den unas determinadas condiciones para que se pueda producir el progreso. Para esto es indispensable poseer determinados prerrequisitos cognitivos que posibiliten al sujeto la construcción del conocimiento a partir de la diferenciación y coordinación con otros sujetos. Además, lo ideal es que el educando sea capaz de tener una comunicación adecuada y procesar correctamente la información que lo relaciona con sus pares.

Para la resolución de situaciones conflictivas existen dos tipos de regulación: la relacional y la socio-cognitiva. Es relacional cuando la resolución al conflicto consiste en una modificación de la respuesta de uno o varios componentes del

grupo, que tiende a establecer el estado de la relación interindividual, anterior a la aparición del conflicto de respuestas. Sin embargo, esta situación no da lugar a un trabajo cognitivo real y su función es resolver un problema de relación.

En cuanto a la regulación socio-cognitiva, se caracteriza por la elaboración colectiva o individual de nuevos esquemas e instrumentos cognitivos. Las respuestas no tienen por finalidad solucionar el conflicto en la relación, sino que se produce un cambio profundo, que se refleja en una nueva reorganización cognitiva, como resultado de la coordinación de puntos de vista diferentes. (Medrano, 1995)

La heterogeneidad que se encuentra en las aulas propicia una buena oportunidad para aprender a resolver los problemas generados por la misma diversidad. Desde esta perspectiva los ambientes homogéneos disminuyen las dificultades para resolver conflictos.

Otras de las escuelas que se han dedicado a investigar en torno al trabajo entre pares es la escuela de Harvard, que del mismo modo defiende la hipótesis del conflicto socio-cognitivo, como motor del desarrollo. Afirman que la "discusión moral" puede conducir a un cambio de esquemas cognitivos y

posibilitar progresos que permanecen a lo largo del tiempo (aprendizaje).

La escuela soviética, a diferencia de los modelos anteriores que se centran más en las estructuras internas del sujeto que en el medio ambiente, ha centrado su interés y estudio en la interacción social y la transformación de la actividad práctica.

Esta escuela considera la cooperación entre compañeros a través de las tutorías o las diadas, como las estrategias más adecuadas para estimular el área de desarrollo potencial.

La interacción social, se concibe como el origen y motor del aprendizaje, dándole al lenguaje un papel fundamental dentro del proceso de interiorización. Cuando esta interacción entre iguales se da, se tienen la posibilidad de verbalizaciones que sirven como instrumento a la propia interacción, no siendo necesario el conflicto socio-cognitivo explícito.

El trabajar mediante las tutorías permite que el alumno utilice el lenguaje activando la función reguladora del lenguaje, la cual permite explicar en otros contextos interactivos dónde no tiene lugar el conflicto socio-cognitivo, el valor que posee la

interacción entre iguales.

La tutoría entre compañeros, cuando se trata de sujetos de la misma edad, les ofrece la posibilidad de invertir los roles interactivos con el mismo contenido intelectual, a la vez que les facilita la participación de una manera dinámica y activa en la elaboración del conocimiento (Medrano, 1995). Estas situaciones suelen estar planificadas por algún miembro con responsabilidad, con el fin de alcanzar tanto objetivos académicos como afectivos.

Las tutorías entre iguales, satisfacen objetivos instruccionales dentro de las diadas estructuradas, ya que un educando realiza el papel de enseñante (tutor) y el otro de alumno (tutelado).

La relación entre compañeros, se conceptualiza como una manera de estimular la "zona de desarrollo próximo". En dicha relación se puede notar la incidencia de tres formas de organización entre alumnos: la individualista, la competitiva y cooperativa siendo ésta última la produce mejores resultados.

La individualista, se refiere a una situación donde el estudiante trabaja solo y el rendimiento y la evaluación, es independiente de cómo lo resuelven los otros. En la competitiva

el estudiante trabaja solo, sin embargo la evaluación depende del resto de los compañeros. Y finalmente en la cooperativa, los estudiantes deben trabajar juntos para el logro de un objetivo común, realizándose una evaluación tanto criterial, como formativa.

En el aprendizaje cooperativo es posible transferir responsabilidad del aprendizaje a los aprendices y posibilitarles las habilidades necesarias para desarrollar esta tarea. Este tipo de aprendizaje, ofrece alternativas muy válidas a otras técnicas que han subrayado las estrategias cognitivas y metacognitivas pero ignoran las sociales (Barnet, 1995).

Las tutorías entre compañeros y el aprendizaje cooperativo permiten estimular las relaciones entre iguales, sin necesidad de que el conflicto cognitivo en la interacción social, sea considerado como una variable intermedia e imprescindible para favorecer la construcción del conocimiento.

En resumen, se puede decir que el aprendizaje cooperativo en contra posición al individualista y competitivo, posibilita mayor rendimiento académico en los alumnos, una mejora en logros en cuanto a la adopción de perspectivas, propicia una acercamiento con los compañeros, busca generar

una atmósfera grupal. También favorece la motivación intrínseca orientada hacia el propio aprendizaje y refuerza la atribución del propio esfuerzo. Los métodos cooperativos también facilitan las experiencias básicas para que los sentimientos de ser aceptado y de pertenecer a un grupo, sean experimentados por todos los estudiantes y no sólo por unos pocos.

Retomando a las escuelas que han abordado el tema del trabajo en pares, se debe mencionar a la Escuela de Aix-Provence en donde la existencia de oposiciones y resistencias en las interacciones sociales constituye una condición importante para que los progresos tengan lugar, y que será más afectiva, cuanto más se hayan trabajado y respetado las propias diferencias.

Además de las oposiciones, la importancia del compañero en estas interacciones y en concreto su función de estimulador, de refuerzo, de apertura de campo, de control y de desestabilización.

La hipótesis central se plantea en torno a la desestabilización que provoca el compañero. Este desajuste se puede producir por una nueva información, una apertura del

campo de los posibles, una interrogación sobre la congruencia de una acción, sin que necesariamente se produzca el conflicto socio-cognitivo.

La confrontación entre compañeros puede producir un efecto desestabilizador en las estrategias de resolución de problemas e incluso en la propia representación de la tarea. Estas oposiciones intraindividuales en las respuestas, se explican a través de la noción de *mareaje social*. Dichas respuestas, hacen referencia al papel jugado por ciertas significaciones que nos remiten a normas y regulaciones sociales.

Para esta escuela, el conflicto socio-cognitivo no tiene su origen en la diferencia de las respuestas de los sujetos, sino que debe encontrarse en las oposiciones intraindividuales que se producen entre las respuestas derivadas de normas y regulaciones sociales y las respuestas que se obtienen de los esquemas cognitivos que cada sujeto dispone en un determinado momento. (Medrano, 1995)

La escuela Aix-Provence se interesa en la interdependencia que existe entre las condiciones de presentación de la tarea, los funcionamientos cognitivos y los

funcionamientos socio-cognitivos. Se comprueba que las interacciones en la resolución de tareas no producen progresos en cualquier tipo de situación. Además se señala que se debe profundizar en cuanto a las condiciones precisas para que las significaciones sociales y las interacciones de resolución, cumplan un papel adecuado en la actualización de las competencias cognitivas.

Se da una gran importancia las oposiciones entre sujetos, sin embargo, no se puede olvidar el valor del refuerzo de las intervenciones del "otro". Por co-elaboración se conceptualiza la interacción en la que la intervención de uno de los sujetos posee un valor de control y de refuerzo de una solución, que no es propuesta por el propio sujeto, aunque éste admite que es correcta.

En la co-elaboración, uno de los individuos puede aportar con su colaboración activa al desarrollo cognitivo del "otro", ya que le permite controlar el desarrollo de su procedimiento y la representación que se hace de dicho procedimiento.

La función activa de uno de los sujetos de la diada, ayuda al otro a ejercer un control sobre la resolución de su

propia tarea. De tal manera que las diferencias y oposiciones pueden provocar una desestructuración de las actividades cognitivas individuales, aspecto que no siempre tiene lugar a través del conflicto.

Se puede observar que no se encuentra contradicción entre esta perspectiva y las anteriormente expuestas. La idea básica, se refiere a la necesidad de intervención del compañero para provocar la desestabilización de orden cognitivo.

Las distintas formas por las cuales se pueden organizar las relaciones entre iguales, responden, a planteamientos teóricos diferentes y a los aspectos que más interés trabajar o favorecer. Se debe considerar la edad de los sujetos, el contenido de enseñanza, las características de personalidad del educador, las características de personalidad del educando, etc.

El trabajo entre iguales trasciende el espacio de aula, el tiempo, la preocupación exclusiva por el rendimiento y la responsabilidad individual del profesor. Estas estrategias, implican a todo un equipo de personas docentes y alumnos que interactúan en la Escuela o Facultad. En cuanto a las estrategias que promueven el aprendizaje cooperativo se logra

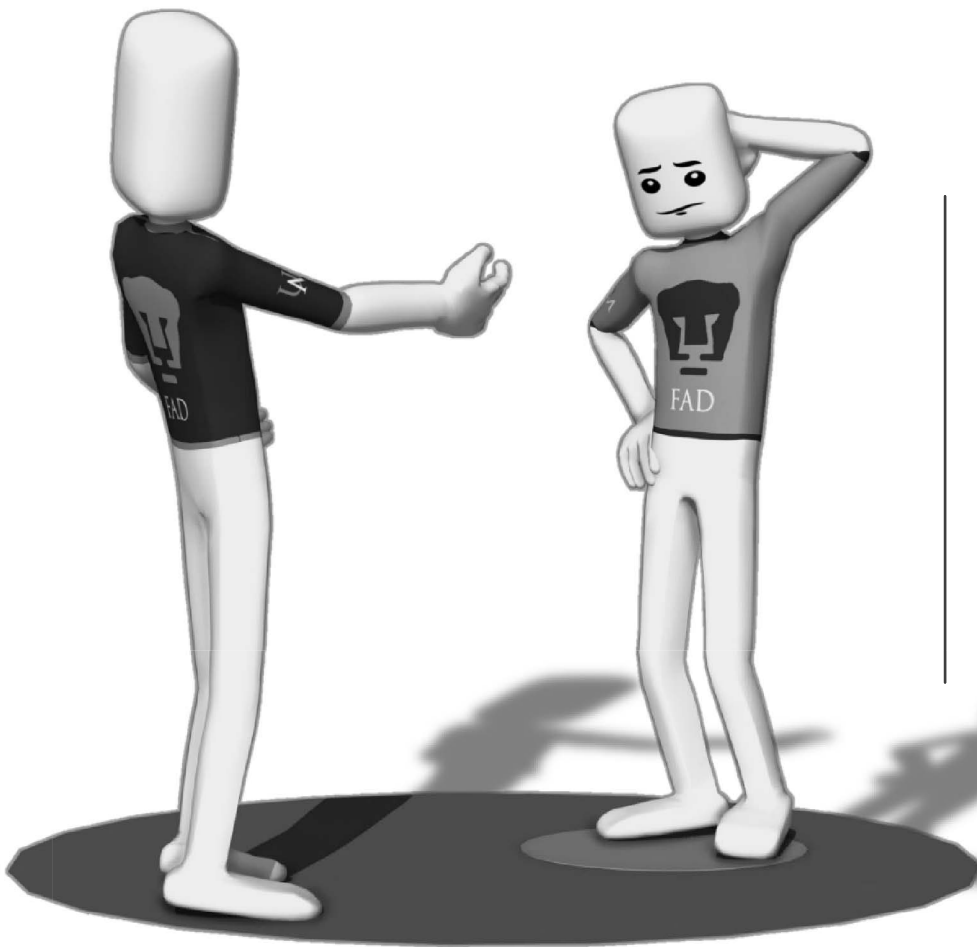
mejorar el aprendizaje de los alumnos, no sólo a nivel académico, sino también a nivel socioafectivo.

Para que se logre trabajar de esta manera es necesario considerar el contexto institucional, donde ocurren los procesos de enseñanza-aprendizaje, en donde estas estrategias se combinarán con otros modelos.

2. Zona de Desarrollo Próximo

La idea de las Tutorías entre Iguales, tiene su sustento teórico en la propuesta elaborada por Vygotsky en relación básicamente a su concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Ésta puede ser entendida como la distancia entre "el nivel de desarrollo real de un individuo tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas" y el nivel más elevado de "desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un individuo más experimentado o en colaboración con sus iguales más capacitados". (Wertsch, 1988)

La propuesta de zona de desarrollo próximo permite examinar e impulsar aquellas funciones que aún no han madurado y que se hallan en pleno proceso de maduración, funciones que madurarán próximamente y que, en esos momentos se encuentran en estado embrionario o latente. Vygotsky ejemplifica lo anterior de la siguiente manera: supone el caso de dos personas de edades mentales iguales, lo que significa que ambos son capaces de resolver las tareas correspondientes a su nivel de edad mental. Sin embargo, si se le proporciona ayuda a una en la resolución de las pruebas, se encontrara una diferencia fundamental entre ambos. Ya que



con la ayuda de preguntas- guías, ejemplos y demostraciones, la persona que la recibió resuelve fácilmente ítems de la prueba correspondiente a un nivel (real) de desarrollo dos años superior, mientras que la otra persona, resuelve ítems solamente medio año por encima de su nivel de desarrollo (real), es en este sentido que Vygotsky sostiene que el aprendizaje impulsa la maduración.

Partiendo de que el aprendizaje impulsa la maduración, resulta posible el ofrecer apoyo, información, orientación y tutoría a estudiantes menos experimentados por parte de estudiantes aventajados, en tanto que por su propia condición de ser estudiante de años posteriores, tienen fresca en la memoria la forma en que vivió y resolvió diversos problemas con los que se pueden enfrentar los estudiante en su vida escolar, motivo por el cual, lo que aporta resulta significativo y posiblemente semejante a lo que enfrentan los estudiantes menos experimentados. Lo que quiere decir que si bien el aprendizaje ocurre en cada individuo, es resultado de los contextos, interacciones e intercambio que se producen entre los individuos, recordando que la propuesta Teórica de Vygotsky señala el aprendizaje como construcción histórico-social.

Lo que arriba se menciona quiere decir, que si bien desde el punto de vista de su actividad independiente, los procesos de ambos individuos son equivalentes, no así desde su desarrollo potencial inmediato, en donde, a partir del apoyo o ayuda pueden ser profundamente diferentes. Aquello que es capaz de hacer el individuo gracias a la intervención de un adulto o un igual que ha alcanzado un aprendizaje en el terreno de que se trata, señala hacia la zona de desarrollo potencial. Lo cual significa, que el apoyo de los alumnos-tutores puede desarrollarse en la zona de desarrollo próximo de los estudiantes becarios y de esta manera impulsar procesos de aprendizaje en forma efectiva en un menor tiempo.

Vygotsky argumentaba que la zona de desarrollo próximo es un constructo útil en los procesos de instrucción. Que ésta aviva la actividad del individuo, despierta y pone en funcionamiento toda una serie de procesos de desarrollo, que solamente son posibles en la esfera de la interacción con las personas que lo rodean y en colaboración con sus compañeros, pero en el curso interno del desarrollo se convierten, finalmente, en propiedades internas del individuo. (Wertsch, 1988)

Wertch menciona que también la instrucción solamente es positiva cuando va más allá del desarrollo, es decir, alcanza

aprendizaje. La interacción con un compañero más experimentado, despierta y pone en marcha toda una serie de funciones que situadas en la zona de desarrollo próximo, se encuentran en proceso de maduración, de esta manera es como la instrucción desempeña un papel de considerable importancia en el desarrollo.

El papel central del adulto, o en el caso del programa de tutorías entre iguales el papel alumno-tutor, el trabajar en la zona de desarrollo próximo consiste en andamiar la actividad del alumno dentro de la Escuela, la carrera o la Universidad, completando los segmentos de conducta que no puede realizar solo por falta de información o experiencia en ese terreno. Organizando el entorno para que dadas unas condiciones concretas pueda materializar sus acciones, mostrando el uso de los distintos instrumentos necesarios para mediar su actividad.

El término "andamiaje" introducido por Jerome Bruner, sugiere adecuadamente que los alumnos, que en nuestro caso son los alumnos becarios, utilizan la ayuda que les proporcionan sus compañeros más avanzados para sostenerse mientras construyen una comprensión firme, que al final de cuentas les permitirá resolver los problemas, tales como la

reinscripción, trámites administrativos, búsqueda de información, elaboración de trabajos, entre otros, por sí mismos.

Varios autores como Forman y Cazden (Forman, 1984) estudian la relación entre iguales y sus resultados muestran que en el ámbito escolar la cooperación entre iguales no puede interpretarse exclusivamente desde el punto de vista del conflicto socio-cognitivo, sino que existen actividades cooperativas en las que los participantes asumen roles complementarios en relación al trabajo propuesto, lo que permite realizar tareas juntos antes de que sean capaces de realizarlas individualmente.

En el caso particular del programa "Tutoría entre Iguales" la actividad cooperativa presupone la adopción de un plan conjunto en el que se integren las distintas concepciones sobre la realización de una determinada acción. Pero estas actividades cooperativas entre alumnos permiten el dominio de problemas que individualmente se les dificultaría resolver. Además, lo que es más importante es la experiencia de los compañeros más avanzados con formas sociales de regulación que pueden suministrar a los alumnos-becarios las herramientas necesarias para dominar por ellos mismos dichos

problemas. Ya que como lo mencionan Forman y Cazden (Forman, 1984), cuando son capaces de dotar de significado sus actividades en una situación social, pueden ya, a la vez, emplearlas independientemente sin tener que recurrir a la ayuda de alguien más avanzado.

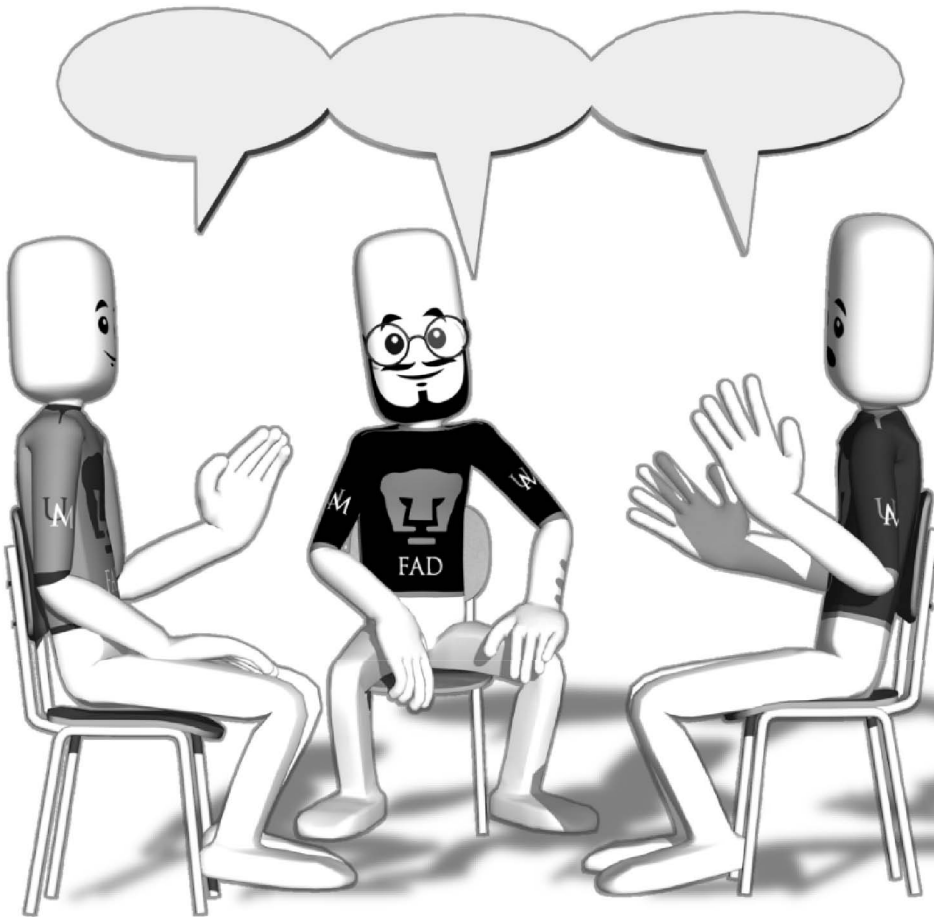
3. Aprendizaje Grupal

Se debe recordar que cuando se habla de aprendizaje están implícitos tres elementos esenciales y que constituyen su fundamento: información, emoción y producción. Estos elementos están en torno a un concepto, el cambio, que está implícito en el aprender. Este cambio es la modificación de pautas de conducta en forma más o menos estable.

En relación al primer elemento que constituye el aprendizaje, la información, cuando ésta se trabaja con un alumno pasivo, en una enseñanza tradicional, esto involucra el supuesto de que lo que se imparte debe ser memorizado y repetido, con un mecanicismo en el cual la relación es entre un educador y un alumno que registra en un contexto específico.

Cuando se habla de contexto se resaltan dos circunstancias, una es externa, en donde están presentes los factores económicos y socio-culturales; la otra, se refiere a la incidencia de estos factores de posibilitar o impedir la asimilación de la información.

De la información sobre un sujeto pasivo se busca pasar a la dada sobre un sujeto activo, en el sentido de que participara en su formación. Y un elemento que surge de esta participación



es la emoción (segundo elemento constitutivo del aprendizaje), más bien, la afectividad que se pone en marcha frente a la información.

La atracción o el rechazo que determinada comunicación provoca en el sujeto, y el requerimiento por éste de ciertos elementos de aquella o la negación o distorsión de otros. (Bauleo, 1974)

La afectividad se activa frente a determinado material que le es suministrado al sujeto, pero a su vez también interviene en la búsqueda de nuevo material para lograr satisfacción, aunque a veces se frustra en esa búsqueda.

En el tercer elemento, la producción en el aprendizaje, ante el aprender mecanicista, memorizado y repetido, y al aprender como juego afectivo (la escuela fácil, o los grupos que se manejan sin información porque “todo está” en los integrantes), se opone el aprendizaje como producción, que significa que de la interacción entre educador-educando, y con su implicación en ambos de información y afectividad, aparecen nuevos elementos. Esto es, que las pautas de conducta entre el educador y el educando son un resultado de haber puesto en elaboración la información, la afectividad y las circunstancias

particulares de la relación.

La producción también da la posibilidad de crear nuevos elementos transformando lo dado, o bien, que lo dado se convierta en instrumento de búsqueda. De ahí que el aprendizaje no es sólo la asimilación de la información sino también la posibilidad de utilizarla.

En cuanto al funcionamiento grupal, se observan tres momentos, o tres fases, que aunque tienen una primera sucesión genética (Bauleo, 1974), luego aparecen siguiendo o no esa secuencia, de acuerdo a las circunstancias, a las exigencias de los problemas que se tratan.

El primer momento se denomina de indiscriminación. En él aparecen confusos los objetivos del grupo, no estando clara la tarea; aunque intelectualmente se pueda responder, el razonar sobre ella es posterior. Y las tácticas que se emplean como los roles en juego, las actitudes, las conceptualizaciones o categorizaciones, son elementos que están en un nivel difuso o no diferenciado.

La participación de los integrantes se basa en una perspectiva individual y no grupal, en donde la referencia a otro grupo y no al presente es habitual. Esto quiere decir, que cada

integrante, si se acerca a dialogar sobre el tema, y lo hace a nivel de sus experiencias anteriores prestando poco interés al presente, describiendo relatos que parecen ambiguos, y los otros actúan sólo como escuchas, o discutiendo lo expresado pero como situaciones bipersonales.

Este momento tiene características de indiferenciación, en donde, los elementos básicos de todo grupo, interacción, conciencia de interacción y finalidad, no son muy visibles, o sin una forma determinada. Lo que caracteriza, en esta situación, al grupo es una incoherencia organizativa frente a la tarea.

El segundo momento, el de discriminación o de diferenciación, es el del esclarecimiento básico de dos roles: coordinador e integrante; es aquí donde se comienza a diferenciar la tarea manifiesta y la tarea latente, es decir, cuando aparece el esclarecimiento sobre la tarea y se muestran sus caracteres explícitos (lo enunciado como “para qué” de la reunión), y sus facetas implícitas (otro tipo de expectativas). El movimiento de lo implícito a lo explícito, implica un tiempo en el cual su marcación sucesiva, a través de señalamientos, permite

¹ Insight: La percepción nítida y/o profunda de una situación, el sentimiento de comprensión claro y a menudo repentino de una situación compleja o de

dicho pasaje.

Mientras que en el momento anterior lo que prima es una ansiedad confusional, es recién en este segundo momento (o de discriminación) donde son visualizables los miedos al cambio (miedo al ataque y pérdida). (Bauleo, 1974) También aquí lo que se observa es el instalarse de la resistencia al cambio, círculo vicioso armado sobre los miedos y en base a comportamientos arcaicos.

Es en este período que se observa la posibilidad de elementos como pertenencia al grupo y pertinencia a la tarea, ya que están enunciados los elementos básicos (roles y tarea). A esta altura la emergencia de determinados liderazgos tiene coherencia con el abordaje del tema y la estructura del grupo.

El tercer momento o de síntesis se da cuando el grupo, en pleno funcionamiento, comienza un ordenamiento de los diversos subtemas, que forman parte del tema; empieza a hacer experiencias integradoras al lograr unidades de síntesis. Este estadio es lo que se denomina como momento de productividad, de insight¹, o de depresión, según la visión

la naturaleza interna de las cosas, obtenido intuitivamente y acompañado de la experiencia de resolución de problema; el insight surgiría una vez que el

técnica.

El alcanzar este estadio es sólo un momento, ya que luego se va a ir alternando o suceder con los otros momentos. Sin embargo, una vez alcanzado este tercer estadio, la aparición de los momentos anteriores se hace en un nuevo nivel, ya que esas situaciones son comprendidas por el grupo como fases o partes y no como un todo, como se creyó cuando se dieron en el empezar del grupo.

Bauleo menciona que en la situación de aprendizaje grupal, el aprender aparece luego de una cierta resolución de lo grupal, aunque luego la marcha del proceso involucre ambos términos y lleve en sí la necesidad de su concordancia. Que se puede expresar que si la línea de funcionamiento grupal se desarrolla en los términos antes mencionados, aparece como central el ubicar, delimitar y observar esa línea previamente a la observación del aprendizaje de la tarea propuesta, por lo menos en el comienzo de un aprender grupal. (Bauleo, 1974)

Por ello es necesario la elaboración de un sistema relacional (interpersonal) como paso previo al abordaje a un

sujeto logra liberarse de suposiciones erradas o logra crear nuevas conexiones relacionadas con la tarea, a partir de habilidades o conocimientos ya

tema. Dicho autor plantea una serie de complejos nucleares a resolver:

- a) El proceso de elaboración de un sistema relacional implica también un aprendizaje.
- b) Del punto anterior es necesario ubicar y evaluar ese aprendizaje, que a su vez tiene y no tiene relación con el tema.
- c) El aprendizaje es de una tarea, lo que se logra con su resolución, pero esa tarea puede servir para esa resolución; entonces, la tarea aparece como objeto y como medio (se va a aprender una tarea, pero a su vez la tarea sirve para aprender).
- d) La información, la emoción y la producción van a ser de características diferentes en los momentos de aprender una tarea o de la tarea para aprender.
- e) El cambio, resultado del proceso de aprendizaje, tiene como determinantes a la interrelación de los elementos que están instalados en diferentes planos, en los cuales

existentes. (Palma, 2008)

es necesario ubicar dos tipos de articulaciones, una interna a cada plano y otra externa de los planos entre sí.

Los primero dos puntos se refieren al funcionamiento del grupo y de lo que es posible aprender en un grupo por el simple hecho de participar en su funcionamiento. El interactuar, el reacomodar conductas, el repensar, lleva a cada integrante del grupo a modificaciones, a reinstalarse en la actualidad de los sujetos presentes y empezar a tener un rol.

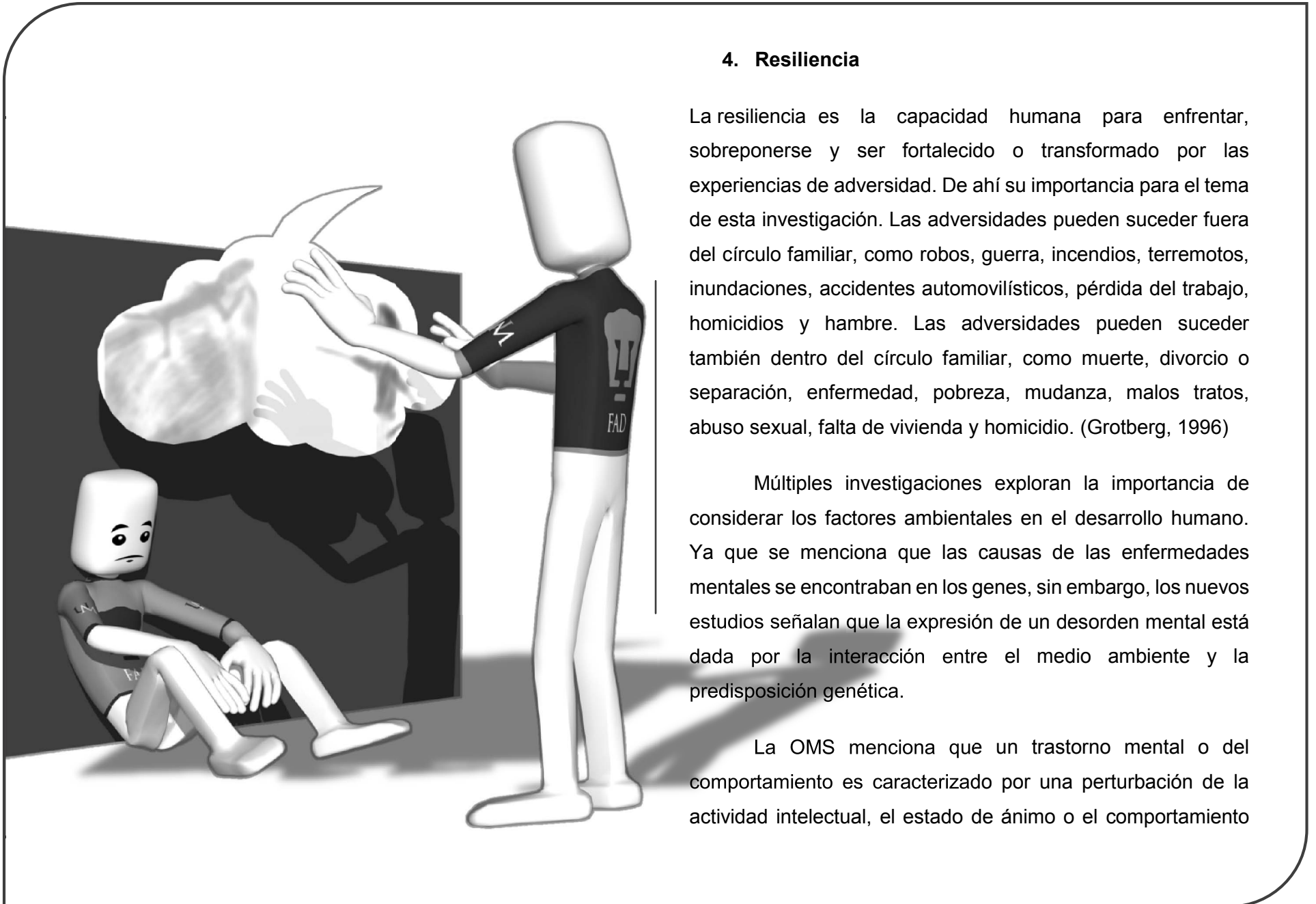
La aceptación de roles, el intercambio de los mismos, y el lograr el rol adecuado para ubicarse en un grupo, diferente a otros en los cuales el sujeto actuó, es un aprendizaje de relaciones o de interrelaciones que llevan a una conciencia de situación, en el sentido de aprender a lograr el rol que concuerde con los otros que se hallan en ese momento.

El tercer punto implica, que el lograr un rol para afrontar una tarea es un aprendizaje de ese rol para esa tarea, situación que se denomina aprendizaje en la dinámica de lo grupal. Sin embargo, a su vez la tarea es objeto del aprender, objeto que será analizado y sintetizado según las características de aquella dinámica.

La información, emoción y producción -cuarto punto- tienen características diferentes según se entienda lo grupal como tal o el aprendizaje de un tema. Esto es, que la información en lo grupal va a ser dada como señalamiento de lo que ahí ocurre con lo emocional, y derivarán de ahí en ocasiones otras pautas de conducta que serán resultado productivo de elaboraciones grupales. En cuanto a la tarea, la convergencia de los tres factores permitirán comprenderla o, según sea el caso, enriquecerla.

Finalmente, en el quinto punto no hay que dejar de notar que estos aspectos analíticos configuran una totalidad. Por consiguiente, el resultado de lo que está ocurriendo en este proceso de aprendizaje grupal, está integrado por aquella información que deberá incluir al proceso del grupo como tal en relación al tema propuesto. Esto es, que la información resultante es un compuesto informacional donde el tema tiene las características del grupo.

El nivel de lo emocional resultará del grado de afectividad totalizado por grupo y tarea, y la producción consistirá en una modificación externa del comportamiento grupal y, a su vez, en la adquisición del esquema referencial sobre la acción, producto dicho esquema de la experiencia trabajada. (Bauleo, 1974)



4. Resiliencia

La resiliencia es la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por las experiencias de adversidad. De ahí su importancia para el tema de esta investigación. Las adversidades pueden suceder fuera del círculo familiar, como robos, guerra, incendios, terremotos, inundaciones, accidentes automovilísticos, pérdida del trabajo, homicidios y hambre. Las adversidades pueden suceder también dentro del círculo familiar, como muerte, divorcio o separación, enfermedad, pobreza, mudanza, malos tratos, abuso sexual, falta de vivienda y homicidio. (Grotberg, 1996)

Múltiples investigaciones exploran la importancia de considerar los factores ambientales en el desarrollo humano. Ya que se menciona que las causas de las enfermedades mentales se encontraban en los genes, sin embargo, los nuevos estudios señalan que la expresión de un desorden mental está dada por la interacción entre el medio ambiente y la predisposición genética.

La OMS menciona que un trastorno mental o del comportamiento es caracterizado por una perturbación de la actividad intelectual, el estado de ánimo o el comportamiento

que no se ajusta a las creencias y las normas culturales. Y que en la mayoría de los casos, los síntomas van acompañados de angustia e interferencia con las funciones personales. Además, que pueden aparecer en varones y mujeres de cualquier edad y en cualquier raza o grupo étnico. Se piensa que dependen de una combinación de factores biológicos, psicológicos y sociales, como sucesos estresantes, problemas familiares, enfermedades cerebrales, trastornos hereditarios o genéticos y problemas médicos. En la mayoría de los casos, los trastornos mentales pueden diagnosticarse y tratarse eficazmente. (OMS, 2006)

Los trastornos o enfermedades mentales se pueden clasificar en: trastornos orgánicos y trastornos funcionales. Ambos no son independientes entre sí, más bien, interactúan y se correlacionan para generar el amplio espectro del comportamiento humano. De hecho, alteraciones biológicas alteran la psique, al igual que alteraciones psicológicas alteran o modifican la biología.

Puede suceder que varios sujetos sean vulnerables a un trastorno mental, por ejemplo la depresión, dada su predisposición genética, sin embargo, no todos tienen que desarrollar la enfermedad al vivir experiencias traumáticas. Y la

diferencia se da en la forma en que los sujetos del responden al estrés, esto evidencia la existencia de individuos resilientes, que estando bajo las mismas condiciones genéticas que aquellos sujetos que desarrollan la afección mental, son capaces de superar y sobrellevar las experiencias traumáticas con los recursos que encuentran en sí mismos y en el medio ambiente.

En el caso en particular de esta investigación que se enfoca en los jóvenes, la autoconfianza y el optimismo son características que pueden favorecer a aquellos individuos, con tendencia a alguna enfermedad mental o cada vez que viven una situación adversa. Por otro lado, el control de los impulsos, la responsabilidad, el respeto, la empatía y el cuidado por otras personas tiende a beneficiar a aquellos jóvenes que tienen una predisposición a ser violentos, a pesar de que, como lo menciona Edith Henderson (Melillo, 2004), responder en una forma pacífica es más difícil, dado el atractivo social asociado a la violencia.

Todos, y en lo particular los jóvenes, estamos expuestos a actos violentos, ya sea en películas de cine y televisión, juegos de video, incluso libros que tienen la violencia como tema principal. Y esta exposición se justifica mediante la

dinámica de los “buenos” contra los “malos”, en donde los buenos tienen el consentimiento de utilizar la violencia para poder derrotar, vengarse o defenderse de los malos. Lo interesante es que al estudiar los elementos que componen la violencia podemos ver que detrás de la violencia hay agresión, detrás de la agresión hay asertividad, detrás de la asertividad hay autoconfianza, detrás de la autoconfianza está la certeza de la sobrevivencia.

Aparte de la violencia, también estamos expuestos al atractivo del miedo, sin embargo, el miedo está detrás de la agresión y la violencia. Y cuando menciono que a todos nos gusta la sensación de miedo, solo basta pensar en el periodo final del semestre, es aquí cuando todos comienzan a hacer los que no hicieron durante el periodo escolar. Algunos no lo pueden hacer por dificultades familiares de enfermedad, etcétera, pero la gran mayoría lo hacen para experimentar la sensación de estar al límite. Incluso los niños disfrutaban del miedo cuando juegan a las escondidas (la ilusión y a la vez el temor de quedarse solos en un lugar apartado y/o gritar, asustar y tomar por sorpresa a la persona que están buscando). En el caso de los adultos, está demostrado que el interés en una película aumenta en las escenas de miedo, y es más intenso

cuando existe una identificación con la escena.

Otro caso son los juegos electrónicos, algunos están diseñados para que el jugador cometa actos violentos, y no sólo contra los “malos” del juego, sino también contra los “buenos” (Grand Theft Auto). En otros, un jugador mata a policías, apuñala a zombies, les rompe el cuello a los “malos”, todo ello para ganar puntos.

En la resiliencia se pretende centrarse en cada individuo como alguien único, enfatizar las potencialidades y los recursos personales que le permiten enfrentarse a situaciones adversas y salir fortalecido (Melillo, 2004), a pesar de estar expuesto a factores de riesgo como los arriba señalados.

En un modelo de resiliencia se pueden encontrar cuatro áreas que generan conductas o características resilientes. Estas áreas son: los soportes y recursos externos (“yo tengo”); la fortaleza intrapsíquica (“yo soy” y “yo estoy”), y las habilidades interpersonales y sociales (“yo puedo”). Cada una de estas áreas concentra factores resilientes como la autoestima, la confianza en sí mismo y el entorno, la autonomía y la competencia social. El empleo de estas capacidades y la interacción entre ellas es lo que da fundamento a la resiliencia.

Para Grotberg (Grotberg, 1996) los rasgos de resiliencia de cada área se agrupan de la siguiente manera:

- a) *Yo tengo*: personas en quienes confío y me quieren incondicionalmente; personas que me ponen límites para que aprenda a evitar los peligros o problemas; personas que me muestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder; personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo/a; personas que me ayudan cuando estoy enfermo/a o en peligro o cuando necesito aprender.
- b) *Yo soy*: una persona por la que otros sienten aprecio y cariño; feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto; respetuoso/a de mí mismo y del prójimo.
- c) *Yo estoy*: dispuesto/a a responsabilizarme de mis actos; seguro/a de que todo saldrá bien.
- d) *Yo puedo*: hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan; buscar la manera de resolver mis problemas; controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso que no está bien; buscar el momento apropiado para hablar con alguien o actuar; encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.

Para que una persona sea resiliente no necesita tener todos estos aspectos, pero uno solo no es suficiente. Una persona puede tener un ambiente favorable, pero si no tiene las herramientas sociales para relacionarse con el medio, no desarrolla su resiliencia. O bien, puede tener una excelente autoestima, pero si no sabe cómo comunicarse con los otros o resolver problemas, y no tiene a nadie que lo ayude, no es resiliente.

La relación entre estos factores se da de una manera dinámica, y va variando a lo largo de las etapas del desarrollo humano, y cambia en función de la situación de adversidad. Estos factores pueden operar en forma independiente o interactuar entre ellos, se pueden presentar de intensa o moderadamente, o en algunas situaciones en forma acumulativa. Sin embargo, la promoción de la resiliencia es más efectiva cuando dos o más factores reciben atención al mismo tiempo.

Existen diferentes formas de promover la resiliencia, entre ellas están la familia y los padres, la escuela y programas de intervención. Es en los centros escolares donde los niños y jóvenes desarrollan sus habilidades sociales y académicas, y es ahí donde aprenden a enfrentarse con la presión de pares y

con la relación con la autoridad y con los profesores. Es en las escuelas donde los jóvenes aprenden a conformarse como miembros de la sociedad y comienzan a adquirir mayor independencia.

Tanto en la escuela como en el hogar es necesario un sentido de responsabilidad y de experiencia compartida. Sin embargo, existen valores y conductas que promueve la escuela y no el hogar, o viceversa. Un ejemplo de lo anterior es el trato con las personas de diferentes edades, en la escuela las interacciones son habitualmente con compañeros de la misma edad, en cambio, en el hogar las relaciones pueden darse con familiares o amigos de diferente edad. Los docentes, del mismo modo que los padres, pueden ser modelos de rol de niños y adolescentes.

En cuanto a los programas de intervención, de los que se habló en el primer capítulo de este trabajo, hay una serie de éstos que buscan promover la resiliencia, aunque no necesariamente todos tienen como objetivo explícito la promoción de resiliencia en su plan de acción. Sin embargo, el hecho de organizar la planificación programática en torno a factores de resiliencia puede ayudar.

Muchos programas son externos a las instituciones, o bien, no existe una conexión tan directa con centro educativo. En el caso particular de la Facultad de Artes y Diseño, por su lejanía con el campus central de la Universidad, dificulta contar con todos los servicios, en particular, los de orientación educativa que ofrece la institución. Es por ello que la formación de recursos humanos permitiría promover la resiliencia en forma duradera y autosustentable. Para esto es necesario contar con profesionales de la salud (médicos, psicólogos, entre otros) y de las ciencias sociales (pedagogos, trabajadores sociales, sociólogos, etcétera) que puedan dotar a los jóvenes de herramientas que les permita lidiar con las adversidades inevitables de la vida.

4.1. Resiliencia y subjetividad

La resiliencia es un fenómeno subjetivo, ya que, no quiere decir que un sujeto posea previamente esa capacidad y que se encuentra entonces capacitado para atravesar los momentos adversos de la vida. Estas situaciones adversas producen en el individuo condiciones subjetivas creadoras, que le posibilita actuar sobre su realidad, y así poder transformarla, o bien

transformarse. Es una actividad racional y crítica sobre sus condiciones de existencia, que a la vez producen sobre él nuevas posibilidades subjetivas, por medio de las situaciones sociales y culturales y los modos singulares de apropiación por el sujeto de los elementos adversos a su desarrollo o a su devenir adulto.

A partir de estos procesos de subjetivación y singularización, que el individuo adquiere los recursos mentales y el conjunto de significaciones que le permiten actuar sobre determinadas áreas de su vida social y su cultura². Su subjetividad es producida por la cultura, a la vez que el individuo resulta productor de cultura, dando vida a la forma social. El proceso de individuación y de singularización subjetiva se realiza en relación con una región de lo social y cultural, y con una época (formas sociales, vínculos familiares, valores y significaciones culturales, etcétera) a la que pertenece, y que sirve para definir su propia identidad. Respecto de los procesos de individuación, es la relación social la que construirá la individualidad, no se trata de individuos preexistentes que "se relacionan". Para que la individualidad se sostenga, son

² La cultura entendida como los conjuntos de saberes, creencias y pautas de conducta de un grupo social, incluyendo los medios materiales que usan sus

necesarias las relaciones sociales concretas, es decir, la presencia del otro en el lenguaje y en la acción. (Galende, 2004)

Esta singularidad subjetiva no se construye por la apropiación "particular" de un "general" previo, como si la subjetividad individual fuera un "resto", como a veces se desprende de las concepciones evolucionistas que ponen el énfasis en los procesos de desarrollo y crecimiento, en los que se adquirirían los caracteres generales de la cultura, diferenciados por el género, la raza, la clase social, u otras diferencias específicas previas. La subjetividad sólo puede reconstruirse "post facto", es decir, comprendiendo los sistemas de producción de subjetividad y deslindándolos (familia, escuela, valores sociales, etcétera), para luego aprehender las relaciones entre ellos.

En la actualidad, el individuo en proceso de acoplamiento progresivo a la vida social debería disociar un espacio subjetivo interior, "lo íntimo" (que delimita lo que le es propio, singular, un interior privado y secreto, la fuente de vivencias, recuerdos, sensibilidad, etcétera), de "lo público", espacio en donde se define su pertenencia y participación en las simbólicas

miembros para comunicarse entre sí y resolver sus necesidades de todo tipo.

culturales y los intercambios sociales reglados. Esta separación entre lo íntimo y lo público, requiere un proceso mental de disociación que el sujeto debe asumir para la reflexión de su vida social. Esto no se debe confundir con una restricción de la subjetividad a lo íntimo y una atribución de objetividad a lo público. Lo público es también una instancia del individuo, un existente en su propia psique, tanto como la subjetividad forma parte de la realidad social; es la base de los desenvolvimientos de la cultura y constituyente de la vida pública.

La cultura es comprensible en relación con las interacciones entre individuos de una época y un lugar determinados, que conservan entre sí alguna tradición en sus intercambios y producciones, en las formas de significación (morales, éticas, estéticas, etcétera), en los modos de producción y apropiación del sentido. Existe una relación entre los cambios que se operan en la cultura y la vida social y su influencia en los rasgos de la subjetividad.

Se mencionan como instituciones productoras de subjetividad a la familia, las instituciones familiares, la ley, la religión, etcétera. Sin embargo estas instituciones se han ido modificando y diversificado, por tal motivo nuevas instituciones sociales han asumido un papel dominante en la producción de

subjetividad, como los medios masivos de comunicación, en especial la televisión, el cine y, en la actualidad, la informática mediante las redes sociales.

Por esta razón la producción subjetiva está menos ligada a las funciones tradicionales de la familia y la escuela, lo que genera cierto caos o dispersión, pero también nuevas e inesperadas posibilidades para el individuo. Melillo menciona que ha habido un avance del individualismo y la masificación en la vida de los individuos. Paralelamente, se ha hecho común hablar de un narcisismo social, que curiosamente tiene una subjetividad más fragmentada, manifestada en el polimorfismo de estos nuevos comportamientos, a los que se les atribuyen muchas de las conductas autoagresivas que suponen un daño corporal en los que puede o no haber un deseo por parte del sujeto de comprometer la vida; y actitudes heteroagresivas que es la agresividad dirigida contra otros y que se hacen manifiestas en el consumo de sustancias tóxicas, las adicciones, la destrucción del medio ambiente, la violencia social, etcétera. (Melillo, 2004)

Además señala algunos caracteres subjetivos, considerando que se tratan de fenómenos que no representan a la sociedad en su conjunto, ya que se trata de rasgos que se

insinúan predominantemente en sectores medios de las grandes ciudades, pero cuya importancia radica en que están estrechamente ligados al surgimiento de nuevas problemáticas.

El primero de los nuevos caracteres subjetivos es la *pasivización* de los individuos respecto de la cultura y la vida social. La “sociedad del espectáculo” transita a nivel de la subjetividad, como un reforzamiento de la condición de “espectador”, entusiasta por la contemplación de imágenes y crecientemente obstaculizado en la distinción entre realidad y virtualidad. Esta misma pasivización debilita la función de la palabra y el diálogo, como parte de un declive al valor de las actividades reflexivas. En este caso la subjetividad está más volcada hacia sí misma, y que lleva a formas de aislamiento del individuo.

El segundo, es la *saturación del yo* que es resultado de la pasivización, en la que el individuo está sometido a diversas estrategias de información, consumo, pornografía, etcétera, que les generan la sensación de un “lleno” sobre la vivencia de un vacío de relación con los otros. Por ejemplo, la saturación subjetiva que produce la pornografía, ya que el exceso de excitación, la sobreabundancia de imágenes, la oferta de una sexualidad libre planteada bajo las mismas condiciones que el

consumo de objetos, terminan aplastando al deseo por su misma saturación. Esta sexualidad de espectáculo invade la vida cotidiana a través de la sobreabundancia de sus imágenes, al mismo tiempo que empobrece la sexualidad en las relaciones entre los individuos de distinto sexo.

En tercer lugar tenemos la *maquinización* o robotización de los vínculos con el otro, por vía de una concepción utilitaria de las relaciones sociales (amistad, pareja, relaciones de influencia, etcétera). Otro de sus modos es la sustitución de la relación con el otro por el vínculo que se establece con los diversos aparatos tecnológicos. Estos dispositivos juegan un papel importante en la vivencia subjetiva de una forma instrumental de vínculo con los demás, ya que así como el aparato reemplaza al otro, también el sujeto pretende tratar al otro con la misma disponibilidad con que se relaciona con el aparato, y esto es un punto de reflexión del papel que juega esta era tecnológica en la producción de subjetividad.

La *superficialidad en los afectos* es otro de los nuevos caracteres subjetivos, con una cualidad subjetiva que parece realista por lo desapasionada, práctica en su relación con los otros por la ausencia de compromiso emocional, y eficaz por el manejo utilitario e insolidario de sus relaciones con los demás.

Esta modalidad subjetiva de encuentro con los otros se expresa frecuentemente en relaciones intensas pero fugaces.

El quinto es la *sensibilidad impostada*, adquirida no en las vivencias emocionales de la relación con otras personas, sino en los modelos de sensibilidad que aportan los programas televisivos y los videos. Si bien las imágenes siempre han jugado un papel importante en la identificación con modos de la sensibilidad (por ejemplo, las novelas, las revistas, las series televisivas, películas, etcétera), esta identificación con la sensibilidad que modelan los personajes televisivos tiene la particularidad de su profusión veloz en imágenes y gestos que no tienen consistencia emocional, más que la que provoca la contemplación, y no enriquecen el vínculo emocional real con los otros, o lo modifican de un modo discordante y disociado. Por estas características es que generan la impresión de falsedad o impostura.

La *compulsión a hacer*, que a veces aparece concomitantemente con la pasivización. Esta compulsión se liga a los ritmos que imponen el funcionamiento en la ciudad actual, la planificación del ocio, los ritmos de trabajo, el transporte, entre otros. Se trata de un rasgo subjetivo que presenta los caracteres de la ansiedad compulsiva, por la cual

el individuo necesita de una actividad constante y planificada: gimnasios, programas para el deporte, planificación del tiempo libre y el fin de semana. Mucho tiene que ver en ello la sustitución de las habilidades personales por la función de expertos de diversos tipos: desde las técnicas y los aparatos en la vida doméstica, hasta los variados aparatos que “ocupan” la mente todo el tiempo (el teléfono celular, el televisor, el equipo de audio, la computadora personal, los videojuegos, etcétera), de los cuales el individuo no conoce habitualmente más que el manejo “mágico” de sus botones. La misma ansiedad es la que provoca diversas conductas adictivas.

En séptimo lugar está el *dominio del valor de cambio sobre el valor de uso*, tanto en los objetos cotidianos del consumo como en el trato con las demás personas, que suele orientarse bajo este rasgo por las mismas coordenadas. El dominio del cambio y la sobrevaloración de “lo nuevo” y “lo último”, como parte de la renovación permanente de los objetos de la técnica y el consumo, impregna las relaciones afectivas, haciendo del otro un objeto que se puede sustituir y renovar, dejando de lado los procesos de pérdida y duelo.

Finalmente la *irrealidad por el dominio de la imagen*, en la que la subjetividad degenera su percepción y análisis de la

realidad reemplazándola por la virtualidad. Lo virtual que introduce la imagen no es otra cosa que inducir en el individuo significaciones que no tienen necesariamente referentes en la realidad. Es decir, que todo puede ser posible en la “realidad virtual” de una pantalla. Se relaciona también a que el sujeto actual se mueve en espacios públicos sin necesidad alguna de hablar o relacionarse con otras personas: autopistas, aeropuertos, cajeros automáticos, computadoras para información, etcétera. El impacto subjetivo mayor no consiste solamente en este efecto de desdibujamiento de la realidad, sino también en que modifica profundamente la relación del individuo con los demás.

Estos son algunos rasgos que caracterizan la subjetividad actual, con distinta incidencia según se trate de individuos pertenecientes a las zonas urbanas de los países desarrollados o a las poblaciones desfavorecidas de los países periféricos, a las clases sociales dominantes, a los sectores medios, o a los sectores de desempleados o marginados. Sin embargo, son tendencias que se van difundiendo y que van conformando modalidades de funcionamiento mental diferentes. Son emociones y comportamientos que plantean nuevas incógnitas y que demandan de nuevas investigaciones. Y reitero lo

anteriormente expuesto más arriba, estos rasgos, aunque dominantes en algunos individuos, no constituyen la totalidad de la vida social y la cultura. Se trata sólo de otras expresiones de los conflictos y contradicciones de la vida social, y que generan nuevas formas de entender la cultura, y cuyo resultado dependerá de la subjetividad, de los valores y las acciones de los individuos.

Estas nuevas tendencias en la cultura y su transmisión en la subjetividad concreta de las personas pueden convertirse en obstáculos a los procesos de integración social, a los intercambios simbólicos en los grupos humanos y es en estas circunstancias en donde radica la capacidad resiliente. Esta capacidad está ligada justamente al logro de potenciar la creatividad en la relación con los otros y a la acción práctica de autotransformarse, más allá de las condiciones que impone la situación social o la cultura en que se desarrolla el sujeto.

4.2. Resiliencia en los jóvenes.

La adolescencia comienza con la pubertad, con los primeros signos del desarrollo de características sexuales secundarias, y continúa hasta que los cambios morfológicos y fisiológicos se

acercan al estado del adulto, normalmente cerca del final del segundo decenio de vida. En múltiples estudios se considera a individuos de unos 10-24 años de edad, intervalo que incluye a los sujetos considerados como “adolescentes” (10-19 años) por la OMS y a los que las Naciones Unidas definen como “jóvenes” (15-24 años).

Este sector son motivo de estudios, investigaciones e intervenciones, como en el caso de los programas de tutoría, y en particular el de este trabajo de investigación, orientadas a que esta etapa de la vida se transite de forma saludable para los individuos y la sociedad.

La superación saludable de esta etapa depende en gran medida de las oportunidades que el medio ofrezca. Las transformaciones biológicas, el despertar de la sexualidad, las relaciones cambiantes con la familia y los pares, la habilidad creciente de los jóvenes para pensar en forma abstracta, para considerar diferentes dimensiones de los problemas y para reflexionar sobre sí mismos y los demás, representan un momento crítico del desarrollo humano.

El uso habitual del concepto de “riesgo” ha sido empleado en el ámbito biomédico, en tanto que el desarrollo de la

epidemiología social ha permitido la búsqueda de factores de riesgo en el ámbito familiar, psicológico y económico. El comportamiento como factor de riesgo se ha incorporado la psicología social y la psicología del desarrollo a los estudios epidemiológicos tradicionales (biomédicos). Pero al incorporar el comportamiento como un factor de riesgo, se observó que un mismo comportamiento puede favorecer o perjudicar el desarrollo psicosocial del adolescente. Por ello surgieron los factores protectores como un complemento de los factores de riesgo considerados en el modelo tradicional, entendidos como defensas que favorecen el desarrollo de los jóvenes.

Las investigaciones de la resiliencia han cambiado la forma en que se percibe al individuo: de un modelo de riesgo basado en las necesidades y la enfermedad se ha pasado a un modelo de prevención y promoción basado en las potencialidades y los recursos que el ser humano posee y en su entorno. (Melillo, 2004)

En la adolescencia se marca una nueva etapa en el logro de la independencia, entendida como un proceso gradual de ruptura de la dependencia. La independencia y la autonomía son las columnas de la resiliencia. Este proceso de aprendizaje tiene como sustento los aprendizajes que se realizaron en la

infancia y en los sentimientos de confianza que le permitan avanzar y retroceder en la búsqueda de la independencia, sin desalentarse en los posibles retrocesos.

Una forma para que el individuo pueda adquirir la independencia es a través del ejercicio del propio criterio para la toma de decisiones. Para que dicha independencia se construya permitiendo al adolescente desarrollarse con integridad, es preciso que vaya a la par del sentido de responsabilidad de los propios actos independientes. Dejar solo al joven en este proceso sin orientarlo en su aprendizaje de la independencia lo puede hacer sentir indefenso; y por el contrario, prolongar innecesariamente su dependencia implicaría entorpecer su desarrollo en forma negativa.

La escuela es, sin duda alguna, un lugar de interacción con los pares. La oposición de los adolescentes necesita del apoyo de los pares para afirmarse en el proceso de la independencia, para acompañarse mutuamente en los sentimientos encontrados que son resultado del enfrentamiento con los padres. Los pares serán los amarres sociales que le permitirán aminorar la soledad que significa, en muchos momentos, la ruptura para alcanzar la separación de los seres queridos.

En la adolescencia se produce un progreso significativo en el logro de la autonomía. Sin embargo, el individuo no está en plena condición de manejarse solo, pero el avance que ha logrado le permite tener un reconocimiento de su cuerpo, comienza a diferenciarse de los adultos próximos, inicia a realizar planes pensando en un futuro en relación con el trabajo y a su aprendizaje escolar con mayor independencia del medio familiar.

En los espacios destinados para la participación juvenil, los adolescentes consiguen integrarse en actividades colectivas y cooperativas que les permiten aprendizajes sociales importantes. Observan diferentes estilos de participación y los respectivos conflictos que se generan.

La independencia de las figuras paternas se va completando con una independencia para que el adolescente imagine una situación personal en un futuro, una ocupación laboral o una idea acerca de su inserción en el medio. En este momento cuando se entrevé el futuro que los adolescentes se han representado y hacia el que van. El mecanismo de proponerse una meta y diseñar las formas para alcanzarla es una de las herramientas para el desarrollo de la resiliencia.

Existen momentos en el que los adolescentes tienen que tomar decisiones que corresponderían a los adultos, adquiriendo responsabilidades excesivas para su edad. Esto no quiere decir los prepare para la autonomía, al contrario, esto es una sobreexigencia que da como resultado, frecuentemente, una sobreadaptación. Estas situaciones pueden producir un efecto inverso, puesto que dichas decisiones independientes para las que no están preparados provocan temores, errores y, en algunos casos, fracasos que prolongan la dependencia.

Es de tomar en consideración que las decisiones de los adolescentes, normalmente, no siempre son lineales. Éstas obedecen al momento en que se toman, de las suposiciones que se han considerado, etcétera. La experimentación concreta puede hacer cambiar la decisión tomada. Es conveniente que puedan cambiar las elecciones, analizando y explicitando las causas y las consecuencias de los cambios, como parte de la responsabilidad que acompaña cada decisión.

En muchos casos, para poder decidir, el adolescente requiere que un adulto lo acompañe: recibir información, escuchar una opinión, conocer a alguien que haya tenido que elegir como él, etcétera. Esto no significa que el adulto crea que al ser consultarlo por el joven éste se encuentre obligado a

ejecutar y elegir según los criterios que el adulto planteó. Es probable que al joven le sirvan los criterios del adulto como material para su propia reflexión y decida algo distinto de lo que éste espera. La función del adulto es apoyar, pero quien decide es el joven. La actitud de colaboración y de respeto por la decisión del adolescente fortalece la resiliencia.

Es necesario que el adolescente exprese sus desconformidades, opinar de manera diferente en la escuela, la familia o el trabajo y poder fundamentar dicha opinión con tolerancia hacia otros puntos de vista, siendo éstos manifestaciones de la independencia y autonomía alcanzada por el adolescente en sus juicios y razonamientos. La autonomía le da la oportunidad de integrarse y para ello, es necesario que los adultos (familiares, docentes, jefe laborales) y los pares, sean los facilitadores de los espacios de aprendizaje y orienten los avances y retrocesos en la construcción de la independencia y la integración social.

Lo importante en esta etapa es que el adolescente aprenda a ser, a convivir, a hacer y a conocer. Ya que cuando aprende a ser, desarrolla competencias personales: autoestima, aceptación de sí mismo, autoconfianza, autonomía, sentido de vida, resistencia a la adversidad, construcción de la resiliencia.

Cuando aprende a convivir, desarrolla competencias sociales: construcción de valores, construcción de la ciudadanía, participación solidaria constructiva y creativa. Cuando aprende a hacer, desarrolla competencias productivas: adquisición de habilidades para el estudio y para el trabajo. Cuando aprende a conocer, desarrolla competencias cognitivas: adquisición del pensamiento abstracto.

La construcción de la resiliencia en adolescentes se diferencia de la de los niños, ya que en éstos las intervenciones, actitudes y modelos que los adultos les proporcionan y desarrollan para fortalecer y promover la resiliencia les deja poco espacio para la actuación de los propios niños.

A diferencia del niño, el adolescente tiene que construir de un modo consciente su propia resiliencia. Así como, potencializar las posibilidades y recursos a su alcance para orientar las alternativas de resolución de los diversos escenarios que se le presentan. Lo ideal es que consiga desarrollar factores resilientes para superar las situaciones adversas en su devenir cotidiano. En este periodo de su vida tiene la posibilidad de ser más un protagonista que un receptor.

El individuo debe observar la realidad, esto es, comprender

al individuo que vive en ella y las múltiples relaciones que lo vinculan con otros, así como la forma como piensa y trabaja. Una vez finalizado el paso anterior es preciso que esta observación sea acompañada de un posterior análisis de su saber cotidiano, con la finalidad de desarrollar su propia resiliencia.

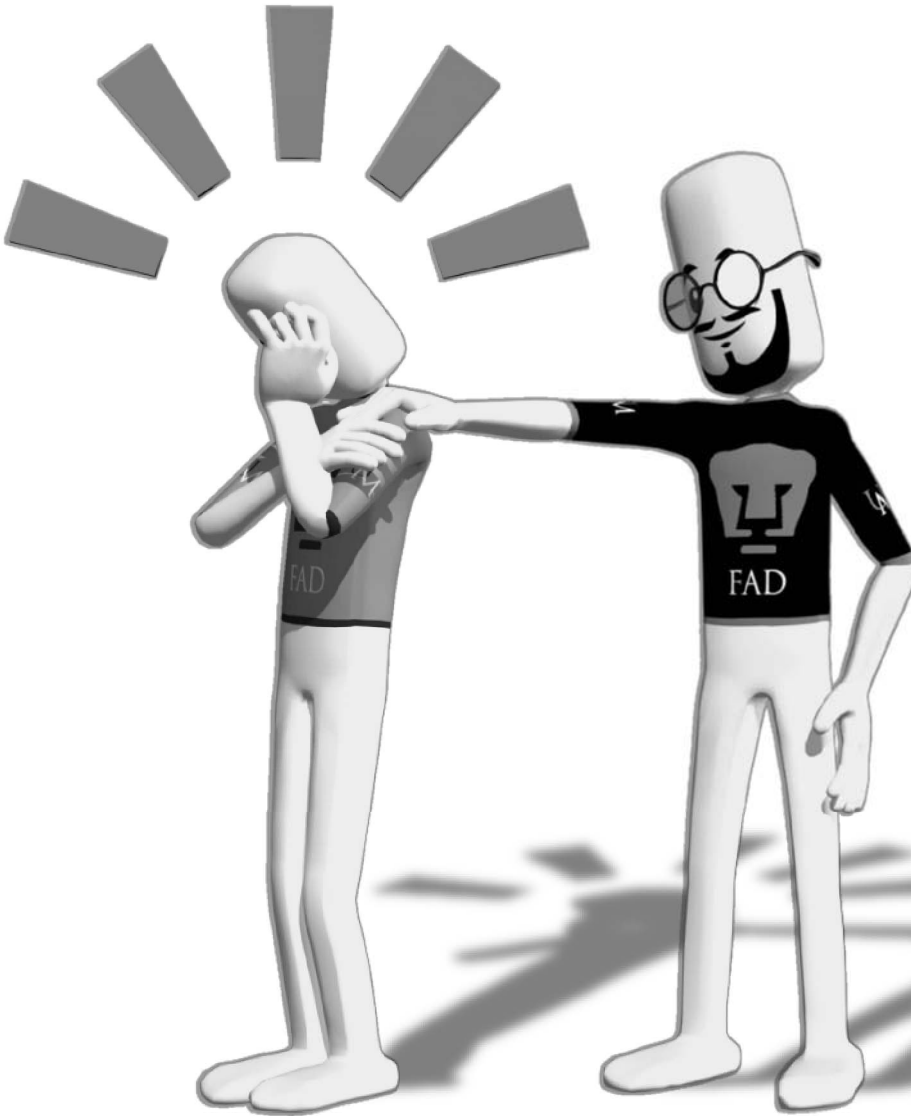
Una estrategia para promover la resiliencia, es hacer que reconozcan las propias fortalezas, y diseñar estrategias para adquirir nuevas, que les den la oportunidad de dar respuestas positivas a situaciones de adversidad que estuvieran viviendo o podrían vivir. Para ello, la introspección individual y la interacción con los pares y adultos son fundamentales.

5. Gestión de conflictos

Normalmente, frente a situaciones conflictivas, no se pueden elegir los hechos que surgen, sin embargo, lo que sí se puede elegir es la manera de afrontarlos. Hay que ser conscientes que a través de la respuesta que se da dichas situaciones de conflicto se puede contribuir a aumentar o atenuar un conflicto.

La reacción común a un conflicto suele ser de malestar, impotencia, ira, etcétera. Estas emociones sirven ya sea para anclarnos en ellas o para, a partir de aceptar su existencia, desplegar una serie de estrategias de afrontamiento positivo en vez de buscar represalias o de parálisis. Para ello se debe analizar las herramientas que necesitamos para afrontar las situaciones de conflicto, ya que no basta con sólo una actuación altruista. Las buenas intenciones a veces no son suficientes para resolver adecuadamente un conflicto, ya que entran en juego muchos factores. Según Torrego (Torrego, 2006) también están las habilidades y técnicas necesarias para llevar esas buenas intenciones a buen término. Y esos factores que entran en juego son:

1. Los principios éticos, o los valores y creencias que condicionan la actitud ante un conflicto o hacia la persona



con quien se tiene (el adversario).

2. El análisis de conflictos, que son las estrategias que ayudarán a ver el conflicto “objetivamente”, y describirlo no desde de los condicionantes personales o de la situación personal ante él.
3. Las técnicas de intervención, para saber si será mejor escoger una mediación, una entrevista, una negociación, una asamblea, etc.
4. Las habilidades de comunicación orientadas a reconducir el proceso comunicativo en un estilo positivo.

El autor menciona brevemente algunas condiciones necesarias o presupuestos que forman parte del tratamiento constructivo de conflictos, o que por lo menos contribuyen a minimizar las consecuencias negativas:

1. No se debe decidir lo que está bien y lo que está mal: sólo se buscan soluciones consensuadas, ya que se trata de planificar y cambiar el futuro y no de juzgar el pasado.
2. No criticar o plantear el conflicto como que la culpa es del otro (mea non culpa), para establecer un inocente y un

culpable. Se trata de evitar personalizaciones, retiradas o chivos expiatorios.

3. Debemos promover la cohesión grupal, es decir, tener grupos integrados, con una fuerte red socioafectiva y basados en una moral de grupo que disuada de traiciones, intrigas y chismorreos.
4. No partir de la desconfianza en el otro o de la incapacidad del otro para resolver la situación, sino más bien de la duda o de la posibilidad de que a priori también esté preocupado o afectado por la situación y quiera resolverla.
5. Muchas situaciones imponen condiciones muy estrictas en el modo de comunicarse de los protagonistas, por eso hay que elegir el lugar y el momento adecuado y preparar la situación. Para ello se debe: a) crear un clima para el acuerdo, en el que las partes deciden cómo solucionar el conflicto, delegándoles la responsabilidad y la autoridad para hacerlo. En una negociación exitosa todos ganan, no se busca una victoria total que anule al oponente; b) hacerlo con el estado emocional adecuado; c) mantener la meta, pero no necesariamente la ruta; d) explicitar reglas tácitas de comportamiento y recordar las escritas; e) pedir

colaboración. No forzar a nadie y, claro está, agradecer la participación.

5.1. Resolución de conflictos

Las situaciones conflictivas están definidas por la importancia y significación que tenga para cada uno. De tal manera que, es la situación la que indica u orienta el comportamiento de la persona. Estas situaciones, normalmente, producen incertidumbre, por falta de información o por la inestabilidad que producen las situaciones ya conocidas; para ello se deben utilizar filtros perceptivos que consisten en no aumentar los factores que producen ansiedad, y guiar la atención hacia señales útiles y agradables, desatendiendo las perturbadoras. Las percepciones están condicionadas por los valores personales y las experiencias previas.

En relación a la percepción se debe tener en cuenta diversos factores: a) un factor personal (quién percibe); b) un factor situacional (desde dónde percibe). Los condicionamientos a nivel personal pueden ser: culturales, físicos y sociales.

Los condicionamientos culturales, tienen que ver con los

esquemas mentales previos que condicionan las percepciones e influyen en el ámbito de la selección, organización e interpretación de la información recibida. En cuanto a los condicionamientos físicos están los factores de edad, salud y ánimo que condicionan lo que se percibe. Finalmente, los sociales, ya que cada sociedad o grupo social moldea sus percepciones en función de cuestiones morales o estéticas generando diferencia entre los individuos de diferentes sociedades haciéndolos incapaces de distinguir múltiples categorías de algún concepto o situación.

Además de estos condicionantes existen otros factores que también pueden distorsionar nuestras percepciones, esto es lo que se conoce como percepción selectiva. Frente a un conjunto de estímulos la atención se dirigirá preferentemente hacia aquellas cosas que le interesan al individuo; o que el estímulo más evidente tiende a invalidar a otros, o que las impresiones negativas o las que se perciben en primer lugar se privilegian a otras.

Estos factores hacen que la percepción sea un punto clave del tratamiento de conflictos, ya que la percepción genera una creencia y ésta una emoción y una respuesta, y si la primera (la percepción) parte de una mala interpretación o un error, todo lo

que viene a continuación será una serie de desacuerdos consecuencia de ese error inicial. Por ello es conveniente verificar si lo que se ha percibido es lo que se cree, para confirmar puntos de vista, o ayudar a cada parte a que explicite cómo lo ha percibido.

5.2. Emociones, sentimientos

Las emociones intervienen en las relaciones sociales y ponen en juego el equilibrio personal y el bienestar social. En la actualidad la sociedad valora lo racional, lo científico, lo curricular, la inteligencia y el desarrollo de sus capacidades cognitivas y de razonamiento. Por ello el desarrollo socioemocional puede influir en el logro académico, además de ser una forma de prevenir o compensar posibles conflictos personales o de convivencia, por lo tanto, influye también en el clima social del aula, por lo que resulta importante que en la enseñanza se integren aspectos emocionales, cognitivos y sociales.

Se piensa frecuentemente que los aspectos sociales y emocionales del comportamiento son poco modificables o influenciados por el aprendizaje, por responder a su dotación

genética y/o a la experiencia proporcionada por el ambiente social o familiar en que se vive. El grupo de iguales y los distintos contextos en los que los individuos se van integrando influyen en la forma de relacionarse con los demás y, por lo tanto, en la forma de sentir y de expresar las emociones. Por eso es necesario realizar una educación socioemocional y para llevarla a cabo es necesario un proceso de “alfabetización” emocional, es decir, que el individuo comience a tomar conciencia de sus propias emociones e ir conociendo y reconociendo cada emoción en sí mismo y en los otros.

El desarrollar la autoconciencia emocional implica: aprender a reflexionar sobre las causas y consecuencias de las propias emociones y las de los demás, necesarias para establecer relaciones interpersonales satisfactorias; excluir las percepciones, atribuciones y representaciones valorativas que los individuos van construyendo sobre sí mismos, los demás y las situaciones de interacción social en las que éstos participan; implica aprender a exteriorizar las emociones de una forma socialmente adecuada, ya que canalizar las emociones le permitirá a la persona crear vínculos afectivos con quienes le rodean, crear empatía, facilitar la interacción social, enfrentarse a los conflictos constructivamente.

Es conveniente aprender a percibir en las emociones información sobre el impacto del conflicto en sus protagonistas, en lugar de interpretar éste como una afrenta personal. Dentro de las competencias necesarias se sitúa el autocontrol, saber que esas emociones se deben canalizar y reconducir. Torego (2006) menciona cinco pasos para poder lograrlo: identificar lo que nos ha molestado (conducta, actitud, palabra, etc.); no delegar, asumir responsablemente, sin culpabilizar. Analizar el caso o situación. Tratar de cambiar el monólogo interior; reflexionar sobre lo que podemos hacer o medidas a tomar; se puede contrastar información o puntos de vista, hablar con otras personas de nuestra confianza, intercambiar ideas, conocer experiencias previas que hayan resultado exitosas para buscar las mejores opciones, y finalmente, tomar decisiones y llevarlas a cabo.

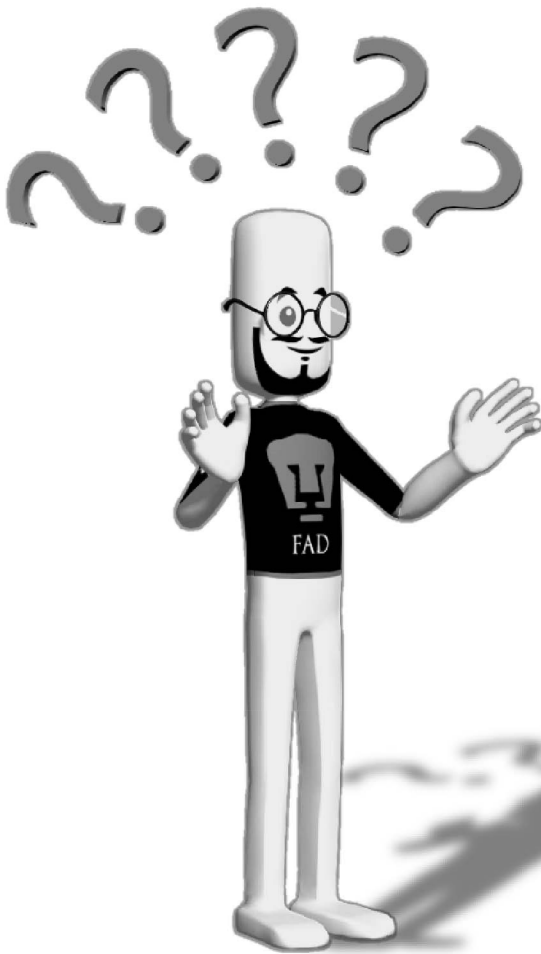
Para que esto sea posible, además de reconocer las emociones y canalizarlas, se debe crear un entorno receptivo a dichas emociones, por lo tanto el grupo se convierte a su vez en un espacio de conocimiento mutuo y de aprendizaje sobre las emociones en permanente retroalimentación. Por estos motivos la mediación y el mediador deben ser especialmente receptivos a la expresión de los sentimientos ya que se trata de

un entorno contenedor y educador de esas experiencias emocionales.

6. El reencuadre

El concepto de reencuadre (o reenmarcamiento), consiste en dotar a una persona de un nuevo marco para analizar un problema. Esta técnica no suele estar en una formación de nivel inicial ya que requiere de cierta destreza en la utilización de la escucha activa, ya que el reencuadre se apoya, para poder llevarse a cabo, en un adecuado uso de las preguntas. Requiere, por parte de quien la utiliza, del sentido de la oportunidad y de perspicacia para saber, a partir de la verbalización de determinados hechos y emociones, poder “darles la vuelta” para, así, producir ese reencuadre. (Diez & Tapia, 1999)

Mediante el reencuadre se intentan mostrar las situaciones y hechos que los protagonistas muestran, mediante ciertas reformulaciones, desde una perspectiva diferente. El reencuadre busca ser una lectura alternativa, con el objeto de intentar cambiar percepciones, poder ver las razones que los demás tienen para adoptar determinadas actitudes, lo que produce un acercamiento entre las partes, disminuyendo las actitudes defensivas, reduciendo la tensión y tendiendo un puente para lograr la solución al conflicto planteado.



Lo que siempre está implícito en un reencuadre es una transformación de los significados que las partes atribuyen a las situaciones, los hechos o las personas. Los encuadres son descripciones verbales de un problema y de la calidad-cualidad que se le atribuye a éste.

El reencuadre no busca poner en entredicho lo que se expresa, al contrario, todo reencuadre ratifica en alguna medida la veracidad de lo que se está diciendo, los sentimientos e intereses en juego, sólo que trata de suavizar las demandas, las frases cargadas de valoraciones o de identificar intereses subyacentes.

Los reencuadres se llevan a cabo investigando, en primer lugar, en relación a los puntos de vista, creencias o presupuestos que hay en torno a un tema, para luego, una vez explicitado éste, elaborar una serie de preguntas o comentarios que por aproximaciones sucesivas conduzcan a una perspectiva distinta o matizada de la anterior y desemboquen en el reencuadre de ese concepto o idea.

6.1. Fundamentos del reencuadre

La base lógica del reencuadre radica en la posibilidad de que las realidades subjetivas puedan ser diferentes. La manera en que se perciben los hechos y lo que se dice sobre esos hechos incide de forma determinante en cómo son tratados. Cambiando de mensajes se puede cambiar la situación: mejorar la forma en que se perciben esos hechos y lo que decimos sobre ellos se acompaña con cambios en las expresiones de las emociones que, a su vez, promoverán nuevas formas de interacción.

Pretende ser una lectura alternativa, con el objeto de poder observar las razones que los demás tienen para adoptar determinadas actitudes. Será necesario dar a la situación no sólo un sentido nuevo y diferente sino también que sea adecuado a las necesidades, intereses, valores y creencias de la persona, por lo que tiene necesariamente que adaptarse a su concepción del mundo para mirar el problema desde otra perspectiva.

El objetivo de este tipo de intervenciones es el poder formular enunciados y preguntas que provoquen una reflexión en las personas. Sin esa reflexión no puede haber oportunidad

de transformar los significados atribuidos a los hechos o a las intenciones de los otros y, por lo tanto, será muy difícil sacarlos de la posición que mantienen. Para ello, es necesario intentar comprender el marco desde el cual cada persona percibe el mundo para ayudarlo a modificarlo sin que sienta que se pone en entredicho lo que está diciendo, se cuestiona o relativiza.

Los reencuadres deben tener bases o anclajes en las creencias o experiencias de las personas, ya que la gente sólo es capaz de reencuadrar situaciones si las nuevas tienen raíces en sus creencias, sus valores, sus propias experiencias. Partirán de las exploraciones previas, que darán idea de las creencias y experiencias personales, para que el reencuadre no sea rechazado. La gente rechaza propuestas de nuevos significados con los que no está de acuerdo; presentar o imponer una interpretación de los hechos puede traducirse en manipulación de los significados, generando resistencia hacia quien interviene. Además, si un acuerdo se impone sin tener bases, tiene altas probabilidades de no ser cumplido.

Esta modalidad implica también darles un significado diferente a los atributos o las intenciones que se le adjudica a la otra parte. La distinción entre el comportamiento y la intención es el corazón mismo del reencuadre, ya que lo que alguien hace

es diferente de lo que intenta obtener con lo que hace.

El uso de las preguntas en el reencuadre se debe hacer adecuadamente para proveer información y no convertir la situación en un interrogatorio. También pueden utilizarse para invitar a la reflexión y son herramientas para llegar al fondo de los conflictos e intentar llegar a la raíz que los origina, puesto que al preguntar se focaliza la atención en un determinado campo y se restringe el espectro de respuestas posibles.

Deben ser creadas en el lenguaje de las personas, porque ello facilitará la comprensión. Se debe, pues, prestar especial atención y aprender el modo de expresarse de los otros, que se relaciona íntimamente con la empatía y la escucha activa.

Las preguntas pueden ser abiertas o cerradas, pero una pregunta abierta requiere de una explicación y representa la mejor opción de ampliar el campo de comunicación y construir un diálogo, en lugar de las preguntas cerradas en las cuales se da una elección entre alternativas.

También hay preguntas cuyo fin no es tanto que éstas sean respondidas sino que promuevan la reflexión. O bien, preguntas estratégicas que sirven para tantear las posibles soluciones o para establecer líneas de trabajo. Por último, las preguntas

circulares son las típicas del reencuadre, éstas tienen como objetivo que las personas piensen en relaciones antes que en posiciones, intereses o necesidades. Esto se obtiene incluyendo en su formulación más de un personaje o más de una dimensión temporal. (Diez & Tapia, 1999)

El objetivo de estas preguntas es intentar que piense en significados que hasta el momento no tuvo presentes en sus propias opiniones, para luego compararlos con los de otros y así generar diferencias. Diez y Tapia (1999) mencionan que este tipo de preguntas se utilizan en dos sentidos:

1. Para crear conexiones entre las personas. La circularidad obliga a ponerse en el lugar del otro. Esto es: usando categorías que abren dimensiones, por ejemplo ¿en qué sentido te sientes herido?; usando gradaciones o dimensiones cuantitativas ¿quién es el que más sufre con esta situación?; usando interacciones hipotéticas, “si yo le preguntara a él sobre tu punto de vista, ¿qué crees que me diría?”.

2. Para crear conexiones en el tiempo, conectando circunstancias y acontecimientos. Es decir: comparando el pasado y el presente; comparando el pasado con el futuro; comparando el presente con el futuro.

6.2. La imparcialidad en el reencuadre

El mediador debe estar atento a las señales de escalada o desescalada del conflicto para saber qué debe hacer o no, todavía más atento tiene que estar a sus propias valoraciones, las cuales no tienen que aparecer en la mediación.

La imparcialidad se refiere a no manifestar ni dejarse influir por las propias valoraciones, absteniéndose de emitir opiniones o puntos de vista personales a favor o en contra de alguna de las partes. Esto se asocia también a la búsqueda de datos objetivos y a la equidistancia en la intervención para garantizarlos, tratando de encontrar una equidad o igualdad en el tratamiento de las partes.

Cada vez se habla menos de neutralidad debido a que normalmente se tiende a ser vulnerable y no es posible actuar de manera equidistante y absolutamente objetiva. Por esa razón se ha empezado a hablar de imparcialidad, ya que se persigue no estar ni con una parte ni con la otra. Sin embargo esto es muy difícil y no es posible evitar que en algún momento se empatee más con una parte que con otra, el concepto más adecuado será multiparcialidad, ya que se puede en este punto estar más de acuerdo con uno y, en otro, con la otra parte.

El mediador está para hacer explícitos los valores, opiniones de las partes o las normas del entorno, no para comentar las suyas u orientar el proceso en función de sus propias valoraciones. Es difícil intervenir sin pronunciarse ya que el mediador está condicionado por sus propias perspectivas y cuesta mucho no ponerlas sobre la mesa, deben ser las de las partes, sin filtros, las que estén en juego. Esta situación funciona a niveles tan sutiles que en ocasiones es difícil manejarla, escapándose en los detalles más pequeños.

Es común que una parte intente influir o colonizar al mediador, es decir, lograr su adhesión o imponerle su versión o punto de vista del conflicto. Ese es el objetivo de las partes, a veces consciente y a veces inconsciente, pero lo que éstas buscan son aliados para influir favorablemente en su causa, porque consideran que tienen la razón o que dicen la verdad o simplemente manipulan para obtener el máximo beneficio. Pero el mediador debe estar más allá de estos juegos de poder.

6.3. Elaboración y seguimiento de acuerdos

Se debe recordar que lo más importante de los acuerdos es que deben ser justos, concretos, realizables y evaluables. Es

un error muy frecuente el pensar que cuando se logra un acuerdo ya se ha alcanzado la meta.

Otro aspecto a valorar es que los implicados en el conflicto perciban que se ha sido justo. Una de las dimensiones de la justicia de un acuerdo es que ambas partes tengan la sensación de que se les ha tratado justamente, es decir, que no se ha violentado ningún derecho. Otra de las dimensiones es que respete la normativa; otra dimensión que también involucra el que un acuerdo sea justo es el que sea equilibrado, es decir, que ambas partes den y reciban.

Lo que trata de activar la mediación es la aplicación de una justicia más humana, en la que se asuman más responsabilidades y compromisos y no simplemente la aplicación del reglamento. Esto es el elemento sustancial del modelo integrado.

Debido a que los acuerdos tienen que ser realizables, hay que tener en cuenta la posibilidad, la viabilidad de que pueda llevarse a cabo, es decir, que se pueda complementar en la práctica. Por lo tanto habrá que concretar quién hace qué, dónde, cómo y cuándo. Pero el mediador en ocasiones tiene que interpretar lo que una parte está pidiendo, porque aunque

no impone soluciones, es un agente de realidad del acuerdo de mediación.

El otro aspecto, es que el acuerdo sea evaluable, esto lleva a la concreción, pero en este caso la manera de verificarlo es que se base en conductas o comportamientos observables. El que un acuerdo sea evaluable también remite a que se especifiquen unas condiciones de evaluación a las que se llamará "seguimiento", para lo que habrá que determinar qué se evaluará, dónde, cuándo, cómo y quiénes lo harán.

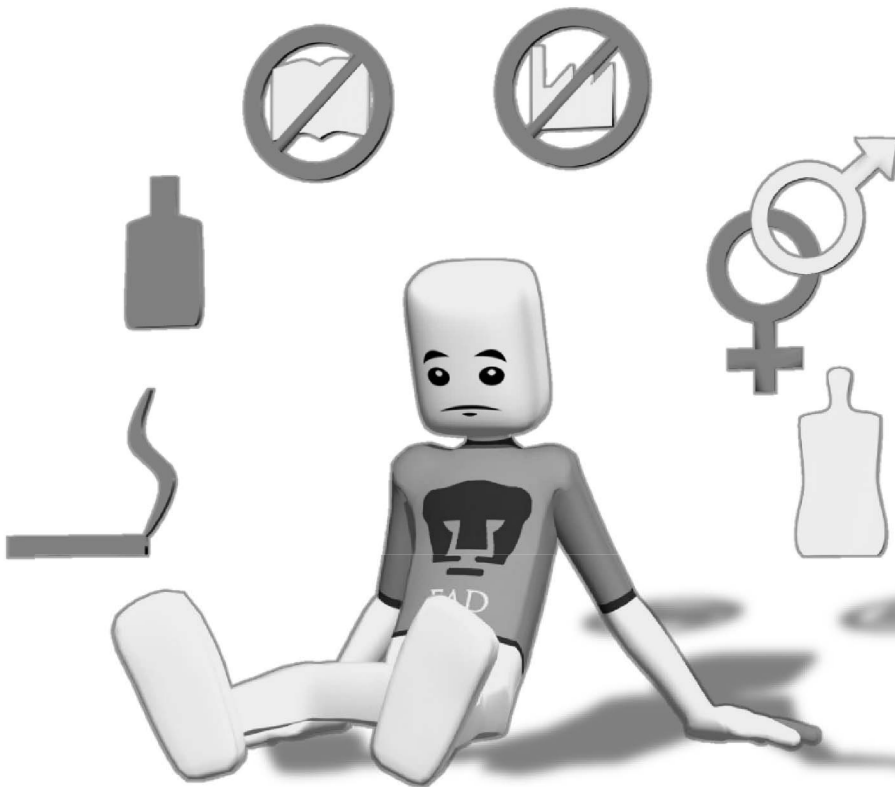
Otro de los factores a tomar en cuenta en los acuerdos es que éstos son libres y abiertos. Los referentes que se dan para elaborar acuerdos son: la justicia, y los intereses y/o necesidades de las partes, las leyes, principios o normativa que existan al respecto, las condiciones del entorno, y los acuerdos anteriores (implícitos o explícitos), la religión, cultura, costumbres, etc.

7. Deserción y Riesgo en la juventud

La juventud es la edad que se sitúa entre la infancia y la edad adulta. Según la Organización Mundial de la Salud, la juventud comprende el rango de edad entre los 10 y los 24 años; abarca la pubertad o adolescencia inicial (10 a 14 años), la adolescencia media o tardía (15 a 19 años) y la juventud plena (20 a 24 años). Es el periodo del ciclo vital donde con mayor intensidad interactúan los factores personales con las características del medio.

Hablar de abandono escolar es, en cierto modo, culpabilizar a la víctima. La palabra tiene una carga estigmatizante muy fuerte. Para nombrar el problema con neutralidad, algunos autores proponen hablar de "salida prematura", "marginación" y algunos, incluso, de "expulsión del sistema". Sin embargo, el término "desertor" continúa siendo el referente más habitual cuando se trata el tema.

La salida del sistema escolar, sin haber completado los estudios, constituye un indicador de debilidad en las condiciones de fomento al desarrollo de los estudiantes. Es además un predictor de comportamientos de riesgo que implican probabilidades de daño, mutilación y distorsión de



capacidades y empobrecimiento estructural de las perspectivas de avance de las sociedades. La fuerza de este indicador no debe conducir a la conclusión de que la simple permanencia en la escolaridad preserva del daño. Es cada vez más necesario considerar la multicausalidad del fenómeno deserción cuando se establece su relación con las conductas de riesgo.

7.1. Los procesos de la adolescencia y la escolaridad

En el lapso de la adolescencia se producen cambios y logros. El cuerpo cambia, obliga a nuevos roles, se modifica la autoimagen. Tal situación desencadena en los y las adolescentes una ansiedad transicional por encontrar la nueva ubicación biopsicosocial. Si el medio no ofrece la forma de resolver la encrucijada constructivamente, la ansiedad se resolverá por vías que el entorno puede no aprobar. (Krauskopf, 1996)

Dentro los logros que busca el adolescente están la autonomía, un centro de control interno, la intimidad afectiva y la posibilidad de tener un rol social valorado. Esta es una etapa de confrontaciones y desafíos con responsabilidades sociales que requieren de reconocimiento social.

Durante la adolescencia, la evolución de las capacidades intelectuales permiten la confrontación de valores, la visión más allá del momento inmediato y la reflexión sobre sí mismo. Así se producen transformaciones en las interacciones intergeneracionales e intrageneracionales. Las relaciones intergeneracionales pasan a ser cruciales, como lo serán para las personas durante el resto del ciclo vital.

La diferenciación intensifica el proceso de individuación y demanda la construcción de la identidad. La elaboración de la identidad en la adolescencia actual, más que afincarse en la visión de un futuro, basa su orientación en la síntesis de los modelos y las experiencias infantiles, confrontadas con el sentido de vida descifrado en el presente. No se trata de una identidad definitiva. La adolescencia es la primera oportunidad para su elaboración y será reelaborada en diversos momentos del curso de la vida adulta.

La educación es parte del campo de la elaboración de la propia identidad, del sentido de vida. Los conocimientos son instrumentos para llegar a la plenitud de las posibilidades para enfrentar el presente y advertir el futuro, en interacción con las opciones que la sociedad ofrece. Esto demanda que la valoración de los adolescentes dentro del sistema educativo

tome en cuenta cuáles son sus capacidades más allá del programa escolar y del rendimiento inmediato en las materias que se le enseñan.

7.2. Los cambios sociales en la adolescencia

La adolescencia, la globalización, la modernización, las diferencias económicas, sociales y culturales, generan nuevas condiciones que confrontan la interacción y las metas que se propone el sistema escolar. Las relaciones familiares, la visión de las instituciones escolares se ven complementadas e influidas por lo que se trasmite en los medios electrónicos, los medios de comunicación masiva.

Estas nuevas influencias son elementos que se incorporan en las interacciones y requieren integrarse en las perspectivas sobre la juventud. Un desafío para el cumplimiento de tal objetivo es la propia velocidad de los cambios, pues es asumida con distintos ritmos por las diversas generaciones, en los diferentes estratos socio-económicos y culturas.

Las perspectivas del aprendizaje tienden a modificarse. Comienzan a dejar de orientarse a la preparación para un futuro

predeterminado (proyecto de vida). Actualmente se pone el énfasis en la adquisición de respuestas y habilidades que les permitan ir construyendo un futuro. El sentido positivo del presente contribuye a motivar esfuerzos para la preservación de los logros y es la base de la esperanza para orientarse a alternativas satisfactorias.

En la actualidad, la situación adolescente se da bajo una nueva forma de comunicación-participación-interacción entre adultos y jóvenes, hombres y mujeres, medios electrónicos y sociedad. La longitud de la esperanza de vida se ha hecho cada vez mayor; por ello se viven nuevas circunstancias, se transforman las respuestas y se modifican los parámetros existenciales con el tiempo.

La dificultad de encontrar respuestas fundamentadas en nuevos paradigmas de desarrollo pueden impactar riesgosamente las opciones y las aspiraciones de jóvenes y adultos. Así, en lugar de plantearse logros y esforzarse para alcanzarlos, en ocasiones es más importante el status y la imagen apoyada en el consumo.

Muchos adolescentes han perdido la esperanza y no entrevén horizontes de gratificaciones por el esfuerzo. En

consecuencia, dejan de dar relevancia a la construcción de logros y buscan nutrirse con conquistas efímeras y afirmarse en el efecto impactante de la imagen.

La sociedad se encuentra en una transformación que afecta e impacta la oferta a la juventud. Se observa una redefinición confusa de roles para los adolescentes, sus tareas y en las interacciones con la familia; hay una escisión entre las perspectivas de vida y el sistema educacional. Es evidente que existe una interacción clave en la formación adolescente por parte de la familia como sistema socioafectivo y la educación como sistema sociocognitivo que pueden generar contradicciones entre los roles esperados para los adolescentes y la funcionalidad de los mismos en los tiempos actuales en el contexto de las perspectivas tradicionales y modernas.

³ Es un término empleado en la psicología que se refiere a la percepción que tiene una persona acerca de dónde se localiza el agente causal de los acontecimientos de su vida cotidiana. Es el grado en que un sujeto percibe que el origen de eventos, conductas y de su propio comportamiento es interno o externo a él. Se manejan dos *locus de control (LC)*: LC interno y LC externo.

7.3. El enfoque de riesgo en la adolescencia

Un aspecto delicado del enfoque de riesgo aplicado a la adolescencia, es que la propia conducta adolescente constituye un factor de riesgo. Así, frecuentemente se establece una relación lineal de adolescencia-comportamiento de riesgo-daño. En algunos casos se habla indistintamente de daño y riesgo.

La adolescencia es un periodo exploratorio y de crecimiento, debe establecer una diferencia entre conductas riesgosas y conductas de riesgo. Las conductas riesgosas en la adolescencia van hacia la construcción del sentido del presente, de la identidad, del aprendizaje de nuevas posibilidades de desarrollo.

Por ello, más que impedir las, debe promoverse la formación de un locus de control interno³ en los adolescentes. Esto permite aprender a conducir el comportamiento, reconocer

El LC interno tiene que ver con la percepción del sujeto de que los eventos ocurren principalmente como efecto de sus propias acciones, es decir, la percepción de que él mismo controla su vida. Tal persona valora positivamente el esfuerzo, la habilidad y responsabilidad personal. En cambio en el LC externo hay una percepción del sujeto de que los eventos ocurren como resultado del azar, el destino, la suerte o el poder y decisiones de otros. Los eventos no tienen relación con el propio desempeño, es decir,

alternativas, resolver problemas, anticipar consecuencias, asumirlas. Cuando se relacionan deserción escolar y comportamientos de riesgo, no se refiere a estas conductas.

El enfoque sobre la vulnerabilidad en el riesgo se ha enriquecido con el concepto de resiliencia, mostrando la importancia de los mecanismos de mediación para enfrentarlo e, incluso, manejar el daño. Como se mencionó en apartados anteriores, la resiliencia se refleja en la capacidad que muestran muchos seres humanos de crecer y desarrollarse en medios adversos y alcanzar niveles de competencia y salud. Esta actitud va a seguir creciendo en la medida en que el adolescente se atreva a explorar, a reconocer el peligro y a enfrentarlo debidamente. La resiliencia es una posibilidad de respuesta a situaciones difíciles, que se torna cada vez más fundamental, dada la presencia creciente de riesgos en la vida moderna.

Los adolescentes necesitan tener oportunidad de generar capacidades de respuesta y también requieren de las oportunidades para ponerlas a prueba con resultados admisibles. Esto significa que si se ven agobiados por repetidas

que los eventos no pueden ser controlados por esfuerzo y dedicación propia. Tal persona se caracteriza por atribuir méritos y responsabilidades

y abrumadoras experiencias de daño y no se ofrecen espacios de participación, avance y reconocimiento, su probabilidad de desarrollar resiliencia puede ser mucho menor. De aquí la importancia de un programa como el de Tutorías y tutorías entre pares para encontrar un espacio que les ofrezca el espacio para ir construyendo su resiliencia.

Por otro lado, las conductas de riesgo, son aquellas que buscan el riesgo en sí. Cuando un adolescente busca la sensación de logro en el riesgo mismo. La no inserción dentro del sistema escolar o de la sociedad favorece la búsqueda de sensaciones de logro a través de comportamientos de riesgo. Los adolescentes con comportamientos de riesgo buscan pseudologros, gratificaciones efímeras porque no han podido encontrar satisfacciones en una inserción más constructiva.

Un aspecto importante es que las conductas de riesgo no reflejan un problema comportamental determinado exclusivamente en los adolescentes, sino que, en muchos casos son parte de sistemas y subsistemas establecidos en el entorno, a los cuales no es ajena la educación misma. Las conductas de riesgo no están aisladas y con frecuencia están principalmente a otras personas.

insertas en configuraciones que son círculos de riesgo que son más frecuentes en ámbitos sociales que presentan riesgo estructural.

En estos contextos todo acarrea a que se produzcan comportamientos de riesgo. Son las capacidades de enfrentamiento de la diversidad y la permeabilidad social para la construcción de opciones, las que puedan favorecer la elección personal de nuevas alternativas para preservar y fomentar el desarrollo en medio de situaciones estructurales riesgosas.

Un adolescente se encuentra en condiciones de riesgo cuando, además de un sistema educativo expulsor, encuentra carencia de alternativas de inserción productiva que permitan el desarrollo, la permanencia o reinserción escolar. El círculo de riesgo se favorece si el adolescente, en su historia, no ha podido desarrollar recursos personales ricos para enfrentar las dificultades. En ese caso su funcionamiento psicosocial puede presentar características como: baja autoestima, sentimientos de devaluación, déficit de destrezas en la resolución de problemas, escasa resiliencia y presencia de un locus de control externo.

Otro factor que afecta al sistema educativo es el factor socioeconómico y las relaciones intergeneracionales. El aspecto socioeconómico es fundamental en el panorama educativo ya que se producen nuevas configuraciones y especificidades relacionadas con el trabajo y la educación. Los alumnos provenientes de poblaciones de bajos ingresos deben generar un aporte económico a su casa a partir de la pubertad, lo que no ocurre en los sectores de mayores ingresos

Cabe señalar que, aun cuando existe un alto número de adolescentes que se "ganan la vida" a estas edades, las características económicas y culturales influyen en que ello no sea necesariamente concomitante con volverse autónomo ni con aprender a administrar el dinero. Esto se debe a que los adolescentes contribuyen a la subsistencia del hogar y por lo tanto, se espera, muchas veces, que su aporte sea entregado a los mayores. (Krauskopf, 1996)

En ambas zonas de residencia (rural y urbana) es característica la inestabilidad ocupacional. Los trabajos son temporales o contratados sin las garantías laborales que permitan su permanencia y el cumplimiento de sus derechos.

Existen factores protectores en el área rural que se diluyen

en el área urbana. En el área rural las familias mantienen más frecuentemente la responsabilidad colectiva y no están traspasadas por tantas redes como en la ciudad. En esta última las familias de escasos recursos tienen, a menudo, muy poca capacidad de conducción. Por ello en el área urbana hay una alta exposición y generación de riesgo para los adolescentes. El proyecto de vida urbano es azaroso; en el área rural tiende a estar predeterminado en la medida en que el adolescente se mantenga dentro del proyecto familiar.

Avanzar en los niveles escolares es una credencial para ingresar al trabajo. En este sentido, la exclusión es un empobrecimiento de credenciales. Para los adolescentes de bajos ingresos, la escolaridad ya no es claramente un instrumento de movilidad social, sino de acreditación y certificación para el trabajo. Este mecanismo de acreditación tampoco es poderoso por la reducción del mercado de trabajo que afecta las oportunidades de trabajo para los jóvenes sin preparación.

⁴ Es una traducción de la voz NEET o Neet que significa *Not in Employment Education or Training* (no trabaja, no estudia ni recibe formación) utilizado por primera vez en 1999 en un informe de la Social Exclusion Unit, que es una oficina de apoyo al gabinete del primer ministro

En América Latina se presenta la existencia de una proporción de adolescentes que no trabajan ni estudian (ninis)⁴. Indudablemente que este grupo de población adolescente es el más expuesto a desarrollar conductas de riesgo, pues se encuentran en severas condiciones de riesgo estructural.

Los adolescentes que no han podido ingresar o continuar con los estudios, valorizan mucho la posibilidad de la escolaridad como una credencial identificadora. La devaluación interiorizada es la contraparte de la escasa conciencia que se ha promovido para establecer que la educación es un derecho. Los adolescentes que no son estudiantes: aun cuando trabajen en duras tareas pueden ser calificados de vagos, delincuentes, etc. por los miembros de sus comunidades.

Los adolescentes que pertenecen a las escuelas y colegios tienen una adscripción identificadora positiva: son estudiantes. Esto agrega algo valioso a su identidad, nutre su autoestima, la confianza y el respeto por sí mismos. Más allá de la adquisición de conocimientos académicos, pertenecer a una institución

de la Gran Bretaña. El término reemplazó a partir de ese momento a Status Zero empleado en los reportes previos de esa oficina y que, en realidad, tenía la misma connotación.

escolar, durante la adolescencia, brinda ámbitos sociales extrafamiliares que ofrecen nuevas y necesarias experiencias, es mayor la posibilidad de incrementar la capacidad de autocuidado y de hacer un aprendizaje en la defensa de sus derechos con equidad para hombres y mujeres.

Estar excluidos de la escolaridad favorece, en los adolescentes, la construcción de una identidad devaluada, fortalecida por respuestas comunitarias estigmatizantes. Cuando no se sienten atendidos en el sistema escolar, o tienen que salirse prematuramente, suelen experimentar sentimientos depresivos, resentimientos, necesidad de empoderamiento y de descarga de emociones (Krauskopf, 1996). Estas vivencias pueden no ser reconocidas claramente ni verbalizadas. Sin embargo, pueden traducirse en acciones que las simbolizan y a la vez "reparan". Esto es, que pueden desarrollarse comportamientos fuera de control y las alianzas con grupos de contención, (bandas, pandillas) que brindan lealtad, estima y pertenencia en la transgresión. Las reacciones de amedrentamiento y valoración negativa en el entorno que provocan estos comportamientos adolescentes les brindan satisfacciones efímeras al sentirse "alguien" y vivir sensaciones de poder.

Por lo tanto, la pérdida de la esperanza no se manifiesta directamente y estas conductas exaltadas fácilmente sirven de paliativo y encubren el trasfondo que las motiva. En estas condiciones los comportamientos de riesgo, de satisfacción a través de la transgresión, confirman la identidad negativa que les provee el reconocimiento social.

Son conductas de riesgo muy frecuentes: el consumo de alcohol y otras drogas, la conducta violenta, la actividad sexual sin cuidado y sin buscar verdaderos afectos, huidas del hogar, las acciones peligrosas, etc. Las estadísticas señalan que estos comportamientos se encuentran en mayor proporción en adolescentes que están fuera del sistema escolar, particularmente aquellos jóvenes que no estudian ni trabajan.

La OMS señala que existe una asociación entre baja escolaridad y embarazo adolescente. Se ha constado que, a diferencia de lo que ocurre en los Estados Unidos donde el embarazo adolescente promueve la salida del colegio, en América Latina, es la salida del colegio la que favorece el embarazo.

Los embarazos se dan en mayor proporción en muchachas que ya no están estudiando. Las causas son diversas. En las

zonas rurales, el encuentro de una pareja estable es una buena razón para retirarse de los estudios y, tradicionalmente, la unión va seguida de la procreación de la descendencia (Porrás, 1994).

7.4. La prevención de la deserción como eje de la intervención

Un programa pedagógico adecuado, como lo es el de tutorías, opera como promotor del desarrollo integral e influye en disminuir los factores que pueden desencadenar en la deserción, reprobación y rezago. Para prevenir conductas de riesgo es necesario que la institución educativa, brinde una protección funcional a las necesidades y características del proceso adolescente, genere condiciones en el ambiente escolar y comunitario que favorezcan la valoración de los procesos formativos, reduzcan la tensión y sobrecarga, tanto de los alumnos como de los docentes. Sin embargo, ello demanda características específicas de la programación educativa y fluidez en las relaciones entre los principales actores que intervienen en el proceso educativo y sus derivaciones.

Hay dimensiones claves en las relaciones en torno al

proceso formativo (particularmente las que afectan la subjetividad adolescente), entre ellas están: la valorización de iniciativas e intereses adolescentes; abordaje integral de la vida adolescente; abandono de estereotipos en la comunicación; fomento de la autonomía y, la integración sistémica del ámbito escolar y la comunidad.

La desatención a las vivencias de los estudiantes, la descalificación de los intereses, expresiones y conocimientos particulares favorecen los comportamientos de riesgo. Con frecuencia se consideran obstáculos para el estudio los proyectos extracurriculares que surgen de iniciativas adolescentes. Se teme que sean debilitadores del rendimiento y se les impide para dar tiempo a que el adolescente se dedique al estudio. A menudo esto tiene efectos contradictorios en la respuesta estudiantil, como la indisciplina, el desinterés, la rebeldía, la insatisfacción, la apatía para estudiar.

El adolescente debe ser valorizado cuando está organizando actividades en la comunidad, tiene responsabilidades en su familia o desarrolla actividades aparentemente ajenas a las calificaciones escolares. Su adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias para la vida puede progresar más integralmente que si se le

enfoca de modo reduccionista.

No es necesario que los adultos califiquen cuáles son los intereses útiles y cuáles los proyectos inútiles. El apoyo y reconocimiento a las iniciativas adolescentes (por simples o breves que parezcan) permiten el enriquecimiento y desarrollo de capacidades que se interconectan en muchos ámbitos.

Cuando los docentes ven al adolescente como persona y se interesan no solo porque rinda en su asignatura, las posibilidades de sentido y vínculo con la adquisición de conocimientos son mayores para el adolescente. La aproximación a los adolescentes como, "educandos", desenfoca su integralidad personal y social y se releva su reconocimiento al ser exitosos dentro de la propuesta del sistema escolar. La no adecuación a dicha propuesta es una posible vía (voluntaria o por expulsión explícita) a la salida del sistema. La capacidad de reconocer socialmente, de forma constructiva, a cada adolescente incluye la valorización de capacidades y oportunidades que permiten enfrentar los desafíos con expectativa.

Los adultos, incluidos los padres y docentes, que vienen de un ámbito tradicional, temen que un diálogo respetuoso y

sincero elimine el respeto y deje expuesta su vulnerabilidad. Sin embargo, un diálogo firme, respetuoso y sincero de parte de los adolescentes y los adultos que comparten responsabilidades, afina la escucha y la empatía, tiene mejores efectos que un diálogo falso, donde el adulto se mistifica o encubre sus dificultades. Se debe recordar que los adolescentes descalifican al que tiene un mensaje impostor. Un reconocimiento adulto de las disyuntivas e incertidumbres del mundo actual permite brindar la capacitación necesaria para la identificación de alternativas, de soluciones y acciones en contextos difíciles.

El proceso formativo debe dar importancia a la construcción de conocimientos y competencias, tanto como a los resultados. Por ello se debe de fomentar la autonomía, el aprender a aprender, a innovar y cuidar que las capacidades personales no se vean mutiladas por la exigencia de rendir resultados esperados sin atender a los procesos que condujeron a ellos. En este sentido, contribuir al desarrollo de la capacidad de planificación de las acciones fortalece el locus de control interno y previene comportamientos de riesgo. En lugar de promover las soluciones esperadas, desencadenar, capacitar y acompañar procesos que vayan al encuentro y compromiso con

las propias soluciones. No se trata de abandonar a los adolescentes a sus posibilidades y fuerzas bajo una apariencia moderna. Se trata de acompañar el desarrollo, contribuir al ejercicio en la anticipación y a la responsabilización en la consecuencia de sus decisiones.

La deserción escolar se ve favorecida cuando confluyen problemas existentes en la comunidad y en el colegio. Por ejemplo, la inseguridad, la violencia en la comunidad, aunado a la indisciplina en la institución escolar. Una perspectiva sistémica incluye la participación de docentes, alumnos, padres, líderes de la comunidad.

La identificación de los factores determinantes de los problemas, la delimitación de situaciones específicas que afectan el clima escolar y el compromiso con propuestas, reduce divergencias que afectan a docentes y alumnos en el enfrentamiento de patrones conflictivos. El logro de claridad en las relaciones interinstitucionales y una mayor interacción con la comunidad, permiten a las autoridades escolares mejorar el clima social en la institución escolar.

Es necesario clarificar los objetivos educacionales, resolver cambios intergeneracionales, avanzar en la motivación e

identificación de los alumnos con el aprendizaje a partir de nuevas tecnologías y enfoques docentes, ir hacia las competencias básicas y los saberes instrumentales.

Al sistema escolar le corresponde facilitar a los adolescentes instrumentos enriquecedores y eficientes para la inserción activa en la sociedad, sin embargo, enfrenta nuevas dificultades con la modernización, la globalización. Las agudas transformaciones económicas y tecnológicas han afectado la eficiencia del sistema educativo como potencial de capacitación para el desarrollo.

Para cumplir con los desafíos programáticos contemporáneos las instituciones educativas se enfrentan al reto de incorporar los cambios sociales y las demandas juveniles. La calidad del sistema escolar tiene un alto valor como factor protector de la salud y el desarrollo adolescente. La educación requiere incluir el ejercicio de la ciudadanía juvenil, dar la protección a sus derechos, fomentar la flexibilidad del aprendizaje, el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad colectiva correspondiente a la participación.

En las políticas orientadas a la adolescencia debe darse una especial atención a la deserción escolar. La salida prematura

del sistema escolar es predictora de una situación riesgosa para la salud, de la exposición a daños para la vida propia y de otros (ingreso prematuro al trabajo, a la formación de la familia, vulnerabilidad al abuso y la explotación), de profundas insatisfacciones y desesperanza que dan origen a respuestas que afectan la integración del tejido social.

Krauskopf (1996) menciona que resolver los problemas que conducen a la salida prematura del sistema escolar es enfrentar barreras que interfieren con el pleno desarrollo. Que es necesario reconocer las condiciones de riesgo estructural, las interacciones de tipo sistémico e identificar los predictores de deserción. Y que ello permitiría elaborar perfiles de orientación que sustenten los programas de prevención del abandono escolar mediante adecuadas estrategias de retención y sentido de la permanencia, así como los programas de seguimiento y fomento de la reinserción escolar para los estudiantes que no continúan con sus estudios.



P

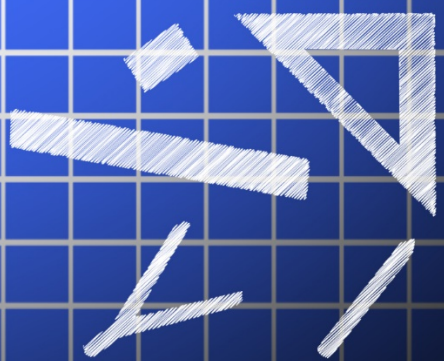
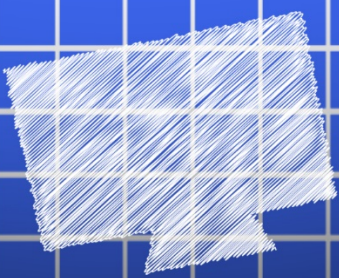
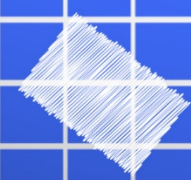
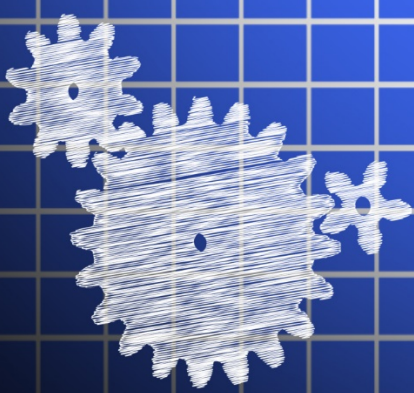
A

PA

PA

PA

PA





CAPÍTULO III. Plan de Acción Tutorial entre Pares (PATeP) en la FAD, UNAM. Manual Operativo

1. ¿Qué es un Plan de Acción Tutorial?

1.1. Conceptualización

La acción tutorial es una secuencia ordenada de actuaciones en torno a un fin. La ayuda que se espera del tutor se centra en la orientación de los alumnos deseando mejorar ciertos aspectos personales, profesionales y escolares de los alumnos a su cargo, todo ello mediante el apoyo de un equipo especializado de la institución educativa en los momentos necesarios.

La planificación tutorial viene dada porque garantiza la continuidad y la coherencia de la orientación del centro o en este caso la Facultad de Artes y Diseño, a través del programa de tutorías, y constituye un soporte en la puesta en práctica de la tutoría en el centro y en el aula; permite el ajuste de las actividades a los objetivos, a las prioridades, al contexto de la Facultad y del grupo. Por último, se justifica la elaboración del plan sobre el ámbito de mejora, y su posterior incorporación a la planificación general del centro, favoreciendo así que los planes sean compromisos reales de acción y no meros trámites

burocráticos.

El Plan de Acción Tutorial (PAT) es uno de los instrumentos más importantes y potentes de la orientación escolar y académica. Si este plan se adapta a las necesidades de los alumnos, según su naturaleza y el contexto que les rodea, la acción tutorial se desarrollará de manera satisfactoria para estos alumnos, sus padres, la sociedad en general, y, lógicamente, para los propios profesionales.

La orientación educativa es un proceso de ayuda inserto en la actividad educativa, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo integral del estudiante escolar universitario, con el fin de capacitarle para un aprendizaje autónomo y una participación activa y crítica de su proceso de maduración y de preparación para su incorporación a la sociedad en las mejores condiciones posibles.

El PAT es la respuesta que, de modo sistemático e intencional, realiza un centro educativo o institución de educación superior para concretar operativamente la concepción de la orientación educativa que quiere desarrollar a favor de sus alumnos. Para ello es necesaria la presencia de la figura del tutor en la estructura organizadora de los centros, es

él quien tiene la responsabilidad de coordinar la acción orientadora respecto a un grupo de alumnos y a cada uno de ellos individualmente. La acción tutorial tiene como finalidad atender los aspectos del desarrollo, maduración y aprendizaje de los alumnos considerados individualmente o como grupo.

Las funciones de orientación e intervención deberían de desarrollarse en el marco de la concepción educativa y curricular de los mismos. Desde esa concepción, tutoría, orientación, apoyo educativo e intervención psicopedagógica especializada forman parte del círculo, entendido como oferta educativa integral dirigida a todos los aspectos del aprendizaje y maduración de la personalidad de los alumnos.

La acción tutorial supone ejercer una labor de mediación del tutor con el alumno, el grupo docente y, en algunos casos, la familia. Esto implica un conjunto de acciones cuya finalidad viene dada por realizar en el centro una educación de calidad, entendida en los siguientes términos: un intento de articular y de dar coherencia, por parte del equipo docente, a la propuesta curricular que se ofrece a los alumnos; profundizar en el conocimiento de los alumnos para que el proceso de enseñanza-aprendizaje esté lo más adaptado posible a las necesidades de los alumnos y, finalmente, favorecer un mayor

nivel de integración de los alumnos en su grupo, de manera que se cree un clima para el aprendizaje y el desarrollo personal.

Las funciones de los PAT configuran un itinerario de actuación de la tutoría universitaria marcada por tres momentos: al inicio de los estudios, durante los estudios y al final de éstos. Durante el primer momento la tutoría significa una importante ayuda para los estudiantes, ya que el tutor o tutora suele convertirse en un referente. En este período, que aproximadamente abarca desde el inicio de los estudios hasta el final del primer semestre, la labor del tutor puede llegar a influir de forma determinante en los estudiantes, aparte de convertirse en un nexo entre el estudiante y la institución (y viceversa). En este período se dan situaciones que llegan a determinar en los estudiantes en relación a la persistencia en los estudios, la satisfacción por los estudios elegidos, el éxito académico, la ampliación de perspectivas personales y profesionales.

Los objetivos de la tutoría durante este primer momento pueden concretarse en: acompañamiento del estudiante en la acogida por la universidad; adaptación del estudiante al nuevo contexto universitario; conocimiento por parte del profesor-tutor de las características y condiciones de los alumnos para

elaborar un perfil del alumnado que accede a los estudios superiores.

En el segundo momento, durante los semestres intermedios, la acción tutorial debería actuar sobre cuatro ámbitos: la planificación del itinerario curricular de cada estudiante, la orientación o la supervisión de las prácticas, el aporte o la sugerencia de recursos de mejora del rendimiento académico (acciones en la dimensión curricular), y el aporte o la sugerencia de recursos de mejora de las capacidades y competencias personales y profesionales (acciones en la dimensión extracurricular).

Los objetivos de la tutoría durante este segundo momento pueden concretarse en: el aprovechamiento del aprendizaje por el estudiante (incluidas las prácticas); la mejora de los resultados académicos; la integración del alumnado en la vida académica y, por último, la utilización de actividades extraacadémicas para la mejora de la formación personal, profesional de los estudiantes.

Finalmente, en el tercer momento, al final de los estudios, el estudiante puede escoger básicamente entre dos opciones, sobre las cuales la acción tutorial puede ejercer una marcada

influencia. La primera es que el estudiante optará por la inserción laboral como un proceso que ya se prepara desde la universidad y en el cual la orientación profesional y la orientación para la inserción, a través de la tutoría. La otra alternativa es la continuación de otros estudios, combinados o no con la ocupación laboral, como el caso de una especialización, maestría o doctorado, para lo cual la acción tutorial puede ejercer una labor orientadora.

La forma de llevar a cabo estas funciones de la tutoría universitaria es a través de un Plan de Acción Tutorial (PAT), el cual consiste en el conjunto organizado de acciones relativas a la tutoría que incluye: los objetivos, el modelo de organización del plan, la planificación o modelo de ejecución, los recursos necesarios para llevarlo a cabo y la evaluación.

El PAT es un instrumento que tiene, o debería tener, carácter institucional (a nivel de universidad o a nivel de Facultad). Es conveniente que cada centro (Facultad o Escuela) determine el modelo de acción tutorial a partir de las características y del análisis de las necesidades del alumnado y las de la propia institución. Hay una serie de características del alumnado que lo particularizan y los diferencian; algunas de las causas por las que se diferencian los alumnos/as son sus

condiciones de acceso, su formación previa, sus expectativas académicas y profesionales, la manera cómo afronta su formación universitaria, los intentos de conjugar estudio y trabajo, la organización del tiempo, el soporte familiar, etc.

El análisis de necesidades del alumnado y de las particularidades de la institución y de la titulación (requisitos previos, desarrollo curricular, proyección profesional) son los elementos que determinan los objetivos, las funciones y la planificación de un PAT. Además de todo esto, el PAT debe prever cómo afrontar los retos que se perfilan como emergentes: por ejemplo, un profesorado especializado y capacitado; los recursos telemáticos, entre otros.

La tutoría supone un reto para el profesorado, y también para la institución. No basta con la buena intención o predisposición, sino que se debe motivar e incentivar al profesorado que desarrolla la labor de tutoría, además de aportarle los recursos necesarios. La anexión de la acción tutorial en el marco de las funciones del profesorado universitario representa el replanteamiento de muchas actitudes y competencias docentes. De la misma manera que la incorporación de la acción tutorial en el marco institucional de una universidad representa la adecuación de sistemas o áreas

de gestión académicas para consolidar este tipo de servicio y aprovechar su potencialidad en beneficio de la propia institución.

En el caso de los recursos telemáticos, que se verán con mayor detenimiento en un apartado posterior de este trabajo, implica que con el progresivo aumento de formación a distancia a través de Internet y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) obliga a profundizar en las estrategias que deben guiar un modelo de tutoría virtual, lo cual supone también un reto a afrontar. De la misma manera, se hace imprescindible profundizar en los recursos que las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación ofrecen a la labor tutorial presencial y semipresencial.

1.2. Características de un PAT

La tutoría trabaja con elementos personales, materiales, organizativos y técnico-pedagógicos muy diversos que necesitan conjuntarse para actuar adecuadamente. Estos elementos deben combinarse de manera correcta y eficaz con la finalidad de alcanzar los objetivos previstos.

Como características generales de un plan organizativo se debe tener en cuenta lo siguiente:

- a) adecuarse al contexto en el que se inscribe, en relación a las posibilidades, recursos y personas. Por ello, es necesario conocer los intereses y expectativas del alumnado y la institución educativa, disponibilidad de personal capacitado en orientación, etc.
- b) debe ser funcional y operativo para que sea eficaz. Es conveniente programar aquellas actividades que realmente se puedan realizar
- c) estar basado en un enfoque de trabajo en equipo, con el deseo de implicar a sus miembros en el programa aumentando la participación y la responsabilidad.
- d) proponer actividades que vayan directamente a la consecución de los objetivos previstos.
- e) desarrollar un sistema de evaluación continua con la finalidad de que se genere información sobre la efectividad del mismo, así como la posibilidad de introducir cambios pertinentes para mejorar.
- f) basarse en la humanización del sistema escolar y favorecer la mejora de relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

Un plan es una secuencia ordenada de actuaciones en torno a unas metas. Por lo tanto, un plan de acción tutorial ha de tener en cuenta los siguientes aspectos o requisitos: planificar y reflexionar con el profesorado y los demás agentes de la educación; el plan de acción tutorial ha de ser realista y realizable; el plan se proyecta sobre el futuro, pero ha de tener en cuenta también el pasado y una revisión del presente; el plan es una hipótesis de trabajo que habrá de constatarse en la práctica y, el plan no es algo cerrado, sino algo que se va construyendo, lo que supone un estado de revisión permanente. (Castillo, Torres, & Polanco, 2009)

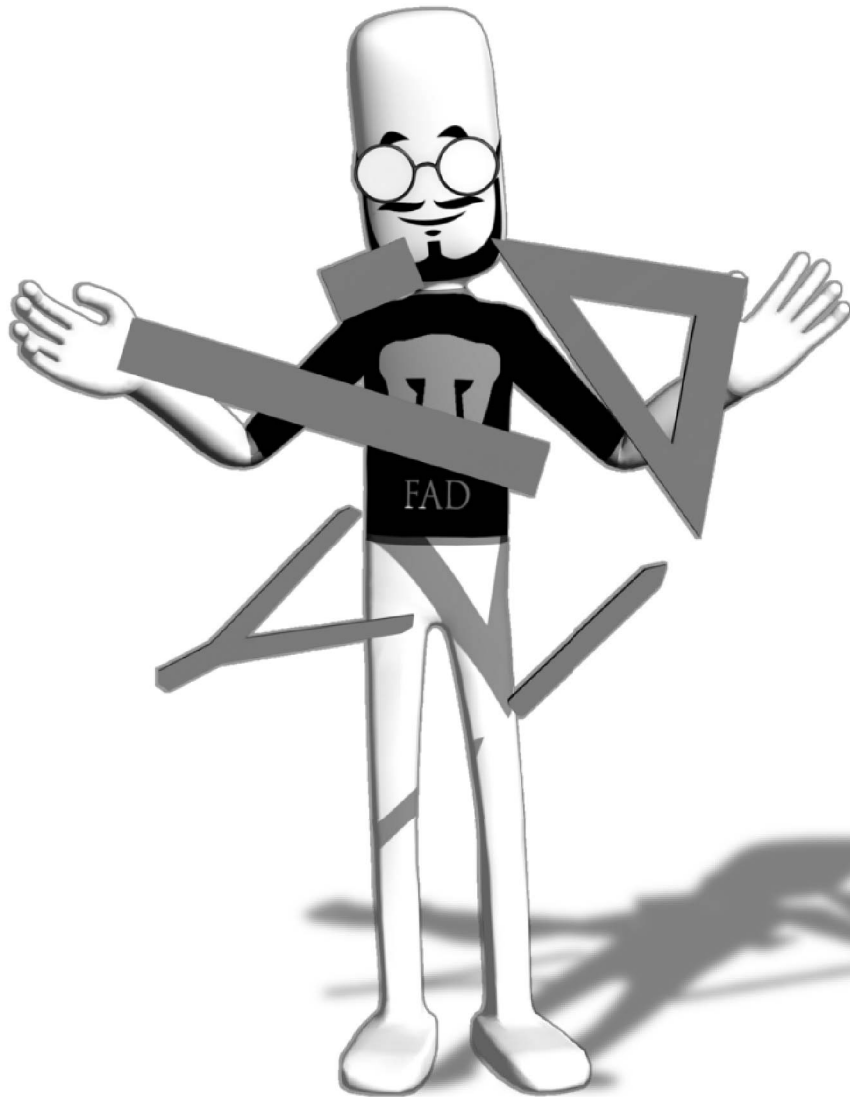
Cuando se atiende el cumplimiento de estos requisitos, se está consiguiendo las garantías de una adecuada planificación como son el garantizar la continuidad, dado que, la orientación es un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida escolar del alumno. Sin embargo el tutor, agente de esta orientación, cambia cada año.

Además se debe garantizar la coherencia y eficacia de las actuaciones. Es necesario establecer prioridades y distribuir en el tiempo de una manera coordinada la gran cantidad de funciones y tareas relativas a la orientación, a fin de evitar solapamientos y repeticiones.

Garantizar el ajuste de las actividades a unos objetivos y prioridades que respondan a las características y necesidades del centro, del nivel escolar y del grupo de alumnos. Que contribuya a racionalizar el uso de los medios y los recursos disponibles y a buscar otros apoyos que sean necesarios. Aunado a fomentar la participación y el compromiso de todos.

Por tanto, antes de elaborar el Plan de Acción Tutorial, se tendrán que garantizar aspectos como los siguientes:

- Formación específica y permanente del profesor-tutor.
- Actitud favorable y colaboradora del equipo docente.
- Acuerdos consensuados sobre criterios de actuación.
- Análisis de los contextos definitorios del centro educativo.
- Análisis de las características propias de cada curso.
- Selección y priorización de actividades factibles.



2. Planificación del plan de acción tutorial

En la Facultad de Artes y Diseño, la Secretaría Académica y el Programa Institucional de Tutorías están a cargo y son los responsables de la planificación del PAT. En esta elaboración también pueden intervenir los profesores, y en algunos casos, estudiantes a través de sus representantes u organizaciones. La planificación del PAT consiste en la programación de actividades secuenciadas temporalmente sobre la base del análisis de necesidades del alumnado y de la institución, y que suelen agruparse en torno a necesidades de información, de formación y de orientación.

El PAT se compone de una parte programada de reuniones y actividades entre profesorado-tutor y estudiantes, con unos objetivos y contenidos previamente establecidos por los responsables o coordinadores del plan. Además, debe preverse suficiente flexibilidad en el plan para poder incorporar en él aquellas acciones derivadas de hechos o acontecimientos difícilmente predecibles, como pueden ser cambios en un plan de estudios, cambios legislativos que afecten a los estudios, actos extraacadémicos o extracurriculares de significativo interés para los estudiantes y también aquellos acontecimientos

que puedan aparecer como consecuencia de la propia dinámica de participación de los alumnos en el desarrollo de la tutoría.

El Plan de Acción Tutorial se debe evaluar periódicamente en el ámbito institucional, en el de los estudiantes y en el del profesorado-tutor, con la finalidad de detectar o comprobar sus potencialidades y debilidades y, así, introducir mejoras o planear innovaciones. Los planes de acción tutorial también se inscriben entre las medidas de calidad de una institución, al entenderse como una mejora orientada a los valores cualitativos de la enseñanza superior que hacen referencia a la mejora del rendimiento académico, a la satisfacción del alumnado, a la imagen social de la Universidad, a la atención personalizada, a la optimización de servicios, al aprovechamiento de recursos, etc. (Rodríguez, S., 2004)

La planificación de la acción tutorial se estructura a tres niveles:

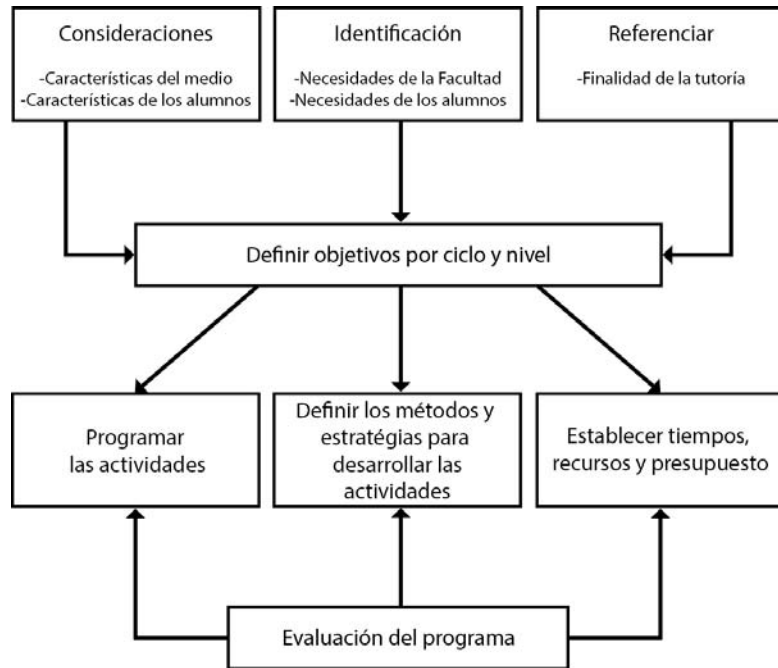
Nivel normativo. Es competencia de la Facultad. Constituye un marco general en que se establecen los presupuestos técnicos, se definen las funciones y se determinan las estructuras y principios organizativos básicos de la acción orientadora y tutorial. En muchos aspectos, es más orientativo

que prescriptivo.

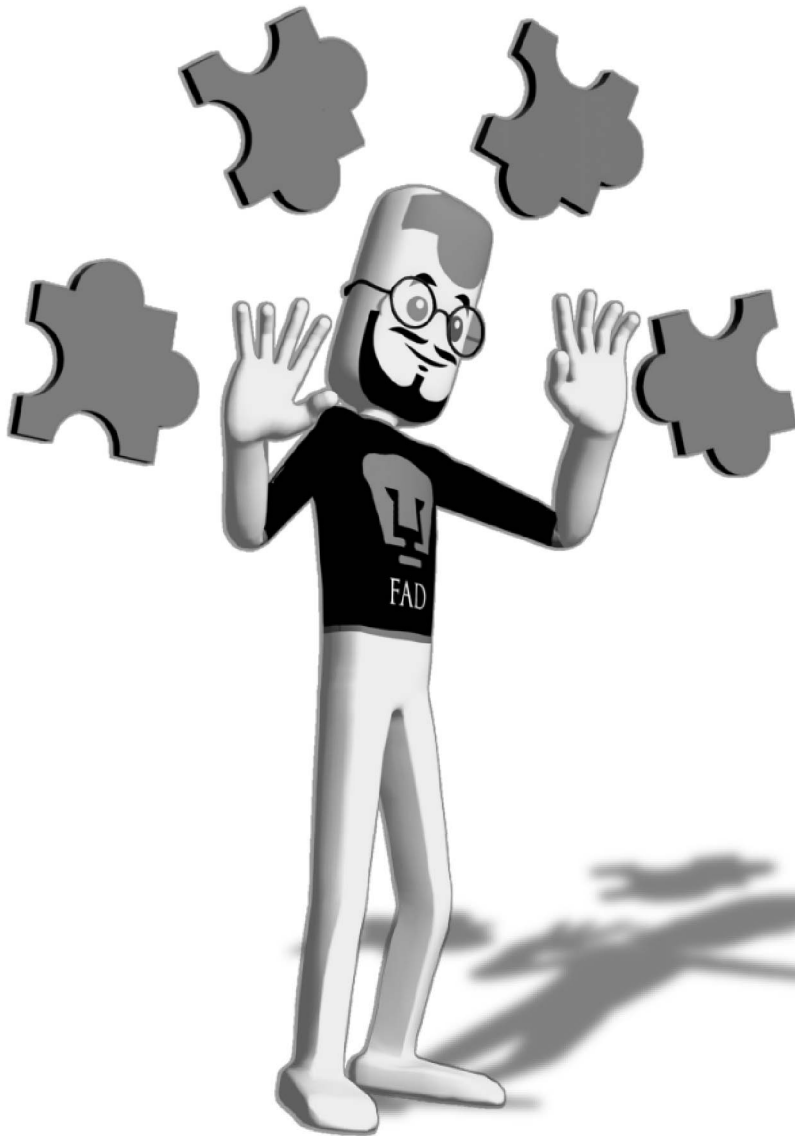
Nivel participativo. Corresponde al centro educativo poner en marcha un amplio proceso de participación que comprometa a todos sus componentes, para elaborar un PAT que se incorpore al proyecto curricular. Dado que los centros gozan de un cierto nivel de autonomía curricular, pedagógica y organizativa, la planificación de la acción tutorial tiene que reflejar las peculiaridades del centro y ser una manifestación de sus señas de identidad. Esto es una tarea de todo el equipo docente.

Nivel operativo. Lo define el tutor de acuerdo a las características y necesidades del grupo para llevar a la práctica el PAT.

Por último, no hay que olvidar que no sólo es el estudiante quien se beneficia del servicio de la tutoría. También la propia Facultad obtiene un provecho de la información de primera mano que recoge el profesorado-tutor, información muy útil para detectar y corregir los puntos débiles del proceso formativo.



Cuadro 1. Aspectos para elaborar la programación



3. Componentes de un Plan de Acción Tutorial

Los planes de acción tutorial se componen de una serie de elementos: análisis de necesidades, metas y objetivos, contenidos, los recursos, un modelo organizativo y una evaluación.

3.1. Análisis de necesidades

El análisis de necesidades es un punto de partida para planificar una serie de acciones tendentes a mejorar las debilidades y potenciar las fortalezas.

Todo PAT tiene que partir de un análisis de necesidades sobre el que se fundamentarán las metas y los objetivos, además en el cual se tengan en cuenta sobre todo las necesidades de los estudiantes, y las de la institución.

En el caso particular de los estudiantes deben determinarse las fortalezas y debilidades sobre sus competencias y habilidades personales y sociales, académicas y profesionales. De la institución deben determinarse las fortalezas y debilidades respecto su dimensión organizativa (horarios, espacios, recursos, gestión) y su dimensión académica (tasa de éxito, tasa de rendimiento, etc).

3.2. Metas y objetivos

Las metas de un PAT estarán íntimamente relacionadas con el resultado del análisis de necesidades, y sobre todo con las tres grandes necesidades del alumnado (información, formación y orientación).

Los objetivos generales de la tutoría evolucionan según el momento cuando se aplica la acción tutorial (inicio, durante y al finalizar los estudios). En la tabla se mostrarán algunos ejemplos de objetivos por etapa, debe mencionarse que algunos ya se ponen en práctica, sin embargo, no se hacen con la enfoque de un plan de acción tutorial.

Momentos	Objetivos
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • realizar sesiones de bienvenida a los alumnos • fomentar la participación en la vida universitaria y en los servicios que les proporciona • orientar en trámites y aspectos curriculares

	<ul style="list-style-type: none"> • ...
Durante	<ul style="list-style-type: none"> • dar un seguimiento del rendimiento académico • integrar al estudiante en la vida académica • proporcionar información en relación a las prácticas profesionales • informar en cuanto a las orientaciones y perspectivas profesionales • complementar su formación a través de cursos, talleres, seminarios, etc • ...
Final	<ul style="list-style-type: none"> • continuar con la formación académica • orientar en aspectos profesionales • dar a conocer la oferta educativa del posgrado • ...

Cuadro 2. Objetivos generales según el momento de intervención

3.3. Contenidos

Como cada PAT responde a unas finalidades y objetivos concretos, los contenidos del mismo deben adecuarse a las intenciones para las cuales ha sido planificado. A pesar de ello, como la mayoría de los PAT suelen tener como finalidades la mejora del rendimiento académico de los alumnos, así como el de su desarrollo personal, la mayor parte de los contenidos pueden adecuarse a estas finalidades.

En cuanto a los contenidos de carácter operativos, éstos deben formularse sobre la base de las características de los estudiantes relacionadas con las características de la institución, y así, las actividades desarrolladas en la tutoría tendrán que ver con la mejora de estrategias de académico (por ejemplo: métodos de estudio, búsqueda documental, recursos para el aprendizaje, aprendizaje compartido, elaboración de trabajos, etc); y en otros, con el incremento de la conciencia de los estudiantes sobre aspectos relacionados con su desarrollo profesional o con los retos que les plantean los estudios universitarios.

El desarrollo de estos contenidos puede llevarse a cabo mediante distintos procedimientos, a menudo complementarios

entre sí, que se polarizan entre una dinámica de trabajo centrada en el grupo de estudiantes y otra centrada en el trato individual con el estudiante.

Inicio	Durante	Final
<ul style="list-style-type: none"> • Perfil del estudiante • Adaptación al nuevo contexto • Experiencias al inicio de los estudios: trayectoria educativa previa, fortalezas y debilidades académicas, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento personal: concepto de sí mismo, cualidades personales, expectativas, relación con los demás. • Trayectoria en la universidad: desarrollo académico, estrategias de aprendizaje, recursos, etc. • Rendimiento 	<p>Desarrollo profesional: formación continua, inserción socio-profesional.</p>

	académico. • Desarrollo personal.	
--	--------------------------------------	--

Cuadro 3. Tópicos de trabajo con los alumnos según el momento de la tutoría

3.4. Los recursos

Los recursos para la acción tutorial se diferencian según se trate de recursos de tipo estructural o recursos de tipo funcional, propios de la actividad tutorial.

Los recursos estructurales, tanto humanos como económicos, se tienen que tener muy presentes a la hora de diseñar el PAT a fin de hacer una propuesta realista del número de tutores necesarios, espacios, etc. Se debe partir de la relación de docentes de los para poder calcular el número de tutores. Al margen de un planteamiento basado excepcionalmente en la voluntariedad del profesorado respecto a su dedicación al Plan de Acción Tutorial, debe tenerse en cuenta la disponibilidad de recursos para su financiación, bien

sea a través de dedicar a esta actividad parte de la ocupación académica del profesorado, bien sea a través de la compensación económica, o de otras formas de incentivación y recompensa.

Determinadas experiencias cuentan con recursos de carácter estructural consistentes en disponer de un espacio propio para la tutoría, en tener asignada una franja horaria para esta actividad, en ofrecer una página web específica de tutoría a los alumnos, entre otros.

3.5. Modelo organizativo

El modelo organizativo se concreta básicamente en tres aspectos. Primero, el funcionamiento estructural de la tutoría, esto es, la dependencia del PAT a una instancia determinada por la institución, a través de la designación de la coordinación de la tutoría, y la caracterización o tipología de la misma en un modelo de tutoría. Segundo, determinación de la coordinación de la actividad y cuáles serán sus funciones. Tercero, el procedimiento para la selección de tutores, la formación de tutores, el modelo de seguimiento del estudiante, y la evaluación.

La tutoría debe inscribirse como un proyecto institucional de la institución educativa, en el caso particular de este trabajo sería la FAD, la cual tendría que articular los recursos disponibles para tal finalidad a partir de los implicados y contando con los servicios de orientación y de estudiantes. La organización de la tutoría debe partir del marco general de los servicios de orientación universitaria, y en este sentido conviene destacar que estos servicios de orientación pueden tener distintas funciones: unas, con un carácter más general, consistente en servicios y modalidades de atención planeadas para la mayor parte de los estudiantes; otras, en cambio, propuestas para la atención especializada de determinado tipo de estudiantes como, por ejemplo, estudiantes con algún tipo de dificultad.

La UNAM, a través de la DGOSE, ofrece su apoyo a los equipos de coordinación de tutoría y, también, a los estudiantes, aunque habitualmente son los profesores-tutores quienes suelen derivar a los alumnos hacia estos servicios. De entre las diversas funciones de servicios de orientación se puede destacar la participación en las fases de ingreso en la universidad, la organización de actividades formativas de carácter general para facilitar el estudio, la orientación

profesional, el mantenimiento de la bolsa de trabajo, etc. También suelen ocuparse de estudiantes con características particulares que precisen de ayuda u orientación.

Conviene que tanto la coordinación del programa de tutoría como los profesores-tutores estén familiarizados con la tipología de servicios que se ofrecen en la universidad, con la finalidad de utilizar estos recursos cuando convenga.

Por otra parte, la institución y la coordinación de tutoría tendrían que impulsar los planes de acción tutorial, adecuándolos en cada caso a las particularidades y necesidades de los estudiantes y de la institución. Y, a su vez, establecer los mecanismos de retroalimentación para que todo cuando suceda de interés en la práctica de la tutoría con los estudiantes pueda tener un cauce de comunicación con los responsables de la Facultad, con la finalidad de analizar la casuística y tratar de mantener procesos permanentes de mejora.

3.6. Evaluación

Al final de cada curso, la coordinación del PAT debería realizar una evaluación a partir de la valoración final de los profesores tutores y de los estudiantes. La evaluación de los tutores ha de valorar el diseño y el funcionamiento del Plan de Acción Tutorial, y los estudiantes han de dar cuenta de su grado de eficacia y la satisfacción que han obtenido. Fruto de este proceso de evaluación se pueden establecer posteriormente criterios o acciones de corrección y de mejora.



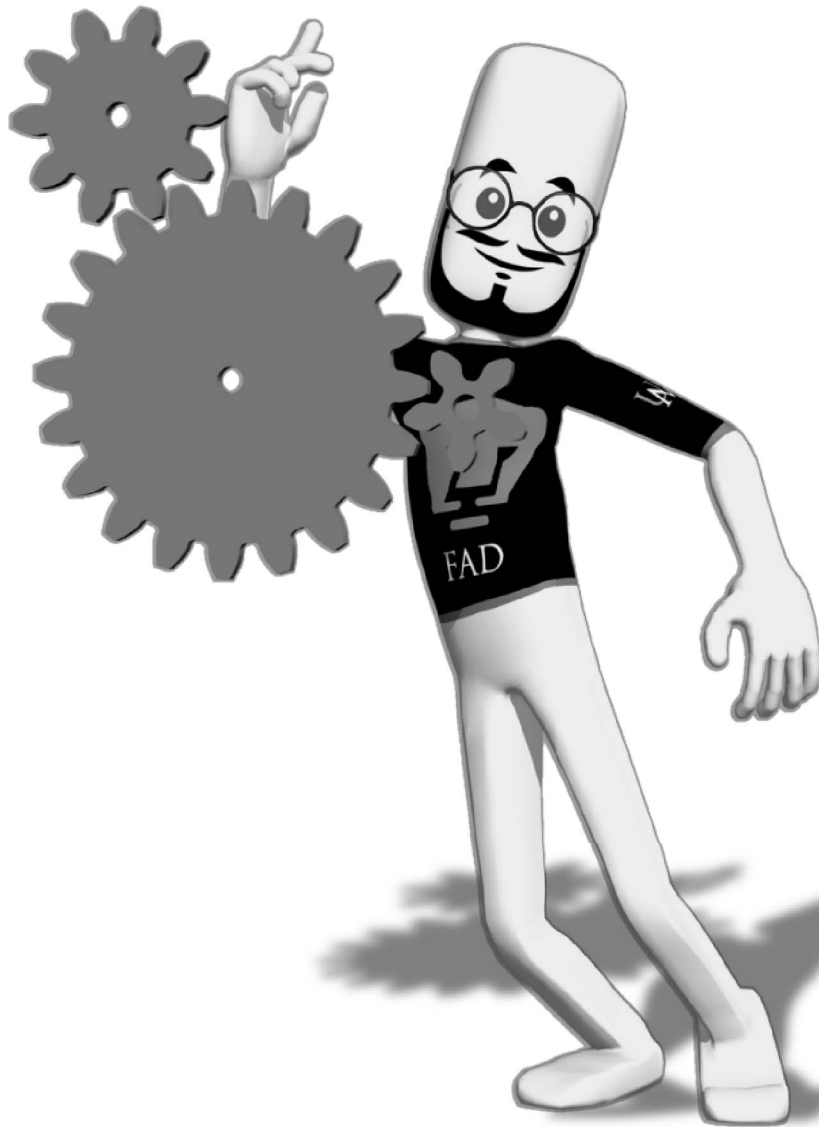
4. Modelos de PAT

Los planes de acción tutorial pueden tomar modelos de planificación muy diversos, respondiendo de esta manera a las distintas metas y finalidades para las cuales se impulsan estos planes.

Modelo en función de:	
Extensión del plan.	<ul style="list-style-type: none"> •Planes de acción tutorial específicos para primeros cursos de carrera, para primeros ciclos, para segundos ciclos, para la carrera. •Planes de acción tutorial específicos para la inserción laboral. •Planes de acción tutorial selectivos para determinados grupos de alumnos, por ejemplo, para alumnos con determinadas necesidades académicas, para alumnos desplazados

	<p>geográficamente, para alumnos con riesgo de abandono, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Planes de acción tutorial puntuales, para determinadas circunstancias concretas, por ejemplo, para el proceso de matriculación, de organización o supervisión de las prácticas, o de elección de asignaturas optativas y de libre elección.
Organización del plan.	<ul style="list-style-type: none"> •Tutoría con un mismo tutor por curso. •Tutoría con un mismo tutor por ciclo. •Tutoría con un mismo tutor por carrera. •Tutoría con distintos tutores por ciclos.
Nivel de intervención.	<ul style="list-style-type: none"> •Tutoría personalizada (intervención individual). •Tutoría a través de programas

	<p>(intervención grupal).</p> <ul style="list-style-type: none"> •Tutoría a través de la consulta (intervención indirecta). Unos asesores orientan la labor de los tutores que son los que llevan a cabo la intervención, bien a nivel individual o grupal.
Tipo de relación.	<ul style="list-style-type: none"> •Tutorías presenciales. •Tutorías semipresenciales. •Tutorías virtuales.
Otras formas de tutoría.	<ul style="list-style-type: none"> •Tutoría entre iguales o pares. Alumnos que orientan, ayudan o supervisan a otros alumnos. •Grupos tutoriales cooperativos. Planificación del estudio y del trabajo universitario en grupo, de forma cooperativa, tanto en la ejecución como en la evaluación.



5. Gestión y coordinación de la tutoría

Los responsables de la gestión y coordinación de la tutoría se ocuparán de la activación del plan, de dar seguimiento y de su revisión, para ello se recomienda:

- Participar en la selección y formación de tutores.
- Dinamizar los equipos de tutores.
- Participar en la formulación de los programas de acción tutorial.
- Proporcionar los recursos y las estrategias de acción para que los profesores-tutores desarrollen sus funciones.
- Hacer de enlace entre la tutoría y otras instancias, dentro de la propia Facultad, los Servicios de Orientación Universitaria (DGOSE).

5.1. Selección de tutores

Obviamente, cuando se implanta por vez primera la experiencia de tutorías, el primer trabajo, más que seleccionar,

consiste en explicar el proyecto al conjunto del profesorado para eliminar posibles prejuicios iniciales y estimular el deseo de participación.

El profesor tutor debería un período de experimentación en el que incluya la formación inicial y el desempeño como tutor durante un tiempo prudencial, que puede establecerse en uno o dos semestres. Al final de cada curso se valora su actividad tutorial. Si la evaluación resultase insuficiente o al profesor-tutor no le interesa la actividad tutorial, el coordinador de tutorías deberá considerar la conveniencia o no de su continuidad como tutor, o la proposición de medidas y recursos de mejora.

Se tiene que decidir la estrategia y las condiciones más adecuadas para asignar tutores a los estudiantes. En este sentido se pueden encontrar distintos tipos de organización de las tutorías, lo cual conlleva distintos modos de asignación de los tutores: un solo tutor por cada grupo de alumnos, un grupo-equipo de tutores que se reparten los alumnos de un mismo grupo o nivel, tutores especializados por niveles -de primer semestre, de segundo-, tutores que mantienen el mismo grupo de estudiantes a lo largo de toda la carrera o ciclo.

Se debe de estudiar el tema de la permanencia y

especialización del profesorado- tutor; y, en este sentido, parece aconsejable la persistencia de los tutores en aquellos ámbitos de actuación (niveles, semestres, especialidades o alumnos) en los cuales han experimentado su labor como tutores. No sólo es interesante la persistencia de los tutores en su ámbito de actuación sino también lo es la persistencia de los mismos equipos de tutores, con el fin de mejorar su coordinación y sus acciones. Aunque no se trate de algo imprescindible, estos equipos pueden llegar a especializarse por tipologías de alumnado, por niveles o especialidades, y por particularidades en la institución (grupos cero, prácticas externas, prácticas internas).

El trabajo en equipo es muy aconsejable aun cuando cada tutor sea el responsable de un grupo concreto de estudiantes. Además, esto favorece el poder relacionar a tutores experimentados con tutores noveles, lo cual suele ser de gran utilidad y eficacia.

5.2. Formación de tutores

Al profesorado que se incorpora por primera vez a la tutoría es conveniente aportarles información sobre cuatro aspectos

(Rodríguez, S., 2004):

a) *La interacción del tutor con los estudiantes* (respeto por las decisiones del estudiante, información clara y eficiente, confidencialidad...).

b) *La actuación en el ámbito de la información.* Es conveniente proporcionar al tutor aquella documentación de consulta imprescindible para poder informar debidamente a los estudiantes. Por ejemplo:

- Información general de la propia universidad.
- Información específica sobre cuestiones académicas, esto es, temas como el número de créditos de la licenciatura, al tipo de asignaturas, al calendario del curso.
- Información relacionada con los distintos servicios de que dispone la Facultad y la Universidad.
- Información relacionada con el aprendizaje de los estudiantes. Además de conocer el currículum, es importante que el tutor tenga conocimiento de los problemas detectados en: la organización de la licenciatura: prerrequisitos, oferta de optativas; el rendimiento académico de los estudiantes: todo tutor

debe tener fácil acceso a los resultados académicos de la asignaturas para conocer las materias donde se producen el mayor índice de reprobación.

- Información sobre acontecimientos extraacadémicos relacionados con los estudios (congresos, exposiciones, publicaciones, concursos).

Toda esta información tendría que estar organizada y contenida en una página web de tutorías que haya diseñado la propia Facultad.

c) *La actuación en el ámbito de la intervención formativa.* El tutor debe poseer pautas de seguimiento del rendimiento del estudiante, así como de detección y resolución de problemas. Resulta interesante el conocimiento de las TIC básicas para usarlas como recursos de comunicación en la tutoría. También conviene que conozca los modelos de aprendizaje de los estudiantes en su licenciatura concreta y las estrategias de estudio para la mejora de su rendimiento y de sus potencialidades intelectuales.

Convine que el tutor disponga de información veraz y suficiente de los estudiantes y, así, pueda conocer aquellas características que le permitan una mayor eficacia en su labor;

por ejemplo: estudiantes que combinan estudios y trabajo, estudiantes con dependencias familiares, estudiantes con alguna discapacidad, estudiantes con alta/baja motivación por los estudios.

La intervención formativa del tutor se centrará en:

Alumnos con carencias académicas. En primer lugar, determinar la causa de estas carencias, estas pueden ser de índole institucional (defectos del plan docente, problemas de profesorado...) o personal (conocimientos anteriores, preparación previa, dedicación, hábitos de estudio). En segundo lugar, una vez determinada la causa, proponer acciones destinadas a resolver las carencias: facilitar el contacto con el profesorado, proponer modelos de aprendizaje entre iguales o en grupo, sugerir actividades para mejorar los hábitos de estudio.

Alumnos sin carencias académicas manifiestas. En este caso, se podrá recomendar actividades para mejorar el rendimiento académico: optimizar los hábitos de estudio, ensayar nuevos modelos de aprendizaje, estimular la participación en actividades relacionadas con su formación.

Alumnos con alto rendimiento académico o de excelencia.

Sería conveniente aproximarlos a actividades institucionales, tanto si son curriculares como extracurriculares.

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

La actuación en el ámbito de la orientación. El tutor tiene que contar con recursos para ejercer la orientación desde tres vertientes:

En relación con la orientación curricular, disponer de un conocimiento profundo del Plan de Estudios de la licenciatura en la que están inscritos sus tutelos y tener criterios definidos para aconsejar determinados itinerarios curriculares (asignaturas optativas de una u otra orientación, asignaturas de

libre elección, etc.) de acuerdo con los intereses de los estudiantes.

Respecto a la formación continuada, conocer las alternativas que están a disposición de los estudiantes: diplomados, especialidades, maestrías, etc.

Finalmente, para la orientación profesional, es beneficioso que conozca estrategias de intervención en el campo de la orientación profesional. Puede recurrir a los servicios especializados de la propia universidad, a expertos, a actividades de modelización contando con la colaboración de profesionales dispuestos a exponer e intercambiar experiencias con los estudiantes, etc. Se trata, pues, de orientar la transición entre la universidad y el mundo laboral.

Además de estas acciones formativas específicas destinadas a los tutores de nueva incorporación, algunas experiencias tutoriales mantienen una formación continuada (a menudo no presencial, con la ayuda de Internet y de las nuevas tecnologías) basada en mejoras y recursos para el seguimiento de los estudiantes o en orientaciones para tratar situaciones particulares. A menudo, esta actividad se refuerza con la planeación periódica de jornadas de formación que cuenten con

la presencia de un experto en algún tema en el cual se pretende profundizar.

5.3. Seguimiento del estudiante

Para el seguimiento del estudiante es conveniente disponer de los siguientes materiales: una ficha individual o registro acumulativo por estudiante, documento con orientaciones para la entrevista personal y una página web de tutorías de la Facultad.

La ficha individual o registro acumulativo para cada estudiante, es aquella en donde se recogen el nombre del tutor, los datos del estudiante, los correos electrónicos, la asistencia a las reuniones previstas, la fecha y el motivo de las otras reuniones efectuadas por iniciativa del alumno, las asignaturas inscritas y las consiguientes calificaciones, y, en último lugar, los datos más relevantes obtenidos en las entrevistas personales.

La entrevista puede cubrir cuatro áreas de interés: académica, social, personal y familiar. En la primera se revisan los antecedentes académicos del estudiante y las primeras impresiones acerca de su estancia en la Facultad. En la social,

se recogen informaciones sobre los ambientes y los ámbitos en que se encuentra el alumno en su vida cotidiana. La personal se centra en otros aspectos, en el conocimiento de idiomas extranjeros, en sus habilidades informáticas, en su gestión del tiempo y en sus motivaciones para los estudios. Por último, el área familiar trata de conocer algunas características del contexto familiar (estudios de los padres y hermanos, opinión de los padres sobre los estudios que realiza el alumno), sobre todo por el apoyo y el estímulo que éste pueda proporcionarle.

Finalmente, una página web de tutorías de la Facultad permitiría que todo estudiante pueda tanto recibir notas y avisos de los coordinadores o de su tutor personal, así como consultar información general considerada de su interés más inmediato (normativa de exámenes, normativa de permanencia, programas de intercambios internacionales).



6. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su uso en las Tutorías

Uno de los rasgos que caracteriza a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a las tutorías, es la interactividad y la interconexión que permiten estas tecnologías entre los tutores y los estudiantes, todo ello mediante el uso de computadoras y el Internet. Este tipo de interactividad tiene muchos puntos en común con la que se produce cara a cara, aunque también claras diferencias.

La interacción que se da mediante el uso de las TIC entre alumnos es cualitativamente diferente a la que pudiera darse de un modo presencial. Esto es, que en la relación tutorial de forma presencial, la interacción entre los alumnos y el tutor resulta muy diversa, en tanto que el encuentro físico puede permitir abarcar una amplia variedad de temas. Sin embargo, en ocasiones puede resultar difícil el coincidir en un tiempo y un espacio para desarrollar el encuentro. No obstante, el encuentro que se produce a través de los medios electrónicos, si bien puede realizarse con una mayor facilidad por el no tener que sujetarse a un tiempo y un espacio fijo, en ocasiones puede resultar muy puntual sobre un asunto, dejando fuera la posibilidad de abordar otros que no se consideraron al inicio.

La comunicación mediada por las computadoras permite superar limitaciones de la relación presencial, pero conservando algunas características propias de la interacción entre personas. En muchos casos las distancias recorridas por los alumnos de su casa a la escuela y viceversa provoca el que no se pueda coincidir en tiempo, por lo cual la interacción presencial resulta imposible o muy infrecuente, y, en ese caso, las TIC hacen posible dicha interrelación, ya sea de forma sincrónica (mensajería instantánea) o asincrónica (correo electrónico).

En la actualidad las TIC han modificado nuestra manera de hacer las cosas, de trabajar, de aprender, de pensar y de relacionarnos con los demás y con el conocimiento. Además implican distintas formas de vincularnos con las propias tecnologías, la información y, sobre todo, entre las personas.

El desarrollo acelerado de las TIC ha traído canales de comunicación que resulta cada vez más rápidos y eficientes, como es el caso de la mensajería instantánea o el chat, ambas herramientas muy empleadas en las tutorías.

En el proceso tutorial la tecnología clave es el Internet, que no es otra cosa que una vasta red de computadoras

interconectadas. Es un medio por el que se puede compartir información, además de permitir una comunicación en tiempo real o diferido. Se pueden enviar documentos, archivos, usar sistemas de telefonía o realizar una videoconferencia.

También a través de las TIC se puede tener acceso a muchos bancos de datos, como pueden ser la vasta red de bibliotecas de la UNAM, mismas que pueden ser consultadas vía Internet sin tener la necesidad de desplazarse, además se pueden visitar muchos sitios de interés académico o ver y entablar contacto con personas que están en sitios distintos, como es en muchos casos la situación del tutor y del tutorado, todo ello gracias a la interconexión de las tecnologías de imagen y sonido.

Las TIC pueden ser tecnologías colaborativas, por el hecho de posibilitar el trabajo en equipo, es decir, que varias personas en distintos roles puedan trabajar para lograr la consecución de una determinada meta común. Claro está que la tecnología en sí misma no es colaborativa, sino que la acción de las personas puede tornarla, o no, colaborativa.

En el ámbito educativo, las TIC provocan cambios en la organización de las tutorías, los roles de los tutores y los

tutorados, así como sus relaciones con la comunidad educativa. Ellas conducen a nuevos modos de aprender, de comunicarse, buscar y usar la información de otra manera.

6.1. Las TIC en la educación y sus usos

Se pueden identificar una serie de avances tecnológicos que constituyen características e innovaciones transversales de las TIC, que repercuten en las propias tecnologías y modifican los procesos de comunicación. Se considera que aportan no sólo un sustrato físico sino que también brindan e imponen: a) un lenguaje entre el emisor y receptor, b) modos de acceder, modificar y almacenar la información del emisor, como también c) modos de interacción del receptor con y sobre el emisor. (Aguilar, 1992)

De esta manera, los dispositivos por los cuales operan estas tecnologías llegan a trascender su connotación de recursos, constituyéndose en herramientas, ya que siempre es posible establecer una determinada interacción entre sujeto, dispositivo e información, que implica acciones inter e intrasubjetivas, motivo por el cual se puede concebir a la computadora como un agente más de mediación en tanto que puede desempeñar una

significativa intervención en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. A partir de este supuesto, se sintetizan una serie de características ligadas entre sí, determinadas y determinantes de la impronta tecnológica y de la valoración subjetiva y social acerca de las TIC.

6.1.1. Características Sociales

Las características sociales de la generación y procesamiento de la información actual trascienden el impacto de las nuevas tecnologías de la información y hasta de la información misma, debido a su capacidad de transformaciones existentes y extensibles a todos los contextos en los que participa el ser humano, formando parte del pensar, del saber y del quehacer micro y macrosocial.

A continuación se describirán algunas de las características sociales de las TIC. La primer característica social radica en el fácil acceso a todo tipo de información, sobre cualquier tema y en cualquier formato ya sea textual, icónico, sonoro, principalmente a través de Internet pero también mediante el acceso a numerosas colecciones, enciclopedias en soporte de CD-ROM y DVD, películas y vídeos digitales, bases de datos,

entre otras.

Además, la información es la materia prima que se necesita para crear conocimientos con los que afrontar las problemáticas que se van presentando cada día en el trabajo, en el ámbito escolar.

Las TIC son además instrumentos para el procesamiento de datos. Los sistemas informáticos, integrados por ordenadores, periféricos (impresoras, monitores, escáner, cámaras fotográficas) y programas, permiten realizar cualquier tipo de procesamiento de datos de manera rápida y fiable como lo es la escritura de textos, cálculos, creación de bases de datos, tratamiento de imágenes. Para ello se puede hacer uso de programas especializados: procesadores de textos, editores gráficos, hojas de cálculo, gestores de bases de datos, editores de presentaciones multimedia y de páginas web, que ayudan especialmente a expresar y desarrollar la creatividad, realizar cálculos y organizar la información.

Otra característica social de las TIC es que son canales de comunicación inmediata, sincrónica y asíncrona, para difundir información y contactar con cualquier persona o institución del mundo mediante la edición y difusión de información en formato

web, el correo electrónico, los servicios de mensajería inmediata, los foros, las videoconferencias, los blogs.

La interactividad es otra característica social, ya que, las computadoras permiten "dialogar" con programas de gestión, videojuegos, materiales formativos multimedia y sistemas. Esta interacción es una consecuencia de que las computadoras sean máquinas programables y sea posible definir su comportamiento determinando las respuestas que deben dar ante las distintas acciones que realicen ante ellos los usuarios.

Homogeneización de los códigos empleados para el registro de la información mediante la digitalización de todo tipo de información: textual, sonora, icónica y audiovisual. Con el uso de los equipos adecuados se puede captar cualquier información, procesarla y finalmente convertirla a cualquier formato para almacenarla o distribuirla. Así por ejemplo, hay programas de reconocimiento de caracteres que leen y convierten en voz los textos, programas de reconocimiento de voz que escriben el dictado, escáneres y cámaras digitales que digitalizan imágenes.

Finalmente es un instrumento cognitivo que potencia capacidades mentales y permite el desarrollo de nuevas

maneras de pensar.

6.1.2. Características Psicológicas

Las características psicosociales de las TIC están ligadas a las posibilidades de interacción (información - herramienta - sujeto) y de desarrollo intelectual colectivo e individual generadas en y por el empleo de la computadora.

Las TIC son instrumentos psicológicos, es decir, herramientas que permiten pensar, sentir y actuar, ya sea solos o con otros, gracias a sus posibilidades inéditas para buscar información y acceder a ella, representarla, procesarla, transmitirla y compartirla. Pero esta potencialidad de las TIC como instrumentos psicológicos mediadores de los procesos intra e intermentales sólo se realiza cuando estas tecnologías son usadas para planificar, regular y orientar las actividades propias y ajenas, introduciendo modificaciones importantes en los procesos intra e interpsicológicos implicados en la enseñanza y el aprendizaje.

6.1.3. Características Pedagógicas

Las características pedagógicas residen en la posibilidad de empleo como herramienta mediadora en el funcionamiento psicológico superior, en la evocación y uso de estrategias cognitivas y metacognitivas a través de su intervención orientada como ayuda pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las escuelas.

Las TIC favorecen la formación continua al ofrecer herramientas que permiten la aparición de entornos virtuales de aprendizaje, libres de las restricciones del tiempo y del espacio que exige la enseñanza presencial. Amplía las posibilidades de aprender ya sea formalmente a través de cursos on-line organizados por centros o, de forma más informal, participando en foros, redes temáticas, chats o comunicaciones de correo electrónico entre colegas nacionales o del extranjero.

Frente a los soportes tradicionales como lo son los libros, vídeos y juegos, los nuevos contenidos educativos creados con recursos tecnológicos permiten presentar la información de otra forma. Los contenidos se hacen más dinámicos (interactividad) más atractivos (presentación simultánea de texto, sonidos e imágenes) y más variados. Estas nuevas prestaciones pueden

facilitar el aprendizaje y permitir mejoras cognitivas al aplicar metodologías más activas y menos expositivas.

Las TIC han permitido que los contenidos educativos no sólo los creen los productores sino que también sean los propios profesores o incluso los alumnos quienes, solos o trabajando en grupo, desarrollen contenidos curriculares propios o adapten los de otros. En este sentido, cabe decir que los recursos didácticos se han multiplicado, sobre todo teniendo en cuenta que la tendencia es la de la convivencia de los materiales tradicionales con los nuevos.

Sin embargo, la creación de contenidos no es tan sencilla como transponer un libro a una pantalla, sino que la dificultad radica en ofrecer algún valor añadido, como la posibilidad de interactuar o presentar simulaciones o realidad virtual o incluso adaptaciones de los materiales a las características nacionales, regionales e incluso locales.

Por otra parte, los nuevos contenidos resultan más adaptables y se modifican con mayor facilidad. Los profesores tienen la oportunidad de generar contenidos educativos de acuerdo con los intereses o las particularidades de sus alumnos y de su contexto educativo. Estos contenidos, debido a su

escaso coste, pueden crearse para grupos de alumnos reducidos o incluso para algún alumno en particular.

6.1.4. Características Instrumentales

Las características instrumentales se refieren a los aspectos tal vez más reconocidos de las TIC y, en especial de la computadora, es decir a su capacidad de creación, almacenamiento, codificación, representación y transmisión de la información permitiendo su tratamiento digitalizado a través de la combinación diversos dispositivos de hardware y de software.

Las características antes mencionadas forman parte de los fundamentos que permiten pensar la incorporación de las TIC en las prácticas educativas. Cada una de ellas comprende implicaciones múltiples que necesariamente deben ser revisadas desde una mirada reflexiva y crítica que preceda, analice y suceda su uso escolar. Sin embargo, es un hecho que los estudiantes están familiarizados cada vez más con el manejo y uso de las TIC, lo que puede facilitar el trabajo de tutoría, sin que por ello sustituya la posibilidad de realizar encuentros cara a cara, es decir pueden resultar una

herramienta que apoye el trabajo de tutoría.

6.2. Empleo, ventajas y desventajas de las nuevas tecnologías en las tutorías

Las TIC forman parte del ambiente del mundo contemporáneo y en este sentido pueden ser utilizadas como un soporte del aprendizaje. El uso de las TIC en las tutorías, como cualquier otro recurso didáctico, puede desempeñar distintas funciones, como también su uso puede ofrecer ventajas e inconvenientes.

Las TIC en las tutorías pueden entenderse como herramientas desde diversos aspectos según el modo en que éstas se empleen como pueden ser los siguientes:

- Informativa: ya que proporcionan información estructurada de la realidad, como son convocatorias, calendarios escolares, trámites, entre otros. También sirven para encontrar bases de datos, información que sirva para la formación de los tutores.
- Instructiva: sirve para orientar y regular el aprendizaje,

especialmente los señalamientos que dirigen las actividades del estudiante en función de sus respuestas. Permite ayudar a los alumnos-tutores y a los tutorados a realizar determinados procedimientos, tanto académicos como administrativos, como la reinscripción o el proporcionar técnicas de estudio entre otros.

- Motivadora: este modo de empleo de las TIC ofrece nuevos recursos para el aprendizaje y resulta extremadamente útil para los tutores. Desde este aspecto se puede actuar como motivador de logros por parte de los tutores en todo momento, sin tener que esperar a una tutoría presencial.
- Evaluadora: la interactividad que estos materiales ofrecen permite responder a las acciones de los estudiantes, lo que los hace adecuados para el trabajo de evaluación. Como parte de las responsabilidades del tutor está la de dar un seguimiento del desempeño de los estudiantes mediante el registro de tutorías en Internet, mediante este proceso, que consiste en contestar cuestionarios, se puede evaluar la situación que guarda en diferentes aspectos de su vida en ese momento el alumno y en consecuencia actuar en aspectos en los que se tenga que mejorar.

- Investigadora: ofrecen entornos dónde investigar y buscar informaciones. Por este medio el tutor puede recomendar sitios de Internet que ayude a los becarios a complementar su formación académica.

- Expresiva: permiten el intercambio con el tutor y con otros compañeros de ideas, sentimientos, experiencias, dudas, etc. Sirve además como un modo de socializar.

- Lúdica: refuerzan el atractivo del aprender de manera entretenida.

- Innovadora: la versatilidad de los programas suelen permitir diversos usos.

Dentro de las ventajas de la utilización de las TIC en las tutorías se pueden mencionar:

- Favorecen el desarrollo de actitudes positivas de los estudiantes hacia el área de conocimiento específico como hacia el uso de la tecnología.

- Potencian el aprendizaje individualizado.

- Fomentan la responsabilidad de los estudiantes por el propio aprendizaje.

- Auxilian el aprendizaje significativo.

- Estimulan la interactividad.

- Promueven la actualización de los contenidos educativos.

Algunas desventajas pueden ser:

- Que requieren formación por ambas partes -tutor y tutorado- para el uso del material.

- Facilitan la copia y el plagio de contenidos, lo que resta la reflexión y el análisis.

- Puede resultar para algunos estudiantes una experiencia que los aisle o les resulte demasiado solitaria.

Es muy importante considerar que los resultados obtenidos con el uso de las TIC pueden variar según la forma en que sean empleados por parte del tutor y de los propios alumnos. Como todo material educativo, sus funciones, ventajas e inconvenientes dependen del contexto, del uso que se les dé y de la manera cómo se utilicen en cada situación del ambiente de aprendizaje concreto.

El tutor en su rol de orientador, guía y mediador anima el aprendizaje activo y lo más autónomo posible por parte de los tutorados. El tutor no puede, apenas, ser facilitador de recursos para la manipulación, sino que también tiene su rol intelectual de "problematizador" de lo que se aprende.

La formación a través de las redes telemáticas está adquiriendo progresivamente un lugar importante en la educación formal y no formal. Términos como teleformación, e-learning, educación on-line, etcétera., comienzan a ser referencias usuales en nuestro contexto, para describir con ellos la formación realizada a través de computadoras conectadas por medio del Internet o a una intranet.⁵

Es pertinente aclarar que existen diversos modos de ver la relación de las TIC y las tutorías ya que existen diferentes tipos de estas últimas, debido a ello no se puede mantener un mismo comportamiento en una tutoría "flexible" en la que se combinan la reuniones presenciales y reuniones utilizando las TIC, que en aquella que se realiza ya sea en las redes o de modo presencial.

⁵ Una intranet es una red de ordenadores privados que utiliza tecnología Internet para compartir dentro de una organización parte de sus sistemas de información y sistemas operacionales. El término intranet se utiliza en oposición a

El papel de la tutoría variará en función de la herramienta de comunicación sincrónica o asincrónica que se utilice para la realización de la acción tutorial, ya que no se tendrá el mismo comportamiento, ni se utilizarán las mismas estrategias y habilidades en un chat, en un grupo virtual o en una participación mediante el correo electrónico.

Sin embargo, no se debe perder de vista el propósito de las tutorías, que es la interacción entre el tutor y el tutorado con la finalidad de asesorarlos en asuntos académicos, personales y sociales, todo ello para fomentar su desarrollo integral, misma relación que por las propias características de los involucrados se ve entorpecida en la mayoría de las veces tanto por los horarios, como por las actividades de cada uno. Con el uso de las TIC, la comunicación sobre puntos específicos entre estudiantes puede verse potencializada, ya que sirve como un medio de encuentro e interacción. Por lo que a continuación se expondrá el uso de algunos recursos que ofrecen las TIC para mantener e incrementar el contacto entre estudiantes y así poder brindar una tutoría adecuada.

internet, una red entre organizaciones, haciendo referencia por contra a una red comprendida en el ámbito de una organización.

El correo electrónico permite tener una comunicación asincrónica con el estudiante, pero una asincronía que casi es inmediata si las dos personas están conectadas a la red al mismo momento, independientemente de situaciones espacio-temporales, y con posibilidades de comunicación personal y grupal. Por su parte los grupos virtuales a través de los cuales se puede trabajar con un grupo particular de usuarios quienes requieren estar previamente registrados, posibilita que los miembros reciban mensajes de los restantes participantes, de esta forma se consigue una comunicación más amplia y activa. Normalmente en estos grupos virtuales se hacen consultas, se piden opiniones o se hacen comentarios a los otros usuarios. Es un medio relativamente rápido y eficaz para estar al día en un tema concreto.

En contrapartida, el chat es una herramienta de comunicación sincrónica, donde los participantes, de forma individual o grupal, mantienen una conversación mediada por una computadora (Cabero, 2004). Existen diversos formatos de esta herramienta como lo son Messenger, Facebook, incluso ahora se puede encontrar que en los correos electrónicos se ha incorporado el servicio de mensajería instantánea.

Independientemente de la herramienta de comunicación

utilizada o el modelo en el cual se desenvuelva la acción tutorial, se requiere de una fuerte planificación y un cuidado esmerado de la actividad, a fin de enfocar el esfuerzo en la búsqueda del acompañamiento al alumno en su aprendizaje, utilizando la propia experiencia y estando receptivo a sus solicitudes. Por ello, esta modalidad exige más esfuerzo para el tutor que su participación en una enseñanza presencial.

6.3.El tutor en las y el uso de las TIC

El rol que desempeña el tutor por medio del uso de las TIC es fundamental para garantizar la calidad y eficacia del proceso formativo realizado a través de la red. Como se mencionó, el trabajo del tutor con el uso de las TIC, puede verse incrementado en tanto que el estudiante tutorado puede buscar al tutor o abordarlo con preguntas y dudas mucho más veces por la facilidad de hacerlo vía Internet, sin que necesite ponerse de acuerdo para encontrarse personalmente. En este mismo sentido, para algunos puede resultar este medio la posibilidad de plantear preguntas que en ocasiones en forma presencial no se realizarían.

Se hablan de cuatro roles básicos sobre los cuales se puede

desarrollar las tutorías en línea haciendo uso de las TIC: pedagógico, social, de dirección y técnico. La incorporación de las TIC en la actividad de tutoría, hace que el tutor desarrolle habilidades como consecuencia de las posibilidades de comunicación sincrónica y asincrónica que poseen las nuevas herramientas, y las posibilidades de su uso en cada situación; en este sentido, es importante que se le oriente en las ventajas y la manera en que puede aprovechar el uso de las TIC en el desarrollo de sus tutorías. Hay que señalar que como tutor se deberá realizar un continuo diálogo con los tutorados, a fin de que se estimule la comunicación y la tutoría resulte significativa para ambos. Por otra parte no todas las funciones serán desempeñadas simultáneamente por el tutor, algunas irán desapareciendo conforme avance la actividad formativa.

En los siguientes apartados de este trabajo se expondrán brevemente algunas de las funciones que se pueden explotar a través del uso de las TIC dentro de las tutorías, de tal modo que se puedan apreciar las actividades que podrían realizar los tutores, además de revisar qué exigencias de formación se requieren para que las puedan realizar de forma adecuada.

6.3.1. Función técnica

Como el tutor será una de las personas con la cual el alumno sostenga más contactos, además de ser posiblemente los contactos iniciales, una de las primeras funciones que desempeñará será la de tipo técnico. Para ello deberá de analizar lo siguiente:

- Asegurarse de que los alumnos comprenden el funcionamiento y la finalidad de las tutorías y la manera en que se propone el tutor realizarla, explicando claramente que papel tendrá el correo electrónico, chat u otro recurso electrónico.
- Dar apoyo técnico en cuanto a los procedimientos más usuales a los que se va a enfrentar como alumno de nuevo ingreso, como es el caso del manejo de la página de Internet de la Facultad, los trámites de inscripción, entre otros.
- Realizar actividades formativas específicas que en este caso son las propias tutorías, ya sean éstas presenciales o vía Internet.
- Gestionar los grupos de aprendizaje que forme para el

trabajo en la red, para lo cual el tutor tendrá que crear una cuenta de correo electrónico, crear una cuenta de mensajería, crear un grupo virtual, etc.

- Incorporar y modificar nuevos materiales al entorno formativo.
 - Remitir al alumno a algunos sitios virtuales, en donde pueda bajar los programas y ficheros necesarios para los diferentes soportes de información (audiovisual, de animación, sonora, etc.) que se presenten en el programa.

Esta función requiere que el tutor, antes de comenzar la actividad formativa, se asegure de que todos los tutelos dominan las herramientas comunicativas que utilizarán para comunicarse entre ellos: desde el correo electrónico, el chat, los grupos de discusión, etc.

Al mismo tiempo deberá asegurarse de que todos los alumnos están inscritos y posean una clave de autorización para la entrada al grupo virtual, cuando este lo requiriera, además, que comprendan el funcionamiento del entorno de comunicación, sea éste uno específico para la institución formativa o comercial.

Es importante mencionar que en la actualidad la mayoría de los jóvenes cuentan con un conocimiento, más que aceptable, en el uso del correo electrónico, el chat o Messenger, las redes sociales como el Facebook, Twitter, entre otras. Lo que dicho conocimiento les permite es adecuarse con mayor facilidad a las tutorías virtuales.

Julio Cabero (2004) menciona que el profesor -en este caso el tutor- debería dejar tiempo suficiente para que los alumnos se acostumbren a interactuar en el sistema, y en caso necesario potenciar el aprendizaje y la solución de los problemas. Además es aconsejable la realización de un posible manual donde se les comente a los estudiantes los aspectos más usuales, donde pueden encontrar respuestas a los problemas más comunes con que pueden encontrarse.

Sin embargo, lo que menciona el autor habría que contextualizarlo porque como ya lo mencioné en párrafos anteriores, los jóvenes tienen conocimientos de las funciones y uso de algunos de los instrumentos más comunes para mantener una interacción virtual. Ahora bien, si nos referimos a alumnos de mayor edad, es probable que muchos de ellos no estén muy familiarizados con estas tecnologías y sí sea pertinente una previa instrucción por parte del tutor.

El tutor no tendrá que ser un experto técnico, pero sí tendrá que poseer una mínima habilidad técnica, por una parte para intervenir en el sistema, y por otra, para resolver las limitaciones que se le vayan presentando al estudiante para interactuar en el sistema. Por consiguiente el profesor tendrá que tener habilidades técnicas para: usar las asistencias técnicas, proporcionar feed-back para la resolución de los posibles problemas técnicos, recomendar alternativas técnicas, u ofrecer información para el aprendizaje de determinados elementos técnicos.

6.3.2. Función académica

Sin lugar a dudas una de las funciones más significativas que tendrá que realizar el tutor se refiere a lo académico, deberá desempeñar y ser competente en una serie de aspectos básicos, como son: dominio de los contenidos, diagnóstico y evaluación formativa de los estudiantes, y habilidades didácticas para la organización de actividades para la formación, aclaración y afianzamiento de los contenidos.

El tutor debe tener paciencia para esperar las primeras contestaciones de los alumnos ya que por lo general demoran

las contestaciones en las primeras intervenciones, bien sea por miedo, por desconfianza o por inseguridad ante sus propios conocimientos.

Con respecto al tiempo, Cabero (2004) ofrece una propuesta donde relaciona aspectos referidos a este tema, con las respuestas y el comportamiento que es aconsejable que se mantengan por parte del tutor. En concreto identifica las siguientes inquietudes: mínima participación de parte de uno o más estudiantes debido a la excesiva información, excesiva información debido al mal manejo o a su pobre organización, ansiedad en la comunicación, falta de participación debido a dificultades técnicas, participación reducida debido a las preocupaciones sobre la privacidad y la exposición, y excesivos anuncios acompañados de irritación, que no se pueden conservar.

Para la primera, se refiere a la poca participación de algunos de los participantes, indica que algunas de las respuestas que se deben ofrecer son las siguientes: tener un contacto personal y tratar de conocer la causa que origina la baja participación, si no es personal el contacto, mandar mensajes, etc.

En relación a la excesiva información debido al mal manejo

o a su pobre organización, el tutor se debe asegurar de que los alumnos estén mandando los correos al foro apropiado de discusión, si es necesario separar y organizar el material, presentar lecturas exteriores pero que sean manejables, si el grupo es grande dividirlo en grupos más pequeños para favorecer la discusión, etc.

Para la ansiedad de la comunicación, se tiene que tomar contacto personal con el fin de tranquilizar a los estudiantes, asegurarse de que los estudiantes están cómodos con la tecnología que están usando, dar respuestas positivas en los correos de los estudiantes hasta que la ansiedad esté reducida, etc.

En cuanto a la falta de participación por parte de algún alumno debido a dificultades técnicas, es necesario entablar contacto personal con él para ofrecer asesoramiento e instrucción sobre la tecnología usada, contactar con el administrador del sistema para resolver los problemas técnicos que están fuera del control de los estudiantes y del profesoro.

Finalmente, para resolver el quinto inconveniente, se debe tener contacto personal con los estudiantes para determinar la naturaleza de la preocupación y animar a la participación;

ofrecer contestaciones positivas a los estudiantes para reducir la ansiedad, tratar de resolver cualquier problema de seguridad trabajando con el administrador del sistema y cambiando las claves de acceso, limitar la longitud de los correos, reducir el número de correos por semana.

Las actividades del tutor deben estar encaminadas a brindarles apoyo académico a los alumnos que se encuentran bajo su tutela, por ejemplo la realización de proyectos de trabajo, visitas a sitios web, el análisis y la reflexión de la información presentada, el análisis de imágenes estáticas y en movimiento, el estudio de casos, la resolución de problemas y la lectura de documentos específicos, así como la consulta de bibliotecas en línea e información pertinente a su quehacer académico

También es importante que el tutor diseñe actividades no sólo con un carácter individual, sino para que los alumnos tengan obligatoriamente que trabajar de forma grupal y colaborativa.

Es importante tener cuidado de no convertir el uso de la Red, en entornos puramente expositivos de materiales de información, ante los cuales el alumno lo único que deba hacer

es la memorización de la información que se le presenta.

Por el contrario se deben incluir una serie de actividades con las cuales se persigan diferentes objetivos que vayan desde la comprensión de los contenidos, la transferencia a otras situaciones y hechos diferentes a los presentados, o la profundización en los mismos.

6.3.3. Función organizativa

Esta actividad organizativa requerirá una muy cuidada estructuración de las formas de ejecución a desarrollar, con una explicación muy clara de las normas de funcionamiento y los tiempos asignados para ello.

Como se puede apreciar, una serie de actividades que deberá realizar el tutor se refiere a cuestiones de tipo organizativo, y en ellas deberá realizar algún tipo de acciones como pueden ser:

- Establecer el calendario de tutorías. Tanto de forma global (comienzo y final) como específica (fecha de en qué se van a realizar las tutorías ya sean presenciales o "virtuales").

- Explicar las normas de funcionamiento del propio programa de tutorías: exigencias o nivel de participación requerido y los criterios de evaluación.

- Presentar las normas de funcionamiento para establecer contactos con el tutor.

- Mantener contacto con el resto del equipo docente y organizativo, haciéndole llegar rápidamente los problemas detectados en los alumnos tutorados.

- Organizar el trabajo en grupo y facilitar la coordinación entre los miembros.

6.3.4. Función orientadora

Otra de las funciones a desempeñar por el tutor en los entornos telemáticos de formación será la orientadora, con ella se perseguirá ofrecer un asesoramiento personalizado a los estudiantes en diferentes aspectos referidos a las técnicas y estrategias de formación, así como a su motivación para la acción formativa en la que se encuentran inmersos y la realización de diferentes actividades:

- Facilitar técnicas de trabajo intelectual para el estudio en Red.
- Motivar a los estudiantes para el trabajo académico.
- Facilitarles estrategias de mejora y cambio en aspectos académicos.
- Ser guía y orientador del estudiante.
- Aconsejar al estudiante para el seguimiento de cursos posteriores.
- Adaptar los materiales a las características y conocimientos previos de los estudiantes.

6.3.5. Función social

La última de las funciones a la que nos referimos será la social, que implica también, como en las anteriores, la realización por parte del tutor de diferentes actividades.

Esta función tendrá un papel muy significativo para el éxito de la acción tutorial, ya que la creación de un ambiente

socioemocional positivo es de vital importancia para la comunicación, y más aún en situaciones donde la persona puede sentirse aislada como consecuencia de la distancia física y espacial.

Dentro las principales acciones se encuentran:

- Dar la bienvenida a los estudiantes que participan en el programa de tutorías.
- Facilitar la creación de grupos de trabajo.
- Incitar a los estudiantes para que amplíen y desarrollen su interés en lo académico.
- Integrar y conducir las intervenciones, sintetizando, reconstruyendo y desarrollando los temas que vayan surgiendo.
- Animar y estimular la participación.
- Proponer actividades para facilitar el conocimiento entre los participantes.
- Dinamizar la acción tutorial y el trabajo en Red.
- Facilitar la creación de un entorno social positivo.

- Saber iniciar y cerrar los debates.
- Ser amable, atento, respetuoso y cortés.
- Comprometerse con las personas.
- Tener habilidad para interactuar.
- Tener sensibilidad cultural.

Es necesario que desde un principio se establezcan unas claras normas en cuanto a la forma de relacionarse, por ejemplo, evitar el uso de términos sexistas, xenófobos, u otras formas que puedan ofender a otros miembros.

Para un correcto seguimiento de las diferentes funciones que se han comentado es conveniente que el tutor abra una carpeta por cada alumno, donde vaya registrando las diferentes actividades que han realizado, correos personales enviados, participación en las actividades, seguimiento del cronograma, valoraciones, etc. Esta misma podrá servirle como un portafolio del trabajo con los estudiantes.

Cabero (2004) en su texto menciona que la premisa del éxito de la actividad va a venir determinado por cómo los alumnos estén integrados en un contexto de formación virtual,

por ello debe perseguir la cohesión del grupo procurando desarrollar un camino sistemático de trabajo on-line entre los diferentes participantes.

Finalmente, se pretende que el estudiante se haga independiente y comience a responsabilizarse de su propio aprendizaje.



7. Manual operativo para el Programa de “Tutoría entre pares” de la Facultad de Artes y Diseño, UNAM.

Como se mencionó en apartados anteriores, un plan de acción tutorial supone un conjunto de actividades sistemáticas, planificadas y orientadas a unas metas, como respuesta a unas necesidades educativas. El diseño de un plan o programa incluye a todos los componentes que han de estar presentes así como el conjunto ordenado de pasos que se han de llevar a cabo para realizar las diversas acciones.

Como una fase anterior a la realización de un PAT se debe tener en cuenta la sensibilización. Esta condición necesaria en el proceso de implementación de un programa significa que debe ser comprendido, discutido y aceptado en líneas general no sólo por el equipo que diseña el PAT, sino también por el resto de la comunidad educativa (administración, academia y estudiantes). Además tiene que ser asumida por todos y eso requiere de estrategias, un tiempo y un espacio de reflexión conjunta.

En esta fase previa es imprescindible hacer conciencia que estas actividades de orientación son un logro que requiere tiempo, reflexión, intercambio de ideas y maduración de actitudes. Por ello, se requiere de una etapa de motivación, concientización y comprensión de los problemas y necesidades.

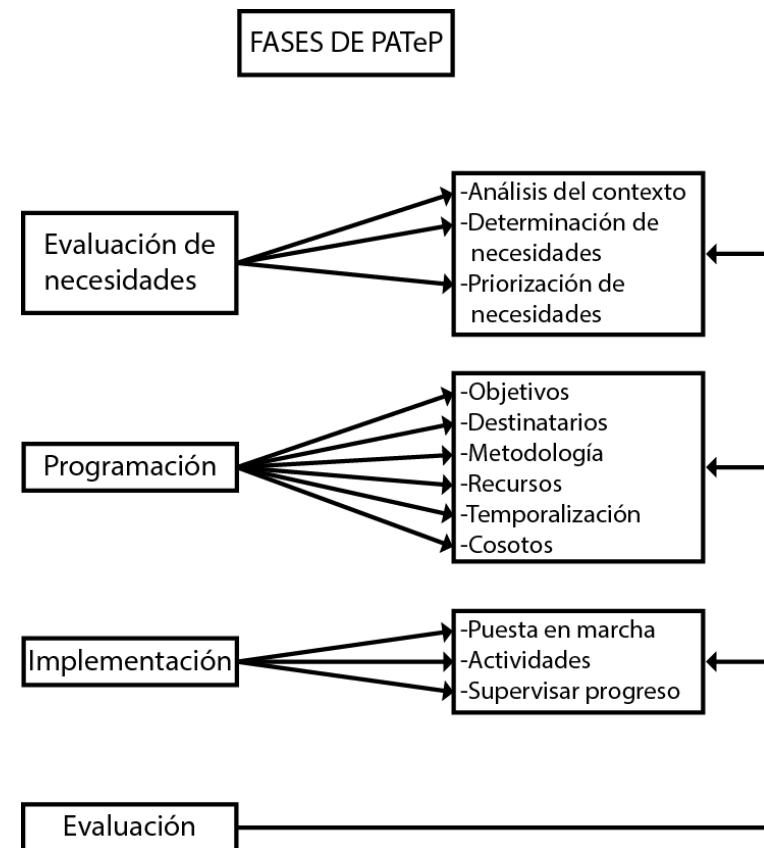
El presente manual pretende ser una guía para la elaboración de un programa de acción tutorial entre pares. Que como se trató en el primer capítulo, no es un programa de reciente creación, sin embargo, es un programa de reciente incorporación a la vida académica de la Facultad de Artes y Diseño. Por ello se plantea este manual con la finalidad de que se empiece a realizar un trabajo sobre bases firmes en el trabajo tutorial entre pares.

Es importante destacar que el programa de “tutorías entre pares” es parte de un programa más amplio como lo es el Programa Institucional de Tutorías, y que al igual que éste se encuentra coordinado por la misma Facultad a través de una Coordinación.

Del mismo modo que un Plan de Acción Tutorial, en las “tutorías entre pares” es conveniente seguir una serie de pasos

lógicos para que este subprograma se desarrolle de una manera óptima y su vez fortalezca el programa del cual depende.

7.1. Fases del Programa de Acción Tutorial entre Pares (PATeP)



7.1.1. Evaluación de necesidades

Esta fase determina las acciones que se necesitan para conseguir un propósito o una meta. Por ello, requiere de una correcta planificación a través de tres aspectos:

- a. Análisis del contexto
- b. Determinación de necesidades
- c. Priorización de necesidades

Análisis del contexto. Mediante el análisis y estudio de la realidad socio-ambiental y educativa de la comunidad educativa, permite adaptarse al máximo a ese contexto que va a conformar el programa. Para ello se pueden utilizar los siguientes indicadores: dinámica sociológica del centro; dinámica y organización de la Facultad; resultados de la instrucción, la evaluación y la educación; cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de la FAD y, análisis de los servicios de orientación psicopedagógica.

Indicadores	
<p>Dinámica sociológica del centro</p>	<p>-descripción geográfica: ubicación, datos de población, profesiones más comunes, entre otros.</p> <p>-descripción socioeconómica: densidad de población, preferencias más comunes, etc.</p> <p>-descripción educativa-cultural: número y tipo de centros educativos en la zona, zonas deportivas.</p> <p>-marco escolar: situación del centro, número de alumnos y datos similares.</p> <p>-relaciones y proyección externa del centro educativo: vinculación con otras facultades, escuelas o centros de la misma universidad, entidades gubernamentales, con otras IES.</p>

<p>Dinámica y organización de la Facultad</p>	<p>-propuestas educativas propias y definitorias de las Facultad: tipo de formación, sistema pedagógico, acción orientadora.</p> <p>-gobierno y gestión de la institución: organigrama de funcionamiento de la Facultad, criterios de participación.</p> <p>-organización de la dinámica educativa e instructiva: funciones del tutor, del profesor, del coordinador.</p>
<p>Resultados de la instrucción, la evaluación y la</p>	<p>-criterios de evaluación formativa y sumativa: formas de evaluar, recolección de datos.</p> <p>-niveles medios de calificaciones: reprobación, recursamiento, asignaturas fuera de tiempo.</p> <p>-licenciaturas y orientaciones: conocimiento por parte de los alumnos</p>

<p>educación</p>	<p>sobre los estudios que realizan, influencias de los padres amigos, profesores.</p> <p>-actividades de esparcimiento y tiempo libre: actividades frecuentes, actividades deportivas, culturales, sociales.</p> <p>-hábitos de trabajo académico: actitudes hacia el estudio, horarios, condiciones de estudio, calendarización, etc.</p>
<p>Desarrollo del proceso de enseñanza-</p>	<p>-horarios y calendarios de actividades: distribución de las asignaturas, necesidades de los alumnos, seminarios, cursos, conferencias, talleres, entre otras actividades.</p> <p>-estructura y relaciones en clase: número de alumnos, espacios,</p>

aprendizaje en la Facultad	<p>recursos, materiales didácticos, etc.</p> <p>-relación profesor-alumno: tipos de relación, relación entre los profesores.</p> <p>-conducta y disciplina: sistemas de orientación preventiva, reglamenta disciplinario, sistemas de sanciones, legislación, reglamentos.</p> <p>-características personales y contextuales de los alumnos: historial académico, historial familiar, hoja de registro individual.</p>
Servicios de orientación psicopedagógica	<p>-organización del servicio: quién lo coordina, de quien depende, personal que lo compone, recursos.</p> <p>-servicio: equipo docente, personal administrativo, alumnos.</p> <p>-acción de los tutores: temporalización, programación de</p>

	<p>actividades, capacitación, experiencia tutorial.</p> <p>-descripción de necesidades: necesidades de los alumnos, de los profesores, de la facultad, de la universidad.</p>
--	--

7.1.2. Determinación de necesidades

La evaluación de necesidades es un análisis que muestra y documenta espacios existentes entre los resultados actuales - lo que hay- y los resultados que se desean alcanzar, ordena esas necesidades en orden prioritario y selecciona las necesidades que se van a satisfacer en el programa.

Las finalidades básicas de un análisis de necesidades consisten en: apoyar a los profesores a tomar decisiones adecuadas acerca de los servicios que deben ser proporcionados a los alumnos; obtener información que pueda ser comunicada a otros grupos de personas distintas de los tutores (otros profesores, administrativos, autoridades, etc.) y,

el PAT debe ser comprendido, aceptado y apoyado por todos aquellos implicados en él.

Para la evaluación de necesidades el procedimiento puede ser muy variado, sin embargo el más utilizado son los estudios tipo *survey* requiriendo opiniones, creencias, preferencias y percepciones de los hechos de un conjunto de sujetos, a través de cuestionarios escritos y entrevistas. Es conveniente incorporar técnicas de observación en todas sus gamas y variantes (diarios, anécdotas, análisis de incidentes, grabaciones, observación directa, etc.). Se pueden distinguir tres niveles de observación:

- Estructuración débil: diarios, actas, participación en reuniones de trabajo.
- Estructuración intermedia: notas de muestras, anécdotas, análisis de incidentes, grabaciones.
- Estructuración fuerte: método clínico-experimental, participación en la acción.

7.1.3. Priorización de necesidades

Las necesidades tutoriales no pueden ser llevadas a cabo sin ser priorizadas, por ello es necesario graduar la intervención

para que la planificación sea satisfactoria. Una vez determinadas las necesidades se ordenan en función de su importancia y el tutor verá, según los medios humanos y materiales de que disponga, cuáles va a poder tratar de satisfacer.

Es conveniente distinguir entre *necesidades primarias* que intentan identificar los vacíos o deficiencias en los servicios percibidos y *necesidades secundarias* que se centran en el nivel organizativo interno, necesidades propias de la institución y la administración. Son discrepancias entre los recursos ideales para satisfacer las necesidades de los programas curriculares y los recursos actuales. También se puede diferenciar entre *criterio intrínseco o mérito* en el que se debe analizar las discrepancias entre la realidad y el ideal bajo criterios de mérito, es decir, según la excelencia o eficacia determinada por expertos y profesionales, y *criterio extrínseco o valor* que es valor de una situación o programa educativo en función de los defectos que produce en las personas a las que se aplica.

7.2. Programación

Una vez establecidos las necesidades en orden y haber

realizado una priorización, esta fase debe de dejar claros cuáles son los objetivos, destinatarios, metodología, recursos, temporalización y costos, si es el caso.

Objetivos	¿Sobre qué?	Contenidos del plan de acción tutorial
Destinatarios	¿A quién?	Destinatarios
Metodología	¿Cómo?	Actividades
Recursos	¿Con qué? ¿Con quién?	Recursos materiales y medios humanos
Temporalización	¿Cuándo?	Temporalización
Costos	¿Cuánto?	Costos

a. Objetivos y contenidos del programa. Se corresponden a las necesidades detectadas en el estudio del contexto de la Facultad y del grupo de alumnos con los que se va a trabajar.

Se trata de señalar las áreas en las que se va a trabajar, por ejemplo. En las sesiones de bienvenida que se organizan en la Facultad en donde se busca facilitar la integración de los alumnos a la vida escolar; o cuando se busca contribuir a la cooperación educativa entre el profesorado y los alumnos y, cuando se busca colaborar con lo que debería ser un departamento de orientación en las adaptaciones curriculares con los alumnos que las necesiten.

b. Destinatarios. Se hace referencia al grupo de alumnos a los que se dirige el programa. Partiendo del análisis de necesidades efectuado para establecer los objetivos del programa salen también las características de sus destinatarios. Del mismo modo, de acuerdo con las características del nivel educativo de los alumnos, se lleva a cabo la priorización de las necesidades.

c. Metodología. Son las distintas actividades y estrategias que se programan para realizar los objetivos. El número de actividades formuladas para cada objetivo viene marcado por la realidad del grupo al que se dirige el programa.

d. Recursos. El buen resultado de las actividades implica prever con antelación los recursos, tanto materiales como humanos,

necesarios para la ejecución del programa. Se determinaran los materiales necesarios para el desarrollo de las actividades, qué tipo de recursos serán necesarios.

e. Temporalización. Se especifica el número de horas totales que tendrá el programa y su distribución respecto a los objetivos y contenidos, así como el calendario de su realización. Aquí también se debe tener en cuenta el calendario escolar y la organización propia del trabajo.

f. Costos. Esto se refiere al presupuesto económico que se deriva de la ejecución del programa. El costo viene determinado por la amplitud del programa de acción tutorial y por el tipo de recursos que se utilicen. Como cualquier programa educativo, el de tutorías, requiere de un presupuesto, sin embargo, este tipo de programas pueden operar con muy pocos recursos económicos, no así los recursos humanos quienes son el principal sustento.

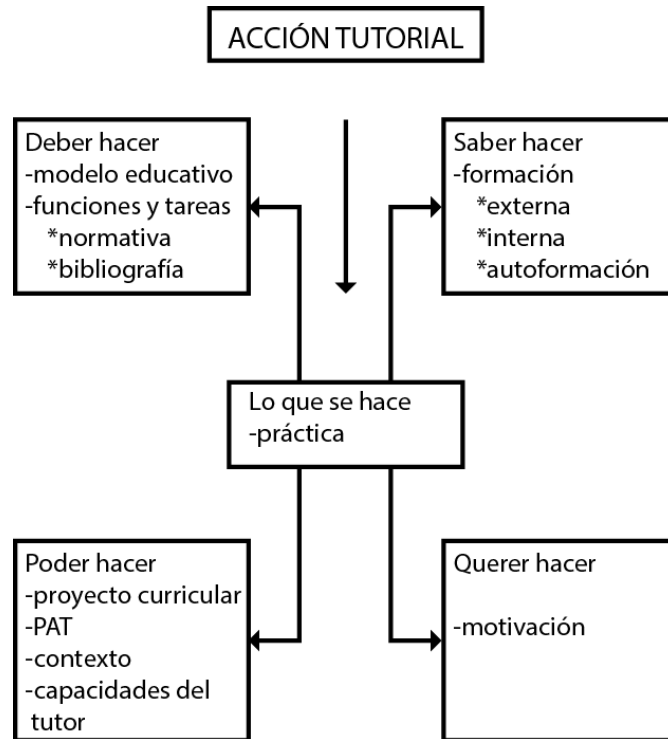
7.3. Implementación

Una vez aprobado el PAT por los responsables, la implementación supone la puesta en marcha del programa

planificado mediante la realización práctica de las tareas concretas dentro de la actividad tutorial utilizando los instrumentos y recursos establecidos previamente.

Se debe prestar especial atención a la puesta en práctica de las actividades del programa para efectuar las variaciones necesarias, tanto en lo que respecta al número de actividades como su contenido.

A lo largo de la ejecución del programa se van realizando modificaciones y ajustes como consecuencia de factores externos o internos al desarrollo del programa. Si por algunos de estos factores hay que reestructurar el programa, impone una nueva priorización de las actividades y objetivos en función del tiempo disponible y de la realidad del grupo de clase.



7.4. Evaluación

La evaluación del plan de acción tutorial es fundamental para comprobar si se han cumplido los objetivos previstos y corregir los desajustes entre la planificación inicial y la realidad

detectada. Esta no debe ser vista como un producto final, sino que, es un proceso dinámico que produce cambios en el programa.

a. Necesidad de la evaluación. La evaluación como componente imprescindible en el diseño de un plan de acción tutorial se justifica porque:

- Permite comprobar si la función tutorial está dando satisfacción a los alumnos.
- Sirve para un continuo mejoramiento del programa.
- Evita decisiones sobre el programa basadas en intuiciones, sesgos, impresiones, difíciles de justificar.
- Proporciona información a todos y favorece mejor la toma de decisiones.

b. Los beneficios de un proceso evaluativo pueden ser muchos y afectar a todos los agentes implicados de una u otra forma.

Además permite, entre otras cosas:

- Recibir una constante información sobre el grado de efectividad del programa.
- Identificar a alumnos cuyas necesidades no estén siendo satisfechas.

- Elegir y utilizar las técnicas de orientación sobre la base de su efectividad.
- Eliminar actividades tutoriales inútiles.

BENEFICIOS DE LA EVALUACIÓN	
	<p>En relación a la Institución (universidad):</p> <ul style="list-style-type: none"> •Identificación de necesidades formativas iniciales para la posterior adecuación y preparación del acceso a nuevos estudiantes. •Identificación y/o optimización de recursos y servicios orientados a la formación. •Cooperar en la mejora de la imagen pública de la universidad

INSTITUCIONAL	y de su proyección externa
	<p>En relación a la Facultad.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Identificar y mejorar la estructura: horarios, espacios, recursos, asignación del profesorado, itinerarios curriculares, relación entre diferentes materias, planteamientos metodológicos y evaluativos del aprendizaje. •Cooperar en la mejora de la imagen pública y de la proyección externa de la institución.
	<p>En relación al Plan de Acción Tutorial:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> •Identificar necesidades de formación de los implicados en el programa. •Identificar necesidades de recursos para la implementación del programa. •Adecuación del PAT en cuanto a las acciones desarrolladas. •Adecuación del PAT en cuanto a la temporalización.
	<p>En relación a la licenciatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Conocimiento en profundidad de la estructura y funcionamiento de la licenciatura donde imparte docencia.

	<ul style="list-style-type: none"> •Identificación y optimización de los recursos proporcionados para favorecer el aprendizaje.
PROFESOR/TUTOR	<p>En relación al alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Conocimiento en profundidad del perfil del alumnado (social, académico, personal) que accede a la licenciatura. •Conocimiento e identificación de las necesidades formativas. •Conocimiento e identificación de la percepción que tiene el alumnado de la licenciatura que cursa. •Elementos de toma de decisiones para la adecuación de las acciones dirigidas al

	alumnado.
	<p>En relación a las funciones de tutoría:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Necesidades formativas. •Necesidades y/o optimización de recursos. •Necesidades de concreción o de clarificación de las tareas del tutor en relación al PAT.
	<p>En relación a la Institución:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Adecuación de la información proporcionada para el conocimiento en profundidad de la estructura y funcionamiento

ALUMNADO	<p>(canales de comunicación, órganos colegiados, procedimientos institucionales).</p> <ul style="list-style-type: none"> •Adecuación de la información para el conocimiento y uso de los diferentes servicios disponibles.
	<p>En relación a la licenciatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Conocimiento sobre los objetivos y fines de la licenciatura escogida. •Conocimiento de la estructura académica. •Conocimiento de la adecuación de sus competencias para la formación académica universitaria en dicha licenciatura.

	<ul style="list-style-type: none"> •Adecuación y utilidad de la información proporcionada en el PAT para su formación y orientación académica universitaria.
	<p>En relación a sus compañeros/as:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Puntos fuertes y débiles. •Necesidades formativas. •La relación con sus compañeros.

c. Medios de evaluación

Las evidencias, sean cuantitativas o cualitativas, constituyen la base a partir de la cual se deben sustentar todas las descripciones y valoraciones derivadas de un proceso de evaluación.

Toda la información recogida, independientemente de su origen y naturaleza, debe dar respuesta y ser coherente con el modelo de PAT desarrollado. Es importante, la utilización de diferentes técnicas de recogida de información que permitan la contrastación y la triangulación de datos.

Hay que distinguir tres tipos de evidencias:

Evidencias de la propia universidad / facultad

Es importante conocer las diversas fuentes de información existentes en el contexto. Se refiere a la información, fundamentalmente cuantitativa, aportada por los diversos servicios, departamentos o unidades dedicados a la explotación de la base de datos de la Secretaría Académica (estudios sobre rendimiento académico, estudio sobre el perfil de los alumnos de nuevo ingreso, etc.) o incluso resultados de procesos de mejora de la propia institución.

•Evidencias del tutor-alumno

A lo largo del período de tutoría el profesor-tutor y el alumnado irán elaborando una serie de fichas, registros o cuestionarios que engrosarán la carpeta personal del estudiante. Esta información constituye la fuente de evidencias sobre la

ejecución del PAT desde la visión de los implicados directamente.

- Instrumentos diseñados para la recogida de evidencias

Al finalizar el proceso se recoge la información sobre el grado de satisfacción que tienen los implicados sobre el PAT, así como, la percepción de utilidad. Ello supone tener que elaborar una serie de instrumentos que posibiliten recoger información del propio sujeto implicado. Estos instrumentos pueden ser muy diversos: encuestas, autoinformes, entrevistas, grupos de discusión, etc. El cómo y de qué forma recoger la información, es un aspecto fundamental para obtener evidencias, supone la elaboración de instrumentos ad hoc.

7.5. El perfil del alumno-tutor, entre lo ideal y la realidad

La tutoría, como ya se ha señalado, le corresponde al profesor universitario que asume la guía del proceso formativo y las actividades académicas de los estudiantes bajo tutela, por lo que su práctica puede ejercerse en diferentes momentos y propósitos. Sin embargo, en el caso de las tutorías entre pares,

son los alumnos quienes participan en los procesos antes mencionados y sirviendo de apoyo al tutor profesor. El ejercicio de la práctica tutorial, al igual que el ejercicio de la enseñanza, es algo que no se debe dejar a la improvisación. Ambas acciones requieren de una preparación y de unos requisitos previos, aunque no en la misma intensidad y duración. Del mismo modo que un profesor, los tutores-pares deben poseer habilidades y capacidades que le permitan desarrollar sus funciones de tutor durante el proceso de aprendizaje y en los diferentes momentos y situaciones a los que se enfrentan sus compañeros en su proceso formativo.

Aunque sea en un plano ideal es conveniente analizar las condiciones, requisitos, tareas o características que puedan definir el perfil que todo tutor universitario -tanto profesor como alumno- deben reunir para realizar de la mejor manera posible el proceso de acompañamiento y ayuda a sus estudiantes y compañeros.

7.5.1. Cualidades generales del alumno-tutor

Algunas de las cualidades genéricas que debe poseer el alumno-tutor para lograr el mejor desarrollo de sus tareas de

acción tutorial:

- a) Tener conocimiento de los valores pedagógicos que se encuentran en los planteamientos de la orientación educativa y en la acción tutorial a poner en práctica en función del marco curricular de la disciplina y de las características y demás circunstancias de los estudiantes.
- b) Tener experiencia académica y sobre temáticas del plan de estudios que estén vinculadas con las expectativas académicas de los estudiantes. Desarrollar la tutoría de acuerdo a las condiciones académicas y administrativas de la institución.
- c) Tener conocimiento acerca de las diferentes áreas del ejercicio profesional y de las diversas asignaturas que ofrece el plan de estudios para orientar al estudiante sobre sus ventajas, desventajas, potencialidades y limitaciones.
- d) Ser capaz de posibilitar las condiciones para que los estudiantes adquieran los procedimientos y las herramientas intelectuales que les permitan acercarse a la información, asimilar datos y recrear su propio conocimiento en cada asignatura.

- e) Ser capaz de propiciar la adquisición, la aplicación y el dominio de las competencias curriculares sobre la base del desarrollo del aprendizaje autónomo fomentado en sus estudiantes.

7.5.2. Capacidades y competencias

Uno de los aspectos que configuran el multifacético perfil profesional tutor -profesor y/o alumno- universitario son las distintas capacidades y competencias que debe poseer y utilizar. Algunas competencias básicas y otras relacionadas con el ámbito didáctico son:

a) Con respecto a las competencias básicas:

- Competencias cognitivas, conocimientos básicos psicopedagógicos.
- Competencias metacognitivas, profesional que reflexiona sobre su propia práctica para mejorarla.
- Competencias comunicativas, uso adecuado del lenguaje científico y de la producción científica en su área de conocimiento.
- Competencias gerenciales, gestión de la enseñanza y

de los recursos formativos.

- Competencias sociales, liderazgo, cooperación, trabajo en equipo, capacidad de relación y de diálogo.
- Competencias afectivas, actitudes favorecedoras de una docencia responsable y comprometida con las acciones formativas.

b) Con respecto a las competencias relacionadas con el ámbito didáctico:

- Conocimiento del proceso de aprendizaje. Sobre todo lo relacionado con procesos de motivación, atención a la diversidad contextual de intereses y de necesidades.
- Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica. Diseñando un currículum con el referente de necesidades formativas específicas, globales y profesionales; seleccionando y secuenciando los elementos del currículum: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.
- Utilización de métodos didácticos pertinentes. Introduciendo recursos adecuados y tecnologías de la información y la comunicación.
- Relaciones con los estudiantes. Vinculadas a la tutoría, el asesoramiento y la orientación.

- Evaluación de la docencia y del aprendizaje. Valoración formativa, autorreguladora y orientadora para él y sus estudiantes.
- Conocimiento de la normativa legal sobre derechos y deberes de los estudiantes.
- Gestión de su propio desarrollo profesional como docente y alumno de semestres avanzados y de la preparación de sus estudiantes o compañeros para la vida laboral y su desarrollo profesional futuro.

7.5.3. Actitudes personales del profesor-tutor universitario

Aunado a las competencias arriba señaladas es conveniente añadir aquellas que reflejan las condiciones personales en la forma de ser y actuar (actitudes, principios y valores) del profesor-tutor y el alumno-tutor en su relación con los estudiantes a los que tutoriza. Castillo (2009) destaca las siguientes cualidades actitudinales que un buen tutor universitario debe poseer:

a) **Comprensión.** Para poder cumplir con los objetivos propuestos se debe tener un nivel de tolerancia y de

aceptación en relación con los estudiantes. El tutor debe saber situarse en el lugar que le permita una buena relación con sus estudiantes, vivenciando sus acontecimientos y tratando de ganarse la confianza, amistad y estima para conocer su mundo particular y de esta forma conocer en profundidad los problemas y dificultades que estos manifiestan, para, con posterioridad, tratar de darles posibles soluciones.

- b) **Proximidad.** Aunque es complicado, hay que estrechar relaciones -en la medida que se pueda- con los estudiantes puesto que a partir de esta aproximación podrá surgir un clima propicio de entendimiento. Se debe partir del respeto y del trato sincero para interactuar con los estudiantes en la tutoría. De este modo se podrá conseguir una predisposición favorable para que la acción tutorial sea exitosa.
- c) **Modelo o referente.** El tutor debe ser un modelo a imitar, por las cualidades que destacan y le caracterizan, ya que esto posibilita una comunicación sincera, cordial, en otras palabras, para acceder a la información y a un profundo conocimiento de los tutorandos. Por ello, es necesario transmitir a los estudiantes sinceridad y autenticidad desde

otros comportamientos docentes y quehaceres cotidianos.

- d) **Espíritu de renovación.** Para evitar el anquilosamiento se necesita de una formación permanente, dado que las estructuras pasadas puede producir un bloqueo en la comunicación y en la comprensión de los tutelados, que son personas en constante evolución y cambio. No es posible permanecer ajeno a la evolución de los tiempos, de las técnicas, de los nuevos valores, etc., porque todo ello repercute en el proceso formativo de los estudiantes.
- e) **Equilibrio.** Las actitudes con el alumnado han de ser siempre lo más equilibradas posible, ya que fácilmente, por la sensibilidad tan exacerbada que tienen los estudiantes, en particular los alumnos que cursan este tipo de licenciaturas, podría bloquear su aceptación y, de esta forma, interceptar la vía de la comunicación tan necesaria para la relación didáctica y formativa. Por ello es preciso mantener una actitud objetiva y equilibrada, no solo en el fondo sino también en las formas.
- f) **Autocrítica.** Desde ésta se puede analizar su trayectoria como orientador y guía, y, de esa forma, corregir sus errores para mejorar la labor con sus estudiantes. Es conveniente

realizar una autorreflexión crítica que permita valorar la labor que se viene realizando para mejorar cada vez más los resultados con los estudiantes en la acción tutorial.

- g) **Tolerancia.** La humildad, la paciencia, la buena disposición, la capacidad de escucha, entre otras, han de ser las actitudes más relevantes que conformen el perfil del tutor. Es enriquecedor saber escuchar también las opiniones de los tutorandos, así como tener en cuenta aquellas experiencias que pudieran completar y enriquecer la información.

7.5.4. Funciones del tutor

Derivado de las ideas expuestas anteriormente en relación a las cualidades, capacidades, competencias y actitudes es posible deducir cuáles serán las funciones del profesor-tutor o alumno-tutor. Evidentemente puede haber otras, y cada institución determinará qué funciones y tareas desempeñan sus tutores. Incluso el propio tutor puede incorporar actuaciones y funciones a su labor tutorial sobre la base de su capacidad de iniciativa y creatividad, y de las circunstancias específicas de su grupo de estudiantes. A continuación se presentaran las

funciones más habituales que le llevan a desempeñar diferentes roles según las necesidades o circunstancias de los estudiantes:

- a) **Guía y gestor del proceso académico.** Guiar, organizar y gestionar los medios de todo el proceso; del mismo modo priorizar el uso de las diferentes herramientas y recursos puestos a disposición.
- b) **Orientador.** Diagnosticar las necesidades, intereses y dificultades del grupo de estudiantes en lo general y en lo particular. Tener la posibilidad de personalizar la acción tutorial autorregulando el ritmo y la intensidad en función de cada caso.
- c) **Proveedor de información y recursos.** Buscar, seleccionar, procesar, valorar, sistematizar la información, a la vez que formar a los estudiantes para ello. Estar al tanto de los posibles recursos que pueden utilizarse en el desarrollo académico y en la acción formativa.
- d) **Creador de ambientes propicios y dinamizador de grupos.** Promover un ambiente con un clima propicio para el aprendizaje; a la vez que es favorecedor de la comunicación entre los estudiantes y la realización de

trabajos en grupo que fomentan el aprendizaje entre pares. Promover, dinamizar y moderar debates, tareas colaborativas, estudios de casos.

- e) **Motivador y facilitador del aprendizaje.** Revelar caminos, apuntar estrategias y solucionar problemas, proponer iniciativas y recursos posibles para el logro de objetivos académicos y formativos. Aprovechar las posibilidades de los nuevos entornos para motivar e interesar al estudiante.
- f) **Supervisor y evaluador.** Supervisar y comprobar el progresivo avance de cada estudiante. Dar prioridad a la evaluación formativa sobre la sumativa, la evaluación que diagnostica y orienta el progreso y la superación de los errores, lagunas o dificultades, antes que la valuación sancionadora.

El tutor está convocado a ser la principal fuente directa de información y comunicación académica con los estudiantes a quienes debe dedicar parte de su tiempo. Por ello, asume la obligación de ocuparse de todos los factores que conlleva la acción tutorial dentro y fuera de la actividad académica para contribuir eficazmente a solucionar las dificultades y problemas de los estudiantes que tutoriza.

7.5.5. La formación del tutor

Ante nuevas realidades, nuevas necesidades y una de ellas es la necesidad de formación y actualización permanente del tutor. En una sociedad tan dinámica y abierta a nuevos avances e innovaciones y con un ritmo de progreso cada vez más acelerado, la formación continua debe llevarse a cabo a lo largo de toda la vida. Un programa como el de tutorías y tutorías entre pares pueden conseguir sus objetivo si son capaces de tener un equipo capacitado, preparado y predispuesto a una formación continua que le capacite y le actualice para saber afrontar nuevos retos, sean estos en relación a nuevos conocimientos, a la aplicación de nuevos instrumentos tecnológicos o de asumir nuevos procedimientos metodológicos o formativos.

Con una formación académica y profesional, capacidad de reflexión sobre la práctica educativa, convicción de la validez del trabajo colectivo y en equipo, capacitan al tutor para adaptar su quehacer a los avances del conocimiento científico, técnico y pedagógico que garantizan una actuación rigurosa, sistemática, reflexiva y coherente.

La situación económico, política, social, cultural de la Facultad de Artes y Diseño requiere un tutor con capacidad para ofrecer respuestas a la diversidad en una sociedad multiétnica y multicultural. Es decir, ya no basta que el tutor domine el ámbito de los contenidos de la enseñanza que imparte, sino que además tiene que saber facilitar el aprendizaje, saber organizar el trabajo del grupo, facilitar la participación, cuidar el equilibrio psicológico y afectivo, y muchas otras que la sociedad demanda constantemente.

La situación que se produce en la Facultad de Artes y Diseño ante las propuestas de nuevos planes de estudio exige una redefinición del perfil profesional y de la función docente, a los que se les tiene que dar respuesta desde la necesaria formación específica, según los casos.

En primer lugar, la dimensión curricular y tutorial, fomentando proyectos que el tutor vea como suyos, producto del análisis de la realidad con la que va a desarrollar su labor y del consenso entre sus compañeros y con los estudiantes, que permitan diseñar y desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que puedan tener cabida diferentes capacidades, ritmos y estilos. Esta situación requiere una forma de trabajar distinta, lo que lleva consigo una necesidad de

formación específica, no exenta de un cambio de actitudes.

En segundo lugar, la dimensión organizativa a nivel de Facultad, licenciatura y aula que fomente primordialmente una cultura propia, en la que la colaboración y la participación, a través de dinámicas de grupo adecuadas, sean los ejes nucleares en su proceso de construcción del conocimiento. El profesorado actual, en muchos casos, vive aún la cultura del individualismo, cuando debería ser lo contrario, una posibilidad de asumir un sistema común de criterios de acción y de compartir tareas formativas que incremente la colaboración entre los profesores y posibilite la creación de equipos docentes. Una cultura de colaboración expresada en la interdependencia de los miembros de la comunidad académica que permita comprender mejor la enseñanza de cada uno y aprender de la de los demás.

Las instituciones universitarias tienen la obligación, y algunas ya lo están haciendo, de proporcionar la formación necesaria para el correcto desempeño de las funciones tutoriales. La formación correspondiente a la especialidad de su área de conocimiento debe ser complementada con una formación básica en temas de psicología, de pedagogía relacionados con la práctica tutorial de los que no tiene

conocimiento. Parece lógico que a un profesor o alumno de últimos semestres al que hora se le encomienda atender la tutoría didáctica y formativa de un grupo de estudiantes se le dé previamente la debida formación para llevar a cabo las nuevas funciones que se le exigen.

El programa formativo debe estar impulsado por el departamento de tutorías de la FAD. Estará orientado, en la práctica, al diseño y ejecución de un plan de formación (cursos, seminarios, etc.) para que el tutor adquiriera el conocimiento y la práctica de lo que supone la tutoría entendida como el conjunto de actividades sistemáticas, planificadas y orientadas a unas metas didácticas y formativas de los estudiantes que tienen a su cargo, como respuesta a unas necesidades y situaciones académicas, personales e institucionales concretas. El diseño del programa debe incluir a todos los implicados que han de participar, así como el conjunto ordenado de pasos que se han de llevar a cabo para realizar las diversas acciones del mismo.

CONCLUSIONES

El concepto de la tutoría es dinámico y universal, por lo que está abierto a los distintos espacios y momentos para poder llevar a cabo las funciones tutoriales de diversas formas y modalidades.

El nuevo espíritu educativo parte de que la enseñanza pretende el desarrollo armónico e integral de toda personalidad de los alumnos. En una sociedad de grandes cambios la tutoría, el apoyo directo y personalizado a los alumnos resulta imprescindible. La tutoría incide en el desarrollo curricular dentro del marco de la orientación llegando a la concreción de la vida en las aulas.

La organización de las tareas tutoriales supone una reflexión personal y de equipo acerca de las necesidades educativas de la sociedad y de la Facultad; ante el desafío de lograr el óptimo desarrollo de las capacidades de los alumnos toda la programación tutorial ha de ser permanente y sistemática. Al tutor se le demanda ser el dinamizador de la acción educativa, ya que el que conoce mejor a sus alumnos, no solo para solucionar los problemas y dificultades, sino para optimizar todas las capacidades de la persona que aprende, sin olvidar el principio de que es el propio alumno el protagonista

de su evolución. Un tutor ha de estar, por tanto, muy bien formado en toda clase de conocimientos y técnicas educativas.

La función tutorial tiene una serie de retos e implicaciones para los que se necesita una adecuada formación. Esta no se consigue solo con la formación inicial o con acciones formativas descontextualizadas. Para que esta formación sea pertinente y con capacidad de crear capacitación, cambiar actitudes, práctica y reestructuradora de la institución para mejorarlo, es necesaria una formación en procesos colaborativos de autorrevisión, innovación y argumentación de la práctica como tutores. También es preciso diseñar marcos de acción y de reflexión que den la posibilidad del encuentro profesional y la búsqueda de solución a los problemas más acuciantes de esta realidad educativa, con los medios y posibilidades de que se disponga, pero con una visión global y una perspectiva de futuro.

La calidad educativa supone que el alumno cuente con un tutor en el que confiar y apoyarse para conseguir todos los objetivos que se hayan propuesto. La función tutorial siempre es una ayuda personalizada y necesaria puesto que cada persona es diferente a otra, que posee una individualidad y libertad, que a la vez requiere un apoyo concreto para alcanzar

la maduración que se desea. Es necesario partir de una situación concreta y de unos recursos conocidos, de un conocimiento profundo del alumno y de su entorno social y familiar, para así conseguir una buena orientación que no debe confundirse con adoctrinamiento. Una base principal será la confianza mutua entre tutor y tutelados, y para ello el tutor ha de estar apto para la docencia y la orientación.

La tutoría es un elemento importante de calidad educativa. La FAD debe proponer y diseñar su propio programa de intervención tutorial. Este programa debe incluir objetivos, metodología, actividades, recursos y valoración del programa.

La tutoría se estructura en relación a tres niveles: a) aula, en la intervención tutorial; b) Facultad, con el departamento de orientación; y c) Universidad, con el equipo psicopedagógico y el departamento de orientación.

Los momentos críticos en la intervención tutorial están más relacionados con la orientación personal, el desarrollo físico y psicológico del adolescente, promoción de curso, sesiones de evaluación, organización del tiempo libre, etc.

La prevención, el desarrollo y la intervención son los pilares básicos sobre los que se asienta el concepto actual de

la tutoría. Los programas de prevención tienden a adelantarse a las dificultades en el sentido más amplio; los de desarrollo procuran dotar al alumno de competencias para afrontar los problemas, y los de intervención atienden a necesidades concretas.

Al departamento de tutorías de la FAD le corresponde coordinar las sesiones de evaluación con la finalidad de que sirvan como puntos de encuentro, reflexión y toma de decisiones, unificando criterios en la orientación tanto académica como personal de los alumnos.

Finalmente, para realizar un Plan de Acción Tutorial (PAT) se ha de tener en cuenta que el PAT es una respuesta de modo sistemático e intencional que un centro realiza para concretar la orientación educativa, por medio de unas actividades planificadas y orientadas hacia unas metas y en función de unas necesidades educativas.

La acción tutorial tiene como finalidad atender los aspectos del desarrollo, maduración y aprendizaje de los alumnos considerados individualmente o como grupo.

Entre las características de un PAT están, la necesaria adecuación al contexto donde se implanta, el carácter funcional

y operativo para que sea eficaz, basado en un enfoque de trabajo en equipo, proponer actividades en función de los objetivos, desarrollar un sistema de evaluación continua para la mejora del propio plan y favorecer la mejora de relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

En el diseño de un PAT se requiere como fase previa un trabajo de sensibilización, motivación y reflexión.

Las fases de un programa de acción tutorial son evaluación de necesidades, programación, implementación y evaluación. La evaluación de necesidades se realiza mediante el análisis del contexto y posterior selección y priorización de necesidades. La programación recoge cuáles son los objetivos del programa, destinatarios, metodología, recursos, temporalización y costo. La implementación supone la puesta en marcha del programa mediante la realización de las actividades. La evaluación del programa proporciona información para la mejora del mismo.

Las programaciones de actividades tutoriales se pueden hacer por objetivos, en relación al equipo de profesores, con carácter general en relación a un curso académico.

REFERENCIAS

- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1992). *Historia de la Pedagogía*. Buens Aires: FCE.
- Aguilar, J. (1992). Proyecto de educación para los medios. *Tecnología y comunicación educativa*(20), 9-27.
- Álvarez, P. (2002). *La función tutorial en la universidad*. Madrid: EOS.
- Antúnez, S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: ICE-HORSORI.
- ANUIES. (2001). *Programas institucionales de tutoría*. México.
- Barnet, L. (1995). El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales. *Aula* 36, 67-70.
- Bauleo, A. (1974). *Ideología, grupo y familia*. Buenos Aires: Kargieman.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Burget, M. (1999). *El educador como gestor de conflictos*. España: Desclée.
- Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa: diseño y utilización de medios en la enseñanza*. México: Paidós.
- Cabero, J. (2004). La función tutorial en la teleformación. En *Nuevas tecnologías y educación*. Madrid: Pearson Educación.
- Castillo, S., Torres, J. A., & Polanco, L. (2009). *Tutoría en la enseñanza, la universidad y la empresa*. Madrid: Pearson Educación.
- Coll, C. (1991). Fundamentos de currículum. En *Psicología y currículum*. México: Paidós.
- Contreras, J. (1990). La didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje. En *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. Madrid: Akal.
- Costa, P., Pérez, J., & Tropea, F. (1996). *Tribus urbanas. El ansia de identidad juvenil: entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia*. México: Paidós.

DGEE. (2006). La tutoría y el desarrollo de habilidades de estudio independiente. México: UNAM.

DGEE. (2006). *Manual de gestión de la tutoría*. D.F., México: UNAM.

DGEE. (2007). *La tutoría y el fortalecimiento del desempeño académico del alumno*. México: UNAM.

Diez, F., & Tapia, G. (1999). *Herramientas para trabajar en mediación*. Buenos Aires: Paidós.

Elizondo, A. (2001). *La nueva escuela. I Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México: Paidós.

Forman, E. y. (1984). Perspectivas vyotskianas en la educación el valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 139-157.

Galende, E. (2004). Subjetividad y resiliencia del azar a la complejidad. En A. Melillo, *Resiliencia y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Grotberg, E. (1996). Guía de promoción de la resiliencia en los niños. *Working Papers in Early Childhood*

Development, 18.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006).

Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.

Ianni, N., & Pérez, E. (1998). *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción*. Barcelona: Paidós.

Kerlinger, F. (1988). *Investigación del comportamiento*. México: Interamericana.

Krauskopf, D. (1996). El fomento de la resiliencia durante la adolescencia. *Revista Pro-niño: por el derecho a las personas menores de edad en Costa Rica*, 2(6).

Martín, M. (1996). *Organización y planificación integral de centros*. Madrid: Escuela Española.

Medrano, M. (1995). La interacción entre compañeros el conflicto sociocognitivo, el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*(23), 177-186.

Melillo, A. S. (2004). *Resiliencia y subjetividad: los ciclos de la vida* (Vol. 30 de Paidós Temas sociales). México: Paidós.

Narro, J. (23 de mayo de 2013). Acuerdo por el que se establece el Sistema Institucional de Tutoría de Bachillerato y Licenciatura en los Sistemas Presencial, Abierto y a Distancia en la UNAM. *Gaceta UNAM*, págs. 27-31.

Negrete, R. y. (enero-abril de 2013). *Los NiNis en México: una aproximación crítica a su medición*. Obtenido de Revista Internacional de Estadística y Geografía: http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE_08/RDE_08_Art6.html

OMS. (27 de abril de 2006). *Organización Mundial de la Salud*. Recuperado el 3 de octubre de 2013, de <http://www.who.int/features/qa/38/es/>

Palacios, J. (1999). P. Bourdieu, J. C. Passeron: escuela y reproducción. En *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. México: Fontamara.

Palma, B. y. (2008). Aportes de la Psicología y las Neurociencias al concepto del "Insight". *Revista Chilena de Neuropsicología*(3), 14 - 27.

Péres, A. (2008). Los procesos de enseñanza-aprendizaje:

análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.

Porras, A. (1994). Condiciones del embarazo de adolescentes primigestas en Siquirres, Limón. *Revista de Ciencias Sociales*(65).

Portuoi, J., & Desmet, H. (1992). *Epistemología e instrumentación en Ciencias Humanas*. Barcelona: Herder.

Rodríguez, S. (2004). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro - ICE.

Sanz, R. (septiembre 2005). *Integración del estudiante en el sistema universitario. la tutoría*. Obtenido de http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/TUTORIAS/2005-02-69.pdf

Taylor, S., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos de*

investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.

Tenti, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar.* Buenos Aires: IIPE/UNESCO.

Torrego, J. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos.* Barcelona: GRAO.

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente.* Barcelona: Paidós.