

Universidad Nacional Autónoma de México

Secretaría General

Unidad de Apoyo a los Consejos Académicos de Área
Sistema Institucional de Tutoría

Memoria del Seminario
Análisis de la Práctica de Tutoría en la UNAM 2017

SIT·UNAM
Secretaría General

Sistema
Institucional
de Tutoría



Directorio

Doctor Enrique Graue Wiechers
Rector

Doctor Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General

Ingeniero Leopoldo Silva Gutiérrez
Secretario Administrativo

Doctor Alberto Ken Oyama
Nakagawa
**Secretario de Desarrollo
Institucional**

Maestro Javier de la Fuente
Hernández
**Secretario de Atención a la
Comunidad Universitaria**

Doctora Mónica González Contró
Abogada General

Maestra Rosario Freixas Flores
**Coordinadora de la
Unidad de Apoyo a los
Consejos Académicos de Área**

Maestra Rosario Freixas Flores
Maestra Sara Cruz Velasco
Licenciada Celia Ramírez Salinas
Maestra Beatriz Roxana
Herrera Zamorano
Licenciado Octavio Rodríguez Muñoz
**Sistema Institucional de
Tutoría**

Presentación

La presente memoria corresponde a la recuperación de información de las sesiones del Seminario Análisis de la Práctica de Tutoría en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), realizadas de febrero a noviembre de 2017; se recuperó directamente de la página del Sistema Institucional de Tutoría.

Con esta memoria se pretende contar con un documento integrador y de consulta a fin de contribuir con la reflexión y el análisis de la práctica de tutoría que se realiza en las escuelas y facultades de la UNAM.

Índice

Sesión número 1, 2017.....	7
Sesión número 2, 2017.....	11
Sesión número 3.1, 2017.....	17
Sesión número 3.2, 2017.....	27
Sesión número 4, 2017.....	37
Sesión número 5, 2017.....	43
Sesión número 6, 2017.....	53

Sesión número 1, 2017

Sistema Institucional de Tutoría en la UNAM. Diseño de Indicadores aplicables a Programas de Tutoría en la UNAM

Fecha

2 de febrero de 2017

Nombre del ponente

Maestro Prócoro Millán Benítez

Semblanza del ponente

Desde 1976 se desempeña como profesor en la Facultad de Psicología de la UNAM en el Sistema de Universidad Abierta. Fue director general de Planeación de la misma institución y coordinador de Asesores de la UNAM. Es autor de artículos como: “Una propuesta de estrategia para el cambio curricular en la educación superior”, “Alcances y limitaciones del Sistema de Universidad Abierta”, “La psicología mexicana: una profesión en crisis”, “Psicología y currículo: análisis de sus correspondencias y contradicciones” y “El método de conferencia de búsqueda: un enfoque de planeación estratégica participativa”.

Nombre de los relatores

Guadalupe Arteaga Reséndiz y Silvia Angélica Barajas Miranda

Desarrollo del tema

La tutoría es una actividad que ha existido durante varios años en la UNAM. En 2013 el rector, doctor José Narro Robles, dio a conocer en la *Gaceta UNAM* del 23 de mayo el Acuerdo por el que se establece el Sistema Institucional de Tutoría (SIT) de Bachillerato y Licenciatura en los Sistemas Presencial, Abierto y a Distancia en la UNAM en cada una de las dependencias educativas de la máxima casa de estudios; con éste, se implementó oficialmente la tutoría en todas sus dependencias educativas con el objetivo 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 el momento en el que la tutoría toma un lugar relevante en la formación de los alumnos se hace necesario que ésta sea evaluada con el fin de dar cuenta de sus avances e impacto en la comunidad.

El maestro Prócoro Millán, experto en el diseño de indicadores, expresó en su ponencia que, para evaluar los resultados e impacto de la tutoría, es necesario considerar diversos indicadores en los alumnos: sus trayectorias académicas, el número de ellos en tutoría en el primer y segundo año en la Universidad, los incorporados en proyectos de servicio o investigación, los que asistieron a programas o talleres de apoyo al aprendizaje, los que concluyeron los créditos del plan de estudio en tiempo curricular y reglamentario, el número de alumnos con tutoría que regularizaron su situación académica, número de horas destinadas a la misma, alumnos en las acciones diseñadas, por las entidades académicas, para apoyar su permanencia, regularidad académica y egreso; porcentaje de alumnos atendidos en cada de la generación, alumnos en tutoría por género, por horas semana/mes de tutoría, número de alumnos y/o grupos atendidos por académico, por semestre, de grupos con tutoría-clase, de tutores pares por semestre, de promedio de alumnos asistido por tutores pares, de horas semana/mes de tutoría de pares, de tutorías a distancia por semestre, de alumnos tutorados a distancia; de grado o porcentaje de cumplimiento de los objetivos de la tutoría individual y grupal, de informes estadísticos sobre el grado o porcentaje de cumplimiento de los objetivos, tanto del SIT como de cada entidad académica, informes sobre el grado o porcentaje de satisfacción con la tutoría y del tutor por parte de los tutorados, informes evaluativos anuales del Programa Institucional de Tutoría (PIT) por entidad académica sobre los resultados e impacto del PIT y Planes de Acción Tutorial (PAT).

El SIT, a casi cuatro años de haberse instituido como un sistema que contribuye a lograr los objetivos de las UNAM, ha tenido éxitos como: tener una cobertura en todas y cada una de las entidades de la UNAM, ha incrementado el número de alumnos beneficiados por el SIT y cada vez más profesores se incorporan a éste.

El maestro Millán Benítez dio a conocer estadísticas acerca de la eficiencia terminal en tiempo curricular y tiempo reglamentario de cada una de las facultades y escuelas de nivel superior y con ello resaltó que es necesario implementar acciones encaminadas a incrementar los índices de terminación del alumno. Señaló que la calidad y el rigor de la formación académica es buena en la institución.

Para realizar la evaluación y seguimiento de la tutoría, el SIT se enfrenta a diversas situaciones que pueden hacer más compleja su medición pues es difícil porque no se pueden estandarizar prácticas de tutoría ya que la población con la que se trabaja es heterogénea. Comparte que su experiencia le ha permitido darse cuenta que existen dos grandes predictores del abandono escolar: el número de veces que ha reprobado un alumno y la regularidad en su asistencia a la escuela. Para que la tutoría contribuya a disminuir los índices de reprobación en los alumnos hace falta motivarlos para que éstos le encuentren un motivo a estudiar. Si se establece un buen acompañamiento en el primer año en la UNAM, en el segundo éste será menos necesario. Hay que recordar que los alumnos que ingresan a la institución

ya traen una historia personal en la que muestran fortalezas y áreas de oportunidad. El apoyo que se proporciona a los alumnos y sus tutores es diferente en cada entidad de la Universidad, de ahí que se espera que se genere el mismo compromiso de los directivos para con el apoyo a los PIT que se instrumentan en cada una de las entidades académicas.

Sólo los informes estadísticos son los que van a dar cuenta de los avances y alcances que ha tenido la tutoría en la UNAM, de tal manera, que se hace necesario que se realicen registros continuos e investigaciones cuantitativas de la función de ésta. La tutoría ha ganado espacios, uno que le serviría de plataforma para ser reconocida y apoyada es que se publique en las estadísticas de la Secretaría de Planeación sus logros alcanzados.

Aportaciones de los participantes del Seminario

Si se pretende que la figura de la tutoría se consolide como un programa estratégico dentro de la institución, es imperante diseñar e implementar mecanismos de medición que proporcionen datos estadísticos que puedan formar parte de los resultados presentados por la Secretaría de Planeación y ser publicados en documentos oficiales, como por ejemplo en la Agenda Estadística de la UNAM.

Además de los datos cuantitativos, es necesario incluir datos cualitativos que nos permitan identificar algunas bondades de los PIT y PAT, por lo que se propone realizar estudios con ambas metodologías. Proponer a tesisistas, a estudiantes de maestría y doctorado a realizar este tipo de estudios, abriendo con esto, líneas de investigación aún poco exploradas pero pertinentes para el momento en que vivimos en nuestra Universidad.

El apoyo institucional que cada entidad brinda al Programa es trascendental para su desarrollo, fortalecimiento y consolidación. Debido a las diversas condiciones de contexto, lo viable es construir con base en las necesidades, características y recursos de cada entidad. Asimismo, considerar que la Universidad cuenta con datos en los cuales podemos apoyarnos para llevar a cabo la práctica de tutoría como son los resultados que se obtienen a través del Examen Médico Automatizado (EMA) y la puesta en marcha de los Centros de Orientación Educativa (COE) que en su momento se empezó a instrumentar con la entonces Dirección General de Orientación y Servicios Educativos. Utilizar la información que cada entidad genera con el ingreso de nuevas generaciones para ir perfilando el tipo de estudiantes, sus necesidades y las áreas de oportunidad para prevenir los problemas que les impida concluir en tiempo y forma la carrera seleccionada.

Conclusiones

La Tutoría dentro de la UNAM ha venido ganando terreno de forma paulatina. Su meta esencial es consolidarse como un programa estratégico dentro de la institución. Dentro de las acciones que requerirán fortalecerse, está el diseño de métodos, instrumentos y estrategias que permitan el seguimiento, evaluación y valoración cualitativa y cuantitativa de los programas institucionales de tutoría y de sus acciones. Estos mecanismos posibilitarían la obtención de datos concretos sistematizados que determinen, sobre bases sólidas, aspectos como el impacto y beneficios del Programa y a la vez el diseño de estrategias de mejoramiento y optimización de éste, siempre en búsqueda de acciones dirigidas al fortalecimiento académico y desarrollo integral de la población estudiantil.

Sesión número 2, 2017

“Las juventudes mexicanas, exclusiones, violencias y sentido de pertenencia”

Fecha

9 de marzo

Nombre del ponente

Doctor Pedro José Peñaloza

Semblanza del ponente

Licenciado en Derecho, en Economía, y doctor en Ciencias Penales y Política Criminal. Director General en Prevención del delito y Servicios a la Comunidad de la Procuraduría General de la República. Fue diputado Federal en la III Legislatura, Representante y Presidente de la Comisión de Seguridad Pública en la Asamblea Legislativa del Distrito Federal, Legislatura. Autor y coautor de diversos proyectos, programas e iniciativas de ley, Director General de Participación Ciudadana para la Prevención del Delito, en el Gobierno del Distrito Federal, Catedrático de la planta docente del Diplomado de Seguridad Pública de la Universidad Iberoamericana, y articulista en diversos medios.

Moderador de la sesión

Licenciada Celia Ramírez Salinas

Nombre de los relatores

Rolado Javier Bernal Pérez, Erandi E. Ruiz Caudillo

Desarrollo del tema

La juventud actual enfrenta retos importantes para su plena integración a la sociedad, dado que el entorno actual es incierto y el modelo social de satisfacción de necesidades se centra fuertemente en una cultura del consumo excesivo. Para abordar este complejo tema, se puede hablar de múltiples mesetas de análisis, tanto en el ámbito escolar, como en otros circuitos de acción de los jóvenes.

Se pueden plantear interrogantes básicas para comprender el comportamiento juvenil; sin embargo, hay que cuidar en no caer en explicaciones biunívocas, regularmente simplistas, pues los jóvenes muestran comportamientos diversos en contextos específicos.

Así, se puede plantear la pregunta de si los jóvenes son objeto de exclusión; la respuesta dependerá de qué juventud se esté analizando, pues no es lo mismo un joven que vive en “el Hoyo” de Iztapalapa, que un “chavo banda” de Tijuana, que un joven de Polanco; no es lo mismo ser hombre que mujer joven, vivir en zona urbana que rural, ser universitario o no haber terminado la primaria, trabajar en el mercado informal o no trabajar. En este sentido, se puede hablar de “juventudes”, “exclusiones”, “violencias” (en plurales), y de una invitación al “mirar desde la meseta del caleidoscopio a las juventudes”. Aunque hay que notar que existen expresiones multclasistas de exclusión o identificación: jóvenes de extracciones diversas pueden tener “denominadores comunes”.

En el ámbito decisonal, cabe la pregunta de si los jóvenes pueden decidir libremente. En muchas ocasiones existen fuertes presiones familiares al momento de tomar decisiones. Por ejemplo, en particular para decidir carrera, 70% de los jóvenes que estudian derecho lo hacen por presión familiar (hijos de abogados, notarios o asuntos similares); existe, además, una fuerte presión en la esfera social, al momento de decidir carrera, no suele estar presente la pregunta de cuál profesión brindará mayor felicidad a la persona, sino cuál es la mejor remunerada. A pesar de poder tener decisiones por expectativa de ingreso o laboral, concluir una carrera “bien posicionada” no garantiza un empleo; tal es el caso de medicina, cuyos estudiantes, al realizar el servicio social, prefieren hacerlo en hospitales urbanos –que dan “prestigio”, pero cuyo impacto en prestación de servicio a la sociedad es muy reducido- que en clínicas rurales en las que el impacto del servicio social sería mucho mayor.

Caben, además, otras preguntas: ¿la sociedad acepta a los jóvenes como son? Nuevamente la respuesta depende de otras interrogantes: ¿qué sociedad?, ¿qué es “ser joven”?; las juventudes, a su vez, pueden ser vistas como sociedades que deciden. Otra pregunta es ¿qué papel juegan las familias en la capacidad asociativa de los jóvenes?; las familias han cambiado de manera importante en relativamente poco tiempo. En el año 2000, la mitad de las familias no eran nucleares como se concebían tradicionalmente –padre, madre e hijos–; hay una diversidad de familias y persiste la pregunta de si esto influye en la integración de la juventud y cómo. Otra pregunta es ¿qué tipo de políticas públicas deben construirse para atacar los fenómenos estructurales que afectan el desarrollo de los jóvenes? Persiste el reto de construir políticas públicas para tocar fenómenos estructurales de problemas que enfrenta la juventud; los jóvenes no han sido el centro de políticas públicas, al menos no si se considera el magro presupuesto destinado a programas dedicados a la juventud; tampoco han sido considerados en temas relevantes, como por ejemplo, la concepción de Estado y otros.

Respecto a qué es ser joven, hay algunos datos duros que ayudan a definir, si acaso someramente ser joven; la Organización de las Naciones Unidas considera joven a personas entre 15 y 24 años de edad, mientras que en México se establece entre 12 y 29 años; en Costa Rica, por ejemplo, la juventud culmina hasta los 35 años.

Al respecto de la exclusión y la persecución, hay “armas estructurales” que cruzan a los jóvenes, desde el interaccionismo simbólico, y que se concretan en tres tipos: 1)

estereotipos, son construcciones aspiracionales impuestas que, frecuentemente, crean sentimientos de inadecuación, son impulsadas por vectores externos, tales como la televisión, la repetición y pueden ser formales o informales; 2) estigmas, que son huellas indelebles que caracterizan a los jóvenes, por ejemplo, haber estado en cárcel hace a un joven “expresidiario”, haber cometido homicidio, en asesino, o haber nacido en Tepito imprime una huella en el CV y, 3) etiquetamiento, son juicios emitidos sin conocer a la persona, por diversas razones -frecuentemente prejuicios-, como el aspecto físico, el vestido, el modo de hablar, marcas corporales -tatuajes, cicatrices-, el lugar en donde vive, entre otras.

Dadas las “armas estructurales” anteriores, los jóvenes viven atrapados en un modelo maniqueo de desarrollo capitalista, fuertemente basado en el “darwinismo social”, en donde el “más apto” es el que se adecua mejor a las expectativas sociales impuestas (éxito), aunque ello implique una obediente sumisión, o un embriagamiento como anestésico para soportar el peso de las expectativas. Este modelo en el que la felicidad depende del consumo de bienes materiales es, a la vez, intolerante con la disidencia y en extremo elitista; el acceso a satisfactores depende del nivel de ingreso económico, nivel en el que los jóvenes ocupan el último decil, pues sólo el 16% de los jóvenes laboralmente activos tienen un trabajo formal (con seguridad social), lo que añade una iniciación traumática en la vida laboral. Se instaura una “felicidad paradójica”, pues los jóvenes desean ser felices (tal y como el modelo concibe la “felicidad”), pero ésta se convierte en una mercancía, alcanzable sólo por un nivel de ingreso irreal, lo que lleva a una profunda decepción. En concepción de Lipovsky, hemos pasado de una economía orientada hacia la oferta, a una economía orientada hacia la demanda; en este sentido, los jóvenes demandan aceptación, y se convierten así en un mercado meta más de la economía basada en el consumo.

Dada la brecha, existe la necesidad de romper con la “lógica formal” familiar, o tentaciones de “atajos” que atraen a los jóvenes a actividades ilícitas, en la mayoría de los casos para incorporarlos, nuevamente, en la base de la pirámide (como halcones o pequeños distribuidores): cerca de 30 mil jóvenes en México participan en la delincuencia organizada; 24% de los jóvenes que cae en prisión vuelve a ingresar; muchos de ellos son utilizados para cuidar a secuestrados, práctica que comparten con las mujeres. Para el caso de las mujeres, la delincuencia tiene otra consecuencia trágica: el abandono social, una mujer que delinque es doblemente criminalizada, pues invade esferas consideradas socialmente como masculinas, por lo que es frecuentemente abandonada por su familia, a diferencia del hombre.

El modelo resulta dogmático, principalmente al buscar “acomodar a los jóvenes a los modelos dominantes, aunque éstos estén dinamitados”. Así, los jóvenes se convierten en el “ejército delincencial de reserva”, pues seis de cada diez jóvenes entre 15 y 18 años deserta de la escuela para irse como migrantes, insertarse en el mercado laboral informal o el crimen organizado, pues tienen que ser acomodados en el modelo. Las universidades reciben a la mitad de los estudiantes que deberían aceptar, 140 mil jóvenes son rechazados anualmente de las universidades, lo que aumenta el enojo y la frustración.

A los problemas de acceso a la universidad, se suma una expectativa de egreso a un empleo vulnerable y mal pagado, que ha reducido la movilidad social que representa terminar una carrera universitaria: en la década de los setentas, el nivel de movilidad social se ubicaba entre secundaria y preparatoria; actualmente no hay perspectivas de movilidad social aún con licenciatura, sin embargo, los jóvenes que cuentan con maestría o doctorado se consideran sobrecalificados para el mercado laboral; esta paradoja desincentiva continuar con los estudios. Hay, además, otra paradoja, pues esta es la generación con mayor cantidad de jóvenes preparados, pero a la vez, la que tiene mayor número de desempleados; ello se explica dado un factor estructural, que es la sofisticación del capitalismo, que requiere de obreros cada vez más calificados; además, hay una fuerte competencia de adultos (mayores que los jóvenes) por las plazas de trabajo, lo que deja a los jóvenes con pocas oportunidades de empleo.

En cuanto a la participación, los jóvenes manejan con mayor ductilidad los nuevos medios de comunicación, pero participan en menor medida en las decisiones políticas. Así, construyen un universo en las redes sociales en el que expresan soledad, entre otras cosas.

Los principales retos que enfrentan los jóvenes entre 18 y 29 años son la falta de educación, el desempleo, el uso de drogas y la adicción al alcohol. Adicionalmente, a partir de 2010 ha habido una escalada en los niveles de violencia que vive la juventud; las muertes por homicidio han superado en importancia a los accidentes automovilísticos, lo que da cuenta de una violencia transversal; de 2007 a 2009, hubo un aumento en la cantidad de homicidios de hasta 156%. Ante esta enorme pérdida de vidas y oportunidades, cabe preguntar ¿dónde deberían estar estos jóvenes?

Por otro lado, en 2010, 700 mil jóvenes de entre 12 y 19 años de edad eran madres, de las que 7% vive en unión libre, 3% son casadas y, (dato demoledor) 89% son solteras; una de cada cuatro adolescentes (25%) no asiste a la escuela.

Antes de la aprobación de la ley que permite el aborto en la Ciudad de México, se practicaban 500 mil abortos ilegales, lo que provocó la muerte de 70 mil mujeres por malas praxis.

En cuanto a la educación, en 2013, se tienen registrados 32 millones de personas mayores de 15 años (41%) en condiciones de rezago educativo; 5.4 millones son analfabetas, 10 millones no concluyeron la primaria, 16.4 millones no terminaron la secundaria, tres de cada 10 jóvenes de entre 19 y 23 años no tienen acceso a la educación superior. De cada 100 niños que ingresan a la primaria, 50 concluyen el nivel medio superior, 21 egresan de la instrucción universitaria y sólo 13 se titulan, si fuera un barco con destino a la universidad, ¿qué pasó con los 79 tripulantes que no llegaron? Por otro lado, México es el país de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos que tiene el gasto público en educación más bajo como porcentaje del Producto Interno Bruto; mientras nuestro país invierte 2 mil 284 dólares por alumno, tomando en cuenta todos los niveles educativos, los países que integran el organismo invierten en promedio 8 mil 169 dólares. Para 2012, México se había planteado como meta dar oportunidades a 68 de cada 100 jóvenes; sin embargo, en comparación con otras naciones del mundo, la cifra es muy baja. En Polonia y

Bélgica la cobertura es de 93% y 94% respectivamente; en el caso de América Latina, en naciones como Barbados; República Dominicana, Estados Unidos de América, Argentina, Brasil, al menos 75% de sus jóvenes asisten a la escuela.

Aportaciones de los participantes del Seminario

¿Qué papel juegan las familias? Algunos familiares promueven que la escuela no es un proyecto de vida, ni *estatus quo*, ni nada.

¿Cómo modificar el entono de los jóvenes?

¿Qué política pública hay para modificar esta situación?

¿La tutoría podría ser una aspirina según el análisis del ponente? ¿Cómo atacar las causas y no los efectos de la discriminación en el salón de clases? ¿Si es la transgresión de las normas sociales un medio de expresión de la individualidad de los jóvenes?

¿Cómo preparamos a los jóvenes desde el aula para que puedan enfrentar la incertidumbre laboral? ¿Cómo enfrentar el reto de la retención? ¿Qué programas interesantes o exitosos desde la perspectiva del ponente, están desarrollando las universidades con la problemática social?

El ponente mencionó que el principal motivo de deserción es que la universidad no representa un incentivo, como docentes ¿debemos considerar incluir en nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje acciones para motivar al estudiante a permanecer? ¿Ésta es una labor del docente o es del modelo educativo?

Desde la función de tutores, acompañando estas adolescencias y estas diversidades, realmente ¿podemos impactar en algo tratando de considerar que son temas muy globales, muy grandes, exclusiones, violencia, sentido de pertenencia?, ¿qué alcance tenemos siendo tutores para poder realmente impactar?

¿Cómo responder como profesores cuando las propias universidades están reproduciendo los modelos capitalistas ejerciendo además una estructura de castas y de evidencia encubierta?

¿Cómo nos recomiendan trabajar con los jóvenes para que se eduquen en el aspecto político?

Ponente. ¿Cómo recomponer a las juventudes de un Estado ausente? Dice Bauman que vivimos en un estado evaporado que ha renunciado a su obligación primigenia de dar seguridad y certidumbre, no una obligación etérea, aristotélica, tiene obligación porque es receptor fiscal de nuestros impuestos y él nos tiene que regresar seguridad y certidumbre y no está cumpliendo con esa función.

A manera de cierre

Para comprender las realidades sociales de las juventudes mexicanas, es fundamental entender la heterogeneidad de sus características y los distintos aspectos en los que se encuentran inmersos los jóvenes.

El autor señala que la exclusión de este sector de la población se rige fundamentalmente por tres aspectos: estereotipos, estigmas y etiquetamientos, mismos que tenemos que replantearnos y ante los cuales debemos una postura crítica que nos permita ver a los jóvenes desde otras miradas.

Es incuestionable que la mayoría de los jóvenes en México se encuentran con un alto nivel de vulnerabilidad, con pocas oportunidades de acceso al mercado de trabajo, a la falta de educación, y con un alto índice de consumo al alcohol y otras drogas. Todos estos factores los llevan a ejercer distintas prácticas que en algunos casos se manifiesta en la delincuencia y a otras prácticas de riesgo que a veces resultan irreversibles para su vida.

Aunado a lo anterior las generaciones actuales se están enfrentando a un Estado que no garantiza seguridad, ni certezas, a un país y en un mundo en donde el capital se encuentra en pocas manos y hay una injusta distribución de la riqueza. En este marco los jóvenes se encuentran desmotivados y no ven en la educación una herramienta para transformar su realidad inmediata.

En este sentido el modelo educativo tiene que ser transformado en estructura y bajo otros paradigmas. La figura del docente y del tutor podría contribuir a que los jóvenes tengan una postura crítica ante su realidad inmediata, en donde exista mayor participación en lo político, en sus comunidades, en sus entornos inmediatos, en propiciar que tengan mejores decisiones en el ejercicio de su sexualidad y del autocuidado como personas.

Si bien, la sociedad posmoderna en la que vivimos se encuentra cargada de individualidad el autor señala que desde la colectividad y las organizaciones sociales podríamos cambiar de alguna manera nuestra realidad social, ya que el Estado, ni las instituciones lo están haciendo.

Sesión número 3.1, 2017

Equidad e inclusión en la Educación Media Superior: Análisis de culturas escolares y prácticas docentes

Fecha

6 de abril de 2017

Ponente

Doctor Juan Fidel Zorrilla Alcalá

Semblanza del ponente

El doctor Zorrilla Alcalá es doctor en Sociología, Investigador Titular “B” de la UNAM y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Investigador Nacional, nivel I. Sus áreas de especialidad son: formación de profesores para la educación media superior (EMS), habilidades y competencias genéricas y políticas para la EMS y superior. Sus proyectos en proceso son: programa de bachillerato para una formación pertinente y el lenguaje de las humanidades, las ciencias y las matemáticas.

Relatoría

La exposición del tema se apoyó en la presentación “Equidad e inclusión en la EMS: análisis de culturas escolares y prácticas docentes”. En la configuración de un nuevo contexto para la EMS, a partir de 1970, la EMS mexicana experimentó un crecimiento extraordinario al pasar de 369 mil alumnos en 1970 a 5 millones 21 mil alumnos en 2015-16. También vivió un crecimiento vertiginoso al pasar de un estudiantado de 271 mil estudiantes a 3 millones 687 mil en el ciclo 2015-2016. En ambos casos la matrícula se multiplicó 13.6 veces, lo que muestra la vinculación tan estrecha entre ambos tipos educativos y la expansión sostenida de la oferta educativa para la EMS y la Educación Superior (ES) a lo largo de más de 45 años. Este notable crecimiento aumentó la participación y las oportunidades educativas de la población entre 15 y 24 años en los estudios medio superiores y superiores. De igual manera, se produjo una gran diversificación institucional en la EMS con la creación de los colegios de Ciencias y Humanidades, de Bachilleres y del Colegio Nacional de Educación Preprofesional Técnica (CONALEP) en la década que culmina en 1980. La ES incrementó su oferta a todo el territorio nacional, se consolidaron las estructuras académicas de las universidades y

se diversificaron las instituciones, aunque más tarde que en la EMS, ya que lo hicieron entre los años noventa y la primera década de este nuevo siglo. Hoy en día, se cuenta con universidades tecnológicas, politécnicas e interculturales, además de la Pedagógica Nacional que se creó en 1984.

Con el dato de una oferta educativa creciente en la educación pos secundaria es importante identificar si esta transformación también ha incidido en nuevas y mejores formas de organizar la escuela, de conducir la gobernanza de los sistemas y de atender los requisitos de calidad y de equidad con que deben de cumplir las formaciones brindadas.

A continuación, aparecen algunos cambios en el sistema educativo de la EMS:

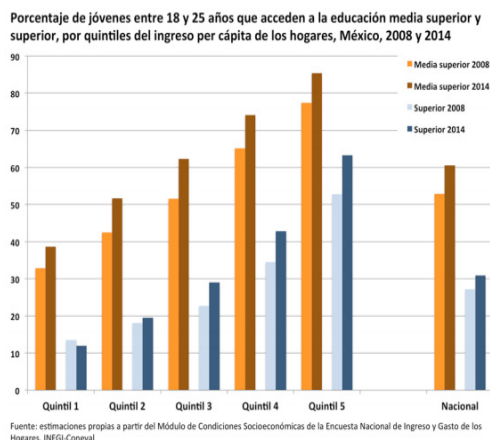
- 2005: Creación de la subsecretaría de EMS que integra atribuciones de dos subsecretarías de la Secretaría de Educación Pública (SEP) respecto de la EMS. Cada subsecretaría ejercía controles muy distintos sobre el bachillerato y se trataba además de formaciones diferentes, una de carácter propedéutico y la otra bivalente. Eran además culturas institucionales diferentes. Una descentralizada y curricularmente flexible, y la otra centralizada y curricularmente rígida.
- 2008: Inicio de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) que erige una nueva plataforma para la política educativa y ofrece un marco curricular común para ambos bachilleratos e incluye a la formación profesional técnica del CONALEP. Participan en la RIEMS la mayoría de los bachilleratos universitarios autónomos.
- 2012: Promulgación de la obligatoriedad de la EMS que crea otro vínculo distinto con básica.
- 2013: Reforma del Artículo Tercero constitucional: “El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria [...] (asegurando) el máximo logro de aprendizaje de los educandos”.
- 2013: Promulgación de la reforma a las leyes General de Educación, del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y General del Servicio Profesional Docente.
- 2016: La SEP presenta a consulta el “Modelo educativo 2016” en el que propone reorganizar los principales componentes pedagógicos del Sistema Educativo Nacional con base en cinco ejes: la escuela al centro, el planteamiento curricular, el desarrollo profesional, la inclusión y la equidad, así como la gobernanza.
- 2017: Se presenta el “Modelo Educativo 2017” en el que se incorporan los resultados de la consulta.

El crecimiento ha tenido efectos en su funcionamiento, por una parte, el número y la proporción de alumnos en la EMS mexicana nunca han sido tan altos. La cobertura llega hoy en día a lugares y grupos sociales que no la tenían hace apenas unos cuantos lustros. De igual manera hoy existe un sistema de becas amplio. Pero,

no se pueden ignorar ciertas inercias muy serias:

- En primer lugar, la educación sigue siendo tan inicua en las oportunidades que realmente ofrece a todos los grupos socioeconómicos como lo ha sido en el pasado.
- La proporción de alumnos que concluyen exitosamente la EMS se mantiene en torno al 60% del total que ingresa, desde 1980 hasta la fecha.
- La gobernanza de las instituciones de EMS sigue siendo tan vertical, tan poco transparente y tan preocupada por el control político y la paz social de los planteles como en las épocas de la hegemonía autoritaria priista.

La inercia en la iniquidad en la distribución de oportunidades educativas a partir de datos de P. Solís



Sin embargo, la desigualdad que se mantiene tiene algunas características: la expansión de la oferta educativa a poblaciones en condiciones de mayor desventaja social se caracteriza por ofrecer alternativas que nacieron con estándares de servicio incluso inferiores a los de las escuelas públicas originales. De este modo, hoy en día la principal fuente de desigualdad educativa ya no es únicamente la brecha entre quienes asisten y no asisten a la EMS, sino la inclusión segmentada en distintos “pisos de calidad”. Por esta razón resulta tan importante considerar los factores escolares ya que la calidad es una función asociada con: i) inversión en infraestructura, ii) condiciones de la docencia, y organización académica y gobernanza de la escuela.

También, en términos de eficiencia terminal, la inercia es igual de notable, desde 1980 (fecha en la que se toma esta medida hasta el presente) la proporción de alumnos que egresan de la EMS es de 60% más menos cuatro puntos porcentuales. En 1980 la población estudiantil de la EMS era de un millón 265 mil alumnos y hoy, como ya se dijo es de 5 millones 124 mil. A pesar de que se multiplicó más de cuatro veces la matrícula. Esta continuidad permanece, aún cuando la EMS, las

instituciones y los planes y programas han cambiado con el país y con el mundo desde esa fecha.

Cuando hablamos de gobernanza la inercia es aún mayor, el control político de las instituciones tiene una abrumadora hegemonía sobre los factores académicos. La autoridad educativa y política, tanto como la opinión pública se alarman cuando hay un paro de alumnos o de maestros, así sean sólo algunas decenas de ellos. Cabe preguntarse si también causa la misma preocupación que en un plantel reprueben matemáticas, literatura, historia o física miles de alumnos. ¿Qué es lo que se valora más, la paz social de los planteles e instituciones o que los alumnos aprendan?

El sistema educativo como organización muestra así dimensiones dinámicas y de resistencia e inercia, ¿cuántas decisiones e iniciativas académicas se desestiman sólo porque no son viables políticamente o porque existen intereses gremiales, políticos u otros que lo cuestionan o los impiden? Sin embargo, hoy en día la EMS está obligada, por ley, a ofrecer una formación de bachillerato completa para todos y de una alta calidad que asegure el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

Desde la escuela se perciben elementos que debe cambiar, en primer lugar, la realidad vivida por docentes y alumnos muestra cambios lentos. Desde historia y español hasta matemáticas, los profesores y los alumnos dan clases mayormente expositivas y realizan tareas y ejercicios parecidos a los que hicieron nuestros padres. A los alumnos se les pide tanto que memoricen grandes cantidades de información, que no entienden, como que realicen ejercicios y presentaciones sin propósitos claros o criterios que apoyen su realización formativa. Los conceptos, los procedimientos, las fórmulas y los algoritmos se ofrecen de maneras muy abstractas. Los estudiantes ignoran las implicaciones y, por lo tanto, la importancia de lo que aprenden y el sentido de lo que hacen. Estos aprendizajes están asociados con frecuencia con actividades penosamente aburridas para docentes y alumnos. De este modo, se desatienden los procesos para el desarrollo de habilidades y, sobre todo, el tiempo que se requiere para desarrollarlas. El formato de trabajo en clase suele involucrar rutinas para cumplir con planeaciones, secuencias didácticas y actividades que no permiten que el alumno ahonde en su trabajo con criterios de calidad explícitos. El profesor es la principal o única fuente de conocimientos a través de exposiciones anquilosadas por el tiempo. La lectura amplia de textos complejos de ciencias y humanidades se practica poco o nada. En estas circunstancias, el desarrollo de habilidades de razonamiento, de expresión de este y, por lo tanto, la profundización del aprendizaje se encuentra bloqueados. Estas inercias curriculares, pedagógicas y didácticas afectan más a quienes se encuentran en mayor desventaja socioeconómica. Mientras quienes provienen de estratos altos suplen y complementan estas deficiencias con un capital cultural mayor, al provenir de un medio en donde hay más lectura, más información y más debate de diferentes puntos de vista. Estos alumnos además toman clases extra de inglés, de música, de deportes y otras.

La inclusión comprende

							
ACCESO Garantizar el acceso y permanencia en la educación.	AUTONOMÍA Currículo flexible para la Educación Básica.	DIVERSIDAD Diversas modalidades educativas que respondan a características y necesidades de cada grupo y alumno.	DERECHOS Garantizar los derechos lingüísticos en la Educación Básica.	INCENTIVOS para los maestros que enseñan en escuelas en zonas rurales y comunidades indígenas por medio del SPD.	RIESGO Sistema de detección de alumnos en riesgo.	MATERIALES educativos diversificados e infraestructura adecuada.	BECAS mejor focalizadas.

Tres grandes tareas

Para los propósitos de este texto, tales ejes implican tres tareas fundamentales: el ordenamiento de los procesos escolares y académicos de las escuelas; una propuesta curricular para hacer frente a los retos formativos de la educación obligatoria y la adecuación de las orientaciones y prácticas pedagógicas.

I.- El ordenamiento académico precisa estar guiado por: la obligación de ofrecer una educación de calidad para todos y cada uno de los alumnos, lo que conlleva que sea: a) incluyente en el ingreso, en la permanencia y en el egreso, b) significativa y aceptable para cada alumno, c) relevante para las aspiraciones, necesidades y posibilidades del país, d) útil para la vida social y productiva, así como e) pertinente y justa para las expectativas y el potencial de cada persona.

II.- El currículo necesita ofrecer una vía adaptable para los contextos más diversos y una formación asequible para todos los alumnos con propuestas: que integren las diferentes áreas de conocimiento con vista a una educación integral que atienda el desarrollo intelectual, emocional y físico de los jóvenes, que los implique en estudios que busquen un equilibrio entre los contenidos teóricos, las habilidades de lectura y escritura argumentativa, así como las aplicaciones de las tecnologías y el uso de los conocimientos adquiridos para la solución de problemas.

III.- El ordenamiento académico y el currículo se concretan en una adecuación de las orientaciones y prácticas pedagógicas: La docencia requiere contar con apoyos de formación de profesores en las nuevas didácticas que busca la Reforma Educativa y del trabajo colegiado transversal de los profesores que les dan clases a los mismos alumnos en otras materias.

Perspectivas y necesidades educativas desde la obligatoriedad

Inicialmente cabe distinguir entre preparar para la convivencia, la colaboración y el trabajo de la vida adulta y preparar a cada uno según su potencial y su propio desarrollo, y para los estudios ulteriores a los que quieren y pueden continuar estudiando después del bachillerato. En segundo lugar, el bachillerato siempre ha buscado y continuará formando un perfil de egreso deseable en un estudiante que pueda ingresar a la universidad y que se desempeñe correctamente. Además, el currículo del bachillerato siempre ha tenido como referente implícito los conocimientos disciplinares que corresponden a las escuelas y facultades de la educación superior.

Implicaciones

Una educación obligatoria para todos demanda que se tome en consideración, para el diseño curricular de todas y cada una las materias, primeramente, lo que todo ciudadano debe conocer, entender y aplicar en el mundo moderno. Y, adicionalmente considerar lo que resulta relevante para ingresar y concluir exitosamente la educación superior, así como la preparación para el trabajo. La obligatoriedad comporta por lo tanto el derecho a una educación de calidad que requiere un currículo que sea asequible para todos, aceptable, adaptable, pertinente y relevante.

Esta gran tarea de ofrecer una educación de calidad para todos en la escuela tendrá que estar ampliamente comprometida con la promoción de componentes formativos muy distintos:

- Los valores que sustentan la convivencia democrática y la colaboración en un estado de derecho y que dispongan a las personas a la convivencia respetuosa y responsable.
- Los conocimientos, las habilidades y las actitudes (competencias) que preparan eficazmente a todos para la participación conveniente y equitativa en los procesos sociales, culturales, políticos, así como en la producción de bienes y servicios. Esta participación demanda que las competencias se utilicen en la resolución de problemas y en la reflexión sobre el mundo y sobre sí mismo.
- Los conocimientos disciplinares y las competencias académicas que se requieren en los estudios superiores y que se demuestran en trabajos académicos (ensayos, proyectos, pruebas, experimentos).
- Las capacidades y destrezas personales fincadas en la familiarización con las manifestaciones y el ejercicio del arte, la cultura y el deporte.

Para todos estos propósitos se precisa:

1. Flexibilizar el currículo para basarse en lo que se marca, pero atender y adaptarse a las respuestas de los alumnos. Una primera recomendación es encauzar las respuestas de los alumnos y tomarlas en consideración para el

desarrollo del curso.

2. Estar preparado para trabajar con grupos heterogéneos de alumnos, ya que no todos ellos responden igual, lo que viene a plantear la relevancia de contar con diversos instrumentos y materiales de apoyo (guía del alumno, libro del alumno y soportes didácticos externos) y usarlos flexiblemente y como opciones para unos y otros.

En otras palabras

La docencia requiere diversificar el papel del maestro para que no sólo exponga temas. Se precisa que también explique los materiales para permitir su cabal comprensión, problematice revisando un tema y distinguiendo en el diversas posibilidades o interpretaciones de tal modo que se vuelve necesario admitir que la emisión de un juicio claro es difícil, averigüe en cada caso la múltiple trama de relaciones entre componentes, resuelva problemas al distinguir las dificultades identificadas; divida cada dificultad en cuantas partes sea posible y en cuantas requiera su mejor solución, revise o analice cada una de ellas, contrastando e integrando los resultados de dicha revisión e inferir a partir de ellos una conclusión, convenza al propiciar el empleo de razones plausibles que se crean y se acepten, sugiera al proponer de manera respetuosa algo, exija al pedir algo cuando tiene derecho a obligar, por ejemplo, a que se respete a todos en el aula y ejemplifique al apoyar o ilustrar algo con un caso que puede o debe imitarse.

Incumbe también imponer término al número y extensión de los conceptos que deban de aprenderse por ciclo, para permitir que los alumnos trabajen con ellos. Asegurar que a la complejidad del aprendizaje le corresponda un procedimiento que proponga rutinas completas, donde queden marcados los pasos que van desde los propósitos hasta los resultados y, luego, los comentarios a los mismos. No dejemos que huya la posibilidad de mejorar la disposición formal del ambiente de aprendizaje, dejando que se vuelva tornadizo y mudable por la fugacidad de muchos contenidos y muchas actividades sin propósito o sin retroalimentación. Los esfuerzos y tareas fragmentarias están condenados a la final frustración del propósito formativo.

Decisión por tomar

Corresponde a las autoridades y a los docentes admitir estas premisas para abordar los problemas de la baja calidad mediante el desarrollo de una didáctica lenta y pausada que prepare y conduzca el trabajo de lectura y de escritura con el propósito de promover la práctica y el ensayo del pensamiento lógico, coherente, consciente, reflexivo, explícito y fundamentado en la evidencia que sólo se aprende en la escuela, si se enseña y se ejerce.

Algunos factores que precisan considerarse para mejorar la docencia son: cursos y talleres de actualización y de preparación para la elaboración de propuestas innovadoras de trabajo con los alumnos enseñanza, enfoques novedosos de evaluación, organización del trabajo en equipo para profesores que atienden al mismo

grupo de estudiantes, revaloración dramática de la lectura analítica y de la escritura argumentativa, de las matemáticas aplicadas y de la resolución de problemas y acceso casi inmediato a vastas cantidades de información.

Tareas para todos

Las tareas para los siguientes 30 o 40 años son colosales y habrán de requerir del concurso de todos los ciudadanos. Esto es indispensable para llegar a ofrecer, a todos nuestros niños y jóvenes, experiencias educativas lo suficientemente decorosas bajo los estándares del mundo contemporáneo, para hacer justicia mínima al potencial de cada uno de ellos.

Elementos por considerar

- Motivar a los alumnos para que hagan lo que tienen que hacer fuera del salón.
- Enseñarles a los alumnos cómo trabajar fuera del salón.
- Formar equipos de trabajo.
- Contar con materiales de apoyo para que los alumnos trabajen fuera del salón.
- Apoyarse entre los profesores que dan clase a un mismo grupo de alumnos en el reforzamiento de las tareas extramurales.

El nuevo sentido del salón, en resumen, busca que los alumnos paulatinamente lean, estudien, hagan sus ejercicios y escriban sus deberes fuera de él. Estas actividades deben ser obligatorias y conforman la base de lo que se va a trabajar en el salón buscando aplicaciones con lo aprendido, planteando y resolviendo problemas, discutiendo las implicaciones de lo estudiado. En ese espacio logrará que se revise, se reflexione, se aplique, se problematice y se relacione un tema con otros temas.

Conclusión y tarea

Se ha procurado mostrar de qué manera se puede contemplar un funcionamiento diferente y asequible de la escuela que la vuelva más justa, más equitativa y más útil para todos.

Referencias

INEE: Panorama Educativo de México; *La Educación Media Superior en México*, Informe 2014.

Hanushek, E. y Woessmann, L. (2015). *Competencias Básicas Universales: Lo que los países pueden ganar*, OCDE. Resumen Ejecutivo. París.

Zorrilla, J. et al. (2007). *El desarrollo de habilidades verbales y matemáticas I*, AGO Editorial, México.

Zorrilla, J. (2010). *El bachillerato mexicano: una formación académicamente precaria. Causas y consecuencias*; IISUE- UNAM, México.

Zorrilla, J. (2011). “El futuro del bachillerato y el trabajo colegiado. Lecciones de una intervención exitosa”. ANUIES, México.

FCE. (2012). “La Secretaría de Educación Pública y la conformación histórica de un sistema nacional de educación media superior” en *La Educación Media Superior en México. Balance y perspectivas*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 17-119.

Zorrilla, J. (2012). “Prioridades formativas para el bachillerato mexicano”, *Perfiles Educativos*, Número Especial, Vol. XXXIV.

Zorrilla, J. (2015). “La construcción de alternativas de formación docente para el bachillerato y para la licenciatura en México”, *Perfiles Educativos*, ISSUE-UNAM, Vol. XXXVII, número especial.

Arroyo, M. y Zorrilla, J. (2015). *El desarrollo de capacidades genéricas en el nivel licenciatura. Una experiencia*, UAM, Libro electrónico, <http://www.uam.mx/casadelibrosabiertos/index.html>

Solís, P. (2015). Mayor cobertura educativa, la misma desigualdad social. *Nexos*.

Sesión número 3.2, 2017

Equidad e inclusión en la Educación Media Superior: Análisis de culturas escolares y prácticas docentes

Fecha

6 de abril de 2017

Ponente

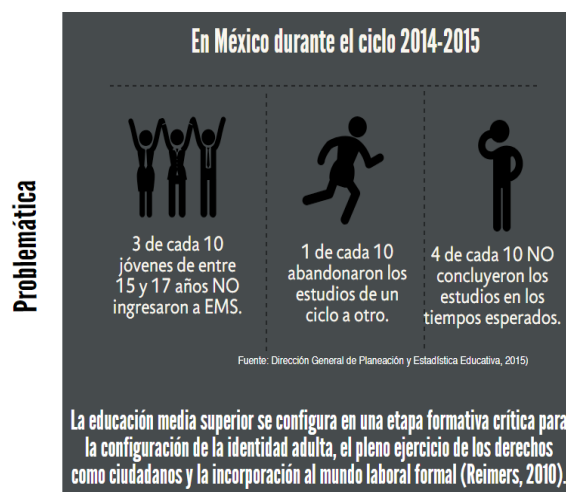
Doctora Gabriela de la Cruz Flores

Semblanza del ponente

La doctora De la Cruz Flores es doctora en Psicología, Investigadora Titular “A” por la UNAM y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Investigador Nacional, nivel I. Sus áreas de especialidad son: Equidad e inclusión educativa, evaluación educativa y tutoría en educación superior. Su proyecto en proceso es: equidad educativa: inclusión y exclusión en el ingreso, permanencia y egreso de la educación secundaria y media superior en el México actual.

Relatoría

La exposición del tema se apoyó en la presentación “La exclusión vista desde el currículo y los procesos formativos en educación media superior” que recupera la siguiente problemática:

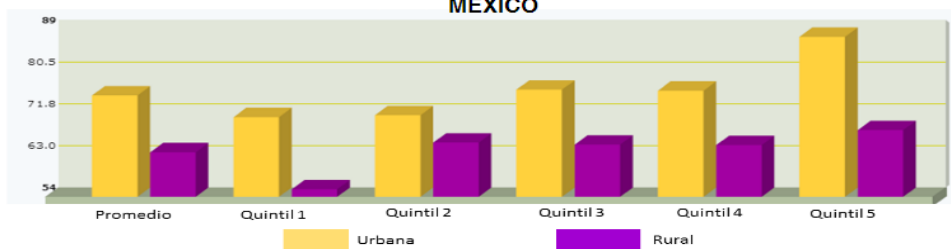


Dimensiones de la exclusión

Los jóvenes son una población vulnerable a la exclusión por las tensiones derivadas entre su futura vida adulta y los problemas que enfrentan en el presente en la configuración de su identidad (Zay, 2005).

El problema de la exclusión se agrava cuando diversos autores (Blanco, 2009; Marchesi, 2010; Reimers, 2010; Rodríguez, 2001, entre otros) refieren que, en general, aquellos excluidos de los sistemas educativos son estudiantes de bajos recursos económicos provenientes de sectores vulnerables que histórica y socioculturalmente han reproducido procesos de segregación.

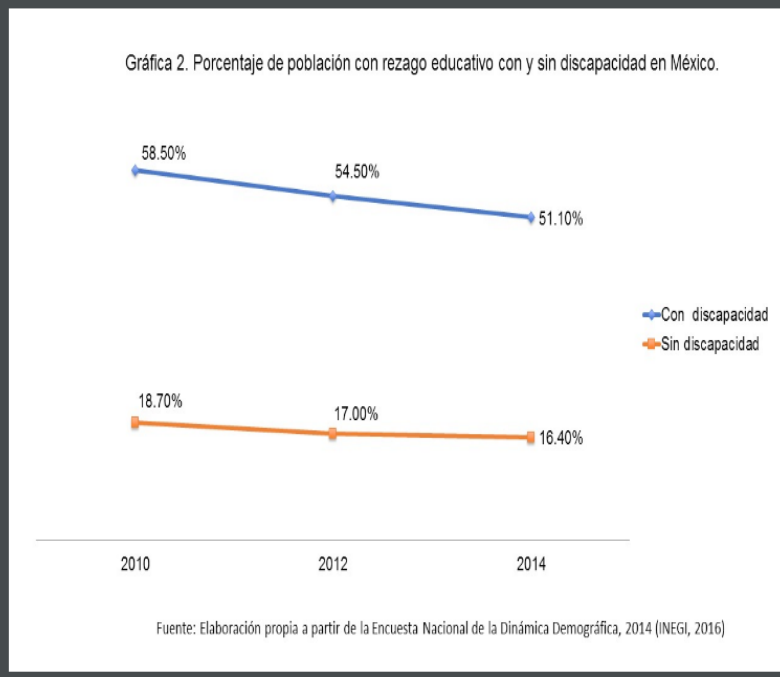
Gráfica 1. Asistencia escolar por quintiles de ingreso per cápita del hogar (grupo de edad de 13 a 19 años), 2014.
MÉXICO



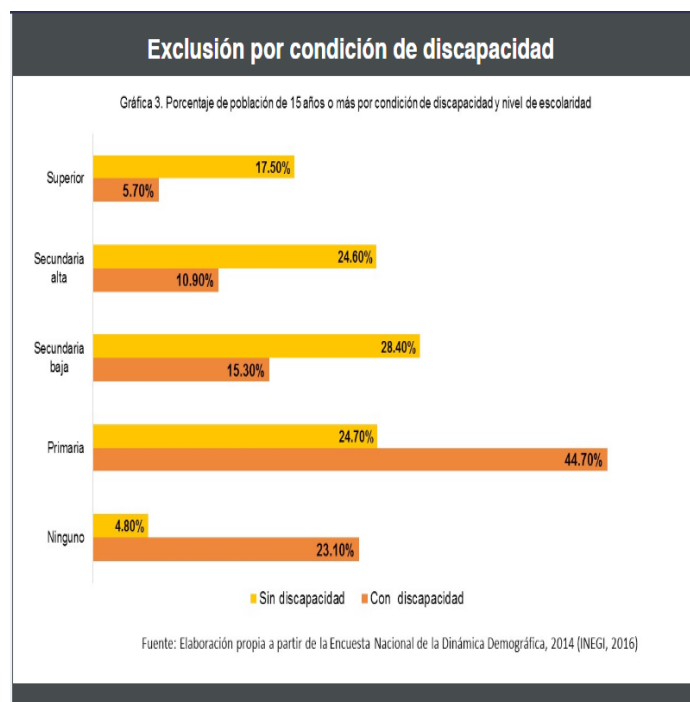
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe: <http://www.cepal.org/es>

Exclusión por condición de discapacidad

Gráfica 2. Porcentaje de población con rezago educativo con y sin discapacidad en México.



Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica, 2014 (INEGI, 2016)



Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) (2012) la exclusión educativa no significa solamente “niños no escolarizados”, sino que reviste muchas formas y manifestaciones. Supone que una persona este:

- Privada de las perspectivas vitales necesarias para aprender.
- Excluida del ingreso en una escuela o un programa educativo.
- Excluida de la participación regular y continua en la escuela o un programa educativo.
- Excluida de experiencias interesantes de aprendizaje.
- Privada del reconocimiento del aprendizaje realizado.
- Imposibilitada para contribuir con el aprendizaje realizado al desarrollo de la comunidad y la sociedad.

Sobre la exclusión educativa...

Amartya Sen (2001) ha sugerido que, en lugar de hablar de exclusión como un todo, es pertinente distinguir modalidades diferentes. Desde su punto de vista, hay diferencias notables entre: “Formas sustantivas de exclusión”, aquellas por las que los sujetos son radicalmente privados del acceso o disfrute de un bien. “Formas instrumentales”, medidas tomadas respecto a algunos sujetos que no suponen una privación frontal de algo, pero que sí la generan indirectamente. Entre las formas instrumentales, las escuelas excluyen “por acción” cuando realizan acciones concretas que contribuyen al abandono escolar. Por otro lado, excluyen “por omisión”, en la medida en que se generan situaciones en las cuales dejan de hacer o no hacen cambios que podrían contribuir a la inclusión.

Formas instrumentales de la exclusión por acción

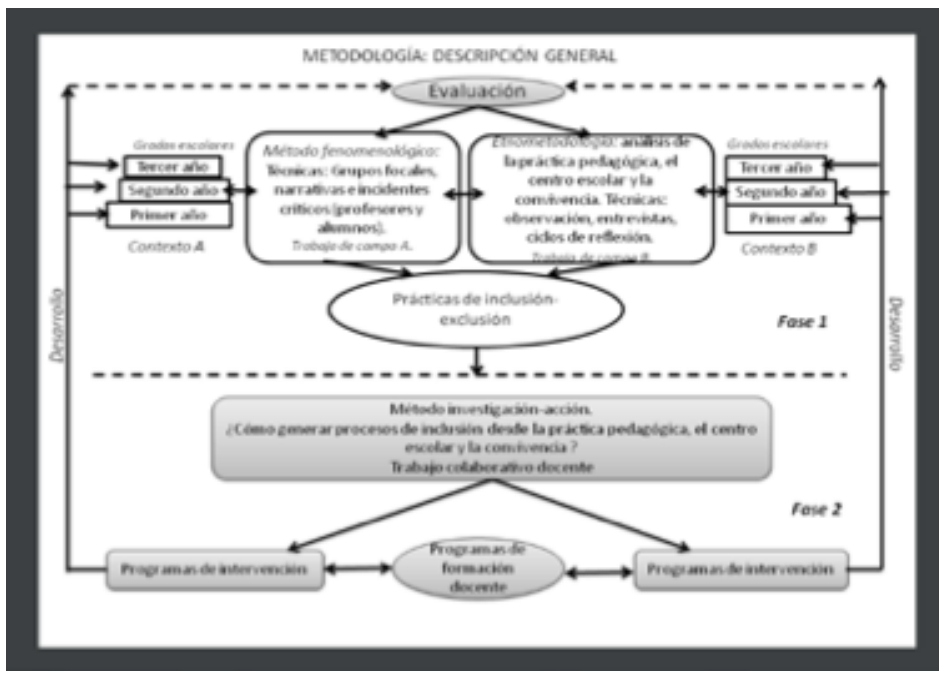
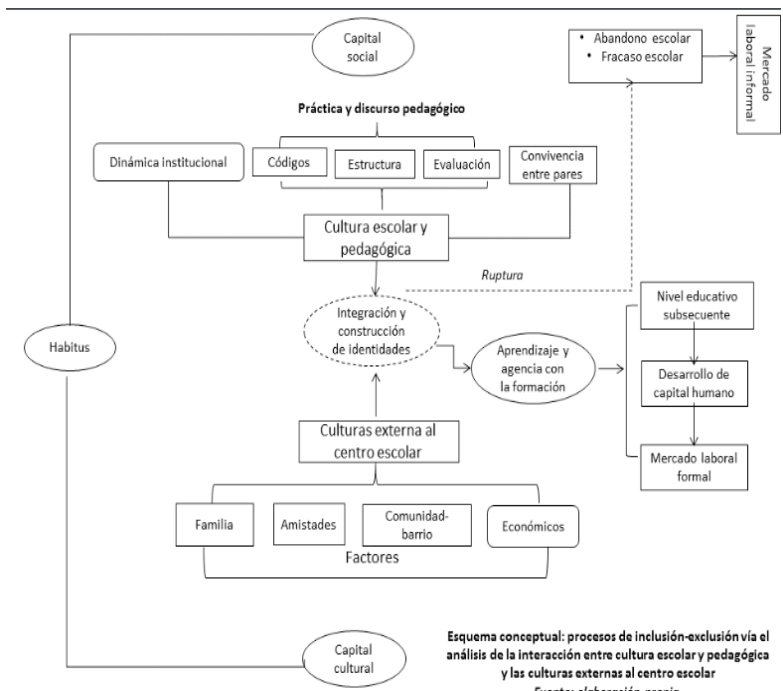
Para Benchimol, Krichesky y Pogr  (2011) las formas de agrupaci3n de los chicos que repiten, sería una forma instrumental de excluir “por acci3n” (readmisi3n). Estas formas de agrupamiento constituyen acciones que las escuelas realizan donde los alumnos quedan agrupados con un criterio que está fuertemente relacionado con la estigmatizaci3n que reciben por parte de los adultos.

Formas instrumentales de la exclusi3n por omisi3n

Se presentan cuando, por ejemplo:

1. Los j3venes dejan de asistir a la escuela y se omite localizarlos.
2. A los j3venes se les dificulta la aprobaci3n de las asignaturas porque los profesores no enseñan y los han dejado solos.
3. La escuela no tiene en cuenta las necesidades o sucesos de los j3venes como accidentes o casos de maternidad (no hay un reconocimiento de las condiciones de existencia de los sujetos y/o de la singularidad de los momentos que pueden atravesar los alumnos).

CUADRO 1. Componentes de la inclusi3n educativa (la labor de los centros educativos)	
PRINCIPIOS CLAVE	Muntaner (2014) <ul style="list-style-type: none">• Aceptaci3n y respeto por la diversidad.• Diseños y actividades flexibles y abiertas.• Agrupamientos heterogéneos.
ASPECTOS PARA LA PROMOCI3N	Martinez & G3mez (2013) <ul style="list-style-type: none">• Diversidad como una riqueza e individualizaci3n como estrategia.• Participaci3n de las familias y otros agentes.• Cooperaci3n y trabajo en equipo como principio metodol3gico.
IDEAS Y PROPUESTAS	Arn�az (2012) <ul style="list-style-type: none">• Consolidaci3n del equipo de trabajo.• Diagn3stico, análisis y formulaci3n del problema.• Búsqueda de soluciones.• Plan de acci3n y evaluaci3n de la experiencia.
RESPUESTA A LA DIVERSIDAD	Miles & Ainscow (2011) <ul style="list-style-type: none">• Uso del conocimiento experto.• Colaboraci3n.• Uso de las evidencias generadas para el cambio.• Formas de liderazgo que fomenten la equidad.
ESTRATEGIAS O MÉTODOS	Barrio (2009) <ul style="list-style-type: none">• Aprovechar el conocimiento de la instituci3n y desarrollo de un lenguaje de práctica.• Las diferencias son oportunidades de aprendizaje.• Evaluaci3n de las barreras de participaci3n.• Uso de los recursos disponibles de forma cooperativa.



AVANCES DEL TRABAJO DE CAMPO

1.- Grupos focales (estudiantes)

TABLA 2. Estudiantes participantes por plantel y criterios de selección.

PLANTELES	ESTUDIANTES						Total
	Alto rendimiento		En riesgo		Reingreso		
	Gpo. 1	Gpo. 2	Gpo. 1	Gpo. 2	Gpo. 1	Gpo. 2	
A	8	10	10	10	6	6	50
B	7	6	6	6	6	6	37
C	9	9	9	9	9	9	54
D	10	10	8	10	9	6	53
	$\Sigma= 69$		$\Sigma= 68$		$\Sigma= 57$		$\Sigma= 194$

24 grupos focales.

Dinámica institucional: Abarca la estructura y organización del centro escolar, la normativa, así como los acuerdos tácitos que regulan el funcionamiento del mismo.

TABLA 3. Dinámica institucional (visión estudiantes)

Inclusión	Exclusión
<ul style="list-style-type: none"> •Escuela como espacio de seguridad y convivencia. •El uso de uniforme: signo de identidad, igualdad y protección en contextos externos al escolar. •Seguimiento del estudiantado (relevante el trabajo de los departamentos de orientación y trabajo social). •Eventos culturales y deportivos. •Seguimiento de un Reglamento Escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> •Trámites largos y engorrosos. •Falta de información (en especial de becas). •Pocos canales de participación estudiantil. •Si bien se reconocen canales de comunicación con las autoridades, se advierte que no son tomadas en cuenta las necesidades formativas de los estudiantes (infraestructura y recursos).

Dimensión práctica pedagógica (PP) y discurso pedagógico (DP). Según Bernstein (2000) la primera puede definirse como forma social (transmisor cultural) y como contenido específico (disciplinares/profesionales). La segunda engloba y combina dos discursos: un discurso técnico que vehicula destrezas de distintos tipos y las relaciones que las unen (lo cual se relaciona con los contenidos específicos de la PP) y un discurso de orden social (el cual se vincula con el componente social y de transmisor cultural de la PP).

TABLA 4: Discurso y práctica pedagógica (visión estudiantes)	
Inclusión	Exclusión
<ul style="list-style-type: none"> • Respeto y responsabilidad docente. • Formación y actualización docente. • Diversificación de estrategias de enseñanza y aprendizaje. • Actividades prácticas y guiadas cercanas a la labor profesional. • Lenguaje técnico pero accesible (incorporación de nuevas palabras, explicando raíces, significados, usos y ejemplos). • Acercamiento al campo profesional (a través del análisis de casos, la solución de problemas, la visita a entornos reales, el uso de instrumentos y vestimenta propia del campo profesional). • Actividades que integren saberes de distintas asignaturas (se resalta el carácter transversal de la formación profesional). • Retos y desafíos como una vía para construir conocimiento. • Realimentación y evaluación constante de los logros de los estudiantes. • Diálogo con los estudiantes. • Preocupación genuina por las condiciones de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de formación y actualización docente. • Clases teóricas y expositivas. • Estilos docentes en extremo autoritarios/represivos o laissez faire. • Abuso de tecnicismos sin explicación alguna. • Problemas/ejercicios muy complejos. • El aburrimiento en clase como síntoma de falta de entendimiento de los contenidos o por cierta “infantilización” de las temáticas. • Alta permisividad hacia los estudiantes y en la entrega de trabajos/tareas en tiempo y forma.

Dimensión interacción entre estudiantes: relación entre estudiantes tanto al interior del aula (talleres, laboratorios) como en espacios escolares externos al aula (patio, canchas, cafetería, biblioteca, etc.), la cual puede adquirir diversos sentidos en términos de amplitud participativa, nivel de control y existencia de espacios físicos.

TABLA 5. Convivencia entre estudiantes (visión estudiantes)	
Inclusión	Exclusión
<ul style="list-style-type: none"> • Identificación e integración con un grupo de estudiantes. Esa integración puede dar como resultado dos posibilidades: <ol style="list-style-type: none"> a. Redundar en la permanencia con los estudios. b. Incrementar el desapego con los estudios (“vivir” en las canchas, fiestas, consumo de drogas y alcohol, iniciación en actividades delictivas, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Discapacidades visibles (autoexclusión). • Se identifica cierta naturalización de la exclusión (“así nos llevamos”). • La exclusión no tiene patrones específicos, pero si se enfatiza exclusión por apariencia (color de piel), condición social y rendimiento académico, en especial contra aquellos estudiantes de alto rendimiento. • Se advierte cierta autodiscriminación entre estudiantes por pertenecer a CONALEP.

Grupos focales (profesores)

TABLA 3. Profesores participantes por plantel y criterios de selección

Profesores					
	Mayor antigüedad		Menor antigüedad		
PLANTELES	Gpo. 1	Gpo. 2	Gpo. 1	Gpo. 2	Total
A	6	6	6	6	24
B	6	5	6	6	23
C	6	6	6	6	24
D	6	8	6	6	26
	$\Sigma= 24$	$\Sigma=25$	$\Sigma=24$	$\Sigma=24$	$\Sigma= 97$

TABLA 7. Dinámica institucional (visión profesores)

Inclusión	Exclusión
<ul style="list-style-type: none"> • Escuela como espacio de formación y protección (reconocen contextos externos adversos donde se desarrollan los estudiantes marcados por la violencia y la delincuencia). • Seguimiento puntual del estudiantado y canalización a los departamentos de orientación y trabajo social. • Canales para fomentar la participación de las familias, por ejemplo: escuelas para padres y las juntas con padres de familia (aunque con poca participación por cuestiones de trabajo o un franco desinterés por los estudiantes). • Seguimiento de un Reglamento Escolar (como una vía para disciplinar a los estudiantes y ofrecer un orden a la falta de estructura y límites familiares). • Eventos culturales y deportivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trámites largos y engorrosos. • Falta de información (becas, intercambios, servicio social, titulación, concursos externos, bolsa de trabajo, etc.). • Pocos canales de participación estudiantil (aunque se identifica que si hubieran canales más robustos, probablemente la participación sería limitada pues la gran mayoría de los estudiantes no pueden dedicar tiempo extra a la escuela por cuestiones laborales o porque tienen que hacerse cargo del cuidado de sus hermanos menores y/o familiares enfermos). • Carencias en infraestructura y recursos (laboratorios, talleres, maquinaria, instrumentos, etc.). • Falta de diagnóstico a problemáticas del estudiantado, que redundan en su aprendizaje (se han identificado desde problemas de conducta hasta problemas de salud severos que requieren la intervención de especialistas). • Falta de vínculos con los contextos externos donde se desarrollan los estudiantes.

SEMINARIO “ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DE TUTORÍA EN LA UNAM”

TABLA 8. Discurso y práctica pedagógica (visión profesores)	
Inclusión	Exclusión
<ul style="list-style-type: none"> • Diversificación de estrategias de enseñanza y aprendizaje. • Uso de múltiples recursos formativos. • Actividades lúdicas y que animen a la participación de los estudiantes. • Actividades prácticas y guiadas cercanas a la labor profesional. • Acercamiento al campo profesional (a través del análisis de casos, la solución de problemas, la visita a entornos reales y el uso de instrumentos y vestimenta propia del campo profesional). • Actividades que integren saberes de distintas asignaturas (se resalta el carácter transversal de la formación profesional, en especial en materias como inglés y aquellas que forman parte de la formación propedéutica). • Realimentación y evaluación constante de los logros de los estudiantes. • Diálogo con los estudiantes, en especial con aquéllos que muestran bajo desempeño o una actitud retadora. • Preocupación genuina por las condiciones de los estudiantes. • Llamar a los estudiantes por su nombre y mantener una relación de respeto (uso del “usted” para comunicarse con los estudiantes). • Mostrar apertura manteniendo límites como autoridad (“en la escuela somos sus papás y mamás académicos”). 	<ul style="list-style-type: none"> • Clases teóricas y expositivas. • Estilos docentes en extremo autoritarios/represivos o laissez faire. • Abuso de tecnicismos sin explicación alguna. • Problemas/ejercicios muy complejos.

Dimensión convivencia entre estudiantes: interacción entre estudiantes tanto al interior del aula (talleres, laboratorios) como en espacios escolares externos al aula (patio, canchas, cafetería, biblioteca, etc.), la cual puede adquirir diversos sentidos en términos de amplitud participativa, nivel de control y existencia de espacios físicos.

TABLA 9. Convivencia entre estudiantes (visión profesores)	
Inclusión	Exclusión
<ul style="list-style-type: none"> • Identificación e integración con un grupo de estudiantes. Esa integración puede dar como resultado dos posibilidades: <ol style="list-style-type: none"> a. Redundar en la permanencia con los estudios. b. Incrementar el desapego con los estudios (“vivir” en las canchas, fiestas, consumo de drogas y alcohol, etc.). • Existe cierta cultura de tolerancia y respeto entre estudiantes (homosexualidad y discapacidades). • Actividades deportivas y culturales como fuente de convivencia e interacción plena entre estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discapacidades visibles (autoexclusión): los propios estudiantes se aíslan y terminan abandonando los estudios. • Discriminación entre estudiantes con discapacidades visibles (ej. labio leporino). • Se advierte cierta naturalización de la exclusión (“<i>así se llevan los estudiantes...es propio de la edad...al rato están como si nada</i>”). • Conformación de grupos al interior del salón, que en ocasiones generan fricciones y riñas entre estudiantes.

El currículo como un ambiente para el desarrollo humano o para la exclusión

Johnston (1992:5) define al currículo “como un proceso interactivo que involucra valores e ideas, personas y recursos materiales que convergen en un contexto”, enfatizando una visión amplia y constructivista del contexto. En el mismo sentido Boomer (1982:150-151) señala que el currículo es acción y desarrolla la palabra “curricularizando”, que implica generar ambientes educativos y organizacionales promotores del aprendizaje. El currículo entendido de esta manera puede visualizarse de dos formas: como un ambiente que atrae, incluye, involucra y favorece el desarrollo humano de las personas al dotarlas de nuevas capacidades o bien un ambiente que expulsa, constriñe y limita las capacidades de las personas y comunidades.

Sesión número 4, 2017

E-tutoría. Una perspectiva interactiva para el desarrollo de los aprendices y profesionales del futuro. Una mirada desde la psicología sociocultural vigotskyana

Fecha

7 de septiembre de 2017

Ponente

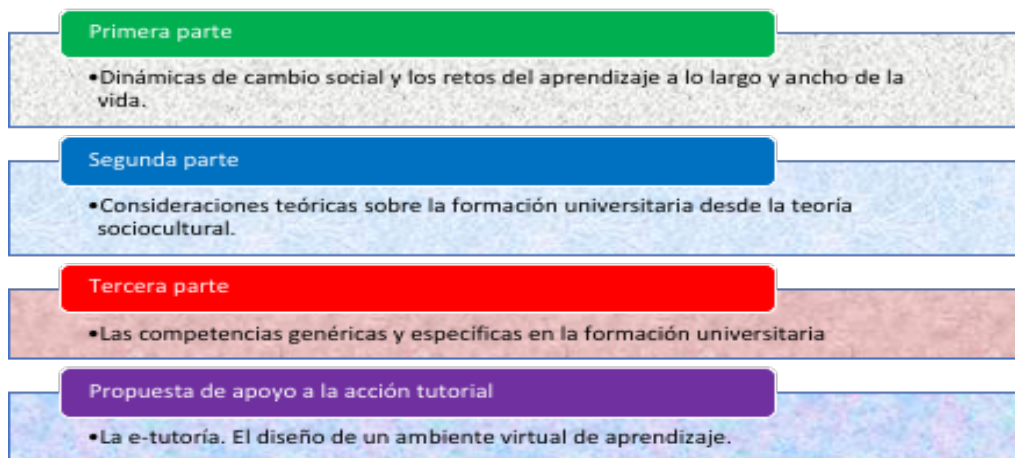
Doctor Luis Fernando Brito Rivera

Semblanza del ponente

El doctor Brito Rivera realizó la licenciatura en Psicología en la UNAM de la cual egresó en 2001. Estudió acupuntura humana en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) y desde 2002 se dedica al tratamiento de enfermedades psicosomáticas en combinación de la psicoterapia, acupuntura y medicinas tradicionales. Es maestro en Ciencias en Sociología Rural por la UACH, desde 2007, donde se graduó con mención honorífica. Máster interinstitucional en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Girona y la Universidad Ramón Hull desde 2014. También es doctor en Ciencias en Educación Agrícola Superior, desde 2015. Ha impartido diversos cursos a profesores de nivel básico, medio y superior. Es autor de abundantes artículos de investigación y capítulos en libros, así como ponente en congresos nacionales e internacionales.

Relatoría

La exposición del tema se apoyó en la presentación “E-tutoría. Una perspectiva interactiva para el desarrollo de los aprendices y profesionales del futuro. Una mirada desde la psicología sociocultural vigotskyana” considerando:



Dinámicas de cambio social y los retos del aprendizaje a lo largo y ancho de la vida

¿Por qué?

Se trata de un cambio profundo sobre la manera en que concebimos la realidad y cómo nos relacionamos con ésta a través de la complejidad social (emergencia de la sociedad del conocimiento), considerando que la escuela no es el único lugar para aprender, que se aprende a aprender a lo largo y ancho de la vida y que emergen nuevos espacios de interacción humana mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Algunas críticas al conocimiento escolarizado son su ruptura teoría-práctica, centrado en contenidos declarativos, memorísticos, poco motivantes, significativos y descontextualizados.

¿Para qué?

El objetivo es aprender permanentemente, con lo que la finalidad básica de los procesos de aprendizaje es, la de aprender a aprender, adquiriendo las capacidades y competencias necesarias para ser aprendices estratégicos o principiantes inteligentes que puedan afrontar nuevos y continuos procesos de aprendizaje en situaciones y escenarios diversos y cambiantes (Onrubia, 2016).

¿Cómo?

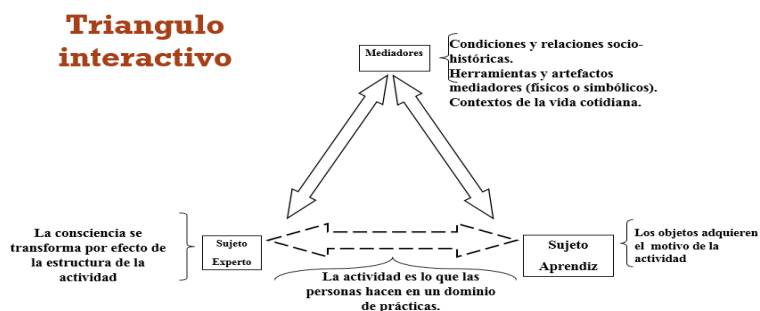
Mediante un cambio radical en las formas y modos de aprender para concebir al estudiante como productor de conocimiento y diseñador de su propio itinerario educativo, la formación profesional tiene que centrarse en el desarrollo de competencias genéricas y específicas, diseño de entornos virtuales de aprendizaje personalizados, nuevas literacidades: digital y académica y la formación profesional que debe fomentar: autonomía, resolución de problemas, proactividad, autorregulación, trabajo colaborativo y diseño del itinerario para aprender.

Consideraciones teóricas sobre la formación universitaria desde la teoría sociocultural

El aprendizaje entendido desde la teoría sociocultural considera que la mente tiene un origen social con las siguientes características:

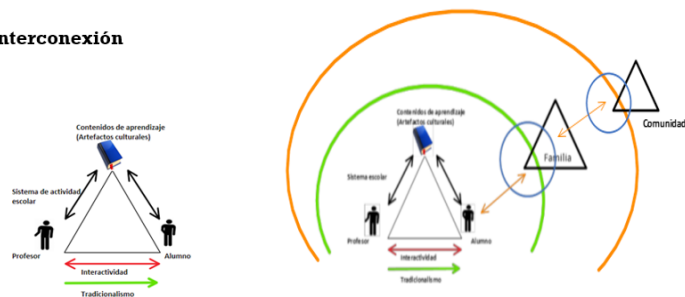
- El aprendizaje antecede al desarrollo.
- Interactividad.
- Mediación.
- Andamiaje.
- Artefactos.
- Personalización del aprendizaje.
- Interconexión.
- El aprendizaje y conocimiento están situados y distribuidos.
- Enseñanza situada.
- Autorregulación.

Aprendemos y nos desarrollamos como una prolongación del mundo social. El aprendizaje no es sólo la posesión o adquisición de conocimientos. El enfoque tradicional del aprendizaje lo caracteriza como un producto y capacidad de desarrollo individual. Aprendemos interactuando con la mente externa (la sociedad).



LA DIDÁCTICA CULTURAL INCLUSIVA (DCI)..

Interconexión





El objetivo es aprender permanentemente, con lo que la finalidad básica de los procesos de aprendizaje es aprender a aprender adquiriendo las capacidades y competencias necesarias para ser aprendices estratégicos o principiantes inteligentes que puedan afrontar nuevos y continuos procesos de aprendizaje en situaciones y escenarios diversos y cambiantes (Onrubia, 2016).

Las competencias genéricas y específicas en la formación universitaria

Entendemos por competencias un aprendizaje complejo que permite identificar, seleccionar, coordinar y movilizar, de forma interrelacionada, un conjunto de saberes diversos en el marco de una situación educativa y contexto específico (DOF, 2012a).

Una competencia estará vinculada a la acción que se lleva a cabo en un contexto determinado integrando diversos elementos (saberes, procedimientos, actitudes, etc.) favoreciendo la resolución de situaciones profesionales y sociales (Villardón-Gallego, 2015).

Habrá que distinguir entre competencias específicas y genéricas. Las primeras aluden a actividades particulares a la preparación profesional; las segundas implican adquisiciones propias de la educación superior.

Nota: es común que en la formación profesional se profundice en el desarrollo de competencias específicas. Situación que pone en déficit al carácter formativo como una unidad compleja que dote al individuo de herramientas para confrontar todo tipo de situaciones.

Las competencias genéricas

La formación profesional ha de generar nuevas formas de la actividad mental constructiva con ciertas características esenciales:

- Autorregulación del aprendizaje a lo largo y ancho de la vida profesional.
- Desarrollo de la autonomía.
- Acción emprendedora para aprender.

Esto supone el desarrollo de competencias mediante el uso de métodos problemáticos y creativos para el trabajo. Se trata de establecer un procedimiento por el que los estudiantes comprendan los mecanismos de su propio aprendizaje y, por ende, el de los individuos o grupos con los que colaboren en la práctica profesional.

La Propuesta comprende tres competencias:

- Competencia para aprender que considera el conocimiento personal como aprendiz, construir conocimiento activa y conscientemente y autogestionar el aprendizaje y transferir el conocimiento (Villardón-Gallego, 2015).

- Competencia emprendedora: que incluye la búsqueda de nuevos retos planteando objetivos y acciones para cumplir con las metas propuestas, identificar una oportunidad de innovación sobre la práctica profesional organizando los recursos para ponerla en marcha, experimentar permanentemente y crear algo nuevo y aprender haciendo desde la práctica. (Villardón-Gallego, 2015).

- Competencia para aprender mediante las TIC usando las TIC como herramientas de la mente (Díaz Barriga, 2016).

Las competencias tendrán que ser definidas por cada comunidad profesional, así como el andamiaje y seguimiento necesario para garantizar su concreción.

La e-tutoría. El diseño de un ambiente virtual de aprendizaje.

La e-tutoría como propuesta para el diseño de ambientes enriquecidos de aprendizaje a través del uso pedagógico de las TIC, propiciar una mayor interactividad educativa entre experto y aprendiz, proveer un mayor grado de ayuda educativa, construir un andamiaje alrededor del estudiante y centrarse en el desarrollo de competencias genéricas.

El diseño tecno-pedagógico del entorno virtual de aprendizaje de la e-tutoría se realiza a través de repositorio de información administrativa, actividades virtuales de aprendizaje para el desarrollo de competencias genéricas, interactividad experto-aprendiz mediante plataformas de acceso libre, uso del E-portafolio y la rúbrica situada.

La rúbrica situada presenta algunas características:

- Es de menor a mayor grado de complejidad (proactividad).
- Centrada en las características y necesidades de aprendizaje del alumno.
- Ajusta la ayuda del profesor de más a menos.
- Desarrolla competencias para aprender a lo largo y ancho de la vida.
- Desarrolla la autoevaluación y coevaluación.

Sesión número 5, 2017

Identificación de daños y análisis de necesidades en salud mental ante la situación de desastre

Fecha

5 de octubre de 2017

Ponente

Psicóloga Rebeca Sánchez Monroy

Relatoría

La exposición del tema se apoyó en la presentación “Identificación de daños y análisis de necesidades en salud mental ante la situación de desastre”, señala que a pesar de que las víctimas han vivido experiencias y pérdidas impactantes, inicialmente debemos asumir que sus respuestas emocionales son normales ante tales condiciones y que tienden a recuperarse espontáneamente en el curso de algunos días o semanas.

La atención psicológica busca contener y/o aliviar los efectos del trauma y restablecer el equilibrio, evitando la revictimización, por lo que se enfoca a facilitar y apoyar los procesos naturales de recuperación y prevenir que persistan o se agraven los síntomas, o que surjan trastornos. Esto lo realiza con un enfoque comunitario basado en la identificación y el control de los riesgos específicos de las personas afectadas.

Los niveles de atención y las modalidades de intervención pueden ser variadas: psicológicas o sociales, individuales, familiares o de grupo.

El concepto de atención psicosocial a la población afectada por los desastres trasciende el de la atención clínica en salud mental. Es importante integrar componentes indispensables de ayuda humanitaria coherentes con las necesidades básicas (de seguridad personal, alimentación, vivienda, trabajo, etc.) que facilite la reconstrucción de la cotidianidad y el desarrollo de nuevos proyectos de vida.

En poblaciones víctimas de desastres de gran magnitud, tiende a aumentar la morbilidad psiquiátrica, sobre todo:

- Si la persona era vulnerable.
- Si se presenta una gran pérdida de la estructura familiar y social.
- Si las necesidades básicas cotidianas no son atendidas oportunamente.
- Si enfrentan barreras para el acceso de bienes y servicios indispensables para la reconstrucción de sus vidas.

Los trabajadores de atención primaria y el personal de ayuda humanitaria deben ser lo suficientemente sensibles y competentes para utilizar los recursos disponibles en el apoyo emocional y para detectar a quienes presentan signos y síntomas que sobrepasan los límites de lo “esperado o normal”. Esto permite realizar un diagnóstico precoz y una referencia oportuna al profesional especializado.

No todas las víctimas, usualmente tienen la necesidad percibida de apoyo psicológico, no aceptan tener un padecimiento mental y no demandan los servicios de salud mental (psicológicos y psiquiátricos), por diferentes razones, entre ellas por el estigma sociocultural que esto significa.

Puede ser útil divulgar por todos los medios posibles y usando los recursos de la comunidad, que existen alternativas de ofertas de ayuda para superar las dificultades emocionales y el sufrimiento que experimentan muchas de las personas que han vivido el desastre.

Considerando que bajo estas circunstancias suelen aparecer casos complicados que requieren su referencia a una atención individualizada y especializada, es indispensable contar con posibilidades y mecanismos claros de referencia a otras instancias especializadas.

Principales reacciones psicológicas en poblaciones afectadas por los desastres.

Primeras 72 horas

- 1) Crisis emocionales,
- 2) Entumecimiento psíquico (asustadas, apáticas, confundidas),
- 3) Excitación aumentada o “parálisis” por el temor,
- 4) Ansiedad difusa,
- 5) Deseo-temor de conocer la realidad,
- 6) Dificultad para aceptar la dependencia y la situación crítica en la que se encuentra,
- 7) Inestabilidad afectiva con variaciones extremas, y
- 8) Ocasionalmente, estado de confusión aguda.

Las intervenciones psicológicas durante las primeras 72 horas considera: la evaluación de daños y análisis de necesidades en salud mental, socorro y protección, satisfacción de las necesidades básicas y más inmediatas y la primera ayuda psicológica.

Principales reacciones psicológicas en poblaciones afectadas por los desastres.

Primeros 30 días:

- 1) Aflicción,
- 2) Tristeza,
- 3) Duelo,
- 4) Equivalentes somáticos (síntomas orgánicos variados),

- 5) Preocupación exagerada, irritabilidad, inquietud motora, alteraciones en conductas cotidianas, pérdida del sueño y apetito, y
- 6) Problemas en las relaciones interpersonales y en el desempeño laboral.

Las intervenciones psicológicas durante el primer mes consideran apoyo de la red social, acompañamiento y apoyo emocional a los más vulnerables y maltratados, intervención psicológica individual y manejo de grupos (en especial, grupos de ayuda emocional).

Principales reacciones psicológicas en poblaciones afectadas por los desastres. De dos a tres meses:

- 1) Ansiedad que se va reduciendo,
- 2) Tristeza que persiste por más tiempo,
- 3) Tristeza o ansiedad no muy aparentes como tales, pero con manifestaciones encubiertas, como agresividad creciente (intrafamiliar, autolesiones) y conductas evasivas (consumo de alcohol o de psicoactivos),
- 4) Desmoralización ante las dificultades de adaptación o si se demoran las ayudas prometidas,
- 5) Ira creciente que se acentúa si hay discriminación, revictimización o impunidad,
- 6) Síntomas somáticos que persisten, y
- 7) Ocasionalmente, síntomas de estrés postraumático.

Las intervenciones psicológicas de dos a tres meses consideran apoyo de la red social, acompañamiento y apoyo emocional a los más vulnerables y maltratados, intervención psicológica individual y manejo de grupos (en especial, grupos de ayuda emocional).

Principales reacciones psicológicas en poblaciones afectadas por los desastres

A partir de los tres meses en condiciones normales, se debe esperar una reducción progresiva de las manifestaciones antes descritas. Ejemplo: una tristeza que se va aliviando y que solo reaparece temporalmente en fechas especiales. Es importante considerar señales de riesgo como:

- 1) Duelos que no se superen,
- 2) Riesgos de suicidio,
- 3) Síntomas tardíos: fatiga crónica, inhabilidad para trabajar, apatía, dificultad para pensar claramente, síntomas gastrointestinales vagos, y
- 4) Síntomas de estrés postraumático.

Las intervenciones psicológicas a partir de los tres meses deben estar dirigida a la detección de nuevos casos sintomáticos, la referencia de casos complejos para

la atención especializada y la inserción de aquellos que lo requieran en los servicios regulares.

En situaciones de desastre el foco de las intervenciones psicosociales debe ser grupal, sin embargo, no se deja de lado la intervención individual, a fin de detectar casos en riesgo y enfermos. Los objetivos de la intervención psicológica individual son:

- Ayudar a las personas afectadas a enfrentarse y entender su nueva realidad, y a comprender la naturaleza y el significado de sus reacciones (psicológicas y somáticas),
- Favorecer la expresión de emociones y la elaboración del duelo,
- Brindar apoyo emocional, aliviando la aflicción y el sufrimiento,
- Reforzar la autoestima, y
- Detectar y tratar, o referir a los enfermos.

Sistema Institucional de Tutoría

Estrategias para establecer una relación de ayuda

¿Qué hacer?

- 1) Crear un clima de confianza y seguridad.
- 2) Establecer una buena comunicación.
- 3) Fomentar el respeto y la tolerancia.
- 4) Brindar apoyo emocional.
- 5) Entender y aliviar los síntomas .
- 6) Reforzar la autoestima.
- 7) Elaborar los duelos.

¿Cómo hacerlo?

- 1) Crear un clima de confianza y seguridad.
 - a) Estar disponible cuando lo necesiten.
 - b) Adoptar una actitud amable y cortés evitando los extremos de frialdad vs paternalismo.
- 2) Establecer una buena comunicación.
 - a) Aprender a escuchar sin interrumpir y demostrando interés.
 - b) Respetar el silencio o las explosiones emocionales (esperar en silencio a que se calme).
 - c) Identificar y adoptar el trato y el lenguaje a las características culturales y la edad (don, tu, usted).
 - d) Adoptar el ritmo de la conversación a las características de las personas.
- 3) Fomentar el respeto y la tolerancia.
 - a) Entender, aceptar y respetar a la persona con sus características.
 - b) Tratar de razonar con la lógica y utilizar el sentido común sin imponer criterios.

- c) No ponerse de ejemplo ni comparar situaciones.
 - d) No predisponerse con las personas, aprender a manejar las situaciones y aprender a mantener el dominio sobre las propias emociones.
 - e) Nunca perder el control ni responder con agresividad.
- 4) Brindar apoyo emocional.
- a) Gestionar el apoyo emocional con las organizaciones comunitarias existentes.
 - b) Asegurar el acompañamiento y el cuidado personal en el periodo inmediato posterior a la referencia comunitaria.
 - c) Facilitar que la persona hable, cuando lo desee (desastre, reacciones emocionales y condición actual).
 - d) Proporcionarle información clara, coherente, oportuna y veraz.
- 5) Entender y aliviar los síntomas.
- a) No restar importancia a los síntomas actuales.
 - b) Permitir (sin forzar) la expresión de sentimientos.
 - c) Señalar la relación de sus síntomas y sus reacciones emocionales.
 - d) Asegurar que los síntomas se irán aliviando con el tiempo.
 - e) Identificar el consumo de tóxicos.
 - f) Dar seguimiento de la referencia al servicio de salud mental.
- 6) Reforzar la autoestima.
- a) Recordar y enfatizar que, a pesar del desastre, son personas que tienen fortaleza mostrada en el pasado.
 - b) Promover que la persona retome el estilo de vida habitual.
 - c) Promover el reinicio de actividades sociales.
 - d) Enfatizar y reforzar el uso de sus redes sociales para la recuperación.
 - e) Orientar sobre el acceso a los recursos de apoyo y ayuda, proveyendo información clara.
- 7) Elaborar los duelos.
- a) Todo lo citado, en apoyo emocional, aliviar los síntomas y fortalecer la autoestima.
 - b) Intentar averiguar las acciones previas ante situaciones de duelo.
 - c) Superar la negación confrontando, a la persona con la realidad y ayudándola a analizar las perspectivas de una vida que continúa a pesar de la pérdida.
 - d) En caso de muerte de un ser querido, reforzar los recuerdos positivos del fallecido.
 - e) Reiniciar las actividades sociales.

Trastornos psiquiátricos más frecuentes en las víctimas de los desastres

- 1) Trastorno de ansiedad.
- 2) Crisis de pánico.
- 3) Depresión.
- 4) Trastornos orgánicos de causa predominantemente psicológica.
- 5) Trastorno de estrés postraumático.
- 6) Consumo excesivo de alcohol y otras sustancias.
- 7) Conductas violentas.

Trastorno de ansiedad

Se caracteriza por una sensación de temor, que habitualmente se describe como “nervios” –miedo y preocupaciones ante cosas sin importancia y pesimismo- intranquilidad “no puede quedarse quieto” –irritabilidad e impaciencia –síntomas físicos (sudoración, manos frías, etcétera– estado alerta (sobresaltos por cualquier estímulo). Descartar que el paciente tome café en exceso o medicamentos que causen ansiedad.

Pautas generales de atención ante la ansiedad: brindar apoyo afectivo, enseñar técnicas de canalización de la ansiedad: respiración pausada y actividades que ayuden a relajarlo, enseñar y practicar ejercicios de relajación y recomendar evitar bebidas estimulantes como café y té.

Crisis de pánico

La angustia se manifiesta de forma aguda como un temor aplastante o desesperante y se acompaña de una sensación de enloquecimiento o muerte inminentes. Se puede observar palpitaciones, taquicardias, sudoración, escalofrío u oleadas de calor, falta de aire, opresión en el pecho, mareo, vértigo, náuseas, vacío en el estómago, miedo a enloquecer o morir repentinamente, hormigueo, adormecimiento.

Pautas generales de atención para la crisis de pánico: acompañar a la persona en pánico y si este está muy inquieto, permitir su movilización en un espacio determinado acordado, valorar su referencia, una vez controlados los síntomas más agudos, a una consulta de psiquiatría.

Depresión

La reacción de tristeza ante cualquier tipo de pérdida debe ser proporcional a la misma e irse aliviando con el paso del tiempo. Esa tristeza se convierte en una enfermedad cuando se prolonga en el tiempo, se acompaña de ideas de culpa intensa e inmovilidad, se acentúa en lugar de aliviarse o interfiere mucho en la vida cotidiana de la persona. Se presenta estado de ánimo muy triste, se refleja en un estado melancólico y tendencia al llanto, hay disminución en la actividad y frecuentemente hay ansiedad y se muestra inquieto, irritable, impaciente e incluso agresivo, y con desinterés por las cosas. Además, presenta cuatro de los siguientes síntomas o signos:

- Cambios en el apetito.
- Alteraciones en el sueño.

- Pérdida de energía o cansancio.
- Sentimientos de culpa, desamor y minusvalía.
- Pérdida de la autoestima.
- Dificultades en la concentración (fallas en la atención, capacidad de memorizar y dificultad para hacer su trabajo diario).
- Ideas de muerte.
- Desinterés por las actividades rutinarias.
- Aumento en el consumo de alcohol.
- Deseos de morir, conductas peligrosas, ideas o intento suicida.

Pautas generales de atención: brindarle apoyo, confianza y seguridad; explicar las causas del trastorno que ahora presenta y para el cual hay tratamiento, asegurar su voluntad de ayuda y anunciar la probabilidad del uso de medicamentos; permitir que la persona se desahogue, llore y respetar los silencios o si no desea hablar de algo específicamente; no profundizar, inicialmente, en temas que puedan resultar dolorosos, pero no impedir que hable de ello, si así lo desea. Explorar si tiene ideas de muerte o suicidio, indagar con familiares si antes ha habido intentos de suicidio, no culpabilizar al paciente, alentar al paciente a hacer su vida lo más normalmente posible (comer, aseo personal, cumplir con obligaciones, etc.) y estimular la actividad física de cualquier tipo.

Trastornos orgánicos de causa predominantemente psicológica

Cuando un paciente ha sido víctima de un desastre, presenta repetidamente síntomas y signos somáticos resistentes a las medidas terapéuticas, hay que pensar que son de origen mental. Por ejemplo: dolores variados, mareo vértigo o náuseas, síntomas que afectan la piel (erupciones, picazón), hipertensión arterial, diarrea, estreñimiento, impotencia, frigidez, falta de aire, etcétera.

Pautas generales de atención: averiguar si los síntomas aparecieron o se acentuaron a raíz de la situación traumática, solicitar examen médico con estudios de laboratorio, tratamiento médico integral y todas las recomendaciones para ansiedad, duelo y depresión.

Trastorno de estrés postraumático

Dentro de la sintomatología: revive repentinamente el trauma a manera de recuerdos o pesadillas, muestra grave disminución del interés por lo que está pasando, sentimientos de estar aislado de los demás, afecto empobrecido, excesiva respuesta a estímulos, trastornos del sueño, dificultad para concentrarse, sentimientos de culpa (haber sobrevivido o no haber evitado algo), evitación de actividades, aumento de la sintomatología cuando está en circunstancias que simbolizan el evento o se parecen al mismo.

Pautas generales de atención: hacer uso de las sugerencias para la ansiedad y la depresión, referir a tratamiento especializado si el cuadro no mejora o afecta notoriamente su vida cotidiana.

Consumo excesivo de alcohol y otras sustancias

La situación de desastre puede conducir al inicio o al aumento en la ingesta de alcohol, lo cual trae muchas consecuencias dañinas en la persona (salud, economía, relaciones interpersonales y ambiente familiar). A menudo condiciona situaciones de violencia y está vinculado o enmascara trastornos como la depresión.

Es necesario pensar en problemas relacionados con el consumo excesivo de alcohol, después de un evento traumático, cuando se observan: alteraciones en el funcionamiento social, como peleas o conducta violenta con amigos y familiares, ausentismo laboral, problemas delictivos, etc. y consumo excesivo en grupo.

Pautas generales de atención: identificar problemas o daños asociados con el consumo excesivo de alcohol como violencia, depresión, conductas sexuales desordenadas y de riesgo, daños a la salud física, afectación a la economía familiar y desorden social.

Pautas generales de atención: analizar si el problema es anterior al desastre o si es de aparición reciente, en cuyo caso habrá que asegurarse de que la persona no tenga otro trastorno o problema que lo está impulsando a beber, verificar la satisfacción de necesidades básicas (alimentación, agua, seguridad y alojamiento), no separar a las familias, facilitar las prácticas religiosas y culturales, primera ayuda psicológica, prevención contra el alcoholismo, restablecer actividades y establecer mecanismos de referencia/contrarreferencia.

Conductas violentas

La violencia es una forma de respuesta humana frecuente ante situaciones de frustración (como la que genera el desastre), que puede volverse habitual e invadir el ámbito familiar. Es común que la violencia se oculte, por ello es importante estar atentos a los indicios que hacen sospechar maltrato intrafamiliar.

Se acude al servicio médico alegando accidentes, al daño físico que no concuerda con la supuesta causa accidental, se niega a hablar o muestra reservas o vergüenza, es acompañado por un familiar o amigo que impide hablar en privado, no desea regresar a casa o temor a la seguridad de otro familiar.

Pautas generales de atención: información de la existencia de dispositivos legales y de seguridad, así como orientación sobre su utilización.

Referencia de casos a servicios especializados

- Quienes presentan alteraciones transitorias en la conciencia (examen mental),
- Personas que presentan complicaciones graves de intoxicación aguda o crónica de alcohol o drogas o quienes muestran síndrome de abstinencia,
- Cuando se sospecha psicosis,
- Alteraciones en el afecto (riesgo suicida, expresar deseos de matar a otros, se muestran aislados, muestran reacciones excesivas y anormales o agitación y agresividad, y
- Cualquier trastorno psicológico que persista a lo largo del tiempo.

Pautas generales de atención

Elaborar carta de referencia dirigida a la doctora Noemí Díaz Marroquín, jefa del Centro de Servicios Psicológicos “Doctor Guillermo Dávila” donde se solicita en el oficio ser atendidos por el programa de Consejeros Cognitivo Conductuales. Es importante informar al estudiante que se presente con el oficio y con los siguientes documentos probatorios: copias de identificación oficial, de domicilio, de ingresos económicos y de historial académico. EL HORARIO ES DE LUNES A VIERNES DE 9 A 17 HRS.

Relatoría número 6, 2017

Diagnóstico de Conocimientos de los alumnos que ingresan a la licenciatura, generaciones 2016 y 2017

Fecha

07 de noviembre de 2017

Nombre del ponente

Licenciado Enrique Buzo Casanova

Semblanza del ponente

Estudió la licenciatura en Psicología en la Facultad de Psicología de la UNAM donde es profesor desde hace 23 años. Cuenta con una especialidad en psicoterapia y amplia experiencia en la aplicación e interpretación de evaluaciones psicológicas en el área clínica y organizacional, así como de evaluación del aprendizaje.

Nombre del ponente

Maestra Abigail Patricia Manzano Patiño (en representación del maestro Manuel García Minjares)

Semblanza del ponente

Actuaria y maestra en Ciencias Matemáticas. Especialista en análisis estadístico para el tratamiento de datos provenientes de instrumentos de evaluación, búsqueda de metodología estadística para aplicar en los diferentes contextos de la evaluación, así como colaboración en publicaciones y proyectos especiales.

Nombre de los relatores

Maestra Laura Rodríguez del Castillo y Jessica Karen Guerrero Sánchez.

Fuentes de información

Exámenes diagnóstico aplicados a las generaciones 2016 y 2017.

Desarrollo del tema

Se inició con la presentación de los resultados del examen diagnóstico correspondiente a las generaciones 2016 y 2017; vale la pena señalar que el examen diagnóstico se

aplica desde el año 1995. Los objetivos de estas evaluaciones son:

1. Conocer el grado de preparación con el que llegan los alumnos a la universidad.
2. Identificar los conocimientos y habilidades que influyen en sus primeros semestres (a través del cual se pretende realizar una predicción del desempeño académico que tendrán y, posiblemente, del egreso de los alumnos en función a estos resultados).
3. Derivar acciones de apoyo para mejorar la trayectoria académica de los alumnos. Se presentó la estructura general de los exámenes aplicados a los estudiantes de dichas generaciones. Como es comprensible, en el área de las Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías, existe una mayor carga de reactivos relacionados con las Matemáticas y la Física; en el caso del área de las Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, se concentra un mayor peso en temas relacionados con Química y Biología, además de Matemáticas y Física, mientras que en el área de Ciencias Sociales, el peso recae en Historia universal y de México; por último, en el área de las Humanidades y de las Artes, se acentúa la Filosofía y la Literatura.

Con relación a la distribución de los reactivos de acuerdo a los niveles cognoscitivos, en conocimiento, sobresale el área de Ciencias Sociales, seguida de Ciencias Biológicas Químicas y de la Salud, en comprensión el área de Humanidades y Artes, mientras que en aplicación destacan las Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías. Ahora bien, por lo que se refiere al porcentaje promedio de aciertos entre las diferentes áreas, destaca que la media más baja se encuentra en el área de Ciencias Sociales con 43.0, mientras que la más alta es la de Humanidades y Artes con 50.4; de manera general, la media promedio de las cuatro áreas es 46.5%.

De manera más precisa, se indicó que las asignaturas que sobrepasan la media global de aciertos son Literatura, Historia Universal, Geografía, Filosofía y Biología; mientras que Historia de México y Química se ubican levemente por debajo de la media global, finalmente las más bajas son Física y Matemáticas. Es pertinente aclarar que únicamente el instrumento diseñado para los alumnos del área de Artes y Humanidades, incorpora reactivos de Filosofía.

En relación con el promedio del porcentaje de aciertos global en conocimientos, se presentó el comparativo entre las entidades académicas de las diferentes áreas; se inició con la presentación de los resultados del área de las Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías, indicando que la media es de 50% y destacando que el Centro de Nanociencias y Nanotecnologías obtuvo el 69.9%, mientras que la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón registró el más bajo con 45.8%, aunque se hizo hincapié en considerar la cantidad de alumnos que concentra cada entidad, pues de ello también depende el porcentaje obtenido. Además, se externó que desde hace dos años, la Facultad de Ciencias ha bajado en cuanto al porcentaje de aciertos; de acuerdo a las cifras presentadas, actualmente se encuentra en penúltimo lugar con 48.3%.

En cuanto al promedio obtenido por las entidades académicas del área de Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, la media general es de 47% y encabeza la lista la Facultad de Química con 54.3%, mientras que la de Odontología obtuvo 42.7%. Por lo que corresponde al área de Ciencias Sociales, la media es de 45% y encabeza la lista la Facultad de Economía con 49.6%, mientras que la FES Zaragoza registra el porcentaje más bajo con 36.2%; cabe señalar que esta área es la que, por lo regular, registra los porcentajes más bajos, aunque es donde se tienen más alumnos. Finalmente, con relación al área de las Humanidades y las Artes, se indica una media de 50%, destaca que la Facultad de Filosofía y Letras en su modalidad Sistema de Universidad Abierta, encabeza la lista con un 54.9%; mientras que la FES Aragón obtuvo 45.1%.

Vale la pena aclarar, que los ponentes indicaron que el porcentaje es resultado de múltiples cuestiones, por ello no debe entenderse o interpretarse que los planteles están “haciendo algo mal”; más bien, se pretende reconocer lo que está sucediendo en el nivel escolar que antecede al que se presenta, ya que este examen evalúa cómo llegan los alumnos a dicho nivel. Por lo anterior, en el bachillerato se realiza un examen diagnóstico al ingreso y egreso; este último, tiene la intención de conocer si los conocimientos previos al bachillerato se vieron enriquecidos o afectados a su paso por este nivel, ya que la apuesta está en comprobar que el bachillerato UNAM les ayuda a fortalecer esos conocimientos. Asimismo, se señaló que lo que sí pueden realizar las instituciones y quién aplica estos exámenes, es concientizar a los alumnos de que los resultados obtenidos sirven como plataforma para saber en qué áreas o temas es necesario brindarle una mayor atención y posiblemente, incidir en la disminución de las tasas de abandono o rezago.

Posteriormente se presentaron los resultados de los aciertos globales en Español para cada una de las áreas y, al igual que en los casos anteriores, por entidad académica. En el sentido anterior, se indicó que tanto en el área 1 como en la 2, la media fue de 55%, en el primer caso la entidad con mayor porcentaje fue el Centro de Nanociencias y Nanotecnología, mientras que la más baja fue la FES Aragón, para el segundo caso encabeza la lista la Facultad de Medicina, mientras que en último lugar se encuentra FES Cuautitlán. Por lo que se refiere al área 3, la media que se indica es 53%, en este caso la Facultad de Contaduría, en su modalidad Educación a Distancia, encabeza la lista, caso contrario es el de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, en su modalidad abierta. Finalmente, la media registrada en el área 4 es de 59% y la entidad que encabeza la lista es la FES Acatlán en su modalidad a distancia, mientras que la más baja se ubica en la FES Aragón.

Con relación a la evaluación del dominio del idioma inglés, se utiliza una escala que puede homologarse al marco común de referencia europeo para las lenguas: No clasificó, Principiante que corresponde al nivel A1, Principiante Alto correspondiente al nivel A2 e Intermedio Bajo que se vincula al nivel B1. Vale la pena precisar, que el diseño del examen se ubica por bloques de acuerdo a las escalas, por ello si un alumno responde correctamente el 75% de los reactivos del bloque de principiante, avanza al principiante alto pero no logra cubrir con el porcentaje mínimo solicitado, este alumno será clasificado como principiante A1. Con base en la información anterior,

SEMINARIO “ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DE TUTORÍA EN LA UNAM”

el promedio del porcentaje de aciertos global ubica al 51.8% de los estudiantes en la categoría “no clasificó” y únicamente al 19.6% en el nivel intermedio bajo (B1); así mismo se presentó su distribución por área y entidad académica.

APORTACIONES DE LOS PARTICIPANTES DEL SEMINARIO:

*Se hizo énfasis en que son resultados de contexto que pueden ayudar a definir prioridades en los primeros semestres.

*En algunos estudios que se han realizado sobre trayectorias académicas, existe evidencia que en los primeros años de la licenciatura se experimenta un alza en la deserción de estudios.

*La importancia de aplicar estos exámenes, radica en conocer si los estudiantes que se reciben en las diferentes licenciaturas cuentan con los conocimientos mínimos requeridos para ella.

*Las evaluaciones diagnósticas permiten conocer dónde se ubican los alumnos, tomando en cuenta que son una población enorme y que prácticamente no existe otra forma de medirlo.

*Un estudiante que sale bien en el examen diagnóstico, es probable que su trayectoria académica sea favorable, en comparación con aquellos que obtienen bajos resultados.

*Los exámenes diagnósticos permiten conocer al tutor/a el área o las áreas que requieren ser fortalecidas.

*El contenido del examen no lo decide la Dirección de Evaluación, únicamente lo coordina; los contenidos son determinados por profesores y expertos en los temas.

*Es necesario comprender que el desempeño académico es multifactorial y que no se restringe únicamente a los conocimientos de los alumnos.

CONCLUSIONES

*Se deben utilizar los resultados para realimentar a los alumnos en los espacios y tiempos necesarios para incidir en su trayectoria académica.

*Es necesario fortalecer la orientación vocacional que reciben los alumnos de bachillerato.

*Los resultados de estas evaluaciones deberían difundirse entre los diferentes actores involucrados en los procesos de enseñanza–aprendizaje.

Con esta memoria se pretende contar con un documento integrador y de consulta a fin de contribuir a la reflexión y análisis de la práctica de tutoría que se realiza en las escuelas y facultades de la UNAM. Las presentaciones de los ponentes se pueden consultar en la página: **<www.tutoria.unam.mx>.**

La memoria del seminario “Análisis de la práctica de la tutoría en la UNAM” fue realizada por el Sistema Institucional de Tutoría de la Universidad Nacional Autónoma de México en septiembre de 2018. La formación y el cuidado de la edición fue realizada por la maestra Blanca Rocío Muciño Ramírez, con apoyo de Rosa Lizbeth Solano Hernández; la portada es de Tania Alejandra Juárez Mendoza. Se utilizó la fuente Georgia en 11, 12, 13 y 17 puntos.

