



HACIA UN MODELO DE INTERVENCIÓN TUTORIAL PARA EL CCH

Rosalía Orta Pérez (coordinadora)

Alejandro Cornejo Oviedo, Sara Cruz Velasco,
Beatriz Cuenca Aguilar, Patricia López Sánchez,
Mariana Mercenario Ortega, Mayra Monsalvo Carmona,
Amelia Santana Escobar y Martha Treviño Camacho

Orta Pérez, Rosalía
Cornejo Oviedo, Alejandro, *et. al.*
Hacia un modelo de intervención tutorial para el CCH--México, UNAM, Plantel Naucalpan, 2018.
224 pp.
ISBN: 978-607-30-0366-7

Diseño editorial: Ollin Xanat Morales

Primera edición, 2018.

D.R. © UNAM 2018 Universidad Nacional Autónoma de México,
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, CP 04510, CDMX.

ISBN: 978-607-30-0366-7

Esta obra fue financiada gracias a los recursos de la DGAPA y se deriva directamente del proyecto INFOCAB PB 301417

Esta edición y sus características son propiedad de la UNAM.
Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio, sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México.

HACIA UN MODELO DE INTERVENCIÓN TUTORIAL PARA EL CCH

Rosalía Orta Pérez
(Coordinadora)

**Alejandro Cornejo Oviedo, Sara Cruz Velasco, Beatriz Cuenca Aguilar,
Patricia López Sánchez, Mariana Mercenario Ortega, Mayra Monsalvo
Carmona, Amelia Santana Escobar y Martha Treviño Camacho**

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades
Plantel Naucalpan
Proyecto DGAPA-INFOCAB PB 301417
2018

ÍNDICE

- 7 **Presentación**
Benjamín Barajas Sánchez
- 9 **Introducción**
Rosalía Orta Pérez
- 15 **Desarrollo de la tutoría en el Colegio de Ciencias y Humanidades:** actores y desafíos
Sara Cruz Velasco
- 39 **La tutoría** ¿una práctica inherente a la actividad docente?
Martha R. Treviño Camacho
- 59 **La tutoría psicopedagógica en el Plantel Naucalpan:** recuperación de una experiencia
Amelia Santana Escobar
- 81 **Tutoría y psicopedagogía, un modelo experiencial:** la tutoría-asesoría psicopedagógica
Rosalía Orta Pérez

- III **La tutoría y la docencia en el CCH:** dos dimensiones de una sola figura
Alejandro Cornejo Oviedo
- 139 **La sanción en el error de aprendizaje frente a la tutoría**
Mariana Mercenario Ortega
- 163 **¿El tutor como orientador vocacional?**
Patricia López Sánchez
- 181 **Tutoría en las nubes: e-tutoría.** ¿Cómo hacer más efectiva la tutoría a través de las TIC, las TAC y las Comunidades Virtuales de Aprendizaje?
Mayra Monsalvo Carmona
- 201 **Largo y sinuoso camino:** seguimiento y evaluación de la tutoría
Beatriz Cuenca Aguilar
- 217 **Sobre los autores**

PRESENTACIÓN

Se suele definir a la tutoría como el proceso de acompañamiento durante la trayectoria escolar de los estudiantes; con el propósito de guiar, reforzar y dar seguimiento al desempeño académico de los alumnos, para fortalecer sus aprendizajes y, en consecuencia, evitar la deserción del aula y el rezago escolar.

Desde luego, la tutoría en el nivel medio superior, y especialmente en el Colegio de Ciencias y Humanidades, está vinculada al ser de los estudiantes y al Modelo Educativo, cuyos principios son *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*, que remiten a la autonomía en el aprendizaje, vinculada a la construcción del conocimiento y a la asunción de valores y actitudes que, en suma, dan cuenta de la formación integral de nuestros jóvenes universitarios.

En este contexto, resulta muy valiosa y oportuna la aparición del libro *Hacia un modelo de intervención tutorial para el CCH*, coordinado por Rosalía Orta Pérez y un importante grupo de colaboradoras, quienes abordan el tema desde la perspectiva teórica y práctica, ya que la mayoría de ellas, incluido el maestro Alejandro Cornejo, han participado en el programa tutorial desde el año 2000, cuando se puso en operación.

Los programas estratégicos de intervención escolar se imaginan, conceptualizan y piensan con el objetivo de resolver problemáticas que afectan la realidad de un sistema educativo específico, para atemperar sus fallas y mejorar sus resultados. Sin embargo, no siempre se llega a las metas deseadas y, por ello, es necesaria una reflexión profunda que dé cuenta de los errores y aciertos ocurridos en el proceso.

De ahí la importancia de la obra *Hacia un modelo de intervención tutorial para el CCH*, pues en sus páginas se hace un recuento de los logros del programa de tutorías, a diecisiete años de su implementación, pero también se hacen señalamientos puntuales de sus desviaciones y se formalizan propuestas para mejorarlo.

De este modo, Sara Cruz Velasco hace un recuento de la tutoría en el marco de la UNAM y su vinculación a los programas institucionales; Martha Treviño destaca la importancia de la formación de los tutores; Amelia Santana recupera el Programas de Formación Pertinente como un antecesor de la tutoría; mientras que Rosalía Orta define con claridad los límites entre psicopedagogía y tutoría.

Asimismo, Alejandro Cornejo hace énfasis en la vinculación entre docencia, tutoría y formación de profesores, pues es muy valioso el trabajo colegiado en el tema que nos ocupa; Mariana Mercenario se inclina por una tutoría desvinculada de la acreditación y más próxima a la formación integral de los jóvenes; Patricia López observa que hay diferencias entre tutoría y orientación vocacional, por lo cual ésta es una zona de trabajo de Psicopedagogía; Mayra Monsalvo sostiene que la tutoría, mediante el uso de las TIC y las TAC, podría mejorar sus resultados y, finalmente, Beatriz Cuenca apuesta por un seguimiento a las acciones de tutoría para evaluar sus resultados.

La lectura de esta obra, por el empeño, conocimiento y experiencia de sus autoras y autor, será un referente necesario para adecuar el Programa Institucional de Tutorías en el Colegio de Ciencias y Humanidades. También aportará información y reflexiones enriquecedoras a los otros sistemas de enseñanza media superior. El lector interesado podrá encontrar, además de las anteriores, otras virtudes en el texto.

Benjamín Barajas Sánchez
Director General del CCH

INTRODUCCIÓN

*Esta es la Nueva Universidad.
Es la misma Universidad que cambia y se renueva.*
Pablo González Casanova, 1974

Este libro es el resultado de un proyecto colectivo que busca ser una aportación para los profesores que forman parte del Programa Institucional de Tutorías (PIT) tanto del Colegio de Ciencias y Humanidades, como de la Escuela Nacional Preparatoria, o bien, de otras instituciones educativas tales como las Facultades de Estudios Superiores en sus niveles de licenciatura y de posgrado, y para todos los interesados en ampliar sus referentes sobre la tutoría, con énfasis en el bachillerato, de donde emanan las páginas aquí vertidas.

Los profesores que han colaborado en este libro son o han sido coordinadores del PIT o bien han participado como tutores de grupos en el nivel medio superior, en estos trabajos comparten su experiencia desde una perspectiva crítica y con propuestas que contribuyan a enriquecer la práctica de la tutoría en nuestra Universidad.

A casi dos décadas del surgimiento del PIT, la tutoría ha tenido cambios. Actualmente se está dando prioridad a la cobertura de los grupos de primer ingreso del bachillerato, tarea compleja cuando se atiende a más de 50 alumnos,

por lo que es preciso contar con líneas claras sobre cómo, cuándo, quién, con quién, desde dónde y para qué realizar intervenciones tutoriales con los alumnos, los padres de familia y los profesores que comparten el mismo grupo.

Quienes participamos en este libro, consideramos la necesidad de contar con un sustento teórico-práctico de la labor tutorial que nuestra Universidad ha procurado implementar en los diversos niveles de estudio que la componen. Es pertinente buscar un equilibrio entre los aspectos informativos y los propiamente formativos: el aprendizaje interdisciplinario, el fortalecimiento de la autoestima, la atención y orientación a un proyecto de vida sano, reflexivo, crítico y propositivo.

Esta obra elaborada por y para universitarios confía en contribuir para que el ejercicio de la tutoría se desarrolle con mayor certeza, efectividad y eficiencia en los espacios académicos.

Nuestra contribución se desarrolla en los nueve capítulos que aquí presentamos.

Así, en el primer capítulo, Sara Cruz Velasco ayuda a comprender cómo la tutoría es una actividad académica con referentes internacionales, donde la UNAM ha sido pionera en nuestro país. Su institucionalización en el bachillerato y en la licenciatura proviene de un largo proceso, no siempre bien entendido por todas las instancias pero que, al ser contemplada dentro de los planes de desarrollo de las últimas dos administraciones centrales, la tutoría se ha convertido en un programa estratégico con líneas de acción prioritarias en todas las direcciones de nuestra Universidad. En el CCH, en particular, busca coadyuvar al mejoramiento de la calidad del aprendizaje en los alumnos, fomentar una cultura de acreditación ordinaria con acciones que fomenten la responsabilidad y autonomía del estudiante en concordancia con el Modelo Educativo. Se reconoce la participación convencida, comprometida y entusiasta de los tutores, y la necesidad de avocarse de manera permanente a su formación para fortalecer la tutoría como una actividad inherente a una docencia comprometida con el estudiantado.

En el segundo capítulo, Martha Treviño Camacho reflexiona sobre las implicaciones entre la labor tutorial y el sentido de la práctica docente, así como sobre el proceso de construcción de la figura del tutor a través las nuevas necesidades y demandas institucionales, durante los primeros diez años de existencia del PIT. La autora indica que, en una etapa inicial, se procuró formar al tutor en ámbitos que favorecieran una intervención más comprensiva, comprometida y empática con los estudiantes, en tanto adolescentes; en la segunda, la labor tutorial se reorientó hacia el registro, seguimiento y canalización de los alumnos, a fin de mejorar su aprovechamiento académico, elevar su eficiencia terminal, y principalmente

disminuir la reprobación y deserción escolar. En balance, se requiere alentar una amplia participación de los mejores docentes como tutores, basada en una cultura de la colaboración entre la comunidad académica, y optimizar la formación de éstos con una visión integradora de los recursos tecnológicos y humanos que contribuyan a que los estudiantes egresen con buenos aprendizajes y altos desempeños académicos, que les permitan seguir su proyecto de vida.

Amelia Santana Escobar, en el tercer capítulo, remite una experiencia educativa enriquecedora que hizo posible, en la práctica y de manera orgánica, el compromiso articulado de los diversos actores del proceso educativo, a saber, alumnos, profesores y padres de familia, en beneficio de la formación integral de los estudiantes. Si bien dicha experiencia partió de un programa interinstitucional de la SEP denominado *Formación Pertinente*, los desafíos que el Departamento de Psicopedagogía del Plantel Naucalpan tuvo que afrontar y contribuyó a resolver representan hoy un valioso antecedente a tomar en cuenta en el trabajo de las tutorías. Entre otros, los elementos que la autora señala como relevantes son la coordinación del trabajo colegiado entre docentes donde se atiendan necesidades, se compartan estrategias y vías de atención a los alumnos, el seguimiento del desempeño estudiantil a través de la tutoría académica y la tutoría psicopedagógica, y la vinculación institucional con los padres de familia a los que no sólo se les presenten problemáticas sino vías de intervención y apoyo a sus hijos. En suma, la tutoría académica es mucho más efectiva si se complementa con la tutoría psicopedagógica.

Ser tutor es mucho más que participar en un programa institucional, pues si bien éste puede ser motivo para un sano ejercicio de atención a los estudiantes por parte de un profesor, existe una serie de implicaciones emocionales que éste no siempre puede o debe resolver. Por ello, en el cuarto capítulo Rosalía Orta Pérez, con base en su experiencia como tutora de grupos y colega de profesores-tutores dentro del programa *Formación Pertinente*, explica que la integración, definición y configuración del Departamento de Psicopedagogía contribuyó a construir un sentido de la tutoría que buscó transformar la visión de la docencia hacia un acompañamiento comprometido con los alumnos, en el que tanto profesores como estudiantes fueran reconocidos como seres humanos con dudas, necesidades, áreas de oportunidad y fortalezas. Al restringir la finalidad de la tutoría a la sola reducción de índices de reprobación y deserción escolar, genera que el profesor-tutor siga viendo al estudiante como un número con calificaciones, provoca no poca frustración en ambos ante los resultados que pueden lograrse dado que las causas de raíz no han sido atendidas, lo que

disminuye su identidad como personas. Por ello, es urgente realizar un análisis de compromisos posibles, de apoyos psicopedagógicos suficientes y oportunos, así como de una formación permanente para el tutor.

Alejandro Cornejo Oviedo sostiene en su capítulo que la tutoría y la docencia son dos actividades íntimamente relacionadas entre sí, que trabajan en forma paralela y complementaria, con lo cual sólo es posible un desempeño idóneo de los alumnos. Sin embargo, con base en su experiencia como tutor externo del turno vespertino, el autor señala que el alcance de la labor tutorial se reduce considerablemente si se carece del apoyo de todos los docentes del mismo grupo, por lo que los logros de la tutoría resultan muy pobres, comparados con lo que se pretende en las metas institucionales del PIT, donde se busca desarrollar la autonomía individual y la autorregulación del alumno. Su propuesta radica, entre otras, en que la tutoría se reorienta como la vía más adecuada para coordinar el trabajo de distintos profesores hacia la definición de acuerdos comunes que permitan el desarrollo de habilidades transversales y la autorregulación de los estudiantes.

En su capítulo, Mariana Mercenario Ortega, comparte su experiencia como tutora en el PIT, desde hace más de quince años y sopesa las limitantes de la tutoría sólo como una instancia que contribuya a la acreditación, antes que como una oportunidad para apoyar a seres humanos en formación; en particular, señala la desmedida carga sancionadora que, tradicional y socialmente, se ha asignado al profesor, por lo que se propone una figura convergente entre tutor y profesor, apegada a la orientación, facilitadora de información y alentadora de procesos cuyas acciones deben partir más que de datos de acreditación y rezago, al análisis de trayectorias de vida y formas de afrontar problemas. Al tomar como base su disciplina, la autora comenta que el ejercicio cotidiano del habla puede mostrar una tendencia a corregir con el propósito de mostrar superioridad y ejercer discriminación ante quienes se etiquetan como ignorantes, torpes o incultos. Por ello la tutoría debe nutrirse de profesores que inicien, fomenten y difundan prácticas de aprendizaje y de evaluación más claras y justas con los alumnos.

Uno de los propósitos del Colegio es proporcionar a sus estudiantes una formación que los prepare para sus posteriores estudios en el nivel de licenciatura, por lo que es necesario fomentar el autoconocimiento y la conciencia sobre su desempeño académico, a fin de que ellos puedan tomar decisiones acordes y fundamentadas sobre su futuro profesional. En este sentido, López Sánchez advierte que la asignación de funciones relativas a la orientación vocacional, difícilmente pueden ser cubiertas por los profesores-tutores, como ha pretendido

el Programa Institucional de Tutorías, ya que éstos conocen poco sobre la serie de requisitos académicos relativos al pase reglamentado, la logística en la difusión de información fundamentada sobre la elección de una carrera, así como las especificidades psicopedagógicas que deben implementarse ante una toma de decisión que afectará la futura vida académica, profesional, laboral y personal de los seres humanos que son los alumnos. La autora propone una mayor y mejor vinculación entre el Departamento de Psicopedagogía y el Programa Institucional de Tutorías, a fin de abatir información parcial o inválida entre los jóvenes, duplicar funciones entre académicos y desvirtuar funciones entre instancias que buscan el mismo fin.

La tutoría representa un trabajo arduo para los docentes dada la cantidad de acciones que deben realizar con sus tutorados, con los profesores del grupo y el programa, por lo que, en su capítulo, Monsalvo Carmona propone la utilización de diversas herramientas tecnológicas provenientes de las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación), TAC (Tecnologías Aplicadas al Conocimiento) y las Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA), entre cuyas ventajas se encuentra el fortalecimiento de una cultura de participación colaborativa con sentido de pertenencia a una comunidad universitaria y de conocimiento compartido. Las actividades que el e-tutor¹ logre subir a una plataforma de acceso libre o restringido, en algunas de sus modalidades, deberán obedecer a una planeación con objetivos, alcances y reglas claras, podrán compartirse experiencias, estrategias, técnicas de estudio, ejercicios orientados hacia el fortalecimiento del proyecto de vida, la toma de decisiones, el análisis ante problemas y materiales (en texto, imagen, video o audio) que apoyen a los alumnos en su trayectoria escolar y de vida en el Colegio. Asimismo, se muestran las ventajas de la “mochila” para fomentar la colaboración en el aprendizaje entre equipos de alumnos y el intercambio de información entre docentes, a fin de ir creando acuerdos en función de un mejor ambiente de aprendizaje para todos.

En el último capítulo, Cuenca Aguilar subraya la necesidad de contar con un programa de seguimiento y evaluación de la tutoría en el Colegio, pues

¹ Cuando la tutoría se desarrolla y gestiona a través de entornos virtuales de aprendizaje, hablamos de e-tutoría, por tanto “e-tutor” se podría definir como el método que complementa a la tutoría académica conjuntamente con las comunidades virtuales, las TIC y TAC, optimizando y potencializando la experiencia de aprendizaje, combinando lo presencial y lo virtual.

actualmente los datos utilizados para elaborar los informes impresos y en línea no dan cuenta de un análisis integral y reflexivo que ayude a optimizar el desempeño y la formación tanto del tutor como de los alumnos tutorados. Si bien el Programa Institucional de Tutorías es coherente con el Modelo Educativo del Colegio, recientemente se ha caído en la tendencia indirecta de encontrar culpables del fracaso escolar de los alumnos, y los informes del tutor se han almacenado en sistemas de datos que no contribuyen a recuperar el sentido de la formación integral del alumno; por ello, la autora recomienda el nuevo diseño de un programa integral de seguimiento y evaluación de la tutoría, donde se crucen datos cuantitativos con aquellos otros cualitativos, a fin de tener una imagen más clara y completa de la intervención tutorial y que aporten elementos a los tutores sobre cómo evitar el rezago, el abandono y el fracaso escolar.

Los profesores-tutores necesitan creer y confiar en que su intervención comprometida, más allá de un balance de aprobación o reprobación cuantitativa, es valiosa, aunque no puedan ni sea su función resolver todas las situaciones que los estudiantes enfrentan en sus vidas particulares. Por ello, presentar un libro que analice, ponga a discusión y oriente, con sustento teórico-práctico, el sentido de la tutoría en la Universidad, y particularmente dentro del nivel medio superior en el Colegio de Ciencias y Humanidades, representa un esfuerzo útil para continuar o precisar alcances en las políticas de nuestra Máxima Casa de Estudios.

Nace este libro como ejercicio compartido, comprometido, crítico y reflexivo, con intención de aportar en alguna medida a la formación tanto de docentes como de estudiantes, y por supuesto, contribuir a construir un modelo tutorial acorde a las características de la institución en que se instrumenta.

Rosalía Orta Pérez
Enero de 2018

DESARROLLO DE LA TUTORÍA EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES: ACTORES Y DESAFÍOS

Sara Cruz Velasco

*Otra acepción de tutor en la botánica o en horticultura,
en el sentido de los implementos usados para que las plantas crezcan,
de cierta forma armoniosa y derecha.
Pero también puede darse otros modos de aplicar “tutores” a las plantas,
para buscarles formas muy originales o exóticas
de acuerdo con el gusto o necesidades de quien las posea.
También aquí surge este elemento de plasticidad de un organismo, al
que se puede ayudar para que tome una forma determinada,
y me gusta mucho incluirlo en mi idea de lo que es una tutoría.*

José Sarukhán, 1988

Introducción

La tutoría tiene referentes internacionales, así como experiencias que pueden encontrarse en la mayoría de los países que consideran la tutoría y la orientación del alumno como los factores indispensables para mejorar la calidad educativa. En las universidades mexicanas, desde hace poco más de una década, se desarrollan experiencias en torno de la tutoría como una actividad de enorme valor en las instituciones educativas. Actualmente, la tutoría constituye uno de los temas centrales de la educación, ya que es un indicador de las prácticas docentes actuales, así como para estimular la participación de los estudiantes sobre ellas.

En la UNAM, la tutoría es una realidad: las experiencias en el posgrado, la licenciatura y el bachillerato resultan enriquecedoras. En estos dos últimos niveles educativos, el Programa Institucional de Tutoría ha aportado beneficios a un número, cada vez mayor, de estudiantes.

En 1997, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) inició las actividades de tutoría, con el fin de disminuir la deserción y la reprobación de los alumnos y, en consecuencia, elevar la aprobación y el índice de egreso. En la Escuela

Nacional Preparatoria, se implementó como una atención individualizada a los alumnos que ya aparecía en los planes de desarrollo de 1998.

El interés y el reconocimiento de la tutoría en la UNAM se debe, en buena medida, a su trascendencia y alcances en varios sentidos: uno de ellos –muy importante– es el número creciente de estudiantes y de docentes participantes dentro de sus escuelas o facultades; otro es la experiencia misma del programa de tutoría; el tercero tiene que ver con la compleja trama de recursos académicos, administrativos, de estrategias y prácticas pedagógicas, así como la diversidad de objetivos, formas de evaluación, acciones de apoyo y voluntades que se movilizan para impulsar, mantener y fortalecer el programa de tutoría. Con base en lo anterior, se afirma la institucionalización de las tutorías dentro de la UNAM.

Antecedentes de la tutoría

Marco internacional

La tutoría cuenta con referentes internacionales, basados en experiencias de la mayoría de los países. En la ANUIES (2002), históricamente se identifican los modelos tutoriales como los de universidades anglosajonas que plantean la educación individualizada para promover la profundidad de los conocimientos a través de seminarios que coordina un docente con un número reducido de estudiantes, y en sesiones de atención personalizada, a las que se denomina *Tutoring* o *Supervising* en Inglaterra, y *Academic Advising*, *Mentoring*, *Monitoring* o *Counseling*, según su carácter en Estados Unidos de América.

El papel de los estudiantes consiste en participar en seminarios académicos y discutir el trabajo con su tutor. En Reino Unido, Australia y Estados Unidos, el tutor es un profesor que informa a los estudiantes universitarios y mantiene estándares de disciplina. La actividad central del sistema tutorial inglés (*Tutoring*) es el trabajo escrito (*essay*), que el tutor propone al estudiante, y cuya finalidad es enseñar a pensar al alumno al argumentar sobre un tema seleccionado como mecanismo para desarrollar su capacidad crítica.

En la Universidad de Oxford, por ejemplo, el estudiante tiene un encuentro semanal con su tutor para exponer la argumentación oral de algún ensayo; por su parte, el tutor debe ofrecer otros apoyos educativos como lecturas adicionales, la consulta de bibliotecas, las prácticas en laboratorio, la inscripción a conferencias, etcétera. En este proceso es importante, también, la interacción con otros compañeros durante el desarrollo de diferentes actividades académicas. Uno de los modelos tutoriales más conocidos, desde 1971, es el que ofrece la *Open*

University o de educación a distancia que promueve el estudio autónomo de los alumnos, que contempla reuniones con sus tutores para resolver problemas de aprendizaje y recibir orientaciones para las fases subsecuentes (ANUIES, 2002).

En España, el modelo de enseñanza superior a distancia desarrollado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) presenta la figura del profesor tutor como un orientador del aprendizaje autónomo en los alumnos. En el contexto de la reforma educativa española, la tutoría y la orientación al alumno se consideran factores indispensables para mejorar la calidad educativa. En este país se valora la tutoría como:

un aspecto importante de la función educativa que se desarrolla en la Universidad de Navarra. Además, es considerada como tarea propia de todo profesor y se destaca, es un derecho de todos los alumnos. En tanto, en la Universidad Complutense de Madrid se establece entre los derechos de los alumnos “el derecho a ser asistido y orientado individualmente en el proceso de adquisición de conocimientos mediante la institución de la tutoría (ANUIES, 2002).

La preocupación por mejorar la calidad y eficiencia de las instituciones de educación superior ha sido una constante entre las organizaciones internacionales. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) publicó el documento “Recomendación Relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior” (1997), y que define al personal docente de la siguiente manera:

El término personal docente designa a todas las personas que en instituciones o programas de enseñanza superior se dedican a enseñar y/o realizar estudios académicos o investigaciones y/o prestar servicios educativos a los estudiantes o a la comunidad en general.

Entre dichos servicios se contempla el “estar disponible para los alumnos, con el propósito de orientarles en sus estudios”. La propia UNESCO, en la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción*, dentro de su “Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior” (1998), establece la necesidad de modificar el proceso de aprendizaje por un nuevo modelo de enseñanza superior centrado en el estudiante. También define diversas responsabilidades del profesor, como: “Proporcionar, cuando proceda, orientación y consejo, cursos de recuperación, formación para el

estudio y otras formas de apoyo a los estudiantes, comprendidas, las medidas para mejorar sus condiciones de vida”. Por su parte, el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC), establece como eje rector para el mejoramiento de la Educación Superior:

Construir la calidad de la docencia fundamentalmente sobre la base de la superación pedagógica del profesorado y de la concepción de una formación integrada en el diseño y desarrollo de los currículos, con la finalidad que puedan egresar graduados creativos, reflexivos, polifuncionales y emprendedores, en el marco de sistemas de formación avanzada, continua, abierta y crítica, en donde el alumno asuma su calidad de sujeto activo, protagonista de su propio aprendizaje y gestor de su proyecto de vida (ANUIES, 2002).

Marco nacional

La implementación del sistema tutorial en diversas Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas es desafiante ante la necesidad de adecuar la tutoría a las condiciones institucionales como su historia, planta docente, modelo curricular, recursos humanos y tradiciones, pero en específico, a los problemas de reprobación, rezago, abandono escolar y baja titulación.

Las experiencias de tutoría en México que reporta la ANUIES (2002), considera a la UNAM como institución pionera, al iniciar su implementación desde 1941 en estudios de posgrado. En la licenciatura, la tutoría inició en 1972 dentro del Sistema de Universidad Abierta (SUA).

En 1992, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) ofreció un modelo de tutoría integral, caracterizado por asistir al estudiante a lo largo de su trayectoria escolar, con el apoyo de un asesor psicológico, un trabajador social y un maestro orientador. La tutoría operó como sustento en aspectos académicos, económicos, sociales y personales, donde el tutor era un académico poseedor de un alto valor moral entre los alumnos que se detectaba a través de una batería de prueba-problemas que pudiesen afectar el desempeño académico de los estudiantes. El tutor atendía, prioritariamente, a los alumnos clasificados como de mayor riesgo y canalizaba los casos que requieran apoyo con especialistas. La UAEH reportó resultados obtenidos desde la implantación del programa con la disminución de un índice de reprobación de 65% al 16%, y de deserción del 23% al 9.3% (Valdez y Callejas, 2013).

En la Universidad de Guadalajara, la tutoría también inició en 1992 y se estableció estatutariamente como una obligación de todo miembro del personal académico, el desempeñarse como tutor académico de los alumnos para procurar

su formación integral. Las funciones tutoriales fueron las siguientes: tutorías curriculares ligadas a cursos regulares, curso o talleres de nivelación, asesoría académica, orientación para estudios de licenciatura y posgrado, apoyo a estudiantes en el trabajo de laboratorio y responsabilidad sobre alumnos que cumplen servicio social.

En 2000, la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) inició la implantación de un Programa Tutorial en la Facultad de Ingeniería Mecánica (FIME), con la finalidad de apoyar la formación integral de los alumnos y orientarlos en la solución de sus problemas académicos o personales. Además, dicho programa pretendía un mejor desempeño de los estudiantes que disminuyera la deserción y se incrementara la eficiencia académica. En esta universidad, las tutorías tienen actualmente como meta a desarrollar un programa que permita la orientación de los estudiantes que ingresan a la institución, mediante la conformación de un grupo institucionalizado de profesores-tutores, que, en conjunto con asesores, apoyen el desarrollo personal y académico de los estudiantes.

En la UNAM

La UNAM es reconocida como institución pionera en las experiencias de tutoría, puesto que la ANUIES documenta que, en el año de 1941, en los estudios de posgrado de Instituto de Química, se desarrollaron actividades académicas por el estudiante y el tutor que se centraban en la realización de proyectos de investigación. Este es el antecedente para la elaboración del reglamento de tutoría (1965) en este nivel de estudios en la Facultad de Química, en el que se establece la participación de un tutor por cada estudiante, que posteriormente incidiría en el Reglamento General de los Estudios de Posgrado del año de 1980.

En nivel licenciatura, la tutoría surgió en 1972 con la creación del Sistema de Universidad Abierta (SUA), que se imparte en dos modalidades: individual y grupal. En la primera, se atienden las dudas surgidas en el proceso de estudio particular del alumno y, en la grupal, se favorece la interacción de los estudiantes con el tutor para la solución de problemas de aprendizaje o para la construcción de conocimientos. Posteriormente, en los noventa, se destaca la experiencia de las Facultades de Medicina y Psicología con programas de apoyo, desde el ingreso hasta el egreso, para los estudiantes de excelencia académica (ANUIES, 2002).

Otros antecedentes importantes se reportan en la Facultad de Ingeniería con la implantación del primer *Programa de tutoría para estudiantes de licenciatura*; posteriormente, en 2002, la Dirección General de Evaluación Educativa de la UNAM desarrolla en las escuelas y facultades el *Programa de Fortalecimiento de los Estudios de Licenciatura* (PFEL), que plantea como una de sus principales

estrategias al Sistema de Tutorías. Consecutivamente, en el mismo año, el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) y el Programa Bécalos establecen, en su normatividad, que a todo becario se asigne un tutor (SIT, 2012). Indudablemente, dicha normatividad impactó en el crecimiento de tutor asignado para los estudiantes becarios.

En el nivel bachillerato, la tutoría fue más reciente. En 1997, en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) se iniciaron las actividades de tutoría, con el fin de disminuir la deserción y la reprobación y por consecuencia elevar la aprobación y el índice de egreso, a través de brindar un apoyo académico, de orientación personalizada y atención psico-afectiva (Moreno, 2010). En 1998, en la Escuela Nacional Preparatoria, se registra el inicio de la atención individualizada a los alumnos como estrategia en los planes de desarrollo.

En el 2001, se avanzó en precisar y unificar para el CCH la orientación de la tutoría en los cinco planteles a través del primer PIT, bajo la coordinación de la Secretaría Estudiantil de la Dirección General. En ese sentido, se reportan experiencias de tutoría en el CCH Plantel Naucalpan (2001) a través del *Programa para Mejorar el Aprovechamiento Escolar* de los alumnos (PROMAE), con el propósito de apoyar a los estudiantes no sólo en su formación académica, sino en el acompañamiento de su proceso de madurez y desarrollo psicosocial a través de la figura del tutor (Arriaga, 2013).

La tutoría en la UNAM, un proyecto institucional

Al tener como marco estos antecedentes y ante la búsqueda permanente de estrategias en apoyo a los estudiantes, en 2010, un grupo de responsables del PRONABES y académicos de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE), decidieron convocar a quienes realizaban actividades de tutoría en la UNAM a un Encuentro Universitario de Tutoría, celebrado en Ciudad Universitaria, donde participaron autoridades, docentes y estudiantes. El evento reunió a más de 250 ponentes de diferentes entidades académicas; algunas conclusiones relevantes fueron:

- Reconocer la importancia de la labor del tutor e impulsar la profesionalización del docente-tutor, en las actividades de acompañamiento y orientación.
- Realizar el seguimiento y evaluación de los programas de tutoría, para identificar logros, y limitaciones, en las escuelas y facultades.
- Contar con un marco institucional que sustente la implantación, operación y evaluación de los programas de tutoría en la UNAM.

A raíz de los trabajos del Encuentro, surgió la necesidad de continuar la comunicación de las experiencias sobre los programas de tutoría en escuelas y facultades de la UNAM, así como compartir documentos e iniciativas para su organización. De esta manera, la Subdirección de Becas y Enlace con la Comunidad Estudiantil de la DGOSE convocó a conformar el “Seminario Análisis de la Práctica de Tutoría en la UNAM”, que inició actividades en 2011, con la participación de coordinadores de becas y tutoría de las Facultades de Medicina Veterinaria y Zootecnia, Odontología, Contaduría y Administración, Economía, Psicología, Química, Medicina, Ingeniería, así como de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) Zaragoza y Aragón, Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia y del Centro de Alta Tecnología de Educación a Distancia (CATED) de Tlaxcala. La participación del bachillerato ocurrió posteriormente: primero, el CCH y luego, la ENP.

Los análisis derivados del Seminario permitieron identificar diversas debilidades institucionales en torno a la tutoría, entre ellas, la falta de un pronunciamiento de la máxima autoridad con relación a los programas de tutoría, la ausencia de normatividad para su organización e implantación, la poca claridad por parte de los directores para impulsar este programa en las entidades académicas, ausencia de una formación específica para los tutores, falta de instrumentos de seguimiento y problemas en la disposición de horarios y espacios para su adecuado desarrollo, entre otras.

En este punto es importante destacar lo observado y reportado por parte de los responsables de tutoría de la UNAM, en relación con el alcance de los programas de tutoría en las facultades y escuelas que han contado con el apoyo de la administración en turno, frente a aquellas que no lo han tenido, es decir, el apoyo del Director es clave para el desarrollo del Programa Institucional de Tutoría (PIT) en una entidad.

Al analizar críticamente las experiencias de tutoría explicadas, se observa que la mayoría de las acciones y programas en la licenciatura responden a cuestiones normativas, es decir, principalmente se asignan tutores a los estudiantes becarios. En el Bachillerato es diferente ya que, desde su implantación, es un programa en apoyo a la mejora del rendimiento escolar de los alumnos. Sin embargo, se observa que tanto en el bachillerato como en la licenciatura, se realizaban se realizaban prácticas de tutoría aisladas y carentes de una normatividad institucional que orientara la elaboración de un Programa Institucional de Tutoría (PIT) y su respectivo Plan de Acción Tutorial (PAT).

Durante el rectorado del doctor José Narro Robles, un grupo de académicos responsables de tutoría de diversas entidades académicas integrado por personal

de la DGOSE, de las Facultades de Medicina Veterinaria y Zootecnia, de Química, de Medicina, de Estudios Superiores Zaragoza y Aragón, así como la Escuela de Enfermería y Obstetricia, se conforma como grupo de trabajo y recuperan en un documento los análisis y propuestas para organizar la tutoría como política educativa de la UNAM. El documento fundacional fue el *Sistema Institucional de Tutoría en la UNAM* (SIT) elaborado a principios de 2012.

Dicho documento propone una estructura básica y marcos normativos generales, el cual se entregó al rector. Es importante destacar la apertura y sensibilidad de Dr. Narro al aceptar la propuesta y dar nombramiento a la Coordinación del SIT y su Consejo Asesor (integrado por la Secretaría de Desarrollo Institucional, la Secretaria de Atención a la Comunidad, la Directora de la DGOSE y la Directora de Evaluación Educativa, así como representantes de las Facultades de Medicina Veterinaria y Zootecnia, de Química, de Medicina, de Estudios Superiores Zaragoza y la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia, en cuanto al Bachillerato, uno por la ENP y otro del CCH).

Posteriormente, el rector convocó a los Colegios de Directores de ambos niveles educativos para dar a conocer el SIT e impulsar el Programa Institucional de Tutoría en cada entidad académica, así como nombrar a los Coordinadores de Tutoría que conformaran un Comité Ejecutivo del SIT. La organización del SIT se aprecia en el organigrama de la Figura 1.

Posteriormente, el rector hizo del conocimiento de la comunidad universitaria, el *Acuerdo por el que se establece el Sistema Institucional de Tutoría de Bachillerato y Licenciatura de los Sistemas Presencial, Abierto y a Distancia de la UNAM* con sus respectivos *Lineamientos*, que se publica en *Gaceta UNAM*, en mayo del 2013.

Lo anteriormente expuesto permite justificar por qué se concibe al SIT como un proyecto institucional que realiza acciones de tutoría tendientes a la mejora del aprendizaje de los alumnos, partiendo del principio que son el centro de atención e interés. La institucionalización del proyecto permitió involucrar a la máxima autoridad de la UNAM, a los directores de las entidades académicas, a los funcionarios y docentes para unir acciones y esfuerzos que incidieran en la calidad del proceso formativo de los alumnos de los niveles bachillerato y licenciatura.

Lo anterior implicó un gran compromiso institucional, no sólo para atender a los jóvenes que ingresaron a los estudios universitarios, sino también para que permanecieran y tuvieran un egreso satisfactorio. El SIT y el conjunto de programas de atención a alumnos, promueven la formación integral del estudiante como estrategia general, con énfasis en acciones de carácter transversal y complementario, en el sentido de que impulsa el desarrollo de actitudes, valores

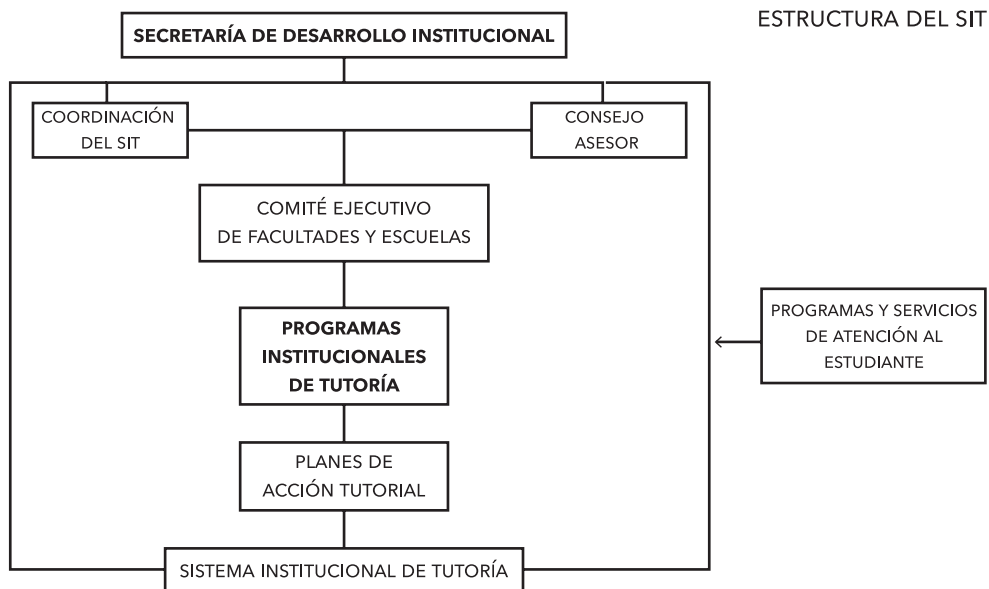


Fig.1 Estructura del SIT (2012)

y habilidades para la convivencia social y el futuro desempeño profesional, lo cual redundará en el mejoramiento de la calidad académica de la institución.

En suma, el SIT es el medio donde se articulan instancias y definen líneas de organización general, por lo que cada plantel diseña su propio Programa Institucional de Tutoría (PIT) y su respectivo PAT, de acuerdo con sus circunstancias y prioridades específicas. Su planeación no debe ser ajena al contexto y a la dinámica de la entidad académica, ya que:

- Posibilita una intervención educativa más coherente.
- Facilita la coordinación entre los responsables de los programas y servicios de atención al estudiante, lo que garantiza una continuidad de acciones.
- Genera redes de apoyo para los estudiantes que más lo necesiten.

La Dirección de cada escuela o plantel deberá mostrar capacidad y facilitar los medios para desarrollar un ambiente favorable al trabajo tutorial, así como integrar la tutoría en el Plan de Desarrollo Institucional de su gestión, por lo que ha de promover el compromiso de los actores e instancias fundamentales. La parte operativa dependerá de los soportes de las diferentes áreas académico-

administrativas con el fin de alcanzar los objetivos propuestos. En síntesis, el director tiene el compromiso de impulsar y apoyar la implantación del programa de tutoría, cuyo funcionamiento y éxito también dependerán de él (SIT, 2012).

En la actual administración del rector Graue Wiechers (2015-2019), el SIT nuevamente forma parte del Plan de Desarrollo Institucional de la UNAM, punto de referencia del quehacer universitario. El SIT se contempla dentro del “Programa Estratégico 3. Apoyo a la Formación de los Alumnos”, cuya acción se dirige al seguimiento, acompañamiento y fortalecimiento de su formación integral para favorecer su permanencia, buen desempeño, continuidad y conclusión satisfactoria de los estudios universitarios. Lo anterior corresponde con la Línea de Acción 3.5 Sistema Institucional de Tutoría (SIT) cuyos proyectos y metas son de mayor alcance porque hoy trata de consolidar la experiencia desarrollada, así como contribuir y atender a los alumnos en riesgo, formar a los tutores, dar seguimiento y evaluar los resultados.

Es notorio el interés de la administración central de la UNAM por el SIT, ya que ahora es uno de los programas a cargo de la Secretaría General, y cuenta con reconocimiento para fortalecer estrategias, darle trascendencia y evaluar sus alcances.

Definición de tutoría

La tutoría contribuye a elevar la calidad del proceso formativo de los alumnos en los ámbitos académico, personal y profesional, mediante estrategias de atención individuales y grupales que complementen el proceso enseñanza-aprendizaje. Por tanto, se le concibe como un proceso continuo, cuya finalidad es el desarrollo integral de los estudiantes y dar respuesta a las necesidades que van surgiendo a lo largo de su trayectoria académica. Asimismo, la tutoría es un proceso intencional, que cuenta con objetivos concretos, estrategias para llevar a cabo las acciones, así como la evaluación.

A continuación, se comparten concepciones de la tutoría por parte de destacados académicos de la UNAM. Pablo Latapí (1988) la definió como el “sistema de atención educativa en que un profesor apoya a un pequeño grupo de estudiantes de manera sistemática”. Lo anterior, supone, en consecuencia, un cierto grado de estructuración: objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas, mecanismos de monitoreo y control. Por su parte, Armando Alcántara (1990) la precisa como “un método sistematizado de acciones educativas centradas en el estudiante”, esto es, como parte de la orientación educativa entre cuyas funciones están el supervisar y servir a los estudiantes no sólo en el aspecto cognitivo del aprendizaje, sino incluso en el afectivo.

De acuerdo a Sánchez Puentes (2000) la tutoría es un sistema de atención educativa en el que el profesor apoya a un pequeño grupo de estudiantes de una manera individual y sistemática, de modo que la tutoría supone un cierto grado de estructuración: objetivos, programa, organización por áreas, técnicas de enseñanza, integración de grupos conforme a ciertos criterios, mecanismos de monitoreo y control.

Actualmente, la UNAM tiene una definición institucional de la tutoría, derivada de los Lineamientos del SIT, donde se la precisa como:

una actividad formativa y de acompañamiento durante la trayectoria académica del alumno, cuya finalidad es la de mejorar su aprovechamiento escolar y promover su desarrollo integral. Realizada por académicos o pares del alumno como parte de la función docente en el contexto del Programa Institucional de Tutoría (Lineamientos del SIT, 2013).

Con base en la definición anterior, cada entidad académica de la UNAM establece a su vez una definición que corresponda a su contexto y desarrollo del PIT. En el CCH la tutoría se concibe como:

una acción centrada en los aspectos académicos que ofrece una atención diferenciada, respeta la diversidad y fomenta la autonomía de los estudiantes. La acción tutorial es un proceso de acompañamiento y orientación que un profesor competente brinda al estudiante en su formación académica de forma individual o en pequeños grupos”. El papel del tutor es facilitar, reforzar, guiar y dar seguimiento al proceso académico de los estudiantes; en todos los casos se trata de un servicio complementario a la acción educativa (DGCCH, 2013).

El PIT actualizado y avalado por el Consejo Técnico del CCH, con fecha del 26 de noviembre de 2016, precisó la tutoría como:

la atención que un profesor da a dos grupos curriculares del turno matutino o a un grupo curricular del turno vespertino a lo largo de un año escolar, con el propósito de coadyuvar al mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos y con ello, incidir en la disminución de la reprobación y de la deserción (PIT, 2016).

Esta definición se acompaña de una serie de disposiciones normativas en el “Protocolo de Equivalencias”, al cual deben apearse los tutores y las instancias evaluadoras.

Objetivos

Los objetivos generales del SIT son:

- Contribuir al desarrollo académico, a la superación personal y profesional de los alumnos.
- Favorecer el proceso de integración de los alumnos en el quehacer universitario.
- Apoyar a los alumnos en la detección de problemas que se le presentan durante el proceso de enseñanza aprendizaje, con el objeto de analizar las posibles soluciones.
- Contribuir a la eficiencia terminal de los alumnos.
- Favorecer el desarrollo integral de los alumnos de bachillerato y licenciatura, a través de acciones articuladas que impacten positivamente en la permanencia, el rendimiento y el egreso (Lineamientos, 2013).

Por otra parte, los objetivos del PIT en el CCH son:

- Coadyuvar al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos en todas sus materias
- Fomentar la cultura de la acreditación ordinaria.
- Contribuir a la disminución de los índices de reprobación, rezago y deserción escolares, con particular atención al turno vespertino.
- Promover acciones orientadas a fortalecer la responsabilidad y autonomía de los estudiantes en concordancia con el Modelo Educativo del Colegio.

De estos generales, el PIT-CCH (2016) define los siguientes objetivos por semestre:

- Primer semestre: Informar sobre la organización, normatividad y funcionamiento del CCH, dar a conocer el Modelo Educativo del Colegio y propiciar la autonomía del aprendizaje en los estudiantes. Apoyar y difundir el Tutorial de Estrategias de Aprendizaje y trabajar con los resultados del mismo con los tutorados.
- Segundo semestre: Apoyar a los alumnos a la adaptación del Modelo Educativo del Colegio; para ello promoverá y fortalecerá una identidad universitaria a través de la responsabilidad académica. Se reflexionará sobre hábitos de estudio, proyecto de vida y se establecerán metas que favorezcan y propicien el aprendizaje y la autonomía de los estudiantes.

- Tercer semestre: Realizar una labor preventiva para evitar que los tutorados reprueben, así como promover la regularización de quienes ya adeudan materias mediante la motivación hacia el aprendizaje. Promoverá la participación para resolución de Prounam e InvoCa. De igual manera informará sobre periodos de exámenes. Informar a los alumnos sobre la posibilidad de inscribirse a opciones técnicas.
- Cuarto semestre: Comunicar a los tutorados que asisten a psicopedagogía para la interpretación de los resultados de Prounam e InvoCa. Promover acciones que le permitan al alumno regularizarse continuando actividades que promuevan la autorregulación y la responsabilidad. Favorecer la orientación para la selección de asignaturas de quinto semestre.
- Quinto semestre: Apoyar a los alumnos para que no incrementen su rezago y orientar a quienes tienen asignaturas reprobadas al elegir opciones de regularización oportuna que favorezca su egreso. Trabajar la toma de decisiones.
- Sexto semestre: Apoyar a los alumnos para que no incrementen su rezago, dar opciones para la regularización. Brindar orientación sobre el proceso de elección de carrera. Vincular a los tutorados al departamento de psicopedagogía para los trámites de pase reglamentado.

Se reconoce que para cumplir los objetivos del PIT se requiere un fuerte apoyo de las autoridades, así como una amplia participación de tutores, que además estén formados para llevar a cabo la actividad, de lo contrario se hará bajo supuestos o experiencias (positivas y negativas) de aprendizaje del tutor. Aunado a lo anterior, se demanda que estas actividades sean realizadas por el tutor en, al menos, 4 sesiones al semestre, tarea compleja para objetivos tan amplios.

En síntesis, la tutoría es un medio para reforzar estrategias educativas para apoyar la trayectoria escolar de los estudiantes, dado que intervienen desde su ingreso, durante su permanencia y en su egreso; por tanto, busca incidir positivamente en la disminución de los índices de reprobación y deserción. Sin embargo, para que sean alcanzados estos beneficios se requieren acciones articuladas que involucren al personal directivo, al orientador educativo y al docente por lo que implica la necesidad de contar con tutores formados.

Los tutores

Se reconoce que, desde el surgimiento del SIT, la planta de profesores-tutores ha incrementado su participación. No obstante, conviene reflexionar sobre

la proporción de académicos involucrados, sus características y los criterios utilizados para seleccionar a los tutores.

Cabe destacar que en la Reforma del *Estatuto del Personal Académico* (EPA, 1986), la tutoría es una actividad prevista para ser ejercida por el personal académico (Artículo 61), y señala que el personal de carrera de medio tiempo y de tiempo completo tiene la obligación de desempeñar labores docentes y de investigación, según la distribución de tiempo que haga el H. Consejo Técnico correspondiente, conforme a ciertos límites “para impartir clases o desarrollar labores de tutoría”.

Al respecto, el SIT promueve la participación convencida y comprometida de los docentes, sin pretender que se ejerza la obligatoriedad señalada en el artículo anterior del EPA, ya que estamos convencidos que la experiencia ha demostrado que esta labor requiere del convencimiento personal más allá del laboral.

En los Lineamientos del SIT se establecen los siguientes requisitos para ser tutor:

- Realizar funciones docentes.
- Realizar la solicitud correspondiente a la Coordinación del PIT de la entidad académica.
- Acreditar los cursos de formación para tutores.

El primer requisito es de alto valor, pues nos permite tener cierta garantía de que esta experiencia educativa ofrece una idea de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los otros dos requisitos se llevan a cabo de acuerdo con la dinámica interna de cada plantel.

En el CCH, la posible participación del tutor se basa en un perfil definido donde se menciona que su formación se construye a lo largo de un proceso. Entre otras, dicho perfil expone las siguientes características:

- Ética profesional docente.
- Compromiso con el trabajo de los alumnos.
- Aproximación del Modelo Educativo del Colegio.
- Habilidades de comunicación asertiva: escucha, empatía, tolerancia, respeto.
- Desempeñarse con disciplina y fomentar el trabajo en equipo.
- Conocimiento de la organización y normas de la institución.
- Experiencia docente.
- Conocimiento del Plan y Programas de Estudio de la institución.

- Conocimiento de las dificultades académicas más comunes de la población estudiantil.
- Conocimiento de los recursos y actividades en la institución para apoyar la regularización y el desempeño de los alumnos.

Sin embargo, dada la numerosa población estudiantil para atender en el PIT, no siempre es posible apegarse a estas características para involucrar a tutores; por ejemplo, los profesores de tiempo completo son pocos y su interés en el programa es mínimo por la falta de reconocimiento, a lo que se agrega la falta de un espacio curricular y físico para la tutoría, lo cual hace difícil la actividad para los profesores de asignatura.

Una muestra de la incorporación de tutores al PIT-CCH se presenta a continuación (Cuadro 1), donde se vierten datos reportados por la Coordinadora General del CCH.

Histórico	2013	2014	2015	2016	2017
Total CCH	278	841	618	632	664

Cuadro 1

Como puede apreciarse, en 2014 se estuvo muy cerca de llegar a la totalidad de los grupos académicos de nuevo ingreso con tutor asignado. Actualmente, se sigue poniendo atención a este sector de estudiantes, pero no se ha logrado la cobertura total.

Para contribuir en el logro del perfil del tutor, la Coordinación ha desarrollado un programa de formación dirigido a los coordinadores del PIT y a los tutores de los niveles de bachillerato y de licenciatura. La participación de docentes formados en la actividad tutorial constituye la estrategia idónea para la mejora del programa y es fundamental para su funcionamiento y cumplimiento. Sin embargo, no todas las necesidades de vinculación y gestión pueden ser cubiertas por los tutores, por lo cual se requiere de una coordinación general del PIT en ambos subsistemas del bachillerato y diversas coordinaciones locales en los planteles.

Una muy importante necesidad en el PIT se refiere a la formación de tutores para ofrecer un conjunto de recursos que les permitan realizar estratégicamente su labor, con base en las orientaciones del PAT.

Se coincide con Barrón (2009) cuando señala que la formación se vincula con la educación a través de la enseñanza aprendizaje y la preparación personal, por lo

que precisa que toda formación prepara en roles, pero también busca una acción transformadora, en los sujetos. Por lo anterior, hablar de la formación de tutores implica reconocer y desarrollar características de índole personal y profesional.

En este sentido, resulta fundamental que el docente esté sensibilizado y formado hacia la actividad como tutor y cuente con herramientas teórico-metodológicas para comprender su ámbito. Para ello, se hace necesario promover un espacio que complemente el ámbito pedagógico del tutor. Actualmente, el SIT ha promovido la participación de académicos de la UNAM, para ser formadores de tutores, asimismo, se cuenta con un Catálogo de cursos y con el Seminario “Análisis de la Práctica de Tutoría en la UNAM”. Estas opciones se han venido consolidando como estrategias de formación para tutores y para coordinadores.

Con lo anterior, se pretende contribuir a ampliar la visión del profesor, a fin de concebir la tutoría como una actividad inherente a la docencia. De igual manera, el Catálogo de cursos contempla tres niveles de formación tutorial:

1. Nivel de Inducción. En esta fase inicial de la formación en el ámbito de la tutoría, se pretende que el docente ubique las potencialidades que tiene ésta práctica para contribuir a la formación integral de los estudiantes.
2. Nivel de Formación. Implica que el docente, que ya se desempeña como tutor en la modalidad grupal o individual, continúe desarrollando sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el proceso de intervención tutorial.
3. Nivel de Fortalecimiento. Procura ampliar y profundizar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios en el proceso de intervención tutorial.

En el mismo sentido, se ha promovido la formación de los coordinadores del PIT, para que no limiten su tarea a una actividad administrativa como la asignación de tutores y la entrega de reportes cuantitativos, sino para que comprendan que su labor, más allá de lo anterior, está vinculada con la planeación, el seguimiento y la evaluación del PIT y del PAT.

La experiencia desarrollada en cuanto a la formación de tutores y coordinadores ha permitido ir definiendo y desarrollando cursos acordes con nuestra realidad y necesidades. Actualmente se ofertan 17 cursos presenciales y uno en línea: “Inducción para tutores”. Cada curso es avalado por un dictamen de la Coordinación del SIT que toma en cuenta tanto la evaluación del impartidor como de los participantes considerando los siguientes aspectos:

- Contenido del curso.
- Desempeño del instructor.
- Materiales utilizados.
- Autoevaluación del participante.
- Pregunta abierta para comentarios

Para la formación de coordinadores del PIT, cada año se organiza un curso de 20 horas; además, se cuenta con el Seminario Análisis de la Práctica de Tutoría en la UNAM, el cual sesiona mensualmente en forma ininterrumpida desde el año 2011.

Con estos apoyos se busca contribuir a modificar la concepción de una docencia tradicional basada en la transmisión de conocimientos y que tiende a reproducirse en la tutoría. Por ello, la formación de los tutores cobra especial relevancia en el proceso de transformación de la docencia. No obstante, cambiar la práctica tutorial de nuestra universidad no es tarea fácil.

La docencia y la tutoría universitarias deben verse como funciones interdependientes pues confluyen en el aprendizaje del alumno. Una docencia de calidad implica necesariamente una redefinición del trabajo del profesor, de su formación y desarrollo profesional. Como hemos dicho, la meta es convencer al docente para que deje atrás un rol tradicional como transmisor de conocimientos, y asuma el rol de un profesional que genera y orquesta ambientes de aprendizaje complejos, donde involucre a los alumnos en la búsqueda y elaboración del conocimiento, mediante estrategias y actividades apropiadas (Boronaut, 2005).

La docencia requiere un cambio urgente. No es posible ignorar el carácter esencialmente burocrático con el que, en muchos momentos, se caracteriza a la tutoría en la UNAM. Gran parte del profesorado aún no asume como suyas algunas de las funciones de orientación a los alumnos, y ven la tutoría como algo ajeno o sobrepuesto a sus funciones, por lo que perciben que el PIT es algo innecesario o que sólo incrementa su carga de trabajo. Lamentablemente, esta actitud se reproduce desde algunos niveles directivos.

Como se ha mencionado, el ejercicio de la tutoría debe recaer en un profesor que se asuma como guía del proceso formativo y que está permanentemente ligado a las actividades académicas de los alumnos. El tutor orienta, asesora y acompaña al alumno durante su proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva de conducirlo hacia su formación integral, lo que significa estimular en la atención individual y grupal de los alumnos, así como la capacidad de hacerse responsable de su aprendizaje y de su formación. Es decir, el profesor que se desempeña como tutor ha de tener un amplio conocimiento de la

docencia y su tarea se basará en un esfuerzo planificado y ordenado, tanto en su área profesional como en el proceso de la tutoría.

El ejercicio de una tutoría eficaz requiere de un conocimiento amplio del marco institucional en el que ocurre, lo que exige que el tutor sea capaz de entender y explicar a sus tutorados las características del modelo académico institucional en el que se forman, cuáles son sus ventajas y cuáles los compromisos y las exigencias establecidas para con los alumnos. Adicionalmente, el tutor debe conocer planteamientos teóricos y prácticos acerca de los estilos de aprendizaje de los jóvenes, así como de las características de los procesos de aprendizaje y del desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, como elementos que ayudarán en el acercamiento con los estudiantes

Comentarios finales

La tutoría se ha venido construyendo como un referente importante en la formación integral de los estudiantes, por lo que esta estrategia educativa cobra relevancia en el Plan de Desarrollo Institucional del 2011-2015 y del 2015-2019. Asimismo, es considerada como programa estratégico dentro del Plan de Desarrollo de los directores de las entidades académicas de los niveles del bachillerato y la licenciatura.

Para alcanzar los propósitos desarrollados, se requiere de acciones articuladas que involucren al personal directivo, al orientador educativo y docente, por lo que en la UNAM, el SIT promueve que las entidades académicas cuenten con programas de atención estudiantil y concibe a la tutoría como un gran recurso de atención personalizada que favorece la formación integral y la permanencia con calidad durante la trayectoria escolar. Lo anterior, se expresa en los siguientes logros:

- Integración del Consejo Asesor con representación del bachillerato.
- Formación y actualización de los Coordinadores del PIT por parte del Consejo Asesor.
- Conformación del Comité Ejecutivo con la representación de los coordinadores del PIT de bachillerato y licenciatura.
- Coordinación y trabajo colaborativo entre las entidades académicas de los niveles de bachillerato y licenciatura.
- Coordinador del PIT en cada una de las entidades académicas.
- En el nivel bachillerato, el CCH tiene registrado un PIT avalado por el H. Consejo Técnico.

- El 100% de las entidades académicas de bachillerato cuentan con un PAT que se actualiza para cada ciclo escolar.
- Cobertura de alrededor del 90% de los grupos de nuevo ingreso con tutor asignado.
- Creación del Sistema Institucional de Seguimiento de Tutoría (SISeT), como un recurso de apoyo para el registro de la acción tutorial de toda la UNAM y vinculado al Programa de Seguimiento Integral (PSI).
- El 100% de las entidades académicas de bachillerato y más del 90% de la licenciatura utilizan el SISeT.
- Creación del Portal de Tutoría del SIT <http://www.tutoria.unam.mx/sitetutoria/>, así como el uso y monitoreo de las redes sociales (*Youtube, Facebook, Twitter* y *Correo UNAM*).

Áreas de oportunidad

- Considerar al PIT como un programa estratégico en el desarrollo de las trayectorias académicas de los estudiantes por parte de autoridades y profesores.
- Incorporar la tutoría dentro de las actividades académicas de los alumnos.
- Reconocimiento en los programas de estímulos a profesores que ejercen la función tutorial.
- Optimización de los espacios escolares para realizar el ejercicio de tutoría de acuerdo con las modalidades identificadas por la entidad académica.
- Ampliar la formación de tutores.
- Vincular los sistemas institucionales de trayectorias escolares para identificar necesidades, avances e impacto del PIT.
- Equilibrar las responsabilidades asignadas al coordinador del PIT para atender la gestión y desarrollo del programa.
- El nombramiento de los coordinadores del PIT (realizado por los directores) es relevante para la planeación y puesta en marcha del mismo, también la formación de tutores es un tema de prioridad para dotar de herramientas teórico conceptuales que den claridad a sus funciones, estrategias, aplicación práctica y evaluación de sus logros. Además de la importante vinculación con otras áreas de atención para intervenir de manera especializada en situaciones que van más allá de lo académico, tales como la familia, su papel y asuntos relacionados con ella (comunicación efectiva), la prevención y atención a las conductas de riesgo (adicciones, embarazos no planeados) y la elección de carrera, por mencionar algunos.

Por tanto, la tutoría es una práctica educativa ligada a la docencia, pero hace falta valorar todo su potencial por parte de las autoridades, docentes y estudiantes. Es un recurso de atención personalizada para favorecer la formación integral y la permanencia con calidad durante la trayectoria escolar del alumno. La tutoría ha estado presente en las prácticas de los buenos docentes, de aquellos que están atentos al desarrollo intelectual, personal y social de los estudiantes. Es un medio que refuerza las estrategias educativas para apoyar la trayectoria escolar, interviene en el ingreso, durante la permanencia, en el egreso y la titulación, además, busca incidir positivamente en la disminución de los índices de reprobación y deserción. Esto implica no solamente que los jóvenes tengan la oportunidad de ingresar a nuestra Máxima Casa de Estudios, sino que permanezcan y en especial logren un egreso satisfactorio.

Obras consultadas

- ANUIES. Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. Colección biblioteca de Educación Superior. México, 2002.
- Arriaga, F. S. “El Programa Institucional de Tutoría en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Una estrategia de intervención para reducir el rezago escolar y el abandono del aula”, en *Memorias de la tercera conferencia latinoamericana sobre el abandono escolar*, 2013.
- Boronat Mundina, J. *et. al.* “La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario”, en: *REIFOP*, 19, Vol. 8 (5). 2005. Disponible en línea, desde: <http://www.aufop.com/aufop/home>
- Cruz, S. y Velázquez, A. *Programa Institucional de Tutoría. Documento Base*. México: UNAM, Escuela Nacional Preparatoria, 2010.
- Cruz, S. “La tutoría, opción para disminuir rezago y deserción”, en *Gaceta UNAM*. Núm. 4 (161), 5, 2009.
- Cortés Rocha, X. “La tutoría, un elemento eficaz ante la masificación escolar”, en *Gaceta UNAM* Núm. 2 (339), 9, 1988.

- Delgado, J.A. *Seminario la tutoría y los nuevos modelos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid, disponible en línea desde:
- Narro, R. J. *Programa de trabajo para la UNAM 2011-2015*. 2011. Disponible en línea desde: http://www.juntadegobierno.unam.mx/pdf/rector/J_NARRO/PLAN_DE_TRABAJO.pdf
- Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES (2002), Colección biblioteca de Educación Superior.
- Rodríguez E. S., et. al. *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro/ ICE, 2004.
- Romo, A. *La incorporación de los programas de tutoría en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES (2005), Colección Documentos.
- Sistema Institucional de Tutoría UNAM. Secretaría de Desarrollo Institucional/ Secretaría de Servicios a la Comunidad. UNAM, 2012.
- Valdez, C. y Callejas, R. “Programa Institucional de Tutoría en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo”, en: *Investigación de la Tutoría Académica en la Región Centro Sur 2013. Tutor-Académico. Red de Tutorías*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Universidad Benemérita Autónoma de Puebla, 2013.

LA TUTORÍA:
¿UNA PRÁCTICA INHERENTE A LA ACTIVIDAD
DOCENTE?

Martha R. Treviño Camacho

Introducción

Desde sus inicios, el Programa de Tutores, posteriormente denominado Programa Institucional de Tutoría (PIT), se proyectó como una tarea unida a la labor docente desprovista de aspectos fundamentales como la formación académica que sustentara su práctica, sin herramientas tecnológicas en ese entonces, y sin definición en el protocolo de equivalencias para fines de la evaluación de los informes de trabajo de los docentes.

En un primer momento, se pensó que cualquier docente podría estar apto para ejercer la función tutorial a la que se apoyó con una serie de cursos; sin embargo, sobre la marcha, fue evidente que estos requisitos no eran suficientes para generar una práctica adecuada de la tutoría. Por ello, se diseñó un primer perfil del docente tutor con el propósito de delimitar un parámetro con base en el cual se establecieran criterios mínimos y efectivos en la conformación de una figura académica que fusione la docencia y la tutoría.

En específico, este capítulo se reflexiona sobre las implicaciones que tiene la labor tutorial con referencia a la práctica docente y de cómo se fue construyendo la figura del tutor mediante una formación adecuada a las nuevas necesidades y demandas institucionales, durante los primeros diez años de existencia del PIT.

Marco de referencia

En el año 2000, la Universidad Nacional Autónoma de México retomó sus actividades después de un paro estudiantil de diez meses. El Colegio de Ciencias y Humanidades había sufrido menoscabos materiales y académicos. Muchas fueron las pérdidas. La incertidumbre sobre el funcionamiento regular de las labores académicas llevó a gran parte de los alumnos de la generación 2000, a emigrar a otros sistemas educativos (de carácter privado), algunos otros se quedaron con la esperanza de que el conflicto se resolviera pronto. Al reanudarse las actividades, y dado que el pago de colegiaturas era complicado para los padres de familia, parte de aquellos estudiantes regresaron. Ante este panorama, fue imperativo realizar acciones que fortalecieran a la UNAM en general.

El contexto internacional y nacional de los años noventa ya marcaba una tendencia en las instituciones educativas, para implementar programas que incrementaran el desempeño académico de los estudiantes y aumentaran su egreso. Paulatinamente, se realizaron acciones que contribuían a la disminución del bajo rendimiento, reprobación, rezago y abandono escolar. De esta manera, la Universidad se abocó a instrumentar políticas al respecto a través del Programa de Tutorías, posteriormente llamado Programa Institucional de Tutorías (PIT).

En 2001, el Colegio de Ciencias y Humanidades, estableció el Programa de Tutores, derivado del *Programa de Mejoramiento del Aprovechamiento Escolar*, PROMAE, como una importante medida para fortalecer a los alumnos. Desde 1997, en los planteles Azcapotzalco, Vallejo, Oriente y Sur existen evidencias sobre la realización de diversas acciones para apoyar a los estudiantes, basadas en distintas ópticas, enfoques y propósitos que, si bien buscaban beneficiar a los alumnos para lograr un mejor tránsito por el bachillerato y egreso, representaron esfuerzos aislados.

Por lo anterior, se hizo necesario establecer objetivos, lineamientos, políticas y acciones comunes que dieran sentido y sustento a un programa congruente con el Modelo Educativo del Colegio.

Vínculo tutoría y Modelo Educativo

La Dirección General del Colegio, en su momento, determinó que la Secretaría de Servicios Estudiantiles llevara a cabo dicho programa. Se constituyó el Seminario Central de Tutores integrado por representantes de los cinco planteles, principalmente por los Secretarios de Servicios Estudiantiles y Asuntos Estudiantiles, a fin de emitir políticas y lineamientos, elaborar un marco teórico, plan de trabajo e instrumentarlo, y determinar las formas de evaluación y seguimiento, para lo cual se conformaron varias Comisiones de trabajo.

El Seminario Central elaboró una Propuesta de Programa de Tutorías, congruente con el Modelo Educativo del Colegio, de cuyo marco conceptual se derivan los enfoques humanista, sistémico y constructivista:

El enfoque Humanista hace hincapié en la individualidad y la necesidad de estudiarla como un todo inseparable; procura el respeto por un desarrollo autónomo y concibe al hombre como una persona que se encuentra en un proceso de transformación continuo, poseedora de estructura, procesos, desarrollo y relaciones.

Asimismo, propone confianza en el ser humano y en su capacidad de auto orientación, y advierte la igualdad interpersonal. Considera que el hombre puede desarrollar mejor sus cualidades cuando vive relaciones interpersonales significativas. Las características de estas relaciones son las siguientes: congruencia, empatía, interés positivo, autenticidad y atmósfera cálida (Seminario Central, 2007: 10).

En concordancia con lo anterior, la Teoría General de Sistemas permitió comprender la naturaleza y la estructura de los sistemas interaccionales que coexisten, entre ellos: el grupo escolar, la comunidad académica, la familia, los grupos naturales, etcétera (Seminario Central, 2003: 9). Para que el tutor pudiera visualizar la situación académica del alumno, necesitaba considerar a éste en relación con sus compañeros, con sus profesores, con sus grupos de amigos, su familia y demás grupos de los que formaba parte, por ejemplo, si participaba en cursos de Opciones Técnicas, actividades deportivas, culturales, etcétera; pues todo lo influye y a su vez él influye en ellos.

Una característica fundamental de los sistemas es la “circularidad”, que se refiere a la reacción de todos los elementos, ante la acción de uno de ellos. Esto significa que todos los integrantes de un grupo se afectan mutuamente y que las acciones que ejecute un elemento tendrán necesariamente repercusiones en los otros. Cuando las personas asumen su responsabilidad con los otros integrantes del sistema, maduran y hacen crecer a los otros, con quienes comparten el medio (Seminario Central, 2007: 11).

La acción tutorial necesariamente moviliza una determinada realidad escolar donde confluyen distintos sistemas. Incluso, el individuo es un sistema en sí mismo, poseedor de distintas dimensiones: afectiva, racional, física, social, etcétera. Por ello, toca al tutor integrar, en una visión global, las distintas dimensiones y sistemas que conforman una determinada problemática del alumno-grupo.

El enfoque constructivista explica la construcción del conocimiento a través de la interacción que tiene el sujeto con los ambientes físico y social. El vínculo entre el sujeto y el medio es activo y corresponde a un intercambio entre las experiencias previas, los esquemas establecidos del sujeto y las nuevas experiencias que le proveen los ambientes familiar, educativo y social [...] Esta orientación considera al alumno como un ser activo en la construcción de su propio conocimiento (Seminario Central, 2007: 11).

En la medida en que el alumno logra dar al aprendizaje un sentido y significados vinculantes con conocimientos previos, se dice que es significativo.

Con base en los principios del constructivismo, se considera que el tutor debe ser un agente *mediador* entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos; un profesional *reflexivo* y crítico de su práctica; *facilitador* en la toma de decisiones; estar dispuesto al cambio; promotor de aprendizajes significativos para el desarrollo personal y social de los estudiantes; transmisor de la responsabilidad a los alumnos y promotor del control de los aprendizajes, para llegar a la meta de la autonomía y la auto orientación (Seminario Central, 2007: 12).

Dichas aspiraciones convergen con los principios pedagógicos del Modelo Educativo del Colegio: el *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*, pues en todos ellos se busca alcanzar la autonomía del alumno mediante la adquisición y desarrollo de conocimientos y habilidades que le permitan acceder a aprendizajes significativos. La participación activa del alumno en los tres casos es de fundamental importancia: el *aprender a aprender* busca que se identifique y utilice los medios que le permitan acceder al conocimiento en cada una de las asignaturas del plan de estudios y, si bien el acompañamiento de los profesores es primordial, se debe tender a que el estudiante muestre paulatina capacidad de independencia. El *aprender a hacer* requiere de las bases procedimentales de cada disciplina, el adecuado manejo conceptual y actitudinal hacia aquello que se quiere saber hacer, no sólo en el laboratorio, taller o aula, sino en las demás áreas de la vida. El *aprender a ser* alude a la formación valorativa del alumno sobre aspectos éticos, cívicos y estéticos que den como resultado un ser universitario libre, responsable, respetuoso, comprometido consigo mismo y con los demás; en resumen, que en su vida diaria se traduzca en *aprender a convivir*.

Por ende, la tutoría debe ir de la mano con el Modelo Educativo, de manera que vindique un papel coherente, reforzador y complementario al mismo. Se trata de que el tutor, mediante sus intervenciones, ayude al alumno a ser consciente de la

manera en que aprende, de lo que hace para obtener los resultados y, en consecuencia, reflexione sobre sus actitudes y acciones, para entonces hacerse responsable y tomar las decisiones que lo lleven a mejorar la calidad de sus aprendizajes, su aprovechamiento académico y, en el ámbito personal, a que estructure y construya un proyecto de vida. En consecuencia, el objetivo general del Programa de Tutores, en 2002 fue:

Contribuir al desarrollo personal y académico de los estudiantes, a través de un programa de atención grupal, generador de vínculos de cercanía entre profesores y alumnos, que estimule el desarrollo integral de los alumnos, incremente la tasa de egreso y disminuya la deserción y la reprobación (Seminario Central, 2003: 33).

La pregunta clave consistía, en concreto, en definir quién sería el responsable operativo de llevar a cabo la tutoría dentro del aula. En efecto, la figura idónea era el docente; sin embargo, aún no estaba hecho el andamiaje institucional para involucrarlo, pues no había mucha claridad en los procedimientos, ni mucho menos sobre los saberes de los docentes respecto de la tutoría.

Docencia y tutoría: la dimensión formativa del docente

La formación básica de cualquier profesor que ingresaba al Colegio correspondía a los cursos nodales sobre el Modelo Educativo del Colegio y las orientaciones básicas sobre la disciplina del área de conocimiento a la cual correspondiera la asignatura o asignaturas que fuere a impartir. Luego entonces, era fundamental generar el cuerpo de conocimientos que dieran claridad sobre el campo de la tutoría, así como las herramientas didácticas, materiales de apoyo e instrumentos de evaluación que complementarían la nueva labor a realizar.

La formación de los tutores comprendió dos etapas: la primera fue *Construyendo el arte de la Tutoría*, integrada por seis cursos basados en una concepción constructivista, humanista y sistémica, cuya vinculación transversal incentivaba al docente a enriquecer el quehacer tutorial con base en su experiencia y formación, para crear propuestas diferentes y adecuadas al Colegio.

En 2002, el Seminario Central de Tutores nombró como responsable del diseño de los cursos, a la Comisión de Formación, integrada por psicólogos y pedagogos del Departamento de Psicopedagogía, dependiente de la Secretaría de Servicios Estudiantiles. Durante dichos cursos se pretendió fortalecer en los tutores sus cualidades humanas, como la empatía, la madurez intelectual, volitiva y afectiva, así como sus cualidades científicas, es decir, sus conocimientos sobre la adolescencia, el aprendizaje, algunos elementos pedagógicos para conocer y

apoyar a los alumnos; y sus cualidades técnicas para que tuvieran un amplio y diverso repertorio de herramientas prácticas en su quehacer tutorial, a fin de conformar un grupo colegiado de tutores que representaran una parte medular de un Programa Institucional importante y trascendente (Argüís y Arnaiz, 1994: p.13). El primer curso, introductorio, fue el único del que se realizaron cuatro ediciones (2002, 2003, 2004 y 2006, este último con el título de Docencia y Tutoría). El curso de Adolescencia fue de 40 horas, mientras que los demás eran 20 horas. En 2005, se llevó a cabo una revisión y actualización de los cursos.

Concluido el diseño por parte de la Comisión de Formación, los cursos se impartían entre quienes los replicarían, a su vez, en los planteles, a saber: otros integrantes de Psicopedagogía y profesores de las distintas áreas invitados por los Secretarios de Estudiantiles. Reproduzco a continuación sus objetivos:

- Curso 1a. *Introductorio*. Objetivo general: Que los profesores construyan su identidad como tutores, identifiquen un modelo de construcción del vínculo tutor-alumno como un enfoque basado en el desarrollo humano, y adquieran algunas herramientas teórico-prácticas para la acción tutorial, grupal e individual.
Temáticas: Justificación del Programa de Tutores; Diferentes enfoques de la tutoría; Funciones, perfil y tareas del tutor; Conceptos de grupo; Estrategias de intervención grupal e individual; y Elaboración de un plan de acción tutorial.
- Curso 1b. *Docencia y Tutoría* (año 2006). Objetivo general: Propiciar en los participantes un nuevo enfoque del quehacer del profesor-tutor en el Colegio y desarrollar habilidades para el manejo de herramientas teórico-prácticas, que contribuyan a establecer un vínculo de comunicación con los alumnos.
Las temáticas fueron las mismas del Introductorio, pero se incorporó: Redimensionar los perfiles de docente y tutor; Precisiones sobre el programa; Precisiones sobre la vinculación docencia y tutoría; Instrumentos de diagnóstico; y Límites de la tutoría.
- Curso 2a. *Adolescencia I*. Objetivo general: Valorar la influencia del tutor en sus alumnos, a partir de comprender mejor la adolescencia y desarrollar habilidades de intervención tutorial que favorezcan el proceso madurativo de los alumnos.
Temáticas: El Ciclo vital de la familia, conceptos básicos, intervención

tutorial; Adolescencia (conceptos, fases, características, retos, tareas, pares y vida social, tipos de pensamiento, género, nuestros adolescentes, comunicación, negociación y reconciliación).

- Curso 2b. *Adolescencia II*. Objetivo general: Que el tutor vivencie el proceso de construcción de la autoestima, la reconozca como un elemento fundamental para el desarrollo de la autonomía en la adolescencia y se habilite para nutrir la autoestima de sus alumnos y favorecer su proceso madurativo. Temáticas: Proceso de construcción de la autoestima, conceptos, componentes, herramientas para nutirla; Etapas del desarrollo moral; Autonomía; Metacognición; y Toma de decisiones.
- Curso 3. *Comunicación Humana*. Objetivo general: Desarrollar en los tutores una comunicación sensible, empática y responsable que les permita fortalecer las habilidades comunicativas de los alumnos y enriquecer los vínculos de sus relaciones interpersonales. Temáticas: Revisión de los cinco axiomas de la comunicación de Paul Watzlavick; Herramientas y estrategias comunicacionales: metacomunicación, escucha activa y asertividad.
- Curso 4. *Relaciones Interpersonales*. Objetivo general: Que el tutor desarrolle habilidades comunicativas que favorezcan las relaciones interpersonales con sus alumnos. Temáticas: Asertividad; Entrevista; Escucha activa; y Manejo de conflictos.
- Curso 5. *Tutoría y Aprendizaje*. Objetivo general: Que el tutor comprenda los principales factores que intervienen en el logro de aprendizajes significativos y adquieran herramientas para desarrollar en sus alumnos actitudes, habilidades y estrategias que favorezcan su aprovechamiento académico. Principales temáticas: Paradigmas y corrientes; Aprendizaje, definiciones y conceptos; Aprendizaje en el CCH; Factores que influyen en el aprendizaje, (contexto familiar y escolar); Desarrollo cognitivo; Metacognición y autorregulación; Técnicas y estrategias de estudio; y Motivación.
- Curso 6. *Formación Valoral*. Objetivo general: Que el tutor reflexione sobre la importancia de la formación en valores y adquiera herramientas prácticas para desarrollar valores en los estudiantes, a través de su intervención tutorial. Principales temáticas: Concepto de valor, características, enfoques y

clasificaciones; Exploración personal sobre los valores propios; Fundamentos de la ética; Propuesta teórica para la formación en valores en el CCH; Estrategias didácticas para la formación en valores, enfocados a tres valores: respeto, tolerancia y responsabilidad; y Acción tutorial con valores.

Todos los cursos comprendían la elaboración, entre otros, de un paquete didáctico, un programa de actividades, cartas descriptivas, lecturas, técnicas, ejercicios, material didáctico y formatos de evaluación. En cada diseño se mejoraba la calidad de su presentación y contenido.

Los contenidos fueron acompañados por lecturas, ejercicios y aspectos vivenciales que favorecieron la reflexión, materiales prácticos, interesantes y útiles. La evaluación aplicada comprendió dos partes: la primera fue una estrategia didáctica para desarrollar la metacognición, basada en el libro *Taller de Habilidades de pensamiento crítico y creativo* de Campirán, Guevara y Sánchez (2000: 29). Al final de cada sesión cada participante tenía que contestar tres preguntas de la denominada Bitácora COL (Comprensión Ordenada del Lenguaje):

- El qué pasó: tiene que ver con la información externa (ambos hemisferios cerebrales reportan de manera simultánea).
- El qué sentí: tiene que ver con la información interna emocional (el reporte comienza en el hemisferio derecho y termina en el izquierdo al ser verbalizado).
- El qué aprendí: tiene que ver con la información interna cognitiva (ambos hemisferios reportan simultáneamente) (Campirán, Guevara y Sánchez, 2000: 37).

La Bitácora COL es considerada un sistema de evaluación cualitativa que estimula el desarrollo de la atención concreta, abstracta y cognitiva del participante. Este instrumento permite al impartidor advertir el desarrollo individual y del grupo en aspectos relevantes para, en caso de que se amerite, reorientarlo en aquello que aún no ha percibido, retroalimentar procesos de aprendizaje o bien realizar ajustes.

El segundo tipo de evaluación consistió en un cuestionario final con preguntas abiertas, relacionadas directamente con el diseño del curso, el desempeño del instructor, la utilidad de los temas, materiales y técnicas empleados, a fin de mejorar su diseño e impartición, en lo subsiguiente.

¿Qué se observó durante los cursos y después de ellos?

La segunda fase consistió en el curso *Introdutorio* o *Docencia y Tutoría*, se puso especial énfasis en encontrar, por una parte, similitudes entre las funciones docentes y las tutoriales, y, por otra, las diferencias en la delimitación de responsabilidades. De entrada, se observaron temores sobre cómo el tutor podría interactuar con los demás docentes, así como con los padres de familia. Las experiencias eran diversas: dentro de las mejores, una cordial disposición a colaborar en beneficio de los estudiantes; dentro de las peores, el rechazo, la desconfianza y no pocos conflictos personales. Incluso, en cada curso se subrayaban problemáticas en el trato y el sentido del trabajo con el resto de los profesores del grupo. En la interacción con padres de familia, concretamente en el plantel Naucalpan, se brindó acompañamiento a los tutores que lo solicitaron, para que se sintieran mayor confianza en el abordaje de la temática a tratar. Con el paso del tiempo, el apoyo solicitado se redujo, pues los tutores fueron mejorando su habilidad en el trabajo tutorial con los padres de familia.

Es importante resaltar que la percepción de la intervención tutorial grupal fue diferente en los profesores de las áreas de Ciencias Experimentales, Matemáticas e Idiomas, respecto de los de Historia y Talleres, pues los primeros necesitaban destinar un tiempo adicional para ver al grupo completo, mientras que los segundos podrían tomar un tiempo de su clase de acuerdo a su programación didáctica. Un elemento importante fue el acompañamiento para hacer un Plan de Acción Tutorial, pues favoreció una mejor planeación del trabajo.

Es conveniente resaltar que, en los inicios del Programa de Tutorías, no se contaba con la información tan detallada y actualizada con la que disponen hoy los tutores, a saber: el *Modelo Estadístico de la Trayectoria Escolar* y el *Programa de Seguimiento Integral* (PSI). Los tutores de los grupos de primer semestre hacían un diagnóstico basado en otros instrumentos; pasadas varias semanas, se podían conocer los resultados del Examen Diagnóstico de Ingreso (EDI) y, sólo hasta el segundo semestre disponían de los historiales académicos. Aun así, los tutores se esforzaron para diagnosticar e implementar acciones para prevenir el bajo rendimiento y la reprobación de sus grupos.

Tal vez, una de las ventajas al no disponer de los sistemas actuales información fue que tutores del primer semestre diagnosticaban a sus alumnos a través de breves charlas cordiales y respetuosas, donde éstos debían sentirse tratados como seres inteligentes, valiosos, con un potencial académico por desarrollar, ya que su ingreso al bachillerato de la UNAM lo había demostrado.

Los tutores de tercero y quinto semestres ya disponían de historias académicas y eso les permitía hacer una planeación, desde el inicio, para apoyar a los alumnos en su regularización académica.

El curso *Adolescencia* causó reacciones muy positivas entre los tutores. Una de ellas se puede atribuir al doble de horas del resto de los cursos, pues éste fue de cuarenta, lo que, de una u otra manera, favoreció la integración entre colegas. Otra se refiere a la serie de actividades para que los tutores rememoraran su propia adolescencia, a través de música, fotografías y reflexiones, lo que promovió una mejor disposición para atender a los alumnos de una manera más sensible y comprensiva. Los materiales didácticos fueron recibidos con agrado y se logró una empatía altamente productiva.

Comunicación humana abordó un enfoque teórico que, sin embargo, se expuso en un lenguaje sencillo e ilustrativo, de tal manera que los tutores encontraron asuntos de reflexión sobre sus propias formas de comunicación dentro y fuera del aula. Asimismo, ampliaron sus criterios y revisaron algunos de sus prejuicios frente a la responsabilidad de su didáctica.

En *Relaciones interpersonales* se revisaron conceptos psicopedagógicos, aunque se hizo hincapié en ejercitar habilidades como la asertividad, el diálogo, el manejo de conflictos, la escucha activa y la entrevista, todas ellas dirigidas hacia la intervención tutorial, ya que el tutor requiere tener y modelar técnicas adecuadas y efectivas para enfrentar situaciones de conflicto entre compañeros y de alumnos con profesores, a fin alentar a que sean los propios alumnos quienes resuelvan problemas en su vida escolar.

El curso *Tutoría y Aprendizaje* se relacionó con el Modelo Educativo del Colegio, en particular, con los factores que intervienen en el aprendizaje y el desempeño académico, porque una parte esencial del trabajo tutorial tiene que ver con la comprensión de la situación de cada alumno, tener herramientas para hacer un diagnóstico adecuado. Entre otros, el diseño de un plan de acción incluyó estrategias y técnicas de estudio para sugerir a los estudiantes, motivarlos y favorecer el proceso de autorregulación que requieren para mejorar su desempeño académico y, en su caso, la regularidad escolar.

Formación Valoral se diseñó, pero ya no pudo impartirse pues se estaban gestando cambios al interior del Seminario Central de Tutores, situación que dio paso a una segunda etapa de la formación de los tutores y del programa mismo.

Otros apoyos formativos importantes fueron las reuniones de seguimiento que cada plantel llevaba a cabo para que los tutores presentaran, voluntariamente, ponencias con temas vinculados a su labor tutorial. En dichas reuniones se invitaron también a especialistas para ofrecer conferencias magistrales. Cada plantel desarrolló estrategias

específicas para acompañar a los tutores con las dudas y dificultades para realizar sus tareas, ya sea en las reuniones mensuales o al acudir con el responsable del Programa.

Los Encuentros de Tutores de los cinco planteles y de otras instituciones educativas fueron foros donde se intercambiaban conocimientos y experiencias para socializar los avances, temas de interés y hallazgos del campo en común. En uno de los Encuentros se ofrecieron talleres breves de cuatro horas que brindaran elementos formativos y de reflexión sobre la tutoría.

Enero de 2008 fue el último mes en que la Comisión de Formación estuvo encargada del diseño de los cursos para tutores, pues en ese año se gestó la segunda etapa formativa del tutor con la participación de la Secretaría Académica de la Dirección General, de tal manera que fue dicha instancia conjuntamente con el Seminario Central de Tutores quien determinó un cambio radical al sentido y contenido de los cursos. Los tutores se enfocarían exclusivamente a los aspectos académicos y a la detección de alumnos en riesgo de reprobación y rezago escolar.

A partir de entonces, se consideró que la actividad tutorial estuvo más enfocada hacia aspectos de orientación y plagada de elementos psicológicos fuera del trabajo docente –como si tener conocimientos sobre adolescencia y habilidades comunicativas fuera algo ajeno a la práctica docente–. En consecuencia, dichos temas están ausentes de la actual formación tutorial. Se redirigieron los esfuerzos institucionales hacia el aprovechamiento académico de los estudiantes, elevar la eficiencia terminal, y disminuir la reprobación y la deserción.

Asimismo, se empezó a utilizar el Modelo Estadístico de la Trayectoria Escolar con un importante valor predictivo que confirma la relación entre los antecedentes académicos al ingreso de los bachilleres y sus posibilidades de egreso en tres años. Lo anterior marcó la necesidad de reorientar las tareas del tutor hacia determinados grupos de alumnos que compartían ciertos indicadores como promedio de secundaria, calificación del examen de ingreso al bachillerato, calificación obtenida en el examen diagnóstico de ingreso (EDI), género y turno, datos contenidos en el Programa de Seguimiento Integral (PSI), en las llamadas “listas dáltamas” que se empezaron a entregar a los tutores a partir del 2010.

Finalmente, se buscó la vinculación del PIT con el Programa Institucional de Asesorías (PIA) para conectar las necesidades de apoyo académico de los estudiantes con las asesorías que la Secretaría Académica ofrece.

Repercusión en el aula

La gran mayoría de los alumnos percibían de manera positiva contar con un tutor, pues se interpretaba que era el docente que podía “ayudarles a resolver

sus problemas”. Algunos estudiantes imaginaron que el tutor era quien debía hablar con sus profesores cuando tenían alguna dificultad, o que debía estar todo el tiempo disponible para ellos. La figura del tutor fue confundida con la del orientador de secundaria, por lo que constantemente se debía aclarar lo que podían esperar del tutor y eso causaba desaliento a los tutorados.

Una vez que los estudiantes comprendieron que el sentido de la labor tutorial era apoyarlos, brindarles información, orientación y herramientas que les permitieran identificar las soluciones a sus problemas y dificultades, valoraron dicha figura como alguien que los podía escuchar, comprender, orientar y acompañar en el tránsito de su bachillerato. Muchos jóvenes dejaron de ser “invisibles” y encontraron en su tutor el apoyo que los hizo avanzar en sus estudios o bien, simplemente ser “vistos”. Seguramente siempre han existido docentes con un perfil humano y comprensivo que logra tener buena comunicación y brinda apoyo a sus alumnos sin ser sus tutores, e idealmente son éstos a quienes se requiere como parte del PIT.

Así también, los padres recibieron con agrado el programa, aunque hubo que clarificar funciones y tareas, pues fácilmente depositaban mayores expectativas en los tutores. Indudablemente, las familias mostraban preocupación por irregularidades o conflictos suscitados con los profesores del grupo, o al exterior del aula y en las intermediaciones del plantel. Sin embargo, se explicó que dichos inconvenientes excedían las competencias tutoriales, pues el tutor debía limitarse a tomar nota de ello y canalizar a las instancias correspondientes.

En un inicio, los docentes del grupo no se sintieron cómodos con la nueva figura del docente tutor. En primera instancia, algunos lo veían con desconfianza, no estaban acostumbrados a brindar información sobre sus alumnos, o consideraban una “traición” divulgar datos que sólo concernían a los alumnos. Las respuestas de los profesores fueron diversas: de rechazo, desconfianza, imposición, enojo e indiferencia, aunque también de colaboración, solidaridad y comprensión.

El hecho de que un tutor conociera situaciones y problemáticas que los alumnos enfrentaban con algunos de sus profesores y que éstos se sintieran observados, juzgados, descubiertos e incluso denunciados, no fue una situación fácil para ninguno, concretamente en aquellos casos cuyas faltas cometidas hacia los alumnos ameritaba la intervención de instancias de poder para su atención, entiéndase, la Dirección del plantel, las diversas Secretarías y el departamento Jurídico, principalmente.

Ver al tutor como alguien que se entromete, que acusa, que juzga, que denuncia no ayudaba en nada a la labor tutorial. Había que clarificar, una y otra vez, que su papel no era confrontarse con el resto de los profesores del grupo,

sino conformar un equipo de trabajo cuyo propósito era establecer un conjunto de estrategias de apoyo a los alumnos, para que en principio asistieran a clases, mejoraran la calidad de sus aprendizajes, elevaran su rendimiento académico e ingresaran a los siguientes semestres y niveles educativos en óptimas condiciones. No obstante, dicha situación difícilmente se comprendió.

En los Encuentros de Tutores, se disponía de espacios de expresión para compartir avances, experiencias, obstáculos, etcétera que, sobre la marcha, se presentaban en el ejercicio cotidiano de la tutoría. Por su parte, las Jornadas de Balance Académico favorecieron la relación de los tutores con el resto de los profesores de su grupo tutorado, se obtuvieron experiencias diversas: desde colaboración, coincidencias respecto a las problemáticas que observaban con algunos alumnos, el intercambio de información y estrategias de trabajo grupal, hasta el rechazo, la falta de colaboración y una aguda crítica hacia el programa.

Definitivamente, generar una cultura de la colaboración es producto de un largo proceso que modifique la mentalidad de los docentes, a fin de reconocer que en cada uno existe un alto potencial transformador que mejora la formación integral del alumno.

El nivel institucional

El Colegio hizo importantes esfuerzos en la conformación del PIT, sus inicios se dieron en momentos coyunturales. No se disponía de un programa armado, sino que se fue construyendo y mejorando con los años; no se contaba con espacios, ni existían engranajes en los protocolos para elaboración de proyectos e informes de trabajo tutorial con puntajes establecidos para que, de manera voluntaria, los docentes quisieran participar. Representó una tarea titánica invitar, sensibilizar y convencerlos. No se tenían filtros para determinar quién sí y quién no podía participar. Incluso debieron participar todos los integrantes de los departamentos de Psicopedagogía, personal de confianza, y funcionarios, pues no se tenía la capacidad para cubrir la totalidad de los grupos. Se privilegió a los del primer semestre y, conforme se fue conociendo más el programa, se integraron otros docentes, para cubrir los demás grupos.

Al paso del tiempo, los docentes fueron los tutores de los grupos que atendían, lo que coincidió con la normatividad que establecía la atención de dos grupos, con un puntaje específico. A pesar de que lo anterior ayudó en la participación de los docentes en el PIT y que, enfocarse estrictamente a los aspectos académicos podía pensarse que facilitaba las tareas tutoriales, en la realidad se fue recargando de aspectos administrativos.

También es necesario decir que no todo profesor reunía un perfil cercano a lo que se necesitaba pues, aunque tomaron los cursos y relativamente cumplían, muchos simulaban y no trataban bien a los alumnos, incluso sobre algunos se tenían dudas de su estabilidad emocional, mental y ética.

Si es cierto que tales situaciones también se presentan en la docencia en general, y que constituye una problemática compleja no sólo del Colegio, es necesario que el PIT utilice filtros más cuidadosos.

El tema de la evaluación fue crucial, pues se criticó fuertemente al PIT por carecer de indicadores confiables, es decir, se podía saber cuantitativamente cuántos grupos atendían los tutores, cuántos alumnos eran atendidos, cuántos docentes participaban, etcétera, pero no se podía afirmar, por ejemplo, si la acreditación de los alumnos y la tasa de egreso se correlacionan con el PIT. Cualitativamente, los alumnos reportaban sentirse mejor si eran apoyados por un tutor y veían ventajas en ello. Sin embargo, el aprovechamiento académico, el proceso madurativo de los alumnos, su adaptación al modelo educativo del Colegio deben ser aún temas de estudio tanto por su complejidad, como por estar atravesados por muchos factores que hacen de su medición y evaluación un tema pendiente.

Pudo haber muchos errores y omisiones a lo largo de la historia del PIT, pero no es éste el espacio para analizarlos. Todo programa siempre será perfectible.

Conclusiones

Los primeros siete años de existencia del Programa Institucional de Tutoría con relación a la formación de los tutores, respondieron a la necesidad de crear un ámbito de intervención docente más humana, vinculante, comprensiva, comprometida y empática con los estudiantes.

Se necesitaba que el tutor del Colegio tuviera una mirada distinta sobre el alumno, que le permitiera comprender al adolescente en formación con todas sus implicaciones, desde una visión integradora, no fragmentada, que contribuyera al fortalecimiento de su formación personal y académica.

El contenido de los cursos para tutores llegó a ser comparado con cursos de desarrollo humano, pero los docentes mostraron agrado por los mismos, lo cual reflejó, por un lado, la necesidad de ser apoyados en esos aspectos, y por otro, hablaba de las carencias en la formación que el Colegio les ofrecía.

La participación del departamento de Psicopedagogía en la primera etapa formativa del PIT se enfocó más hacia la orientación y colocó en segundo término lo académico, aunque sin perderlo de vista, pues en todo momento se insistió

en la prevención y atención al rezago escolar y al bajo aprovechamiento. No obstante, la mirada psicopedagógica permitió enriquecer las tareas tutoriales, pues la vasta experiencia de dicho departamento se reflejó en los conocimientos, herramientas y enfoques de su formación para la intervención con los alumnos, padres de familia y profesores.

Lo anterior se puede explicar desde dos ángulos: 1) Era necesario iniciar un proceso de sensibilización del docente hacia la nueva figura del tutor, 2) No se disponía de los recursos técnicos como el PSI y el Modelo de Trayectoria Escolar, para identificar de manera temprana y efectiva los casos de rezago escolar.

La Secretaría Académica de la Dirección General del Colegio tuvo un nivel de participación distinta los primeros siete años en el Programa, pues se abocaba principalmente a aquello que tuviera que ver con la asignación de tutores, grupos y situaciones específicas que se suscitaban con los docentes de los grupos. Es hasta el 2008 cuando se involucra de manera más directa y determina que el PIT debe enfocarse estrictamente a los aspectos académicos.

Es fundamental optimizar la formación del docente tutor, para que la intervención tutorial sea realizada con personal académico altamente calificado que contribuya a mejorar el egreso de los estudiantes con los buenos aprendizajes y un alto aprovechamiento académico. La labor tutorial se ha realizado como un movimiento pendular: del extremo humanista, pasó al extremo técnico y administrativo. Lo deseable sería un punto medio que considere tanto los recursos tecnológicos, como los humanos donde el alumno vuelva a ser visto como un ser con todo un potencial por desarrollar.

La formación del docente-tutor es un proceso que requiere la interiorización de nuevas formas de vinculación con sus alumnos, dado que su campo de intervención se amplió y, para realizar sus tareas, necesita mejorar sus habilidades docentes e incorporar otras que le permitan mayor efectividad. Lo anterior claramente implica un largo camino donde el Colegio aún tiene mucho por construir.

Obras consultadas

- Argúiz, R. et. al. *La acción tutorial. El alumnado toma la palabra*. Madrid: Aula de Innovación Educativa, 1994.
- Campirán, A. Guevara G. y Sánchez L. (comps). *Habilidades de pensamiento crítico y creativo*. México: Universidad Veracruzana, 2000.
- Comisión de Formación de Tutores. *Construyendo el arte de la tutoría. Curso 1. Introdutorio*. México: UNAM Dirección General del CCH, Seminario Central de Tutores, 2003.
- Comisión de Formación de Tutores. *Construyendo el arte de la tutoría. Curso 2. Adolescencia I y II*. México: UNAM Dirección General del CCH, Seminario Central de Tutores, 2003.
- Comisión de Formación de Tutores. *Construyendo el arte de la tutoría. Curso 3. Comunicación Humana*. México: UNAM Dirección General del CCH, Seminario Central de Tutores, 2004.
- Comisión de Formación de Tutores. *Construyendo el arte de la tutoría. Curso 4. Relaciones Interpersonales*. México: UNAM Dirección General del CCH, Seminario Central de Tutores, 2005.
- Comisión de Formación de Tutores. *Construyendo el arte de la tutoría. Curso 5. Tutoría y Aprendizaje*. México: UNAM Dirección General del CCH Seminario Central de Tutores, 2006.

- Comisión de Formación de Tutores. *Construyendo el arte de la tutoría. Curso 1. Docencia y Tutoría*. México: UNAM Dirección General del CCH, Seminario Central de Tutores, 2007.
- Comisión de Formación de Tutores. *Construyendo el arte de la tutoría. Curso 6. Formación Valoral*. México: UNAM Dirección General del CCH, Seminario Central de Tutores, 2008.
- Müller, M. *Docentes tutores*. Buenos Aires: Bonum, 2014.
- Rodrigo, M. J. y Rodrigo, A. (comps). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós, 1997.
- Rubio, J. L. y Puig, G. *Tutores de resiliencia*. Madrid: Gedisa, 2015.
- Seminario Central de Tutores. *Propuesta de Programa de Tutorías (Extracto). Marco conceptual*. México: UNAM, Dirección General del CCH. En: *Construyendo el Arte de la Tutoría. Curso 1. Introductorio*, 2003.
- Seminario Central de Tutores. *Manual del Tutor. Programa Institucional de Tutoría*. México: UNAM Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, 2007.

**LA TUTORÍA PSICOPEDAGÓGICA
EN EL PLANTEL NAUCALPAN:
RECUPERACIÓN DE UNA EXPERIENCIA**

Amelia Santana Escobar

Introducción

En este capítulo se habla de una experiencia educativa importante y enriquecedora. Me refiero específicamente a la participación del Departamento de Psicopedagogía del plantel Naucalpan en el programa interinstitucional *Formación Pertinente*, cuya puesta en marcha hizo posible, en la práctica y de manera orgánica, la articulación de los diversos actores del proceso educativo: alumnos, profesores y padres de familia, en beneficio de la formación integral de los estudiantes.

Mi propósito es aprovechar este espacio, no sólo para relatar tan valiosa experiencia, sino para señalar, con la objetividad que permite la distancia, los elementos que vale la pena rescatar, incorporar, repetir o fortalecer, según sea el caso, en beneficio del trabajo tutorial. Me interesa, en primer lugar, recuperar y ponderar las estrategias de trabajo y acciones que resultaron eficaces para apoyar la formación integral de los estudiantes; y en segundo lugar, reconocer las aportaciones del trabajo psicopedagógico,¹ en la optimización del desempeño académico y el desarrollo personal de los estudiantes.

¹ Con trabajo psicopedagógico me refiero a la participación del Departamento de Psicopedagogía en dos niveles: el primero asumiendo la Coordinación local del Programa y el segundo, a través de la “tutoría-asesoría psicopedagógica” de los grupos participantes.

Antecedentes

En 1999, esto es, a partir de la Generación 2000, el plantel Naucalpan fue invitado a participar junto a otras nueve instituciones de Educación Media Superior del país, en un proyecto piloto de la Secretaría de Educación Pública denominado Programa *Formación Pertinente*.²

Dicho programa llegó al plantel Naucalpan, en un momento institucional en que se consideró necesario emprender acciones tendientes a fortalecer el bachillerato universitario y mejorar la formación académica de los estudiantes. Desde mi punto de vista, hubo algunos factores que, en su confluencia, hicieron posible la adjudicación del programa, en primer lugar, al plantel Naucalpan y, en segundo, al Departamento de Psicopedagogía para su operatividad:

- a) El contexto institucional por el que atravesaba la Universidad Nacional Autónoma de México, en general, y el bachillerato, en particular, después de la huelga estudiantil de 1999.
- b) La disposición de la directiva del plantel para apoyar proyectos estratégicos emanados de las instancias centrales.
- c) El reconocimiento del trabajo académico realizado por el Departamento de Psicopedagogía y la confianza depositada en el desempeño profesional de sus integrantes.
- d) La reorientación de los programas y proyectos del Departamento de Psicopedagogía, así como la colaboración de éste en Programas Institucionales dentro de la UNAM.

Para el Departamento de Psicopedagogía fue sumamente valioso participar en la operatividad de este programa porque consolidó el trabajo académico que se realizaba desde años atrás.

La trayectoria del Departamento de Psicopedagogía

En 1999, los integrantes del Departamento de Psicopedagogía del plantel Naucalpan, veníamos de un proceso de redefinición de nuestra identidad profesional y del ámbito de acción de nuestro trabajo.³ Teníamos el firme propósito de ampliar

² *Formación Pertinente* inició como programa piloto en dos grupos de nuevo ingreso: 124 y 136 de la Generación 2000 (Santana, A. 2001b: 2).

³ En 1994, conformamos un grupo de trabajo que mantuvimos hasta el año 2000, con el propósito de discutir y reflexionar sobre nuestra práctica (Departamento de Psicopedagogía, 1995).

la intervención psicopedagógica más allá de los programas tradicionales, pues estábamos convencidos de nuestra madurez profesional para contribuir al logro de los objetivos académicos del Colegio. El grupo de trabajo nos permitió avanzar no sólo en torno a la delimitación y conceptualización del trabajo psicopedagógico, sino también en el fortalecimiento de los programas y proyectos de trabajo.

Por lo que, durante el proceso de revisión curricular en 1994, nos interesaba ser escuchados para hablar de lo que era el ámbito de nuestra competencia: el trabajo psicopedagógico. Considerábamos que la orientación educativa realizada en los Departamentos de Psicopedagogía se estaba dejando al margen de la revisión curricular. En la ponencia “*Consideraciones sobre el Departamento de Psicopedagogía en el proceso de revisión curricular del CCH*” (Díaz, *et al.*, 1994), expresamos nuestra disposición para hacer aportaciones sobre las características de los estudiantes, su necesidad de ser orientados y, sobre todo, opinar acerca de su problemática vocacional y profesional. Desde entonces pugnamos porque los Departamentos de Psicopedagogía fueran concebidos como una instancia académica con impacto real en la calidad de sus egresados y hacíamos un llamado a nuestros colegas de Psicopedagogía del Colegio:

...a conjuntar esfuerzos para ganar el reconocimiento de la comunidad del Colegio y los espacios que en lo profesional y en lo político nos permitan aportar, desde la madurez de nuestra experiencia, más y mejores resultados en relación con la formación integral de nuestros estudiantes: razón de ser de todo sistema educativo (Díaz, *et al.*, 1994: 14).

En el ciclo escolar 1997-1998, elaboramos como grupo de trabajo el documento “Hacia la Orientación Psicopedagógica en el Plantel Naucalpan” (López, *et al.*, 1998), en el cual enunciamos, con mayor claridad y profundidad, nuestros avances sobre la delimitación y la conceptualización del trabajo psicopedagógico, al reiterar que:

somos precisamente los profesionales que integramos los Departamentos de Psicopedagogía, a quienes nos corresponde emprender la tarea de construir el sustento que nos permita definir, desde la óptica de quienes estamos dentro, la índole de nuestra labor... (López, *et al.*, 1998: 2).

La noción de “intervención psicopedagógica” que veníamos trabajando desde 1994 pudo sustentarse teóricamente, así como justificar las nuevas líneas de

acción con base en el concepto de Orientación Psicopedagógica que engloba la orientación vocacional, la profesional, la escolar y la educativa. Bisquerra (1996: 152), la define como:

un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos los aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante programas de intervención psicopedagógica, basados en principios científicos y filosóficos.

Así, la Orientación Psicopedagógica debía considerarse como parte del proceso educativo, pues implicaba a todos los educadores y debía llegar a todas las personas, en todos los aspectos y durante todo su ciclo vital. Con base en lo anterior, concluimos que, potencialmente, estábamos en condiciones de ofrecer Orientación Psicopedagógica a los tres sectores que componen el acto educativo: alumnos, profesores y padres de familia.

Brindar Orientación psicopedagógica a los alumnos; apoyar en aspectos psicopedagógicos a la planta docente y sensibilizar a los padres de familia para que participen en forma real y efectiva en el desarrollo de sus hijos adolescentes; los dos últimos entendidos como la infraestructura que apoya las acciones dirigidas a los alumnos, quienes deben ser los beneficiarios de la labor conjunta a realizar (López, *et al.*, 1998: 11).

Las reflexiones, el análisis y las discusiones sobre nuestra práctica, formulados en los seminarios del grupo de trabajo a través de los años, nos llevaron a elaborar el marco de referencia para explicar la índole de nuestra labor, las áreas de intervención, las modalidades de trabajo, y dieron pauta para el desarrollo de nuevas propuestas de orientación e intervención psicopedagógica, lo que abrió nuestra participación, rebasando las fronteras de los programas tradicionales. De manera que, cuando las autoridades del plantel Naucalpan nos dieron la confianza y la responsabilidad de participar en la coordinación local del Programa *Formación Pertinente*, no sólo asumimos con profesionalismo las tareas asignadas, sino que también las incorporamos a nuestros programas y las enriquecimos con aportaciones.

El Programa *Formación Pertinente*

Como ya hemos explicado, este programa fue una propuesta educativa innovadora de la Secretaría de Educación Pública, implementada a través de

la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), en la cual participaron diez instituciones de Educación Media Superior del país. La coordinación general del programa estuvo a cargo de Juan Fidel Zorrilla Alcalá.

Se aplicó como proyecto piloto, entre 1999 y 2002, en dos grupos de alumnos de nuevo ingreso a la educación media superior de cada institución, para trabajar con ellos y sus profesores (Zorrilla, 2010: 91). En 1999, la UNAM participó en dicho programa, a través del plantel Naucalpan del Colegio de Ciencias y Humanidades, con dos grupos de alumnos de la Generación 2000.⁴ Posteriormente, se continuó con dos grupos de la Generación 2002 y otros dos de la Generación 2003 (Santana, 2003: 3).

Formación Pertinente pretendía mejorar la calidad y eficiencia del bachillerato mexicano para incidir en una mejor formación de los alumnos que accedían a este nivel; su propósito era resolver básicamente dos problemas centrales del bachillerato: *i)* disminuir el abandono y el rezago escolar en este nivel, y *ii)* vincular al egresado con el mundo laboral (SEP/SESIC, 2000).

Dado que el programa debía respetar los marcos legales y curriculares de las instituciones participantes, y operar bajo la responsabilidad y con presupuesto de cada institución, tuvimos la posibilidad de ajustar al contexto y a las condiciones del Colegio, las estrategias que resultaron fundamentales para fortalecer el trabajo académico y que incidían en la disminución de los índices de rezago y de abandono escolar, preocupantes no sólo en el Colegio, sino a nivel nacional. Los objetivos generales del programa eran:

1. Desarrollar una formación eminentemente útil que permita a los alumnos desempeñarse como ciudadanos de una sociedad democrática.
2. Mejorar la eficiencia terminal prevaleciente en el bachillerato, atrayendo y reteniendo a muchos de aquellos que abandonan masivamente la Enseñanza Media Superior después de un año o dos. Así como ofrecer además del certificado de bachillerato, un diploma por su formación tecnológica y otro por concluir el Programa *Formación Pertinente*.
3. Reforzar el valor social y el reconocimiento de los programas, lo cual asegura posibilidades sólidas de empleo a los egresados (Zorrilla, 2010: 103-104).

⁴ En el plantel Naucalpan fueron seleccionados los grupos 124 y 136 de la Generación 2000, sobre los cuales se hizo el seguimiento por parte de la SEP.

Había una articulación muy estrecha con los principios pedagógicos y con la filosofía del Colegio de Ciencias y Humanidades, de manera que el programa enriqueció algunos de los propósitos que persigue nuestra institución en beneficio de la formación de los alumnos. En sus objetivos específicos se buscaba:

1. Incrementar el peso de los contenidos prácticos, tecnológicos y de aplicación de las materias básicas: matemáticas, física, química, biología, taller de lectura y redacción, literatura, historia y ciencias sociales.
2. Complementar las materias básicas introduciendo seis asignaturas tecnológicas obligatorias a cursar durante los primeros cuatro semestres: mecánica, automatización, informática, telecomunicaciones, medio ambiente, y salud y medicamentos. Adicionalmente, debían llevar dos asignaturas sobre las formas básicas de la organización social: gobierno y empresas.⁵
3. El alumno tendría la posibilidad de profundizar su formación complementaria cursando en los últimos dos semestres, dos asignaturas dentro de ocho temas selectos disponibles para su especialización.
4. Impulsar un nuevo modelo de organización y gestión escolar, en el cual el trabajo colegiado y el seguimiento de los alumnos se llevarían a cabo mediante un modelo didáctico y un sistema de estándares académicos (Zorrilla, 2010: 104).

En su diseño estratégico, el Programa *Formación Pertinente* perseguía: *a)* la optimización del proceso enseñanza-aprendizaje; *b)* la vinculación con el mundo adulto y laboral, mediante la incorporación de las asignaturas tecnológicas y de formación básica de organización social; *c)* el seguimiento al trabajo estudiantil; *d)* el trabajo colegiado de los profesores que atendían los grupos; y *e)* la capacitación y la planeación docentes.

Evidentemente, el programa exigía disponibilidad de tiempo por parte de los alumnos para dedicar horas extras a su formación, debido a la introducción de las asignaturas complementarias; así como un mayor compromiso y participación de los padres de familia para asistir al menos tres veces durante el semestre para entrevistarse con el profesor encargado del seguimiento de su hijo. Lo anterior favoreció una comunicación más estrecha entre alumnos y profesores, así como entre éstos y los padres de familia.

Los encargados del Programa *Formación Pertinente*, en el plantel, debíamos hacer una cuidadosa selección de los profesores que atendían a los grupos

⁵ En el Plantel Naucalpan, se incorporó también la asignatura “Historia del Arte”.

participantes, a fin de que los alumnos recibieran atención individualizada, por parte de un tutor que le diera seguimiento a su desempeño académico; ambos estarían apoyados por el Departamento de Psicopedagogía.

Por otra parte, las asignaturas complementarias buscaban la vinculación entre la teoría y la práctica, así como apoyar la posible incorporación de los jóvenes al mundo adulto y laboral, a través de la emisión de un diploma del programa en las áreas cursadas exitosamente.

La Formación Pertinente en el Plantel Naucalpan

Como se mencionó anteriormente, el Programa *Formación Pertinente* fue puesto en marcha como proyecto piloto en agosto de 1999,⁶ con los grupos 124 y 136⁷ de la Generación 2000.⁸ Inicialmente, la coordinación local del programa estuvo a cargo de Enrique Zamora Arango y la participación del Departamento de Psicopedagogía en los ciclos 99-2000 y 2000-2001 consistió en: 1) apoyar a los grupos participantes a través de la “tutoría-asesoría psicopedagógica”; 2) elaborar el tríptico informativo sobre el Programa, dirigido a los estudiantes y padres de familia de dichos grupos; 3) participar en las reuniones con padres de familia; 4) aplicar las pruebas “Encuesta de Factores de Éxito Escolar” (EFEE) y “Prueba Diferencial de Aptitudes” (PROUNAM) a los alumnos de estos grupos, así como dar sus resultados; 5) impartir los talleres de “Integración grupal para la Formación Pertinente” y de “Orientación Vocacional”; 6) participar en los cursos de capacitación del programa; y 7) asistir a las reuniones de trabajo colegiado (Santana, 2000 y Santana, 2001b).

En el ciclo escolar 2001-2002, la Dirección del plantel asignó la coordinación local del Programa *Formación Pertinente*, al Departamento de Psicopedagogía,⁹ de manera que a las tareas de “tutoría-asesoría psicopedagógica”, que veníamos realizando desde 1999, se sumaron las relativas a la coordinación. En dicho ciclo

⁶ Debido a la huelga de 1999, las primeras acciones del programa se realizaron en una sede alterna por lo que las condiciones institucionales con las que se inició *Formación Pertinente* no fueron las más idóneas, para los dos grupos iniciales de la Generación 2000.

⁷ El seguimiento de la trayectoria de los alumnos participantes de la Generación 2000 concluyó cuando éstos terminaron el sexto semestre, en septiembre de 2002.

⁸ La primera reunión con los padres de familia y los alumnos de los grupos participantes se llevó a cabo el 27 de agosto de 1999, en un domicilio cercano al Plantel.

⁹ La coordinación local del Programa *Formación Pertinente* en el plantel Naucalpan, me fue asignada por la Biól. Angélica Galnares Campos, directora del plantel, el 29 de octubre de 2001 (Santana, 2002:12).

escolar, hicimos todo lo posible por mantener la participación de los alumnos de la Generación 2000, lo cual resultaba complicado porque en los últimos semestres, se dispersan en grupos distintos¹⁰. En este sentido, trabajamos con quienes voluntariamente decidieron continuar. Simultáneamente, incorporamos al programa, los grupos 124 y 127, de la Generación 2002 (Santana, 2002: 2).

En el ciclo escolar 2002-2003, el programa contó con cuatro grupos participantes, por lo que se benefició a un total de 196 alumnos: 91 de la Generación 2002, quienes cursaron el segundo año, y 105 de la Generación 2003, los cuales cursaron su primer año de bachillerato.

En el ciclo escolar 2003-2004, la SEP dio por concluido el programa, pues el propósito era dar seguimiento a los alumnos participantes de la Generación 2000. No obstante, merced a los resultados, el Departamento de Psicopedagogía decidió mantener las estrategias y las acciones que habían demostrado su eficiencia en la formación de los estudiantes y que incidían en la disminución del abandono y el rezago escolar. De manera independiente, elaboramos el programa de trabajo denominado *Programa Atención Psicopedagógica Integral para el Fortalecimiento Académico* (PAPIFA), en el cual recuperamos las estrategias probadas en *Formación Pertinente*, a saber, el trabajo colegiado, la tutoría psicopedagógica y el vínculo con los padres de familia. También incorporamos estas estrategias a las tutorías institucionales.¹¹ En este ciclo escolar trabajamos con cuatro grupos: dos de la Generación 2003 que ya cursaban el segundo año y dos de la Generación 2004, de nuevo ingreso. En el ciclo escolar 2004-2005 dimos continuidad al PAPIFA también con cuatro grupos.

El trabajo colegiado

Las reuniones de trabajo colegiado se realizaban cada tres semanas, a lo largo del ciclo escolar. En éstas participaban los profesores que impartían las asignaturas curriculares a los grupos seleccionados para el Programa; los profesores de

¹⁰ Es importante mencionar que los alumnos de los grupos participantes en el Programa, permanecieron juntos del 1º al 4º semestres, de manera que la dinámica grupal era más complicada que en los otros grupos. Atender la dinámica e integración de los grupos participantes en el Programa fue una más de las acciones de intervención de la tutoría psicopedagógica.

¹¹ Las tutorías inician como programa institucional en el plantel Naucalpan con la Generación 2001, en el *Programa para Mejorar el Aprovechamiento Escolar de los Alumnos* (PROMAE), a través del subprograma de *Tutores de Apoyo al Aprendizaje* (Santana, 2001b: 12).

las asignaturas complementarias; la tutora psicopedagógica de los grupos y la coordinadora del programa en el plantel. Una vez por semestre asistía el coordinador general, para platicar con los profesores. Eventualmente, asistía también Alejandro Cornejo en su calidad de representante de la Coordinación General del Programa.

El trabajo colegiado posibilitó el análisis, la discusión, la evaluación y, sobre todo, el intercambio de experiencias sobre situaciones que requerían atención —referidas a los alumnos, los contenidos, las asignaturas, o bien, a los docentes mismos— en un ejercicio inter y multidisciplinario que resultó enriquecedor, para advertir, en lo colectivo, aspectos que podemos y debemos modificar en beneficio de la formación de nuestros estudiantes.

En las reuniones, debidamente planeadas y sistematizadas conforme a un orden del día, se analizaban los aspectos más relevantes, surgidos tanto de las tutorías académicas, realizadas por los profesores, como de la tutoría psicopedagógica, realizada por el Departamento de Psicopedagogía.

El cuestionamiento y la reflexión permanentes sobre la práctica cotidiana de la docencia pusieron en relevancia asuntos en los que el profesor también requería ser apoyado desde la perspectiva psicopedagógica: el intercambio de materiales relacionados con temas como la adolescencia y la autoestima, técnicas para mejorar el trabajo en grupo y las habilidades para el estudio, entre otros.

Seguimiento al trabajo estudiantil:

Tutoría académica y Tutoría psicopedagógica

El Programa *Formación Pertinente* establecía que el seguimiento al trabajo estudiantil se realizara a través de la tutoría, por lo que los profesores se encargarían de un grupo de alumnos, para brindarles apoyo ante problemas académicos, detectar a aquellos con riesgo de reprobación o de abandonar sus estudios e identificar la potencialidad de cada alumno para orientar su desarrollo personal en cada materia y área tecnológica.

La tutoría académica estaba a cargo tanto de los profesores que impartían las asignaturas curriculares como los de las extracurriculares y se centraba en aspectos académicos. De acuerdo con el tamaño del grupo, cada profesor tenía la responsabilidad de atender entre seis y ocho alumnos, a quienes se realizaba un diagnóstico y entrevistas tutoriales cada dos o tres semanas, en las que se indagaba:

- El interés del alumno por sus asignaturas.
- Los contenidos de las asignaturas.

- La relación de los alumnos en el grupo.
- La relación entre los profesores y los alumnos.
- La dinámica de las clases y los materiales de apoyo utilizados.
- La facilidad o dificultad con la que el alumno enfrenta el estudio de cada una de las asignaturas.
- La revisión de sus hábitos y técnicas de estudio.
- La participación del alumno en el programa y su identificación con él.
- La detección de alumnos en riesgo de reprobar o de abandonar el programa y/o la escuela.
- La identificación de alumnos que requieren apoyo por problemas personales o familiares.

Los casos especiales debían ser canalizados a las instancias correspondientes, en un primer momento, al “tutor-asesor psicopedagógico”, y éste a la vez, si fuera el caso, a instituciones especializadas.

Una de nuestras contribuciones, fue ofrecer una modalidad adicional a la tutoría del programa. La “tutoría-asesoría psicopedagógica” estaba a cargo de las integrantes de Departamento de Psicopedagogía: Rosalía Orta Pérez y Amelia Santana Escobar, quienes disponían de un espacio para trabajar con los grupos, una vez por semana a lo largo del ciclo escolar. Bajo el enfoque de la Orientación psicopedagógica se realizaron técnicas de intervención para promover la expresión a través de la plástica, la música, lo corporal, la palabra escrita, el compartir experiencias, la visualización, la relajación; con la intención de contribuir al autoconocimiento personal y escolar de cada uno de los alumnos, y a la integración e interacción grupal.

Otra forma de trabajo del tutor psicopedagógico era la individual, donde se ofrecía atención personal a los casos que lo ameritaran –detectados por los profesores, por los tutores académicos, o bien por los padres de familia– o a solicitud del interesado. El tipo de asesoría que el alumno recibía dependía de la problemática: psicológica, pedagógica y/o escolar.

La vinculación con el mundo adulto y del trabajo

Esta línea del programa se refería a la introducción de cuatro áreas tecnológicas, a través de las cuales se pondrían en uso y se aplicarían los conceptos de las asignaturas teóricas en referencia a la vida adulta, social y productiva.

1. Tecnologías de información y comunicación
2. Cívico-económica

3. Tecnología de máquinas y motores
4. Tecnologías químico-biológicas, áreas de salud y medio ambiente

Prácticas de campo

Formación Pertinente contemplaba, sobre todo en el caso de las materias complementarias (tecnológicas y de organización social), que los alumnos visitaran empresas y organizaciones de servicios, de carácter público o privado, para la realización de prácticas que les ayudaran a asimilar, contrastar y articular los conocimientos teóricos. Estas prácticas podían ser de tres tipos: *a)* visitas de observación, *b)* visitas con cuestionarios, y *c)* estancias de práctica.

Las prácticas de campo eran planeadas con anticipación, a efecto de que la coordinación local del programa tuviera el tiempo suficiente para realizar las gestiones necesarias. Como ejemplo citaré que durante el periodo 2001-2002 los alumnos de la generación 2002 realizaron tres prácticas de campo: una al Parque Ecológico Xochimilco para la materia de Medio Ambiente; la segunda, a la ciudad de Toluca para visitar los tres poderes del Estado, para la materia de Gobierno; y la tercera, al estado de Tlaxcala para la materia Historia del Arte (Santana, 2002: 21-22).

Capacitación de profesores

Desde el inicio del Programa la Coordinación Central mantuvo un vínculo de comunicación directa con los profesores participantes. Uno de los mecanismos fueron las Reuniones de Capacitación y Actualización que se realizaban durante los periodos intersemestrales. La primera fue celebrada en el mes de julio de 1999 y convocó a todos los profesores participantes en el Programa a nivel nacional para informarnos acerca del Modelo de Formación Pertinente: sus propósitos, estrategias y organización (Santana, 2000: 2). Para Zorrilla (2010: 112):

una capacitación nacional previa al inicio de cada semestre facilita modelar y aplicar sus recomendaciones para que sean de un carácter lo más homogéneo posible. En dicha capacitación deben de participar todos los profesores involucrados en el Proyecto, y en ella se familiarizan con sus estrategias y recomendaciones aquellos docentes que por primera vez colaboran en él. Este tipo de capacitaciones entre profesores de diversas instituciones sirve para intercambiar experiencias docentes y materiales didácticos, además de conocer diferentes formas de organización del trabajo.

Los profesores también se reunían con los responsables de materia de la Coordinación General para tratar temas específicos relacionados con los contenidos y los materiales de apoyo. El Departamento de Psicopedagogía, además de participar en las reuniones de capacitación a nivel nacional, asistimos a tres cursos: 1) *Curso Básico de Orientación Educativa*; 2) *Estadística descriptiva*; y 3) *Estrategias de Orientación Educativa* organizados por el Instituto de Evaluación a Gran Escala (IEGE) (Santana, 2000: 3).

El plantel Naucalpan fue sede de la *Sexta Capacitación y Actualización Docente* del Programa Formación Pertinente, efectuada los días 7 y 8 de febrero de 2002. El evento convocó a profesores de la zona norte del área metropolitana: 22 del mismo plantel y 46 del Colegio de Bachilleres No. 5 Satélite. El objetivo principal fue realizar un diagnóstico sobre la situación actual del Programa, a través del intercambio de experiencias entre los docentes de las instituciones participantes, así como del análisis de las estrategias de trabajo colegiado y el seguimiento a alumnos. Otro objetivo fue optimizar la comunicación directa entre los profesores y la Coordinación General del Programa, a fin de detectar directa y oportunamente las necesidades alrededor de *Formación Pertinente*: el material didáctico, los contenidos, y los recursos (Santana, 2002: 19).

Vinculación con padres de familia

De fundamental importancia fue contar con el apoyo y participación de los padres de familia en reuniones que, por un lado, ofrecían información con respecto al resultado del desempeño escolar de sus hijos, y se aprovechaba para ofrecer una conferencia temática,¹² en la cual se abordaban aspectos formativos. Primero dictábamos la conferencia y posteriormente, les proporcionábamos información general acerca del grupo: características, resultados de instrumentos aplicados, evaluación parcial o final del desempeño, según fuera el caso. Cada semestre se realizaban dos reuniones: una al inicio del semestre y otra a mitad del semestre, por lo que, a lo largo del ciclo escolar, a las que también asistían algunos profesores.

Independientemente de lo anterior, los padres de familia podían ser llamados o solicitar ser atendidos. De acuerdo con la problemática específica a tratar, los padres de familia eran atendidos por los profesores, por la tutora psicopedagógica, o bien, por las coordinadoras del Programa.

¹² Algunas de los temas desarrollados fueron: Autoestima, Importancia de la Elección de Carrera, Comunicación, Aprendizaje, La familia frente al desempeño escolar, entre otros.

Resultados

Generación 2000

En 1999, el programa inició con 86 alumnos, de quienes permanecieron 68 en el tercer semestre, pero sólo 16 cursaron y aprobaron las asignaturas adicionales. Desde el primer semestre, las bajas fueron considerables (16%), no obstante su desempeño académico fue mejor en comparación con otros grupos no participantes en el programa: el 49% no adeudaba asignaturas, mientras que en otros grupos no participantes en *Formación Pertinente*, el no adeudo de asignaturas estaba entre el 46% y el 40% (Santana, 2002: 25). Al tercer semestre, el promedio de los grupos de *Formación Pertinente* era de 7.93, mientras que en los grupos comparados estaba entre 7.90 y 7.80 (Santana, 2002: 27).

A través de un cuestionario aplicado al inicio del quinto semestre a 39 alumnos de la generación 2000 participantes en el programa, pudimos advertir que el promedio de estos alumnos al término del cuarto semestre era de 8.09. De ellos, 29 (74.5%) no adeudaban materias. El resto, 10 alumnos, debía entre una y tres materias (Santana, 2002: 27).

Los alumnos de la Generación 2000 iniciaron su participación en el Programa bajo condiciones institucionales que no fueron muy favorables para su desempeño académico. Les tocó vivir en el ingreso, la larga huelga que padeció la UNAM en 1999 y, por ser grupos de un programa especial, recibieron clases en una sede alterna; al regresar al plantel siguieron trabajando. Su primer semestre duró más de lo normal.

Estuvieron sometidos a mucha presión y saturación académica, lo cual trajo como consecuencia el cansancio generalizado. Tomaban clases todos los días desde las 7 de la mañana hasta las 3 de la tarde. Cursaron dos materias adicionales, por semestre, con una carga de cuatro horas semanales cada una.

Por otra parte, fueron grupos especialmente molestados por los “porros”, por lo que algunos alumnos causaron baja de la escuela. También influyó el incremento de horas en los dos últimos semestres, así como el hecho de que los alumnos que adeudaban materias prefirieran concentrarse en acreditarlas para poder egresar del CCH en tres años.

La experiencia adquirida, en este sentido, nos llevó a proponer, para los siguientes grupos participantes, la disminución de la carga horaria y de trabajo de los alumnos que participaban en *Formación Pertinente*, a fin de no rebasar las 32 horas semanales; así como incluir formalmente la “tutoría psicopedagógica” además de la tutoría académica para un seguimiento más cercano de los alumnos.

La Secretaría de Servicios Estudiantiles en esos años, presentó un estudio comparativo sobre el desempeño académico de estos alumnos frente a otros

de su generación, donde se pudo apreciar que, si bien la diferencia no era significativa, sí se observó un menor grado de abandono escolar, disminución del número de materias reprobadas y mayor número de alumnos regulares, algunos de los cuales egresaron con muy buen promedio, competitivo para ingresar a carreras de alta demanda.

Generación 2002

Lo primero que notamos, en comparación con los resultados de la Generación 2000, fue la reducción del número de bajas. Indudablemente, fueron otras las condiciones en que la generación 2002 cursó su bachillerato. El clima institucional en general y el del plantel habían mejorado.

De los 100 alumnos participantes inicialmente, 95 permanecieron en el tercer semestre y 92 en el cuarto, en el cual el 36% no adeudaba ninguna materia, y su promedio fue de 7.69 (Santana, 2003: 24-25).

Generación 2003

Al igual que en la generación 2002, el número de bajas se redujo de manera importante, pues de los 105 alumnos iniciales, sólo hubo una baja al concluir el segundo semestre. El 70% concluyó el segundo semestre, con cierto rezago y el 29% fue regular. El promedio al término de este semestre fue de 7.69 (Santana, 2003: 25).

De la Coordinación General

La experiencia nacional sobre *Formación Pertinente* fue publicada por Zorrilla (2010) en su libro “*El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado: lecciones de una intervención exitosa*”.

Si bien la Coordinación General de dicho programa llevó a cabo la evaluación de la intervención realizada a nivel nacional, el análisis de resultados sólo pudo basarse en los datos de cinco de los diez planteles participantes. Desafortunadamente, el CCH Naucalpan quedó fuera de este análisis. No obstante, los resultados de *Formación Pertinente* a nivel nacional fueron favorables, al igual que quedó demostrado en nuestra experiencia local. El logro más relevante fue una eficiencia terminal de los estudiantes en *Formación Pertinente* (FP) del 55%, en comparación con el 25% general, por lo que, “la probabilidad de egresar de los de FP se incrementó en 2.2 veces respecto a la de los grupos testigo” (Zorrilla, 2010: 141).

Sobre las asignaturas tecnológicas

La implementación de las materias tecnológicas sugeridas por la SEP resultó ser una de las áreas del programa que mayores dificultades enfrentó, pues se observó:

- Una actitud de rechazo por parte de los alumnos debido a que tenían que quedarse horas adicionales que generaban una mayor carga de trabajo en cuanto a tareas y responsabilidades escolares. Manifestaban cansancio y desinterés. Como los alumnos que cursan el último año del bachillerato ya no cuentan con el tiempo ni con la disposición para participar en programas adicionales que les generen más trabajo o los distraigan de su meta inmediata de concluir el bachillerato, teníamos que aprovechar al máximo su participación durante los primeros cuatro semestres.
- La falta de presupuesto impidió ofrecer a los profesores de las materias tecnológicas un pago extra, por el tiempo invertido tanto en la preparación como en el desarrollo de sus clases.
- El Colegio no contaba con profesores capacitados para impartir todas las asignaturas tecnológicas, ni con talleres, ni equipos requeridos por *Formación Pertinente*.

Tal situación nos llevó a establecer un convenio con el Departamento de Opciones Técnicas del plantel, para que recibieran a los alumnos del programa en sus cursos con duración de dos semestres, o bien, en sus Talleres de Actualización Tecnológica, los cuales tenían una duración semestral de 30 o 40 horas. Además de lo anterior, a través de Opciones Técnicas se garantizaba que los alumnos obtuvieran una constancia o diploma al concluir y acreditar su curso.

Ventajas

- El seguimiento del trabajo estudiantil garantizó la atención personalizada de los alumnos, al ser atendidos por un profesor tutor y por un tutor psicopedagógico.
- Se estableció un vínculo más estrecho entre los diversos actores que participan en el proceso educativo: profesores, alumnos y padres de familia.
- Tuvo lugar una retroalimentación constante y un enriquecimiento de la práctica docente, gracias a las reuniones de trabajo colegiado donde los profesores tuvieron oportunidad de intercambiar experiencias, obtener información sobre el trabajo académico de los alumnos, sobre su metodología y estrategias de enseñanza, entre otros.

- Los alumnos tuvieron acceso a adquirir conocimientos sobre áreas tecnológicas y de organización social, adicionales a los que obtienen en las asignaturas del Plan de Estudios del Colegio.

Desventajas

- La responsabilidad del presupuesto para la puesta en marcha de las acciones del programa recaía totalmente en las instituciones participantes y esto, a largo plazo, afectó su instrumentación.
- El tiempo y la carga de trabajo adicionales fueron una de las principales resistencias a vencer con los alumnos.
- El nivel de compromiso de los alumnos frente a las materias extracurriculares era menor y era más factible que las abandonaran.
- Algunos de los materiales de apoyo elaborados por la SEP no tenían la calidad exigida para el bachillerato del Colegio, o bien, resultaban muy elevados y poco didácticos.

Problemática

- Indefinición con respecto a la certificación final de los alumnos. La Coordinación General del programa dejó esta decisión en manos del Colegio.
- La Coordinación General tampoco se hizo responsable de la acreditación y de la certificación de los alumnos que cursaron y acreditaron las materias adicionales al Plan de Estudios del Colegio.

Las aportaciones

La experiencia obtenida en *Formación Pertinente*, a través de tres generaciones, permitió observar en los grupos seleccionados, una disminución del abandono y de la reprobación, en relación con los porcentajes que se presentaron en otros. Lo anterior tuvo sustento en el trabajo colegiado, el seguimiento de los alumnos, la vinculación con padres de familia y el sentido pertinente de la formación, orientada hacia la preparación para el trabajo.

Por otra parte, el hecho de que la coordinación del programa en el plantel Naucalpan haya quedado bajo la responsabilidad de personal del Departamento de Psicopedagogía, permitió enriquecer la propuesta de *Formación Pertinente* con la incorporación de actividades de índole psicopedagógica dirigidas a alumnos, profesores y padres de familia. Particularmente, interesó a la coordinación fortalecer el trabajo con los estudiantes ofreciendo asesoría y orientación psicopedagógica a través de la tutoría psicopedagógica.

Además de realizar funciones que fueron desde la planeación y la organización, hasta el seguimiento y evaluación de las acciones realizadas en la operación de programa, la coordinación el Departamento de Psicopedagogía del plantel Naucalpan fungió como intermediaria entre profesores, grupos académicos y padres de familia, así como enlace entre la coordinación general del programa, las autoridades del plantel y los profesores. En el Departamento recayó la responsabilidad de organizar y coordinar reuniones de trabajo colegiado y con padres de familia, como también la intervención psicopedagógica en los grupos; además facilitó procesos institucionales en la realización de prácticas de campo y proporcionó materiales adecuados para el mejor desarrollo de las actividades curriculares y extracurriculares.

La incorporación de la tutoría psicopedagógica abrió un contacto directo y permanente con los alumnos que participaron en el programa, resolviendo y apoyando sus situaciones académicas y personales.

Es importante reconocer la disposición, el compromiso y la entrega de los profesores a lo largo de la puesta en marcha del programa; pero, sobre todo, el interés que mostraron para apoyar a los alumnos tanto en aspectos académicos como personales. La ganancia, en este sentido, fue un vínculo de trabajo, cordialidad, respeto y valoración mutua que hace llevadera cualquier tarea.

Conclusiones

El Programa *Formación Pertinente* en el Plantel Naucalpan, permitió poner en juego, de manera real y efectiva, y a través de la acción educativa concreta, dos formas de trabajo que el Colegio de Ciencias y Humanidades promueve como prioritarias: el trabajo colegiado y la interdisciplina en torno del eje central de la formación integral del alumno.

Generalmente, cuando se nos encomiendan proyectos de trabajo que vienen de fuera, nuestra primera respuesta es rechazarlos, sentimos que nos son impuestos como cargas adicionales, tendemos a la crítica exacerbada y a llevarlos a cabo simplemente porque es obligado, pero lo hacemos sin involucrarnos profesional y personalmente. En este caso, sin embargo, la respuesta fue diferente. Cuando el Departamento de Psicopedagogía asumió la coordinación local del Programa *Formación Pertinente* no sólo cumplimos con la encomienda, sino que aportamos nuestro conocimiento y experiencia para potencializar, al máximo, las estrategias y acciones propuestas por el programa, en beneficio de la formación académica de los alumnos del plantel, lo cual derivó en un “ganar-ganar” para todos los participantes.

A la distancia, resulta interesante la forma en que logramos incorporar y hacer nuestras las nuevas propuestas para enriquecerlas. Tal vez en su momento no fuimos muy conscientes de ello, pero estoy segura que la disposición y el esfuerzo de todos los participantes en este proceso fueron elementos clave para el logro de los objetivos propuestos.

Se trató de una experiencia única e irrepetible, que demuestra la viabilidad que ofrece el Colegio de Ciencias y Humanidades para poner en marcha propuestas educativas innovadoras. Los elementos que me interesa destacar por su importancia en el logro de los objetivos son los siguientes:

- El trabajo interinstitucional
- El trabajo colegiado de los profesores
- La interdisciplinariedad
- La contribución de los especialistas
- La adecuada coordinación
- El seguimiento a los estudiantes
- La vinculación con padres de familia
- La intervención psicopedagógica

Quisiera subrayar la importancia de formar grupos de trabajo para incidir efectivamente en los objetivos que se propone la tutoría, pues, de lo contrario terminaremos siendo quijotes luchando solos contra molinos de viento.

Indudablemente, la confianza depositada por las autoridades en el Departamento de Psicopedagogía para la puesta en marcha, coordinación y seguimiento de estos programas fue muy atinada no sólo para garantizar los resultados en favor del desempeño escolar y del desarrollo integral de los alumnos, sino también para ir más allá de los objetivos propuestos.

Obras consultadas

- Bisquerra, R. *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*. Madrid: Narcea, 1996.
- Departamento de Psicopedagogía. “*Informe del Seminario Académico de Psicopedagogía del Plantel Naucalpan. Septiembre, 1994 - Agosto, 1995*”. Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan. Inédito, 1995.
- Díaz, L. C. *et al.* “*Consideraciones sobre el papel del Departamento de Psicopedagogía en el proceso de revisión curricular del CCH*” Ponencia colectiva presentada en la *Semana de Psicopedagogía* celebrada del 5 al 9 de diciembre de 1994. Inédito, 1994.
- Jiménez, I. “*Desarrollo histórico y teorías en Orientación Educativa*” Tema 1, en Módulo 1: El objeto y el sujeto de la Orientación Educativa del *Diplomado de Orientación Educativa*. México: UNAM, Dirección General de Orientación Vocacional. Inédito, 1993.
- López Sánchez, P., *et. al.* *Hacia la Orientación Psicopedagógica en el Plantel Naucalpan*. Producto de Trabajo del Grupo “Delimitación y conceptualización del trabajo psicopedagógico en el Plantel Naucalpan”. México: UNAM, CCH, plantel Naucalpan. Inédito, 1998.

- Orta Pérez, R. y Santana, A. “*Informe de Coordinación. Ciclo Escolar 2002-2003. Programa Formación Pertinente*”. Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan. Inédito, 2003.
- Santana Escobar, Amelia. “*Informe de Actividades Académicas. 17 de agosto de 1998 al 19 de febrero de 2000*”. Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Naucalpan, Departamento de Psicopedagogía. Inédito, 2000.
- . “*Informe de Actividades Académicas Ciclo Escolar 99-2000*”. Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Naucalpan, Departamento de Psicopedagogía. Inédito, 2001 a.
- . “*Informe de Actividades Académicas Ciclo Escolar 2000-2001*”. Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Naucalpan, Departamento de Psicopedagogía. Inédito, 2001 b.
- . “*Informe de Coordinación. Programa Formación Pertinente. Ciclo Escolar 2001-2002*”. Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Naucalpan, Departamento de Psicopedagogía. Inédito, 2002.
- . “*Informe de Coordinación. Programa Formación Pertinente. Ciclo Escolar 2002-2003*”. Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Naucalpan, Departamento de Psicopedagogía. Inédito, 2003.
- “Prontuario” en *Programa Formación Pertinente. Educación Media Superior*. México: SEP /SESI, 2000.
- Zorrilla Alcalá, J. F. *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado: lecciones de una intervención exitosa*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2010.
- Zorrilla Alcalá, J.F. *El bachillerato mexicano un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. 2008. Disponible en línea, desde: <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2016/06/el-bachillerato-mexicano-un-sistema-academicamente-precario.pdf>.

**TUTORÍA Y PSICOPEDAGOGÍA,
UN MODELO EXPERIENCIAL:**
LA TUTORÍA-ASESORÍA PSICOPEDAGÓGICA

Rosalía Orta Pérez

Introducción

La tutoría se ha convertido en un tema central de la intencionalidad y práctica educativa, como referente importante para que el estudiante se forme y desarrolle de mejor manera, en un marco de “formación integral”, cuyas intenciones y enfoque se definen a través del modelo educativo, así como enfoques y conceptos, formas de trabajo e intervención educativa que redunden en la puesta en práctica de los mismo y se traduzcan en una realidad visible.

Por lo general, las prácticas educativas están —al igual que el infierno— dotadas de buenas intenciones, a través de enfoques innovadores y no menos ambiciosos, que integran una cantidad de elementos que rebasan los tiempos para realizar actividades “añadidas” a la docencia. Tanto en el trayecto del proceso educativo en el ámbito escolar, como “al final” del mismo, resulta complicado saber a ciencia cierta si los logros son los esperados, ya que en sí mismos encierran una serie de implicaciones y elementos subjetivos que es difícil cuanti-cualificar, tanto los aprendizajes, que se evidencien no sólo en un mayor, también en un mejor egreso estudiantil, como también en el desarrollo de habilidades para la vida en general y para el estudio y ejercicio de una profesión en particular.

En el presente capítulo pretendo recuperar una experiencia significativa que marcó, de manera fundamental y fundamentada, parte de los inicios de la tutoría, al propiciar la puesta en práctica de una psicopedagogía bien delimitada y la viabilidad de su implementación dentro del Colegio, en particular, en el Plantel Naucalpan.

De este modo, la tutoría y la psicopedagogía se fusionaron en un ejercicio consciente del cual emanó un modelo experiencial, como el capítulo anterior claramente explica. Así, el programa Formación Pertinente marcó la pauta para poder integrar, de manera incipiente, un modelo de atención psicopedagógica que, para diferenciarlo de la tutoría, denominaremos “tutoría-asesoría psicopedagógica”, y que, su vez, era distinto de la orientación psicopedagógica brindada a los estudiantes en su tránsito por el bachillerato.

Construir el referente teórico conceptual que emana del nombre mismo “psicopedagogía”, ha sido —y continúa siendo—, un pilar fundamental que se esboza en la creación del mismo Colegio, y que da pauta para quienes realizamos esta labor; de este modo, se perfilan las funciones dentro de la institución escolar en aspectos pedagógicos con miras a un mejor aprendizaje y por ende, orientados a resultados académicos de alta calidad, como los psicológicos que contribuyen a una mejor comprensión del individuo. Por tanto, no resultó nada sencillo crear dentro de la institución escolar, un departamento psicopedagógico que cubriera tanto los aspectos pedagógicos, como los psicológicos, en beneficio de la atención integral de los estudiantes, con un marco de referencia y conceptos emanados del ejercicio constante y deliberado, que buscó la suma, integración y combinación de los elementos psicológicos y pedagógicos que permitieron definir y delimitar planes y programas en un modelo de orientación escolar, vocacional-profesional y personal. Así, fuimos dando respuesta a grandes preguntas: qué, cómo, para qué, a quién, con qué. Con base en diversas fuentes de estudios psicopedagógicos, recuperamos aquellas nociones que pudieran empatar con las particularidades y requerimientos de un plantel de bachillerato, y, por último, delimitar funciones y tareas sustantivas de esta labor, a través de documentos que difícilmente han sido socializados.

Aunque la tutoría y la psicopedagogía no son lo mismo, existen ciertos elementos coincidentes que, en su práctica, pueden confluir para potenciar tanto la experiencia y el enfoque de la psicopedagogía, como la intención del programa tutorial.

Sumar esfuerzos brinda mejores resultados, por lo que es necesario reconocer las experiencias probadas y los conocimientos de quienes hicieron posible la tutoría en sus inicios. Evidentemente, deberán hacerse adecuaciones. Sin embargo, el sentido del Modelo Educativo del Colegio nos obliga a buscar y obtener mejores resultados cuando formamos integralmente a estos seres humanos que son los alumnos. Por ello, pretendemos colaborar al enriquecimiento del Programa Institucional de Tutorías (PIT), con base en una experiencia probada y a través de un ejercicio reflexivo.

EL CCH, contexto de la práctica educativa

Como institución abocada a formar bachilleres, el Colegio de Ciencias y Humanidades abre sus puertas en 1971, con una doble intención: la primera, brindar educación de nivel medio superior a un mayor número de jóvenes (en sus inicios, cada plantel recibía 5000 alumnos), y la segunda, generar una formación que integraba un modo distinto de entender el proceso enseñanza-aprendizaje, partiendo de tres principios pedagógicos —filosofía educativa—: *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*.

Estos principios, estandarte de una educación innovadora¹, suponían un perfil tanto para el profesor como para el alumno. En distintos momentos de la *Documenta 1*, se fue dibujando el perfil del primero como agente del aprendizaje, pues:

el propósito primordial del trabajo docente en el Colegio es el de dotar al alumno de los instrumentos metodológicos necesarios para el dominio de las principales áreas de la cultura. El concepto de aprendizaje cobra mayor importancia que el de enseñanza en el proceso de la educación, por ello, la metodología que se aplica persigue que el alumno aprenda a aprender, que su actividad receptiva y creadora no se malgaste en intentos frustráneos, y que adquiera capacidad autoformativa, en el más amplio sentido de la palabra [...] El maestro es un orientador, un compañero que contribuye con su experiencia y ejemplo al despliegue de una personalidad libre y responsable en cada uno de sus alumnos (*Documenta 1*: 1971: 91).

Esta interacción daría forma a esos principios, de tal suerte que el estudiante se convirtiera en un individuo crítico, reflexivo, analítico, consciente y responsable. Así, el Ciclo del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades aspiraba a liberar fuerzas útiles para la educación, dado que ésta, en su concepción más dinámica: “tiene como fin el desarrollo integral de la personalidad del educando, su realización plena en el campo individual y su desempeño satisfactorio como miembro de la sociedad” (*Documenta 1*: 1971, 92).

La práctica de esta filosofía educativa debía repercutir en una interacción coherente con el Modelo Educativo y que dotara al alumno de una cultura básica, a través de métodos y lenguajes que le permitieran acceder a otros conocimientos; a su vez, perfilaría sus intereses y motivaciones para identificar una carrera profesional, cuyo proceso estaba esbozado en la selección de

¹ Que permanece vigente a 46 años de creación del Colegio, y que se integra como innovador en la Reforma Educativa de la SEP.

asignaturas destinadas a brindarle herramientas específicas para continuar con sus estudios superiores. Por ello, también, se consideró que el profesor fungiera como un orientador que proveyera al alumno de información para elegir su carrera, por ejemplo, a través de conferencias y actividades diversas.

En suma, el Modelo Educativo del Colegio ya esbozaba la tutoría, como parte inherente de la docencia, y la orientación educativa –psicopedagógica– también como una de las acciones fundamentales del profesorado, como puede advertirse en el numeral 4 de las *Reglas y Criterios de la aplicación del Plan de estudios* (1971: 13):

4. Cada plantel de la Unidad Académica organizará conferencias destinadas a explicar el presente plan de estudios y sus reglas de aplicación. Organizará conferencias y mesas redondas explicando el significado de las materias por las que tiene que optar; las combinaciones de materias útiles para los distintos tipos de trabajo interdisciplinario, etc. [...] Las conferencias de orientación deberán versar también sobre técnicas, oficios y artes aplicadas, se publicarán en cuadernos de orientación profesional sobre las distintas materias y su relación con la formación humanista, científica, tecnológica y artística, etc.

Con base en esta muy somera revisión sobre los cimientos del Colegio, encontramos delineadas dos funciones del Departamento de Psicopedagogía que, a través del tiempo, se han integrado como necesidades coyunturales: una, como instancia abocada a la orientación psicopedagógica, y otra, como programa emergente para brindar al estudiante una atención más específica, en el caso de la tutoría.

Orientación, inherente a la educación

La orientación en la institución escolar adquiere una importancia fundamental, ya que considera aspectos de toma de decisión para el desempeño escolar y futuro profesional del educando. Implica aspectos pedagógicos, psicológicos y sociales, enmarcados en enfoques y concepciones generales, que pretenden contribuir a la formación del estudiante, en sus dimensiones personal, social, cultural y emocional. Orienta al alumno para que delimite situaciones particulares ante una circunstancia dada y amplíe su perspectiva ante posibles y múltiples alternativas de resolución, con base en información adecuada, promoviendo el nivel formativo, generando actitudes de compromiso, consciencia y responsabilidad, desarrollo de habilidades para el estudio aprendizaje y proveyendo experiencias útiles para su vida personal y académica.

En toda institución educativa existen espacios destinados a atender estas necesidades que se engloban en el concepto de orientación educativa, en su

sentido más amplio, hasta cuestiones más específicas o especializadas, como la orientación psicopedagógica. Ésta remite, en particular, al trabajo que se realiza en el bachillerato del Colegio.

Es a partir de que los integrantes de Psicopedagogía se convierten en personal académico (1988),² que en el Plantel Naucalpan se realizaron diversos ejercicios de revisión, descripción, búsqueda de información y, sobre todo de su sentido de pertenencia y pertinencia. Se concluyó que, si bien la psicopedagogía era una actividad académica, difería de la docencia tanto por su materia, como por sus condiciones de trabajo. Así, se procedió a describir y aterrizar una serie de conceptos basados en la definición, áreas, modelos de intervención sobre la Orientación Psicopedagógica de Bisquerra (1996).

Encontrar el lugar específico de la psicopedagogía en el Colegio, ha significado recorrer un largo y sinuoso camino, así como “defender” una posición, un enfoque, una forma de trabajo, para sustentar el sentido con que sería deseable formar, orientar, acompañar, promover, escuchar y estudiar al joven de bachillerato, como ese “otro” que está en transición a los estudios de licenciatura.³, buscando siempre la congruencia con los propósitos educativos y principios formadores del Colegio.

El modelo del Colegio, a través de sus principios pedagógicos provee y justifica la orientación psicopedagógica hacia el estudiante, en un enfoque humanista, en donde la libertad, la responsabilidad, la reflexión y el autoconocimiento son ejes conductores hacia la formación y la transformación, por lo tanto, dota de sentido y respalda la existencia de los aspectos psicopedagógicos.

² En los inicios de Psicopedagogía, el personal que lo integraba cubría plazas de confianza, mismo que era reemplazado al cambio de la gestión administrativa, de tal suerte que la continuidad y seguimiento al trabajo y al enfoque de las intervenciones era concreto y limitado, sin perder lo básico de su esencia, la orientación para la Bienvenida a primer ingreso, la selección de asignaturas para los semestres quinto y sexto y la elección de carrera.

³ A lo anterior se suma que al ser un apoyo extracurricular, encontrar los espacios físicos para brindar atención en este rubro, se torna difícil, además de ser un número reducido de integrantes para atender una población estudiantil que se aproxima a los 12,000 integrantes, conlleva a encontrar formas de trabajo que atiendan a la “totalidad”, en actividades grupales, fundamentalmente, y que tanto lo individual como lo grupal se vea permeado de breves y “poderosas intervenciones”, porque procesos de mayor duración resultan realmente complicados, así se trate de un solo grupo de alumnos.

La tutoría y la psicopedagogía: integración de una experiencia

La experiencia de una labor institucional denominada “tutoría” fue el motor para poner en práctica las propuestas que, durante un buen tiempo el Departamento de Psicopedagogía había realizado adecuando enfoques y conceptos tomados de la experiencia de otros países, a las características tanto de la población del medio superior como al Modelo Educativo del Colegio.

Como integrante de Psicopedagogía, me tocó trabajar con dos grupos de la generación 2002, dentro del programa interinstitucional denominado *Formación Pertinente*.⁴

Ámbito de acción

El programa *Formación Pertinente* fue implementado y coordinado por la SEP en varias instituciones de nivel medio superior en el país, dentro de las cuales el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan, fue el único en participar entre los bachilleratos de la UNAM. Dos generaciones de estudiantes formaron parte del proyecto: en un primer momento, dos grupos de la generación 2000 y de la generación 2002 estuvieron bajo la coordinación de dos integrantes del Departamento de Psicopedagogía, donde yo atendí la parte tutorial. En un segundo momento, con la generación 2002, se realizó una intervención más puntual y es la que tomaré de base como muestra de un trabajo continuo, sistemático y organizado.

El Programa enunciaba ciertos estándares para que el alumno lograra un mejor desarrollo, pues su objetivo general era: “desarrollar una propuesta flexible para una Educación Media Superior universal, con base en una formación útil, por lo que sus principios formativos fueron:

- El desarrollo del potencial y la autonomía de cada persona
- La convivencia democrática en el marco del estado del derecho
- La búsqueda del conocimiento avanzado sobre la naturaleza y el hombre
- La aplicación de los conocimientos para la satisfacción de las necesidades del hombre mediante la tecnología
- La participación en la producción y la administración de la riqueza” (*Programa Formación Pertinente*, 2000: 3).

⁴ Programa descrito en el capítulo anterior, “La tutoría psicopedagógica en el plantel Naucalpan: recuperación de una experiencia”.

Lo anterior se traducía en ciertos estándares para la vida y que debían ser la base que guiara el trabajo entre profesores y con los alumnos durante los seis semestres del bachillerato:

Estos estándares demandan que diversos conocimientos y habilidades se vayan instalando en el alumno, de tal manera que los pueda llegar a usar durante su vida: la práctica de diversas formas y estrategias de pensamiento, el manejo de competencias relacionadas al trabajo, la aplicación de habilidades de comunicación y colaboración, el interés por el conocimiento de la naturaleza y de diversos aspectos de la creatividad humana, el ejercicio de la responsabilidad individual, para la colaboración y el trabajo con otros, para el pensamiento y el razonamiento y para la vida laboral (*Programa Formación Pertinente*, 2000: 12).

En consecuencia, se construyó un puente entre la orientación psicopedagógica y la tutor a⁵, en un concepto al que denomino “tutoría-asesoría psicopedagógica”⁶ y cuya labor se dirigió a facilitar el proceso de desarrollo del alumno, en una concepción integral del *ser*, promoviendo procesos donde el alumno pudiera clarificar ideas de acuerdo con su edad, tomar decisiones conscientes que lo ayudaran a aprender a reflexionar sobre su vida en el aquí y el ahora, con libertad y responsabilidad, como componentes fundamentales del enfoque humanista y del Modelo del Colegio (Orta, 2002: 40).

*Contexto de la tutoría*⁷

En la generación 2002, Psicopedagogía coordinó localmente el programa *Formación Pertinente* a través de dos grupos de reciente ingreso seleccionados al

⁵ La denomino así para diferenciarla de la tutoría académica que realizaron los profesores dentro del programa *Formación Pertinente*.

⁶ Entiéndase la asesoría psicopedagógica como aquella acción que contribuye a la formación integral, donde se brindan herramientas formativas que no est n insertas en la actividad docente, pero son pertinentes para la tutoría.

⁷ Cuando ingres  la generación 2000 se participó en *Formación Pertinente* con dos grupos. En esta ocasión, la coordinación estuvo a cargo de un profesor y el departamento de psicopedagogía realizó intervenciones puntuales. En dicha generación, la Lic. Amelia Santana Escobar fungió como asesora psicopedagógica. Se diseñaron actividades de orientación e intervención psicopedagógica con los mismos. Esta generación presentó características especiales, ya que ingres  justo cuando la Universidad se encontraba en el conflicto que la llevó a 10 meses de trabajo extramuros.

azar, a los que también atendió en la parte de tutoría. En ese momento, la tutoría era una actividad de reciente creación en el Colegio, que constituía una parte prioritaria en la formación de los alumnos, pero a la que era necesario entender, dar forma desde distintos lugares y también nutrir psicopedagógicamente.

La vinculación entre *Formación Pertinente* y la tutoría permitió consolidar acciones psicopedagógicas que ya veníamos realizando, estudiando y dándole forma desde lo teórico, conceptual y vivencial, como cuerpo colegiado, al interior de Psicopedagogía, por lo que, si bien esta experiencia data de más de quince años, la definición de funciones, objetivos y acciones emprendidas fueron el fruto de un esfuerzo común.

Orientación ¿para qué?

La orientación educativa fue el marco de referencia de las funciones psicopedagógicas y la acción tutorial se matizó en este contexto al que hizo llegar otros recursos. Con base en ello, observamos que era factible armar un engranaje en el que alumnos, padres y profesores se beneficiaran:

para proporcionar orientación psicopedagógica a los tres sectores que componen el acto educativo, entendido este como algo integral, pero a su vez integrador: alumnos, profesores y padres de familia [además de] brindar orientación psicopedagógica a los alumnos, apoyar en aspectos psicopedagógicos a la planta docente y sensibilizar a los padres de familia para que participen en forma real y efectiva en el desarrollo de sus hijos adolescentes; los dos últimos, entendidos como la infraestructura que apoya las acciones dirigidas a los alumnos, quienes deben ser los beneficiarios de la labor conjunta a realizar (López Sánchez *et. al.*, 1988: 11).

Lo anterior se sustentó a través de los modelos de intervención propuestos por Bisquerra (1996), como estrategias para realizar la tarea orientadora de la psicopedagogía. Por ejemplo, el “modelo de consulta triádica”, supone la interacción de tres elementos: el orientador, el mediador y el destinatario.

El orientador es un consultor, interviene indirectamente con el cliente a través de un mediador, quien interviene directamente con el cliente (tutor, profesor, padres, etc.). El destinatario último (cliente) recibe intervención directa del mediador e indirecta del consultor (Bisquerra, 1996).

Adaptado a nuestro contexto educativo, lo anterior implica la necesidad de propiciar un “contexto” de colaboración donde el orientador se apoya de la tutoría académica de los profesores como mediadores frente al alumno. Asimismo, la tutoría-asesoría psicopedagógica se enmarcó en el “Modelo de programas”, cuya acción es proactiva, y va dirigida a la prevención y desarrollo en el alumno (López Sánchez, *et al.*, 1988: 9).

Así, tutoría-asesoría psicopedagógica fue la vía para sistematizar y difundir un trabajo de orientación con ambos modelos (consulta triádica y de programas) que han configurado la actuación y el devenir psicopedagógico, donde *Formación Pertinente* generó el contexto, la orientación psicopedagógica el texto, la tutoría fue el pretexto.

Orientación psicopedagógica y tutoría

Si bien, dentro de la acción tutorial, orientación psicopedagógica y tutoría existen muchos puntos de confluencia, es importante advertir que sus divergencias se enmarcan, principalmente, en el contexto institucional.

En principio, la orientación psicopedagógica⁸ es, para Bisquerra (1996), el “proceso de ayuda continua a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida”. Dicho proceso requiere un programa de intervención psicopedagógica claro, basado ya en principios científicos, ya en filosóficos, y que, desde la perspectiva del Departamento de Psicopedagogía del plantel Naucalpan “debe considerarse como parte del proceso educativo, pues implica a los educadores y debe llegar a todas las personas, en todos los aspectos y todo el ciclo vital” (López Sánchez, 1998).

Por otro lado, la tutoría debe integrar el currículo, la instrucción y la orientación, en un marco colaborativo en que participen el alumno, el profesor, la familia y, por supuesto, el tutor. En consecuencia, a través de la acción tutorial, se pueden descubrir y estimular las fortalezas del alumno para generar su autoconfianza, reconocer sus esfuerzos durante sus etapas previas, pues no se debe sólo atender a las dificultades, ni dar prioridad a un sector particular. Es evidente la coincidencia entre ambas labores, tomando en cuenta sus funciones y propósitos.

⁸ Nombre genérico en el que se engloban la orientación vocacional, la profesional, la orientación escolar y la educativa. Concepto propuesto por Bisquerra y que, en el Departamento de Psicopedagogía del Plantel Naucalpan, se ha apegado dado su amplio marco de acción.

En la tutoría psicopedagógica que realicé en el ciclo 2001-2002, se combinaron los elementos de orientación, intervención y asesoría en aspectos psicosociales⁹ para atender asuntos de prevención y desarrollo, así como pedagógico-escolares¹⁰. Esta fusión fue posible gracias a que la coordinación de *Formación Pertinente* vinculó los grupos dentro del programa, con la tutoría-asesoría psicopedagógica¹¹. Lo anterior nos incentivó a hacer propio un proyecto interinstitucional, a través de la observación de su desarrollo, la experimentación en el interactuar de los actores, la indagación y el sustento de fuentes teóricas y la suma de esfuerzos de los colaboradores, a fin de ir dándole forma.

Así, el programa *Formación Pertinente* contribuyó a cristalizar la labor orientadora, por un lado, y la tutoría, por otro, bajo el siguiente esquema, en el que se puede apreciar la red de relaciones que se gestaron en función de cualquiera de los actores de este proceso (Orta, 2002: 13) (esquema 1).

⁹ Al retomar las áreas de intervención psicopedagógica, tenemos, en este primer punto, que los aspectos sociales se ubican en la *atención a la diversidad*, pero de manera más evidente, en el desarrollo de habilidades de vida, habilidades sociales, prevención del consumo de drogas, educación para la salud, orientación para el desarrollo humano, que se contextualizan en la *Orientación para la prevención y el desarrollo*, en aquel momento, en Naucalpan, *Programa para la prevención y el desarrollo: Área Psicosocial.*, actualmente circunscrito en el *Programa Orientación para el desarrollo humano y la salud: perspectiva psicosocial* (Plan de trabajo 2016-2017, Departamento de Psicopedagogía).

¹⁰ En base al orden anterior, dentro de las Áreas de Intervención, esta se ubica en la *Orientación para los procesos de enseñanza-aprendizaje*, del entonces *Programa Apoyo Pedagógico*, es decir, aquellas actividades tendentes al desarrollo de las habilidades y estrategias de estudio-aprendizaje., que en la actualidad se traduce en el *Programa Fortalecimiento a la calidad, mejoramiento y recuperación académica*.

¹¹ Esta atención fue diferenciada de la acción tutorial que Formación Pertinente proponía, ya que al no ser profesora de los grupos asignados, además de ser prioridad que los grupos contaran con un tutor —han fungido como tutores prestadores de servicio social, académicos de psicopedagogía— se “aprovecharon” las condiciones, buscando hacer un todo coherente, cumplir con la encomienda y combinar todas las consignas.



Esquema 1

Como toda interacción humana, las relaciones pueden darse en distintos sentidos, además de que el intercambio entre dos actores de este proceso, como todo un sistema de relaciones, afecta a los demás, en mayor o menor medida, y puede generar resultados positivos, o bien, poco gratificantes. Lo anterior, pudo realizarse con el siguiente procedimiento:

El trabajo colegiado en el que participaron los profesores asignados a los grupos académicos, tanto de las materias curriculares como tecnológicas. La idea era realizar intercambios de experiencias y situaciones que requerían atención –tanto de alumnos como de docentes– entre profesores y coordinación de programa, aproximadamente cada tres semanas, a lo largo del ciclo escolar. Esta labor permitió un vínculo permanente entre la coordinación local y los profesores, en donde se brindó apoyo y orientación tanto psicopedagógica como logística. La colegialidad se construyó a través del intercambio de la experiencia docente en un trabajo tanto inter como multidisciplinario, donde se abordaron los aspectos más representativos tanto de la tutoría académica como psicopedagógica. Desde la coordinación local se brindó apoyo psicopedagógico a la docencia: asesoría, intercambio de materiales relacionados a aspectos de la adolescencia, autoestima, técnicas para el trabajo en grupo, elementos de apoyo al proceso enseñanza aprendizaje, cómo mejorar las habilidades para el estudio, por mencionar algunos; de la misma manera, en el trabajo de discusión y análisis, fueron temas de abordaje sistemático. Por otro lado, se instrumentaron técnicas para el análisis, la reflexión, la evaluación y propuestas de trabajo en referencia a las temáticas de interés

Tutoría. Realizada en dos modalidades: tutoría académica y tutoría-asesoría psicopedagógica. La tutoría primera estuvo a cargo de los profesores asignados al grupo, tanto aquellos de las materias curriculares como las tecnológicas o extracurriculares. El número total de alumnos del grupo se dividió entre los docentes, de tal forma que a cada profesor le correspondieron de seis a ocho alumnos en promedio. La periodicidad con que se atendieron estuvo en función de la detección que el profesor realizaba en estas intervenciones; sin embargo, cada dos o tres semanas se realizaban entrevistas con los alumnos. La labor estuvo fundamentalmente centrada en aspectos académicos: relación con los profesores, la facilidad o dificultad con que enfrentaban el estudio, o bien, en determinadas asignaturas. Nunca quedaron de lado los aspectos personales ya que, en la mayoría de las ocasiones, el desempeño académico está directamente vinculado a situaciones particulares con el entorno familiar o la personalidad

del alumno, por ejemplo, y que, de una forma u otra, se manifestaban en las entrevistas que el profesor realizaba.

Los casos especiales se canalizaron a las instancias correspondientes: en un primer momento, al tutor-asesor psicopedagógico, y éste, a la vez, si era el caso, a instancias específicas. La tutoría-asesoría psicopedagógica fue realizada por el tutor del grupo, es decir, un orientador psicopedagógico. Aquí existieron dos tipos de trabajo: el grupal y el individual. El primero se sustentó a través del trabajo de intervención psicopedagógica, cuyo propósito fue apoyar el desarrollo personal del alumno, una vez por semana donde se aplicaron técnicas de intervención que promovieron la expresión a través de la plástica, la música, lo corporal, las palabras escritas, el compartir grupal, la visualización, la relajación, en fin, un trabajo cuyo fin fue el autoconocimiento personal y escolar, en la integración del individuo a su grupo. Por otro lado, se brindó atención individual a casos que así lo ameritaron, detectados por los profesores, el tutor-asesor psicopedagógico, los padres de familia o a petición expresa del alumno mismo.

Vínculo con padres de familia. La participación y el apoyo de los padres de familia fue fundamental en el proceso de desarrollo de los jóvenes, por lo que se formó una red de padres en cada uno de los grupos, para efectos de difusión de información y que, básicamente, consistía en las convocatorias a reuniones, a la que asistieron algunos de los profesores de los grupos, y que tuvieron un doble carácter: informativo-formativo, puesto que se brindó información respecto al desempeño escolar de sus hijos y una conferencia temática, que contemplaba el plano formativo. Este último incluía información respecto a los grupos, características, resultados de cuestionarios aplicados desde la tutoría, así como la evaluación parcial del desempeño. Las conferencias temáticas abordadas fueron dos por semestre: 1ª. Presentación del programa *Formación Pertinente*. Los compromisos de la familia y la escuela en la educación de los jóvenes; 2ª. La familia frente al resultado del desempeño escolar; 3ª. Cómo se aprende; y 4ª. Reflexiones acerca de la comunicación.

Coordinación psicopedagógica. El programa fue coordinado, en el plantel Naucalpan, por integrantes del departamento de Psicopedagogía, como intermediarios entre los profesores, grupos académicos y padres de familia. Se coordinaron reuniones de trabajo colegiado, reuniones con padres de familia, la intervención psicopedagógica en los grupos, se facilitaron los procesos institucionales para la realización de prácticas de campo, así como de proporcionar materiales requeridos para el mejor desarrollo de las actividades y contenidos de las asignaturas.

Marco de referencia para la tutoría

En sus orígenes en el CCH Plantel Naucalpan la tutoría tuvo un marco de referencia doble, por un lado, debió contemplar lo institucional y, por otro, lo interinstitucional. Para el primero, fue necesario retomar los principios pedagógicos que el Modelo Educativo del Colegio propone, a fin de encontrar sentido a cómo la tutoría favorecía al perfil del alumno que se pretende formar. Para la interinstitucional, exigió especificar acciones que contribuyeran a una puesta en práctica flexible con los contenidos de las materias.¹²

Así, el trabajo tutorial se enmarcó en la intervención y asesoramiento psicopedagógico, tomando como referente el trabajo “Sensibilización para el desarrollo personal del estudiante. Teoría y práctica. Una propuesta de intervención psicopedagógica” (Orta y Santana: 2000), que retomaba postulados del desarrollo humano, considerando una perspectiva de alumno integral, donde el contenido fuera la persona y el currículo su propia vida, a través de herramientas y técnicas psicopedagógicas que facilitaban –a través del mediador-facilitador (orientador-asesor psicopedagógico)- y promovían la toma de conciencia para asumir el compromiso de responsabilizarse de la propia vida.

El esquema propuesto basado en contenidos teórico-conceptuales, se aplicó sistemáticamente al grupo, al que se ofreció un espacio que le permitiera actuar en forma diferente al diario acontecer de las asignaturas como ámbito de crecimiento y desarrollo personal cuya temática se centraba en el “ser”. Dicho grupo no sólo se remitía a los alumnos, sino también al profesor y a los padres de familia, a fin de apoyarlos en revalorarse como individuos complejos, esto es, en su condición de persona pensante, sensible, emocional y espiritual (entendida esta última como la parte más profunda del ser, del ser humano, del ser en desarrollo).

En esta multidimensión fue importante contar con una visión amplia e incluyente, lo más libre posible de etiquetas, creencias limitantes, aceptante, empática y promover el desbloqueo de actitudes, pensamientos y comportamientos que impiden el mejor desarrollo.

¹² La SEP propuso una serie de contenidos para cada asignatura de los cuatro primeros semestres, susceptibles de ser incorporados, si fuera el caso, así como actividades sugeridas para el logro del aprendizaje del alumno. Por otro lado, el énfasis no sólo está puesto en el contenido, sino en la formación del alumno de manera global, a través del desarrollo de una serie de habilidades, tanto sociales, como escolares, laborales y personales, que están dadas a través de los estándares para la vida. En este sentido, la intervención psicopedagógica considero que contribuye en medida importante al logro de esto último.

La sensibilización para el desarrollo personal del estudiante fue una de las bases sobre las que se cimentó la intervención realizada con un enfoque eminentemente humanista, dentro del cual se considera que el ser humano:

- Está en un proceso dinámico, evolutivo e inacabado;
- Posee un potencial que lo conduce a la autorrealización;
- Es un ser capaz de asimilar, asociar y acomodar procesos para transformarlos y dar respuesta a sus necesidades (Orta y Santana, 2000: 5).

Lo anterior indudablemente es una tarea personal. Sin embargo:

para quienes participamos en la educación de los jóvenes, resulta impostergable la tarea de favorecer el proceso creativo, porque la educación tradicional ha descuidado las áreas emocional y afectiva, dando más importancia al desarrollo intelectual y cognoscitivo de los alumnos y descuidando en consecuencia la calidad en la formación, importa más la cantidad de conocimientos¹³ que un alumno posea, que el hecho de que éste descubra cómo y para qué aprender (Orta, 2002: 17)

Así, la acción tutorial se sustenta tanto en una base psicopedagógica, como en otra eminentemente académica.

Funciones del tutor

Actualmente, el tutor debe asumir un gran compromiso y responsabilidad frente a una cantidad de tareas que, en ocasiones, parecen más del orden administrativo, que meramente académico o psicopedagógico. Por ello, conviene revisar sus funciones, para proponer intervenciones realistas, prácticas y oportunas, que permitan brindar un apoyo y orientación acordes con aquellos a quienes va dirigida la acción tutorial.

En general, un tutor es aquel que defiende, protege, dirige y forma una mancuerna con el tutelado (dúo tutor-tutelado). En forma parcial, el tutelado sería un ente pasivo; sin embargo, considerando la filosofía educativa del Colegio y la noción de orientación psicopedagógica, en el enfoque del desarrollo humano, el tutelado es el protagonista de su proceso de desarrollo, de toma de conciencia y de la dirección de su vida. Por su parte, el tutor es la persona que:

¹³ Situación cuestionable, porque más que poseerlos, es requerido cubrir un programa en donde suele descuidarse la calidad de lo aprendido, ponderándose la cantidad de lo “enseñado”.

- Vela, protege, defiende
- Está encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura
- Estimula las capacidades y procesos de pensamiento, de toma de decisiones y de resolución de problemas (Orta, 2002: 9)

En un sentido estricto, las funciones del tutor serían: personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje; brindar atención individualizada a necesidades específicas; preocuparse¹⁴ por las circunstancias personales del alumno; brindarle apoyo y asesoría para la toma de decisiones; vincularse con la familia, así como con el entorno cultural, además de mediar las relaciones dentro de la institución educativa, con el entorno y las familias del tutelado.

Por otro lado, el tutor tiene tres destinatarios: alumnos, profesores y familias, por lo que debe atender a las características del alumno, su vida escolar, la adaptación social y los posibles desajustes de personalidad asociados a lo anterior. Lo anterior supone un perfil que va más allá de un profesor de cualquier asignatura, tarea que también rebasa al orientador-asesor-psicopedagógico.

El tutor ideal debe ser una persona sensible que sepa comprender al alumno como un ser humano, en desarrollo; alguien con actitudes de congruencia, aprecio por el otro y empatía. Por ello, es recomendable un proceso formativo sobre las características expuestas para que el tutor sepa reconocer si las posee y, por ende, advierta si puede promoverlas entre sus tutorados.

Para Pullias (1999), un tutor¹⁵ debe reunir al menos alguna de las siguientes características –de preferencia más de una–: ser un maestro, un guía, un innovador; un puente entre generaciones, un modelo; un ejemplo, un investigador: uno que no sabe, un consejero; un confidente y amigo; un creador, un estimulador de la capacidad creativa, una autoridad; un sugeridor de perspectivas, un formador de rutinas, un impulsor, un narrador, un actor, un escenógrafo, un forjador de colectividades, un estudiante, un confrontador de la realidad, un emancipador, un evaluador, un protector: uno que redime o salva, un realizador, *una persona*, porque al final de cuentas es esto y mucho más.

¹⁴ Término empleado de manera indiscriminada para mostrar interés por “el otro”, en el que habría que tener cuidado, considerando que dentro de las funciones del tutor está el acompañamiento en el proceso formativo, entonces, se “ocupa”, no “se preocupa”.

¹⁵ Un tutor puede ser un profesor, el orientador, el padre de familia o cualquier persona modelo del ser. *Los agentes de la Orientación* (Bisquerra 2005:4): orientador, tutor, profesorado, familia, agentes sociales, etcétera.

En este orden de ideas, el documento *Programa Institucional de Tutorías* de noviembre de 2016, sostiene que la tutoría “es reconocida por la necesidad y la importancia de fortalecer la formación integral de los estudiantes por medio del apoyo de una variedad de estrategias educativas que les ayudarán a desarrollar potencialidades para obtener un mejor desempeño académico”; sin embargo, estos aspectos ya estaban considerados desde la creación del Colegio, como parte de la función del profesorado y que hemos explicado al inicio de este capítulo. La novedad de dicho documento, en todo caso, radica en entender la tutoría como una estrategia de apoyo orientada, entre otros, a la reducción de los índices de rezago y deserción, así como a la mejora de la eficiencia terminal, con objetivos por semestre.

La orientación psicopedagógica y el orientador

Si bien es cierto que las acciones del orientador psicopedagógico tienen muchas similitudes con las del tutor, puesto que el primero trabaja con los alumnos, los profesores y los padres de familia, su contexto de trabajo se ubica en los ámbitos psicológico y pedagógico, en sentido estricto; mientras que el tutor realiza tareas de orientación académica como profesor. Sin embargo, caben las preguntas: ¿puede un orientador asumir las funciones de un tutor? Y, a la inversa, ¿puede un tutor asumir las funciones de un orientador?

La educación está presente en todo momento —la interacción con los otros brinda un “modelaje” de actitudes, valores, comportamientos y conductas—, en tanto la orientación y la tutoría forman parte de ella en el ámbito formal, de tal suerte que somos y hemos sido, de manera intencionada o no, acompañantes, protectores, guías o defensores de alguien, llámese hijo, alumno, amigo, pariente, es decir, de un ser en desarrollo que “requiere” de alguna orientación para tomar una decisión —“para salir adelante”— de la índole que sea, en tanto, ha ejercido funciones de una y otra de estas dos dimensiones.

Sin embargo, la orientación —al igual que la tutoría— en el contexto educativo tiene sus particularidades, en este sentido el *Diccionario de las ciencias de la educación* (1984: 1072-1073), define la orientación como:

el proceso de ayuda técnica y humana dirigida al individuo para que alcance autonomía personal y madurez social. Se vale de recursos y técnicas y específicas. Profesionalmente, la labor fundamental es realizada por un orientador o equipo y se basa en los siguientes principios: 1) es labor de equipo interdisciplinario, 2) de carácter procesual, 3) respeta las diferencias individuales, 4) es para todos los sujetos, y 5) es básicamente preventiva.

Por su parte, entendemos la orientación psicopedagógica como el

proceso de ayuda continua a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante programas de intervención psicopedagógica, basados en principios científicos y filosóficos (citado en: López Sánchez *et al.* 1998).

Mientras que el orientador es un informante, guía, acompañante, facilitador de procesos, y clarificador, el asesor psicopedagógico¹⁶ podría describirse como una persona:

- En continuo desarrollo pero que, consciente de su “yo”, funge como facilitador en el proceso de crecimiento del “otro”.
- Se reconoce como un ser humano, con capacidades y áreas de oportunidad, con intención de ayuda al alumno para que clarifique sus ideas, pensamientos, emociones, sentimientos y avance en su proceso de desarrollo.
- Brinda desde información útil, actual, confiable y práctica para la vida cotidiana, hasta la intervención profunda que promueva el cambio, la toma de conciencia y la conducta para el logro de sus objetivos (Orta, 2002: 11).

En consecuencia, es factible y conveniente vincular la labor del tutor con la del orientador-asesor psicopedagógico. Sin embargo, la acción tutorial no se advierte tan complicada para un orientador psicopedagógico, mientras que para un profesor las necesidades que devienen de la orientación psicopedagógica difícilmente podrán ser cubiertas.

En torno a la formación integral

La institución escolar es el espacio educativo en el que ocurren una serie de interacciones que permean la formación y transformación del ser humano, en distintas esferas de su persona, sin dejar de lado que su tarea principal es la de generar un espacio donde ocurran los aprendizajes y los saberes de la cultura básica y especializada, según el nivel educativo del que se trate.

¹⁶ Para efectos de diferenciar y puntualizar la tarea tutorial que realicé con los grupos, si bien es cierto que el concepto existe, lo retomé para separarlo de la labor de orientación psicopedagógica general, puesto que este trabajo se encuentra definido desde el Programa de Tutorías, por un lado, y el de *Formación Pertinente*, por otro.

Brindar una formación integral requiere la convergencia de los esfuerzos con objetivos claros y bien delimitados, considerando el área de la competencia de cada una de las instancias participantes. Sin embargo, el proceso personal que el alumno va potenciando ocurre por la consciencia del aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, a los que Delors (1996) sumó el aprender a convivir. Reitero, existe una clara visión de futuro en la creación del Colegio, cuando refiere:

El Ciclo Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades aspira a liberar fuerzas útiles para la educación. Esta, en su concepción más dinámica, tiene como fin el desarrollo integral de la personalidad del educando, su realización plena en el campo individual y su desempeño satisfactorio como miembro de la sociedad. Ello supone que la educación debe centrar sus intereses en el aspecto formativo y no en la simple transmisión de conocimientos (*Documenta 1*, 1971).

Pero ¿qué es la formación integral?, ¿cómo se entiende?, ¿cómo se vislumbra? De manera general, puede decirse que la formación integral es el conjunto de acciones deliberadas que la persona aprehende como experiencia significativa para su crecimiento. Tiene que ver con la potenciación de los talentos del individuo, de toda índole: artística, académica, cultural, deportiva, por mencionar algunas; participa dentro de las instancias mediadoras del desarrollo del individuo, por ejemplo y de inicio, la familia y la escuela; respeta las diferencias individuales y promueve actividades de conjunto que coadyuven a la realización de los talentos personales, académicos, profesionales, laborales como un continuo en su vida. En Psicopedagogía elaboramos un esquema que permite vislumbrar esta idea (López, Monsalvo y Orta, 2016: 4) (Esquema 2).

Como puede apreciarse, cada elemento ocupa un lugar, en un momento y espacio definidos; los referentes a los académicos-extracurriculares, así como algunos de los programas institucionales no suelen atraer a todos los estudiantes, pues su participación depende del gusto e interés del joven.

La formación integral tiene una doble vertiente: una que ocurre a través de los apoyos que los jóvenes reciben institucionalmente, y otra, que sucede en su interior a través de la integración armónica de los significados que su propia experiencia de aprendizaje le confiera.

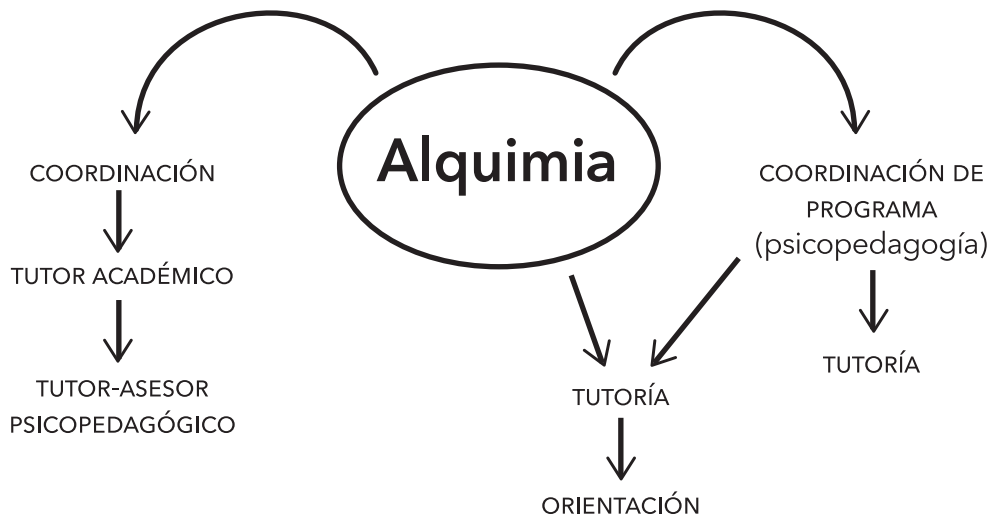


Esquema 2

Reflexión respecto a los resultados de la experiencia

A partir del programa *Formación Pertinente*, Psicopedagogía encontró un móvil para conjuntar distintos elementos que actúan en el proceso educativo, de tal suerte que hubo una vinculación más estrecha y una atención más directa con ellos. La existencia de un coordinador general en el ámbito de la psicopedagogía,¹⁷ con la experiencia y aptitudes requeridas, fortaleció el esfuerzo en común. Considerando

¹⁷ El Departamento de Psicopedagogía ha fungido como el depositario de Programas que “no saben en donde insertar”, así que va siendo el chivo expiatorio de acciones que, si no caben en ningún otro ámbito o área, se puede deducir que justo en esta instancia se pueden acomodar. Usualmente se pretende que tengan un carácter más administrativo que formativo y de intervención directa, sin grandes posibilidades a propuestas de fondo. Situaciones afortunadas para nosotros, ya que, al ser agentes proactivos de la educación y la formación, encontramos la forma de que adquiera un sentido y un significado para nosotros y para los otros, los destinatarios de los beneficios que podrían reportar dichas acciones.



Esquema 3

los aspectos psicopedagógicos locales, ocurrió una conexión importante entre los distintos roles que se desempeñaron, a saber (Orta: 2002: 19) (esquema 3).

Desafortunadamente, los alcances de *Formación pertinente* impidieron hacer extensivo a toda una generación de la población estudiantil este trabajo, ya que hemos carecido de una infraestructura suficiente sobre la que no abundaré. Desde ese entonces, hace diez y seis años, sostenía:

sinceramente, veo difícil su permanencia como tal, sin embargo, se pueden retomar postulados básicos de este modelo (trabajo colegiado, tutor académico, tutor-asesor psicopedagógico, coordinador general) que contribuyan a un mejor desarrollo, tanto de la tarea docente, como del alumno del bachillerato (Orta, 2002: 19)

Como tutora de grupos y como orientadora psicopedagógica, estar fuera del campo docente me ha permitido tener acceso a una visión general de las situaciones que se viven al interior de los grupos, como las facilidades o dificultades que enfrentan tanto profesores como alumnos en esta interacción cotidiana del proceso enseñanza-aprendizaje. El tutor es depositario de una serie de quejas y demandas que, en ocasiones, no es posible atender o ayudar a resolver. Al escuchar a los alumnos, el tutor aprecia situaciones inadecuadas

o injustas que ocurren al interior de las aulas que, aunque se hagan evidentes, no siempre la institución tiene la capacidad de enfrentar.

Es importante que en las sesiones de trabajo colegiado se puntualicen los contenidos de trabajo para evitar que no sólo sean espacios en los cuales se ventilen problemáticas o situaciones particulares; se debe promover el análisis y la reflexión de la práctica docente y de la tutoría, de carácter propositivo y resolutivo, en donde la tarea sea enriquecer tanto el trabajo como a las personas.

Los espacios de catarsis, quejas y discusión, entendida esta última como hacer refrito del refrito de lo complicado que es trabajar con jóvenes de bachillerato, que no tienen idea de lo que quieren, que vienen muy mal preparados, que no les interesa su futuro, que... que... que..., suelen empantanar las sesiones y crear una sensación de vacío y de pérdida de tiempo que, de antemano, son desagradables.

El tutor tiene una tarea titánica —la tenía en el 2002, la tiene en el 2017, quince años después—, porque no se limita sólo al hecho de realizar intervenciones y brindar orientación, sino que se le suman actividades logísticas —llamar a los padres de familia, entregar documentaciones a alumnos, profesores, padres, etcétera— que debieran ser asumidas por personal administrativo.

De esta manera, los aspectos administrativos deberán ser atendidos por aquellos a quienes corresponda, así se delimitan con mayor precisión tareas y funciones. Es necesario entender, reconocer y aceptar alcances y limitaciones, y sobre todo asumir que los jóvenes, con nosotros, sin nosotros y a pesar de nosotros, siguen y encuentran su camino, independientemente de la edad que tengan, cada cual realiza su elección.

En 1998, en el Departamento de Psicopedagogía buscábamos ampliar y profundizar el sustento teórico-práctico de nuestra actividad, contemplamos la posibilidad de articular el trabajo psicopedagógico con la labor docente —sueño que se ha difuminado y por supuesto, se ha transformado— con la intención de colaborar desde nuestro ámbito de acción, en la prevención y reducción del rezago escolar —entre otras cosas— es decir, al mejoramiento del desempeño académico— desde una perspectiva de desarrollo integral. El profesor es un pilar fundamental que orienta y guía, desde el lugar que tiene conferido, es uno de los elementos importantes que ayudan a canalizar potencialidades importantes del alumno. Este modelo de trabajo tutorial fue una práctica que acercó de manera intencionada lo psicopedagógico a los docentes y quedó en un ejercicio de los que ocurren una vez en la vida; al cambiar las administraciones, se van moviendo intereses e intenciones. Se aplicaron, generaron y diseñaron

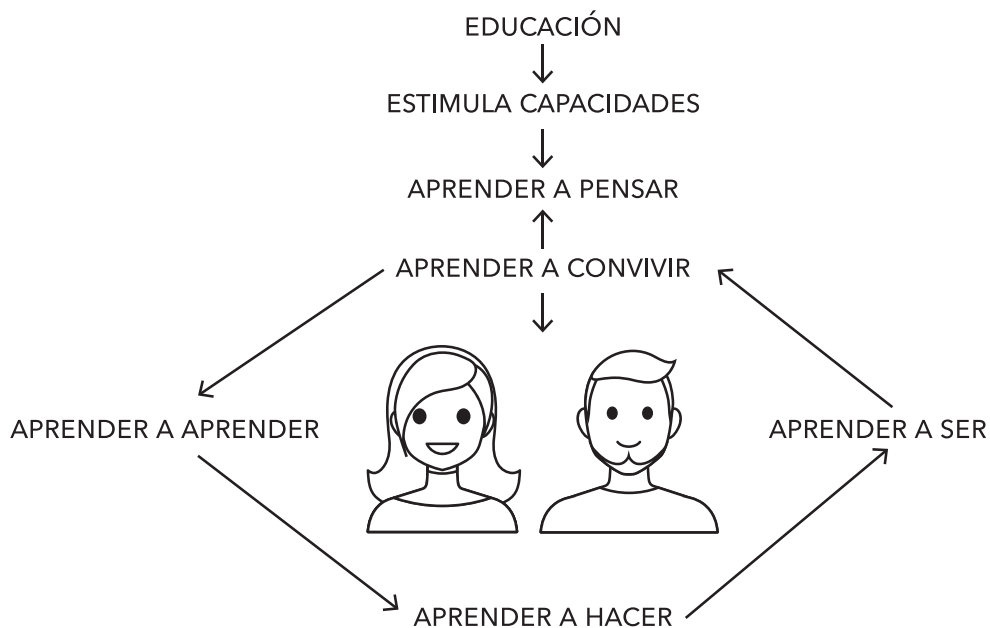
otros programas¹⁸, unos simultáneos y otros derivados de la experiencia, con la intención de acercar la Orientación Psicopedagógica a los estudiantes de diversas maneras y darle continuidad a la incipiente articulación con la docencia y así contribuir a la Formación Integral. Como trabajo institucionalizado, es decir, avalado y reconocido duró poco, la tutoría fue ganando terreno de tal forma que se le asignaron funciones del ámbito de la orientación. En este sentido, es importante destacar que pareciera la orientación un “accesorio educativo”, que permanecerá mientras el personal a cargo de esto continúe laborando, además de que el imaginario del otro, docentes y padres de familia, de inicio, incluye, reduce o amplía a su particular necesidad, el “deber ser” y “deber hacer” de psicopedagogía, esto implica los prejuicios y las creencias que tiene “el otro” acerca de esto.

De este modo, el trabajo realizado permitió la deseada vinculación, en donde además de acercarnos a los profesores y conocer algo más allá que nombre, el área a la que pertenecen o la asignatura que imparten, participar como pares en cursos de formación o bien, ser nosotros facilitadores de los mismos, se generó un intercambio que cristalizó el inicio de una proyección de Psicopedagogía y los docentes tener conocimiento de sus funciones y los apoyos que se brindan a la comunidad, lo cual propició un ambiente de colaboración y de aproximación a la formación integral de los estudiantes.

Las sesiones de trabajo colegiado, las solicitudes de orientación y asesoría específica, los encuentros de pasillo, dieron cuenta de lo que al profesor le genera la docencia, lo que esta le significa en su relación con los alumnos, cómo se da el vínculo entre ellos. Se estableció un contexto importante de colaboración. De esta manera hubo una sensibilización y conocimiento recíprocos acerca del significado de la docencia, así como de lo psicopedagógico, en donde ambas se retroalimentaron y que, a su vez, construyeron la identidad del tutor de los grupos y se fortaleció el rol del coordinador.

Dentro de las funciones del estudiante, está responsabilizarse de su proceso educativo, en el que se implican otros agentes a su alrededor, cuya combinación contribuya a alcanzar los propósitos educativos (Orta, 2002: 23) (Esquema 4).

¹⁸ El Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente (PDHFP), de la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE) que se implementó simultáneamente con el Programa Formación Pertinente, de los cuales se recuperó y fusionó la experiencia de ambos —al dejar estos de operar—, implementamos un programa local, emanado de Psicopedagogía denominado Programa Atención Psicopedagógica Integral para el Fortalecimiento Académico (PAPIFA), por mencionar alguno.



Esquema 4

En una educación masiva como es la del Colegio, es recomendable que el alumno tenga cerca a alguien que le recuerde su existencia y sepa que cuenta con un apoyo real y efectivo. Entre la masa, el individuo pierde identidad, por lo que es importante, siempre, regresar a la persona, recuperar al ser individual sin descontextualizarlo del entorno social, “rescatar” su interior, tan descuidado socialmente y hasta abandonado, donde justamente se encuentra el motor de la superación, el crecimiento, la autorrealización y la trascendencia.

Una figura importante, bien cuidada y bien intencionada, tanto institucional, como personalmente, es la del tutor; por lo que es urgente construir cimientos para que éste realice mejor su función.

Es necesario reconocer que, en ocasiones, no es posible cubrir a la totalidad de una población como es la de un plantel del Colegio con 13,000 alumnos, aproximadamente, distribuidos en dos turnos, al mismo tiempo entender que es importante reconocer que, en la individualidad, existe un proceso personal, por tanto no todos los alumnos requieren todos los apoyos ni de la misma manera.

Conclusiones

La mayor satisfacción que me reportó *Formación Pertinente* y su vínculo con tutoría, fue el contacto con los alumnos de quienes he aprendido mucho, pues son la semilla que se siembra a cada momento en quien los sabe escuchar; me han permitido entender mejor y conocer el gran potencial que llevan dentro: intelectual, emocional, afectivo, social; su confianza, su alegría, sus tristezas, sus situaciones de vida, su sensibilidad, compartidos en más de algún momento, van más allá del simple hecho de haber cumplido una encomienda como tutora.

En aquel tiempo, la tutoría me pareció una moda administrativa que fue ganando terreno; no obstante, permitió ampliar el campo de acción y proyección de la psicopedagogía, desde una dimensión que la comunidad desconocía, por lo que sería lamentable que la experiencia desarrollada en Psicopedagogía no sirva para apoyar y orientar a los tutores.

Hoy, pareciera que la tutoría ha suplantado a la psicopedagogía, cuyas actividades y objetivos buscan lo mismo, con protagonistas diferentes. En este sentido, habrá que clarificar cuál es el ámbito de competencia de cada uno de ellos para combinar esfuerzos. Finalmente, el profesor tutor tiene contacto directo y continuo con los alumnos, por lo tanto, su influencia resulta constante, y rescatar la experiencia de participación en distintos niveles, en los orígenes y configuración de la tutoría, favorecerá que el tutor desarrolle habilidades que le permitan actuar de mejor manera.

Así, entre otras, las propuestas que este capítulo realizó son las siguientes:

- Ponderar, en la práctica, los principios pedagógicos del Colegio, cimiento y simiente de una formación integral y del perfil del profesor-tutor.
- Configurar una concepción clara sobre la “formación integral”.
- Realizar una revisión teórico–conceptual de cada elemento discursivo en el ámbito de la educación, adecuado al Colegio: “orientación educativa”, “orientación psicopedagógica” y “tutoría”, para desprender estrategias aplicables a nuestra realidad en las aulas.
- Realizar las adecuaciones correspondientes y, en su caso, generar teorías y conceptos de la propia experiencia.
- Recuperar las experiencias probadas y adecuarlas al presente.
- Combinar esfuerzos entre la tutoría y el apoyo psicopedagógico, a fin de clarificar y delimitar tareas.
- Generar un programa de formación de profesores en aspectos psicopedagógicos.

- La intervención de Psicopedagogía como instancia de asesoría y apoyo a la tutoría.
- La coordinación del programa recaiga en un profesional que cuente con la formación, sensibilidad, conocimiento, aptitudes, habilidades, flexibilidad y muy importante, que crea en el programa, en la tutoría y el potencial de exploración y de explotación del mismo, por ende, que conozca el Colegio y mantenga vigentes su filosofía educativa y principios pedagógicos, que desde el discurso y aplicados a cabalidad, son base de una formación integral y del perfil del profesor-tutor.
- Lo anterior, supone apropiarse del proyecto en su totalidad, recuperar la experiencia probada, capitalizarla, optimizarla en tiempos, espacios y procedimientos, que ser profesor y ser tutor sea un ejercicio placentero y gozoso.
- Crear un Departamento de Tutoría, que trascienda el nivel de programa y se instituya como un espacio académico en el que confluyan las distintas áreas, en un ejercicio integral de inter, multi y transdisciplina.
- Integrar el modelo tutorial en la docencia, esto es, las dos dimensiones, en el profesor, independientemente de la categoría y nivel que posea; que todos los profesores cuenten con las habilidades del tutor, en tanto, que uno de los profesores-tutores del grupo académico sea el “tutor-titular” del mismo y realice las funciones de seguimiento.
- Enfatizar este trabajo con los estudiantes del primer año, con programas estructurados y claros en sus vertientes: académico-didácticas, tutorial y psicopedagógica, para crear una base de crecimiento y desarrollo en las distintas áreas de su vida.
- Tener en cuenta las condiciones de trabajo del bachillerato del Colegio, ponderar la calidad sobre la cantidad.

Estas son sólo algunas de otras tantas reflexiones, observaciones, e ideas que quedan por compartir y desarrollar, en un ejercicio consciente y reflexivo acerca de la educación y todo lo que de ella se deriva, en una visión que vea al ser humano, al estudiante y al docente en su multidimensión, buscando la congruencia del tipo de persona que deseamos educar.

Obras consultadas

- Bisquerra, R. *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea, 1996.
- . “Marco conceptual de la Orientación Psicopedagógica”, en *Revista Mexicana de Orientación Educativa (REMO)* Vol. III, núm 6. México: CENIF, 2005.
- Delors, J. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO, 1996.
- Departamento de Psicopedagogía. “Informe del Seminario Académico de Psicopedagogía del Plantel Naucalpan. Septiembre, 1994 - Agosto, 1995”. México: Plantel Naucalpan, 1995.
- Díaz, L. C. *et al.* “Consideraciones sobre el papel del Departamento de Psicopedagogía en el proceso de revisión curricular del c.c.h.” Ponencia colectiva presentada en la *Semana de Psicopedagogía*, celebrada del 5 al 9 de diciembre de 1994, 1994.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación*. México: Diagonal/Santillana, 1984.
- Documenta 1*. México: UNAM Dirección General del CCH. 1971.
- López Sánchez, P., *et al.* *Hacia la Orientación Psicopedagógica en el Plantel Naucalpan*. Producto de Trabajo del Grupo “Delimitación y conceptualización del trabajo psicopedagógico en el Plantel Naucalpan. México: UNAM, Plantel Naucalpan, 1998.
- Monsalvo Carmona, M., *et. al.*: Plan de Trabajo 2016-2017, Departamento de Psicopedagogía, Turno Matutino. México: UNAM Plantel Naucalpan, 2016.

- Orta Pérez, R. “Los compromisos de la familia y la escuela en la educación de los jóvenes”. Conferencia. México: UNAM Plantel Naucalpan, 2001.
- . *La tutoría-asesoría psicopedagógica. La experiencia en el Programa Formación Pertinente*. México: UNAM Plantel Naucalpan, 2002.
- Orta Pérez, R. y Santana Escobar A. *Sensibilización para el desarrollo personal del estudiante. Una propuesta de intervención psicopedagógica. Teoría y aplicación práctica*. México: UNAM Plantel Naucalpan, 2000.
- . “Informe de Coordinación. Ciclo Escolar 2002-2003. Programa Formación Pertinente”. México, UNAM Plantel Naucalpan. Inédito, 2003.
- Programa Formación Pertinente. Educación Media Superior*. México: SEP /SESI, 2000.
- Programa Institucional de Tutorías* México: UNAM Dirección General del CCH, 2016.
- Pullias Earl, V. y Young James, D. *El maestro ideal*. México: Pax, 1999.

LA TUTORÍA Y LA DOCENCIA EN EL CCH:
DOS DIMENSIONES DE UNA SOLA FIGURA

Alejandro Cornejo Oviedo

Introducción

La tutoría es una actividad académica fundamental para el logro de las metas de la enseñanza y el aprendizaje en cualquier institución educativa. La tutoría representa uno de los caminos más importantes que permiten alcanzar niveles adecuados en la integración grupal de los alumnos, el desarrollo de habilidades sociales e intelectuales y el logro de desempeños exitosos mediante la participación de todos: autoridades, docentes, estudiantes y padres de familia (Topping, 2006). La tutoría no tendría razón de ser sin el trabajo insustituible de la docencia y sus procedimientos didácticos en el acompañamiento de estas actividades que permiten el crecimiento emocional e intelectual de los alumnos.

La tesis que se propone en este capítulo es que la tutoría y la docencia son dos actividades íntimamente relacionadas entre sí que trabajan en forma paralela y complementaria, con lo cual sólo es posible un desempeño idóneo de los alumnos. En una escuela como el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM, la tutoría está separada de la docencia y ésta de la asesoría en tres programas de trabajo distintos, con proyectos de tutoría, docencia y asesoría que tienen tareas específicas cada uno, pero sin la articulación necesaria para atender grupos numerosos mediante actividades en común con el acuerdo de los profesores del mismo semestre. Los alcances de la labor tutorial tendrían un

impacto mayor si se establecen tareas comunes con los profesores del mismo semestre, en aras de lograr la formación integral de los alumnos.

En la primera parte se describen los avances y dificultades en las tareas del tutor en el CCH desde la perspectiva de un tutor del turno vespertino con grupos de primer ingreso y los profesores del mismo semestre. Se describen los avances y dificultades del proceso de la tutoría, las visitas a los grupos tutorados, la relación con los profesores del mismo semestre, el tipo de información que se obtiene de las reuniones de Balance Escolar. Se plantea la hipótesis, con base en las estadísticas de los grupos tutorados, de que la presencia del tutor garantiza la permanencia de los alumnos en el salón, establece un nivel de comunicación eficaz con los profesores del mismo semestre e impacta indirectamente en la formación integral de los alumnos.

En la segunda parte se plantea la importancia del trabajo colegiado con los profesores del mismo semestre, bajo un denominador común: que los alumnos pongan en práctica habilidades transversales de comunicación oral y escrita, búsqueda y selección de información, criterios para aprender a problematizar y buscar soluciones. Si los profesores conjuntan esfuerzos en la búsqueda de criterios comunes para el desempeño escolar en sus asignaturas, y están acompañados de la tutoría, seguramente los avances en el aprendizaje de los alumnos podrán estar mucho más identificados de lo que hasta ahora se ha visto.

Propósitos

1. Identificar los principales problemas de la tutoría en consonancia con la docencia de los profesores del mismo semestre en grupos de primer ingreso.
2. Señalar los avances y dificultades de la acción tutorial en un contexto educativo que difícilmente facilita esta tarea, a la vez que obstaculiza la comunicación entre los profesores del mismo semestre en grupos de primer ingreso.
3. Proponer una serie de recomendaciones que permitan articular las tareas de la tutoría y la docencia, así como, fortalecer las líneas de formación de tutores e identificar las mejores prácticas de tutoría.

El Programa Institucional de Tutoría y su relación con la docencia.

En las acciones que tiene previstas el documento *Programa Institucional de Tutoría* (PIT, 2016) del Colegio de Ciencias y Humanidades aparecen separadas las funciones del tutor respecto de la docencia en las asignaturas del mismo semestre. No se aprecia con claridad la idea de que la tutoría forma parte fundamental de las tareas docentes en el sentido de que ambas permiten diseñar, organizar,

prevenir, dar seguimiento y evaluar el trabajo escolar de los alumnos al inicio, durante y al final el ciclo escolar. La tesis que se propone consiste en sostener que se trata de dos dimensiones de la misma actividad, es decir, la tutoría y la docencia van acompañadas una de otra, se complementan en la actividad cotidiana y permiten un diagnóstico, seguimiento y valoración más integral de lo que saben los alumnos y lo que logran en cada una de las asignaturas.

En dicho documento no se mencionan las características académicas de los turnos matutino y vespertino, ni cuál es el fundamento de que éste último tenga alguna desventaja respecto del primero. Es cierto que distintas estadísticas señalan la fragilidad del turno vespertino en cuanto a la asistencia y permanencia de los alumnos en los salones de clase, pero casi lo mismo podría decirse de algunos docentes. Es una constante el incremento relativo de “No se Presentó” (NP) en las actas de evaluación ordinaria de este turno, principalmente en los semestres de tercero y cuarto, es decir, a la mitad de los estudios de bachillerato (Estadística escolar, 2016). Lo anterior, de alguna manera, indica la poca presión social para que los alumnos ingresen y permanezcan en las aulas, así como la escasa prudencia por parte de los docentes para localizarlos.

No obstante, el hincapié que el PIT hace por el turno vespertino no se debe al azar, sino al interés por desmitificar la idea de que es un turno problemático, difícil de controlar, donde los docentes establecen sus propios límites y concesiones, mientras que los alumnos se encuentran a la deriva porque permea un ambiente de escasa exigencia académica. O bien, se padece una constante mucho más estructural de este sistema educativo: una alta impersonalidad en la relación maestro alumno, y un muy bajo interés docente por la permanencia de los alumnos en el salón de clases. Dicho en otras palabras, las capacidades y potencialidades de los alumnos se encuentran a la misma altura que las del turno matutino, siempre y cuando, las condiciones académicas para aprovecharlas estén dispuestas para todos, sin ninguna restricción de tipo social o valorativa.

Aspectos teóricos

Es notorio que el trabajo de la tutoría, en general, se ha considerado como una forma de tramitación del conflicto entre docentes, alumnos, padres de familia y la institución escolar. Prevalece una perspectiva socio-afectiva y relacional, en la que se busca la integración de los alumnos a través de la autoestima y la autonomía personal. Distintos autores (Braudit, 2000; Romero, 2005; Topping, 2006; Sanz, 2010), han señalado que la tutoría es un acompañamiento supervisado y vigilado por distintas instancias de la escuela, de manera principal,

por los profesores y los profesores-tutores. Lo cual implica, a su vez, formar a los profesores en la tutoría, saber escuchar a los alumnos, saber orientar sus aprendizajes y toma de decisiones. Implica, también, convencer a los escépticos de que la tutoría es una labor de todos, estrechamente vinculada con las tareas del profesor que no se remiten sólo a la impartición de contenidos.

En la práctica, y con cierta frecuencia, la tutoría es vista como una valla de contención que busca evitar los desbordes y malentendidos en la relación maestro alumno y, al mismo tiempo, las consecuencias no deseadas que provocan la ausencia y abandono de las clases, la falta de integración al trabajo académico en distintas asignaturas, la escasa comunicación entre los profesores del mismo grupo, o la casi nula interacción con los padres de familia.

En este sentido, la tutoría no puede resolver problemas de índole académica que directamente competen a los profesores del mismo semestre, pero tampoco se trata de una tarea ajena a este cometido. De ahí surge el problema relativo a la falta de credibilidad del trabajo tutorial entre los profesores de distintos semestres, en virtud de esta indefinición respecto a las funciones académicas del tutor. Lo anterior ha conducido a un nivel de agotamiento de la labor tutorial, –tutores que desisten de continuar en esta actividad por el bajo impacto observado, la reducción o aislamiento del tutor con el resto de la comunidad docente –con frecuencia su tarea se reduce a solicitar información de los alumnos que faltan a clase, o informar a los padres de familia de una situación de riesgo social o académico–. De la misma manera, la ausencia de indicadores de aprendizaje en las “evaluaciones” parciales que utilizan los profesores, lo cual no facilita la orientación a los alumnos respecto de cuáles son sus potencialidades y debilidades.

En este sentido, una situación similar se encontró en una evaluación comprensiva realizada por un equipo de investigadores del DIE-CINVESTAV al ponderar las dificultades y avances de la tutoría en las escuelas secundarias del país (De Ibarrola, Remedi y Weiss, 2014: 125).

La dificultad de este escenario, ya sea en un nivel educativo u otro motiva a reforzar las acciones de formación en la tutoría, mejorar la comunicación con los profesores que son tutores y privilegiar esta labor en las actividades académicas de los planteles educativos en colaboración con la docencia y probar las mejores prácticas de tutoría en talleres de formación docente y el salón de clases.

Metodología

Esta perspectiva de la tutoría relacionada con las tareas de la docencia se alimenta de varias fuentes informativas como mis informes de trabajo presentados

durante ocho años como tutor del turno vespertino en dos periodos distintos, las observaciones de campo al visitar los grupos de primer ingreso, las conversaciones informales con los profesores del mismo semestre, las reuniones de tutores convocadas por la coordinación local, las Jornadas de Balance Académico en las que se convergían los profesores del mismo grupo y semestre, y las reuniones en las oficinas centrales del CCH en las que se planeaban las políticas de trabajo hacia la docencia, la tutoría y la asesoría.

Con esta información hice una selección de los datos más importantes relacionados con los problemas y dificultades de la acción tutorial cuando entra en contacto con los profesores del mismo semestre.

Se presentan varios episodios y situaciones específicas a lo largo de varios ciclos escolares, con el fin de identificar algunas constantes en el trabajo de la tutoría con alumnos, docentes, padres de familia y autoridades y, desde luego, algunas variaciones importantes, de acuerdo con las reacciones de distintos docentes. Lo que pretendo demostrar es que la relación entre la docencia y la tutoría no debería estar separada como si fueran dos figuras diferentes, sino que comprende dos dimensiones de la misma figura. Lo cual, en principio, podría garantizar que los resultados esperados al final del semestre o del ciclo escolar completo sean más claros y contundentes en la formación integral de los alumnos. De lo contrario, la separación de tareas a lo único que contribuye es que la tutoría sea una simple espectadora del proceso de aprendizaje en las distintas asignaturas y que la docencia siga siendo el espacio exclusivo de experiencias de distinta índole, que, en poco o en mucho —todo depende del tipo de docente y su compromiso con los alumnos— contribuyen a la formación integral de los alumnos.

Cabe señalar que el *Programa Institucional de Tutoría* (PIT, 2016) no señala explícitamente las modalidades de trabajo que tendrían que llevar a cabo los tutores cuando entran en contacto con los profesores del mismo semestre. Por ejemplo, si existe algún acuerdo para solicitar tiempos de clase para alguna actividad con los alumnos, si será posible organizar un par de reuniones con los profesores del mismo grupo que permitan establecer acuerdos mínimos para llevar una buena comunicación entre la tutoría y la docencia; si los profesores del mismo grupo estarán dispuestos a colaborar con las actividades de la tutoría en cuanto a proporcionar información relevante de sus alumnos como asistencia, perfil general del grupo, integración al trabajo académico, dificultades en cuanto a hábitos de estudio y comprensión del contenido de las asignaturas.

El tutor interesado en participar en el PIT debe registrarse en las oficinas de la Coordinación Local y solicitar los grupos de primer ingreso, en este

caso como tutor externo.¹ En una reunión inicial se recibe el Plan de Acción Tutorial (PAT, 2013, 2016) que consiste en un material por semestre con tres actividades fundamentales: integración, información y orientación. Se trata de una agenda de trabajo bien presentada con una serie de acciones que busca la atención diferenciada por semestre.

En mi caso, la modalidad de intervención consistió en realizar visitas periódicas al salón donde se encontraba el grupo completo de primer ingreso, se estableció una previa cita con los profesores de las asignaturas de Taller de Lectura y Redacción I y II e Historia Universal, Moderna y Contemporánea I y II. Se realizaron distintos registros de las actividades realizadas en el trabajo de tutoría con la presencia de los alumnos en su horario de clases e intervenciones con profesores y alumnos en lo particular.

Una de las mayores riquezas de esta labor, consistió en trabajar de cerca con los docentes de las materias puesto que estuvieron dispuestos a intercambiar información relevante de los alumnos y de su propia docencia. La clave para lograr lo anterior radicó en tener una buena comunicación con los profesores del mismo semestre, que permitieron el acceso a la acción tutorial a fin de que los alumnos pudieran estar informados de sus actividades académicas a lo largo del ciclo escolar.

En consecuencia, la acción tutorial debería orientarse a dar voz a los profesores, alumnos, padres de familia y autoridades que han participado en distintos momentos, con el fin de obtener sus experiencias y opiniones, que permitan evaluar las acciones y resultados de esta labor.

El Programa Institucional de Tutorías (PIT). Alcances y limitaciones

La primera premisa que aquí se expone es que la tutoría en el bachillerato del CCH no se considera una actividad central en el desarrollo de la docencia y en el logro de aprendizajes relevantes que favorezcan una formación integral de los alumnos. A pesar de ser un programa institucional, de largo aliento, promovido por las instancias centrales de la UNAM y que ha logrado la incorporación de más docentes, presenta algunas dificultades de organización y operación en la práctica puesto que la asignación de un tutor por grupo es, en principio, muy ambicioso de cumplir, dado el tamaño de los grupos de primer ingreso, con un promedio de 45 a 50 alumnos.

¹ Por tutor externo se entiende a aquél académico que, sin ser profesor del grupo, atiende y se responsabiliza de al menos un grupo a tuturar.

La segunda premisa se refiere al seguimiento de las actividades de tutoría, en tanto que los instrumentos disponibles solamente registran actividades de información y orientación, mientras que las actividades de formación difícilmente pueden consignarse porque se carece de parámetros para medirlas, y en todo caso, tendrían que estar mucho más relacionadas con el trabajo académico de cada asignatura. En otras palabras, las actividades de formación que propone el Programa Institucional de Tutoría cobran relevancia siempre y cuando estén estrechamente conectadas con las situaciones de aprendizaje que proponen los docentes en sus planeaciones de clases.

Cabe destacar que el Programa Institucional de Tutoría es una línea estratégica del Colegio de Ciencias y Humanidades, cuya finalidad es ayudar a los estudiantes para que mejoren su rendimiento académico y evitar que reprobren. Los objetivos propuestos en lo particular son:

- Mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos en todas las materias
- Disminuir los índices de reprobación, rezago y deserción escolar
- Promover la responsabilidad y autonomía de los estudiantes en concordancia con el modelo educativo de la institución (PAT, 2013, 2016).

Por otra parte, las cuatro etapas de la tutoría son: diagnóstico, planeación, seguimiento y evaluación.

Los objetivos que plantea el Programa Institucional de Tutoría son alentadores en el sentido de alcanzar estas metas, sin embargo, se carece de los medios idóneos para lograrlo. Cabe señalar que la distancia entre los objetivos planteados y lo que se puede observar en la puesta en práctica del Programa como tutor de dos grupos de primer ingreso muestra las dificultades de operación en lo cotidiano, lo cual es motivo de indagación de este trabajo, el bajo impacto en la integración y orientación que se logra con los alumnos, mucho menos en cuestión de aprendizajes relevantes para toda la vida.

Una de las prioridades del Colegio de Ciencias y Humanidades es el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos, por ello, desde 2003 hasta la actualidad, la tutoría se estableció en las orientaciones para el trabajo académico de los profesores de tiempo completo como una actividad prioritaria (nivel C). Cuando los profesores de tiempo completo inscriben su proyecto anual de trabajo optan por uno de los cuatro campos de actividad, uno de ellos es la tutoría de alumnos, lo cual implica preparar actividades de diagnóstico, planeación, seguimiento y evaluación del trabajo tutorial que pretenden realizar durante el ciclo escolar, es decir, los profesores, de acuerdo con su categoría y

carga horaria seleccionan una de las siguientes tareas: actividades de tutoría, formación de docentes, elaboración de materiales didácticos e instrumentos de evaluación, seguimiento de la práctica docente o proyectos institucionales de importancia. Este programa representó una alternativa a los problemas de aprovechamiento académico de los alumnos. Se propuso como un proceso de acompañamiento personal y académico, que buscaba facilitar la adaptación al Colegio, al Plantel y al grupo escolar; mejorar el rendimiento escolar, así como, disminuir en lo posible los índices de reprobación, deserción y rezago escolar.

En la actualidad, los nuevos diseños en las actividades de tutoría son comunes a todos los docentes y tutores externos, el Programa de Acción Tutorial (PAT) ha alcanzado un nivel notorio de homogeneidad, sistematización y seguimiento, con el apoyo de los dispositivos tecnológicos dispuestos en la página oficial del Programa (Sistema Institucional de seguimiento de Tutoría o SISET). De igual manera, la capacidad de organización tanto a nivel central como local ha mostrado una alta disposición institucional para que las metas planteadas tengan un alcance en la práctica, con la mayor cobertura posible en los distintos semestres.

En este sentido, sí se aprecian actividades nuevas en la tutoría respecto de hace diez años tales como: la presencia de materiales de trabajo para el desarrollo de las actividades tutoriales, la existencia de una coordinación dedicada específicamente a la tutoría, la división de tareas y actividades en los dos turnos (matutino y vespertino), la invitación personalizada a docentes y tutores en los distintos semestres, la celebración de reuniones periódicas de docentes-tutores y la sistematización de avances y resultados en las páginas electrónicas de la institución y de los planteles.

Lo anterior, sin embargo, aún significa un área compleja y difícil de llevar a la práctica, si se contextualiza el tamaño de los planteles y grupos escolares en el bachillerato del CCH, las particularidades de ambos turnos, la difícil disposición de los docentes frente al grupo escolar en el sentido de colaborar con la tutoría y la heterogeneidad de los antecedentes y trayectorias estudiantiles desde el primer ingreso. Este brevísimo contexto determina muchas de las acciones deseables, porque es una limitante estructural difícil de resolver. El Programa busca una acción paralela que complemente el trabajo académico de las asignaturas del plan curricular del CCH. La importancia de dicha acción paralela se refleja en los niveles de responsabilidad en la coordinación y seguimiento de la tutoría plenamente definidos con la atinada presencia de responsables en ambos turnos. Sin embargo, los objetivos planteados inicialmente por el Programa no son fácilmente ejecutables ni mucho menos medibles con los recursos y apoyos arriba reseñados.

Para poner un ejemplo del contexto difícil en el que se desenvuelve la tutoría, se presenta una breve descripción del proceso de mi trabajo como tutor externo a cargo de dos grupos de primer ingreso en el turno vespertino. (Cornejo, A. 2007, 2014)

El proceso de trabajo en la tutoría

La operatividad en la comunicación y colaboración con los docentes del mismo semestre del grupo tutorado corren a cargo del docente-tutor o tutor externo. Esta relación es de suma importancia para colocar a la tutoría en el centro de las actividades académicas y docentes de una escuela. La respuesta por parte de los docentes frente a grupo es muy diversa y ambigua: desde profesores que abiertamente aceptan colaborar con el trabajo de la tutoría, y varios de ellos son tutores de sus propios grupos, pasando por aquellos otros que, sin decirlo, aceptan la presencia de los tutores externos en sus horarios de clases, hasta los docentes que actúan con rasgos de autoritarismo y rechazan la presencia del tutor. Este último sector suele estar acostumbrado a sacar alumnos de sus cursos desde el incidente más inverosímil, hasta situaciones cotidianas porque no han obtenido el libro de Inglés, o llevaron el material equivocado para la clase de Química.

Uno de los primeros acuerdos es poder trabajar con los alumnos en el horario de clases de sus distintas asignaturas, de preferencia cuando se encuentra el grupo completo en las asignaturas de TLRIID e Historia Universal, dado que en las demás asignaturas se distribuyen en dos secciones (A y B), lo cual dificulta realizar las visitas temáticas de la tutoría. Estas visitas se programan con los mismos profesores de las referidas asignaturas a lo largo del ciclo escolar, de tal suerte que se cuenta con la mayoría de los alumnos presentes en el salón. Las actividades consisten en pláticas y breves sesiones de trabajo en apego a la agenda del Programa de Acción Tutorial (PAT). Se emplean alrededor de 25 minutos para cada actividad en un periodo de quince días o tres semanas entre una actividad y otra. Asimismo, se solicita la información de asistencia, irregularidad de algún alumno o alumnos, clima de desempeño del grupo, materiales que se solicitan (consulta de libro, cuaderno de trabajo, búsqueda de información, preparación de tareas o exámenes) y opinión del profesor acerca del grupo escolar. Con base en la información recabada que, como hemos dicho, no siempre reúne a la de todos los profesores, se puede elaborar una carpeta con los datos de los alumnos.

En algunos planteles del Colegio, las Jornadas de Balance Académico ya no son actividades presenciales en las cuales asistían los profesores del grupo

tutorado y el tutor, pues se ha dado prioridad a registros virtuales en las que los profesores y el tutor tienen el compromiso de subir un reporte de asistencias y cumplimiento de los alumnos. Como es de esperarse, dicha información es de carácter general y no ayuda, en mucho, a prevenir acciones de atención y seguimiento de los alumnos. Algunos profesores no suben la información esperada, por lo que el tutor sólo puede advertir datos dispersos e incompletos sobre el comportamiento general del grupo.

Por mi parte, procuré establecer una relación de respeto y comunicación con varios profesores de los grupos tutorados, particularmente en las materias de Matemáticas I y II, Inglés I y II, TLRIID I y II, Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II y Taller de Cómputo I. Asimismo, promoví una comunicación electrónica a través de un Foro en la página del tutor, pero no tuvo los resultados esperados, pues únicamente dos profesores participaron.

A lo largo del ciclo escolar, canalicé a varios alumnos a asesorías de Inglés, Matemáticas, Química e Historia Universal. La respuesta no fue del todo favorable, debido a diversas razones, entre ellas: la falta de tiempo para llegar a la escuela, escasa de información sobre la dinámica en las asesorías, pobre comunicación con sus profesores para saber cuáles eran las dificultades más importantes. El resultado fue que el grupo (141) obtuvo malos resultados en la asignatura de Historia Universal del primer semestre, igualmente el grupo (172) en la asignatura de Química (ver Cuadro 1).

Cuadro 1. Alumnos que fueron canalizados para asesoría

Alumnos de 1er. Semestre: Grupo 141		
Alumnos en lista: 55	Al inicio del semestre	Al final del semestre
Alumnos regulares	52	47
Alumnos en riesgo *	11	17
Promedio general	8.0	6.5

Alumnos de 1er. Semestre: Grupo 172		
Alumnos en lista: 55	Al inicio del semestre	Al final del semestre
Alumnos regulares	53	50
Alumnos en riesgo *	4	7
Promedio general	8.0	7.5

* Alumno de 1er. Semestre en riesgo: Promedio de secundaria menor de 8.0, Calificación del Examen único de ingreso al bachillerato menor a 7.5, Calificación del Examen diagnóstico de ingreso menor a 6.0, ser del turno vespertino y ser hombre.

En su mayoría, la canalización a la asesoría se debió a la dificultad para comprender ciertos contenidos las asignaturas de Química I y II, además de una mala relación de varios alumnos con este profesor de la materia. De la misma manera, en la asignatura de Historia Universal, Moderna y Contemporánea I, los alumnos no entendían las explicaciones del profesor.

El cambio en el promedio al final del primer semestre es también un indicador de que los alumnos llegan con ciertas habilidades para el estudio y la comprensión lectora que no necesariamente se mantienen igual o son aprovechadas adecuadamente en su ingreso al bachillerato del CCH.

Al inicio del ciclo escolar, se organizó una primera reunión con padres de familia de ambos grupos, por lo que se formaron equipos de enlace tanto para padres como para alumnos. Con base en la primera Jornada de Balance Académico, se estableció comunicación telefónica con más de un tercio de los padres de cada grupo, con el fin de informar de sus avances académicos a partir de la información que proporcionaron los docentes (por lo general, escasa) y la obtenida por el propio tutor. También hubo comunicación por la vía electrónica con una cuenta de correo para padres y alumnos de cada grupo. Desafortunadamente no se pudo contar con una información más precisa y oportuna sobre los avances y dificultades de cada grupo.

Por otra parte, los formatos de captura en la página del SISeT son muy generales y superficiales; a su vez, los docentes no están comprometidos a proporcionar la información necesaria en tiempo y forma para realizar con más oportunidad el trabajo de tutoría hacia los alumnos y los padres de familia.

Una de las hipótesis desarrolladas en la acción tutorial es que la presencia del tutor en el salón y un acompañamiento constante tiene un efecto en la permanencia de los alumnos a lo largo del ciclo escolar. El siguiente cuadro revela de alguna manera esta posibilidad (ver Cuadro 2).

Cuadro 2. Impacto en la permanencia del grupo en el salón con la presencia del tutor

Situación	Grupo 172		Grupo 141	
	Al inicio del semestre	Al final del semestre	Al inicio del semestre	Al final del semestre
Alumnos regulares	53	50	52	47
Alumnos en riesgo*	14	6	20	23
Promedio general del grupo	8.0	7.5	8.0	6.5

* Alumno de 1er. Semestre en riesgo: Promedio de secundaria menor de 8.0, Calificación del Examen único de ingreso al bachillerato menor a 7.5, Calificación del Examen diagnóstico de ingreso menor a 6.0, ser del turno vespertino y ser hombre.

Es muy relevante mencionar el apoyo de algunos profesores del mismo semestre que valoraron la presencia del tutor, en la medida en que se observa un aumento relativo, en la atención del grupo hacia el trabajo escolar, en cuanto a cumplimiento, organización y entrega de resultados.

No obstante, la responsabilidad del tutor no se reduce a una tutoría sólo con los alumnos del grupo tutorado, sino también con los profesores del mismo semestre, porque pareciera que éstos no se contemplan en el Plan de Acción Tutorial (PAT, 2013, 2016). Se trata, más bien, de conseguir aliados en las tareas de prevención escolar, como lo son obtener en tiempo real la información académica del grupo (asistencias, cumplimiento, lecturas, tareas, calidad de las mismas). Esta información podría canalizarse a través de una página electrónica, al alcance de los profesores del mismo semestre, con el fin de que el tutor pueda contar con ella al momento de que los problemas académicos están sucediendo.

Si además del reporte de asistencia y comportamiento, la información disponible mediante el SISET, pudiera mostrar un avance académico de cada alumno favorecería una intervención más oportuna en el momento en que los problemas de integración o de aprendizaje emergen, antes de que los profesores tomen decisiones unilaterales. De lo contrario, será siempre demasiado tarde para garantizar que la tarea de la tutoría pueda tener alguna influencia en

la dinámica del grupo escolar. Por ejemplo, cuando se solicitan las listas de algunos profesores, al mes de iniciado el ciclo escolar, aparecen alumnos con varias inasistencias, con base en lo cual ya a éstos se les ha “dado de baja”.

En el segundo semestre, los alumnos son más conscientes en saber cuáles son las dificultades a las que se enfrentan. ¿Cuál es la respuesta de los alumnos ante estilos de trabajo tan diversos y contrapuestos? Una vez que los alumnos conocieron, más a fondo, el tipo de trabajo que solicitaron los docentes durante el primer semestre, a pesar del precio que tuvieron que pagar varios de ellos, es entonces cuando tomaron nota del tipo de estrategia a seguir en el segundo semestre. Con los registros de la tutoría se pueden identificar algunas de las trayectorias más importantes de los alumnos que ilustran las estrategias que emplean para sobrevivir en la escuela.

Por un lado, se identifica a los alumnos más regulares que no cambiaron el sentido del trabajo académico que venían realizando desde la secundaria, con el fin de mantener la continuidad de sus tareas, lecturas, exámenes y trabajos, y que les permitió mantener su promedio escolar. Por otro lado, se observa a los alumnos con menor regularidad, pero que recapacitaron de acuerdo con lo que dejaron de hacer el primer semestre, mantuvieron su asistencia y el compromiso de realizar y entregar la mayor parte de las tareas y trabajos solicitados. Esta reacción les permitió mejorar sus calificaciones parciales y finales en algunas de las asignaturas del segundo semestre. Finalmente, un tercer sector de alumnos con serias dificultades para mantener la asistencia y la regularidad en las clases, pierden rápidamente el sendero y se marginan del trabajo escolar.

En este último sector se encuentran los alumnos repetidores, es decir, aquellos que se inscriben nuevamente para cursar el primer o segundo semestre, presentaron fuertes obstáculos para cumplir con las exigencias académicas: se ausentan con mucha frecuencia de las clases, pierden el ritmo de trabajo y no regresan. Son pocos, pero aparecen inscritos en la lista de grupos. En este mismo sector se encuentran aquellos a quien costó mucho esfuerzo recuperarse de sus resultados del primer semestre, dado que no lograron mantener el ritmo esperado en las asignaturas de mayor dificultad como matemáticas, química e historia universal, en gran parte porque no tenían los conocimientos necesarios para continuar. Representan casi la mitad de un grupo escolar de primer ingreso.

Algunos alumnos asistieron a las sesiones de asesoría durante el segundo semestre, mucho más que en el primero, dado que reconocieron varias deficiencias especialmente en asignaturas como Matemáticas, Química e Inglés. Al preguntar quiénes habían asistido a las sesiones de asesoría, muy pocos alumnos contestaron afirmativamente. Uno de los principales obstáculos

que señalaron fue la incompatibilidad de horarios, pues ellos llegan a clases a partir de las tres de la tarde. Otra situación es que no hubo un llamado por parte de la escuela hacia los alumnos del turno vespertino para que acudieran a estas asesorías mediante visitas al salón de clases o avisos en la Gaceta local.

Se puede concluir que los alumnos de segundo semestre aprendieron a conducirse en forma adecuada en las asignaturas que cursaron, entendieron mejor los requisitos y exigencias de cada una, se comunicaron mejor con los profesores y asumieron con más claridad sus compromisos y toma de decisiones. No cabe duda que la experiencia de dos semestres, con buenas y malas experiencias, inculca en ellos un nivel de madurez más amplio que les permite darse cuenta de sus potencialidades y de lo que son capaces de lograr en una escuela que muy poco voltea a verlos, y que, si obtuvieron buenos resultados, no los reconoce ni los felicita, o si por el contrario, tuvieron dificultades para entender algún contenido de las asignaturas más difíciles, ellos mismos tuvieron que enfrentarlas con sus propios recursos académicos.

Las Jornadas de Balance Académico

Estas reuniones convocan a profesores del mismo semestre con el propósito de intercambiar opiniones e información, más o menos precisa, sobre el desempeño académico de los alumnos. Se esperaba que, a partir de ellas, los profesores tomaran algunas decisiones en el sentido de recuperar algunos alumnos con bajo desempeño, o reconsiderar las estrategias de trabajo en el aula que están utilizando, con el fin de elevar la permanencia de los alumnos en los grupos. Muchas de estas expectativas no se llegan a cumplir, en virtud de que, con frecuencia, la dinámica se construye a un listado de opiniones divergentes sobre los alumnos, se abordan de manera superficial los problemas de aprendizaje en distintas asignaturas y no se llegan a acuerdos de cómo resolverlos.

No obstante, haber participado en estas jornadas resultó en beneficio mutuo, tanto para profesores como para profesores tutores, en el sentido de que se aprovecha el tiempo disponible para estar cerca de ellos, tener una idea de cómo definen a los alumnos y compartir algunas reflexiones sobre el trabajo docente. Se puede observar que el conocimiento que tienen los profesores de sus propios alumnos es limitado y superficial, se reduce a los comportamientos externos de atención, disciplina e interés por las actividades en el aula. El hecho de estar varios años en la docencia con grupos numerosos del turno vespertino, bajo un mismo estilo de trabajo docente, establece una idea previa entre algunos docentes de catalogar a los alumnos bajo estas características. Es decir, se parte de la premisa de que los alumnos no están interesados en aprender nuevos conocimientos.

Las versiones de los docentes sobre los alumnos de su grupo fluyen sin cortapisas: se quejan mucho y hablan mal de ellos, los califican como incapaces de aprender, de no saber lo que quieren o a qué vienen a la escuela. Por su parte, los alumnos arguyen que quieren aprender matemáticas, historia de los países, hablar bien y escribir correctamente.

Si una ventaja tiene la Jornada de Balance Académico es que permite recopilar información relevante de los grupos escolares, como asistencia a clases, algunas dificultades para el trabajo escolar, y poder presentarla en la primera reunión que se tenga con padres de familia. Por ello, si hubiese continuidad en estas reuniones, se podría saber con cierta precisión cómo los alumnos están evaluando sus expectativas académicas, qué han dejado de hacer y cómo deberían trabajar para mejorar su situación en las asignaturas del mismo semestre.

También hay profesores que no se presentan a las reuniones o simplemente asisten para dar una opinión general del grupo sin llevar resultados por escrito, o bien, evidencian su inflexibilidad al expresar las prácticas rígidas que realizan en sus sesiones de clase. Los problemas para la tutoría empiezan desde el inicio del ciclo escolar, y a lo largo del mismo, por lo que, si los profesores informan de un determinado número de alumnos reprobados y otros están dados de baja, el tutor está atado de manos, porque el profesor no quiere reconsiderar nada. Ha sido evidente la molestia en algunos profesores cuando se solicitan sugerencias para mejorar el aprendizaje de los alumnos, pues han manifestado e insistido, desde hace varios años, en que se tomen medidas para disminuir esta situación tales como: cursos de hábitos de estudio, nivelación de los conocimientos en matemáticas, uso adecuado de la biblioteca, entre otras. Por lo que, si no ven una respuesta por parte de la institución, se desaniman a seguir colaborando con la tutoría, ya no participan en el siguiente ciclo escolar puesto que consideran un desperdicio la información que ofrecen en estas reuniones.

En un formato distinto, recientemente utilizado, las Jornadas se han convertido en reuniones informativas, donde se presentan nuevas estrategias de trabajo en función de las actividades de la tutoría, pero que posibilitan el trabajo colegiado. Se trata de reuniones expositivas con algunas lecturas a desarrollar y participaciones de los tutores. El formato deseable sería que tuvieran como objetivo central recuperar las experiencias de tutoría en tiempo real, señalar las particularidades de intervención tutorial en los distintos semestres, proponer presentaciones breves para los alumnos, en virtud de que no se cuenta con un tiempo disponible en los horarios de los grupos.

De esta manera, el punto de vista de cada profesor podría ser escuchado en todo momento, siempre y cuando corresponda con la realidad académica del grupo, y permitiría ser comparado con lo que el tutor observa en el desempeño de los alumnos en sus clases. Cabe destacar que, en varias visitas realizadas a los grupos tutorados, se observó la falta de presencia institucional y comunicación con los profesores del mismo semestre, inclusive con los tutores, en términos de no saber qué sucede con los alumnos después de la Jornada de Balance Académico, ni se realiza un seguimiento de la docencia hacia el final del ciclo escolar.

La estadística del turno vespertino y la presencia del tutor

Como hemos señalado, este capítulo sostiene la hipótesis de que la presencia del tutor o de los tutores en el turno vespertino modifica la relación con los profesores del mismo semestre y los alumnos. La tutoría no se reduce a la visita esporádica de los grupos escolares, sino que implica un trabajo continuo y permanente con los alumnos del grupo y de una buena comunicación con los profesores del mismo semestre. Se ha cuestionado el impacto de la tutoría en las cifras de egreso escolar, pero no se ha discutido el trabajo de la tutoría en la asistencia, permanencia y valor por el trabajo escolar de los alumnos del turno vespertino. Cuando los tutores trabajan juntos y mantienen una buena comunicación con los profesores del mismo semestre, se logra que la permanencia y egreso de los alumnos se mantenga relativamente arriba de los grupos que carecen de tutor. La siguiente información data de 2007. (ver Cuadros 3-6).

Cuadro 3. Grupos de primer ingreso con tutor.
Turno vespertino. Plantel Sur

Grupos	Acreditados	No acreditados	No se presentaron (NP)
138	69 %	16 %	15 %
238	63.9 %	10.0 %	25.9 %

Cuadro 4. Grupos de primer ingreso con tutor. Plantel Sur

Grupos	Acreditados	No acreditados	No se presentaron (NP)
144	74 %	10 %	16 %
244	70.8 %	12.3 %	16.8 %

Cuadro 5. Grupos de tercer y cuatro semestres con tutor.
Turno vespertino. Plantel Sur

Grupos	Acreditados	No acreditados	No se presentaron (NP)
361	59 %	8 %	33 %
461	59 %	5 %	36 %

Cuadro 6. Grupos de tercer y cuatro semestres con tutor

Grupos	Acreditados	No acreditados	No se presentaron (NP)
364	67 %	27 %	25 %
464	60 %	10 %	30 %

Las estadísticas de estos grupos del turno vespertino muestran que la presencia del tutor modifica la relación de los alumnos con su desempeño escolar, en la medida en que realiza su trabajo con interés y responsabilidad, y, en consecuencia, se puede presuponer que ocurre algún efecto en las situaciones de aprendizaje. Estas cifras se mantienen a lo largo de los cuatro primeros semestres, cuando hay un nivel de continuidad en el trabajo de la tutoría, aunque los grupos sean distintos de un año a otro.

Cabe señalar que, en general las estadísticas de acreditación del turno vespertino oscilan entre el 35 y el 50 por ciento en los grupos de tercer y cuarto semestre, donde la caída de este indicador no se ha modificado en los últimos 25 años (DG. Estadísticas 2016). Lo que se puede argumentar es que en los grupos con tutor se observa un valor agregado en el trabajo con los alumnos, a diferencia de los grupos sin tutor.

Esta relación con el grupo escolar se vio fortalecida con la sinergia de varios profesores del mismo grupo que, sin ser tutores, contribuyeron con su interés y paciencia al ofrecer información sobre el avance de los alumnos y del grupo en su conjunto. Esta continuidad en el trabajo de la tutoría, a través de la comunicación con los profesores del mismo semestre, puede sentar las bases para iniciar una acción dirigida al seguimiento del desempeño estudiantil en las distintas asignaturas y lograr, entonces, un aumento en el porcentaje de permanencia y éxito escolar de los alumnos. Otras experiencias educativas como el Proyecto *Formación Pertinente* han probado esta continuidad con un porcentaje de eficiencia terminal arriba del 70% (Zorrilla, 2010: 156).

De esta manera, si ambas figuras trabajan de manera paralela y complementaria, el ejercicio de atención y seguimiento de lo que van haciendo y logrando los alumnos se incrementa considerablemente a lo largo del semestre, con el fin de que la tutoría no sólo sea remedial, sino para que cumpla cabalmente su función preventiva. Lo anterior, se enriquecería si, además, se descargara el trabajo de los profesores de asignatura para esta actividad y se estableciera como prioridad institucional para los profesores de tiempo completo.

Cuando se habla de desventajas del turno vespertino se enumeran algunas situaciones ampliamente conocidas, a saber: la falta de condiciones para realizar actividades culturales y académicas, se impide el paso a la biblioteca o el acceso a los baños por alguna razón administrativa, la presión para que la última clase de la jornada escolar concluya con anticipación, debido a que la salida del transporte escolar es a las nueve de la noche, entre otras.

En este sentido, la supuesta variación de acciones educativas, respecto al turno, no implica una condición de desventaja para el vespertino, en la medida en que la intervención educativa es propicia y viable, porque las potencialidades de los alumnos no admiten una condición supuestamente desfavorable, sino, más bien, por la acción decidida para propiciarlas y fortalecerlas.

Limitaciones de la acción tutorial

Encabezar la tutoría de un grupo de 50 alumnos se puede interpretar como un ejercicio de simulación, o como un esfuerzo casi titánico de que se logra algo. El tutor del grupo se supone que atiende al grupo completo de alumnos que oscila entre 50 y 55 alumnos en los grupos de primer ingreso, en una cantidad muy parecida, en los grupos de tercer y cuarto semestres. Es casi una tarea imposible que un tutor, ya sea profesor del mismo grupo, o un tutor externo, se encarguen de dar orientación y seguimiento a un grupo de 50 alumnos.

Desafortunadamente, la capacidad de gestión de un tutor en forma individual no cubre las expectativas de un programa sumamente ambicioso que busca la formación integral de los alumnos y aumentar el éxito escolar. En virtud de que no todos los docentes del mismo grupo participan como tutores, y sólo uno de ellos se encarga de esta actividad.

En otras palabras, el alcance de la labor tutorial se reduce considerablemente en tanto no se cuente con el apoyo de todos los docentes del mismo grupo, ni hay un acuerdo oficial de tenga que ser así, por lo cual los alcances de esta labor resultan muy pobres, comparados con lo que se pretende en las metas institucionales. De hecho, la capacidad de intervención de la labor tutorial es mínima en el

sentido de que se antepone una barrera institucionalmente avalada respecto a la libertad de cátedra, que impide cualquier nivel de colaboración entre el tutor y los profesores del mismo grupo, aunque el tutor sea profesor del mismo grupo.

Dicha barrera margina al tutor como un simple espectador de las decisiones que toman sus propios colegas en otras asignaturas, y en las que caben situaciones de autoritarismo, niveles altos de desesperación por la falta de control de grupo o respuestas cargadas de insensatez porque olvidaron el cuaderno de trabajo o el material de laboratorio para la siguiente clase. Con frecuencia ocurre que la salida más fácil es sacar a los alumnos de la clase. En estas circunstancias, el tutor pierde toda capacidad de intermediación con los profesores del mismo semestre y ve minada su capacidad de gestión como una actividad prioritaria para las metas institucionales. Éste es el escenario al nivel de salones y pasillos de un plantel del bachillerato con el que se encuentra un tutor/profesor del mismo grupo, o un tutor externo en los grupos de primer ingreso.

La tutoría y la docencia en beneficio de la formación de los alumnos

En la última parte este capítulo, se propone un escenario de intercambio colegiado entre la tutoría y la docencia que rinda frutos en el aprendizaje de los alumnos. El trabajo de tutoría plantea actividades de formación que normalmente no están al alcance de los estudiantes, dado que la mayoría de las materias se concentran en la impartición de contenidos. La posibilidad de que los tutores desarrollen algunas actividades como estrategias de estudio, las ventajas del trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades transversales, representa un valor adicional en la formación de los estudiantes. Sin embargo, para llevar a cabo una labor de esta naturaleza, se requiere formar y preparar a los tutores, tomar en cuenta ejemplos de experiencias educativas con relativo éxito y colaborar de manera más estrecha con los profesores de las asignaturas, tanto los de tiempo completo como los que trabajan por horas.

De esta manera, el desarrollo de habilidades transversales implicaría que se puedan identificar, en la escuela, las condiciones tanto curriculares como docentes necesarias, con las cuales definir sus alcances y llevar a la práctica su viabilidad.

En primer lugar, una definición que podría ayudar a entender la dificultad de operativizar estas habilidades se refiere a que los alumnos sean capaces de identificar formas para indagar, preguntar, describir, observar, enunciar, definir un tema o un problema, con las cuales puedan desarrollar ejercicios de lectura, investigación y argumentación. En segundo lugar, el papel de la autorregulación se refiere a estrategias de verificación en las que se evalúe si el desarrollo de las tareas arriba mencionadas se cumplió ampliamente y si se adquirió de acuerdo

con la habilidad esperada. En tercer lugar, el logro de aprendizajes relevantes implica que la tutoría esté convenientemente articulada con la enseñanza de cada asignatura y con los profesores del mismo semestre, pues, si los profesores definen un tipo de aprendizaje que atraviese las distintas asignaturas, por ejemplo, la lectura, la escritura, el trabajo de investigación o la problematización, seguramente podrán favorecer la integración de conocimientos y hacer uso de las habilidades transversales para iniciar el trabajo de autorregulación con los alumnos.

Indudablemente, el trabajo colegiado eficaz requiere superar algunas dificultades en la acción curricular y disciplinaria, dado que con frecuencia se privilegia la enseñanza de contenidos, por encima de los aprendizajes. Muchas de las asignaturas del plan de estudios del CCH contemplan, en sus aprendizajes relevantes, el desarrollo de habilidades transversales como la investigación documental y de campo, la consulta de fuentes de información, la definición de hipótesis (supuestos), la solución de problemas, el análisis de textos escritos y la argumentación. Sin embargo, en la práctica, estas habilidades no se trasladan a situaciones de aprendizaje efectivas, en la medida en que la enseñanza del contenido se entiende como un fin en sí mismo, propicio para la asignatura, pero sin relevancia alguna con el resto de las asignaturas del mismo semestre.

El desarrollo de habilidades transversales acompañadas de la autorregulación tiene, entonces, serias dificultades de ubicación y comprensión desde el momento en que no están suficientemente puestas en toda su extensión y claridad en los programas de estudio de las asignaturas del mismo semestre. Aunado a lo anterior, la formación de profesores en el CCH atraviesa por una relativa ausencia de parámetros tanto disciplinarios como docentes que articulen el desarrollo de las habilidades transversales y la evaluación de los aprendizajes mediante la autorregulación. Al final del camino, lo que se pretende con un ejercicio de trabajo colegiado es romper con la separación de asignaturas del mismo semestre y evitar la dispersión de contenidos para poder garantizar que los alumnos concluyan un ciclo escolar con un dominio suficiente de habilidades hacia la comunicación oral y escrita, la búsqueda de información y la capacidad para formular problemas de distinta índole y buscar soluciones.

Cabe destacar que una de las metas del Programa Institucional de Tutoría (PIT) es desarrollar la autonomía en las actividades de aprendizaje y la autorregulación del alumno, en lo cual coincidimos todos, sin embargo, para lograr esta meta se requiere de la concurrencia de todos los interesados, no sólo de los tutores, sino también, de los profesores del mismo semestre, lo cual desde luego, obliga a revisar el tratamiento de la didáctica en las asignaturas y su capacidad para

incorporar actividades y trabajos relacionados con estas habilidades de tipo transversal. Ante la carencia de un espacio colegiado de este tipo, la tutoría puede convertirse en el dispositivo más adecuado que coordine el trabajo de distintos profesores en la definición de acuerdos comunes que permitan el desarrollo de habilidades transversales con el componente de la autorregulación.

Si los resultados académicos de los alumnos al final de un ciclo escolar completo no son fácilmente discernibles, desde un parámetro de evaluación eficaz, es porque no se cuenta con un espacio de trabajo colegiado entre los profesores del mismo semestre que pueda rendir cuentas de lo que saben los alumnos. El trabajo colegiado permite superar la saturación de contenidos en un programa de estudios, la repetición de actividades de aprendizaje sin un propósito común, la confusión sistemática que se provoca en los alumnos cuando los temas y tareas de varias asignaturas son similares, dado que los criterios para elaborarlos varían de un profesor a otro.

Si los docentes abren las puertas del aula y de su estilo de trabajo para compartirlo con los tutores en un plano de respeto, autonomía y profesionalismo, los resultados serán mucho más palpables. Esta colaboración pasa por ser una relación profesional de pares que emprenden una labor en común, mediante el registro y seguimiento de las actividades y productos de los alumnos en cada asignatura y semestre, con el fin de ponderar sus avances y logros, retroalimentar a los de mayores dificultades e incentivar a los más avanzados. Una de las mayores dificultades para realizar este trabajo de tutoría es que los profesores frente a grupo no están necesariamente obligados a informar, con cierto detalle, sobre los avances de sus alumnos, más allá de señalar si va bien o mal en los cursos.

Un paso adicional en la cobertura de la tutoría se podría lograr si al menos cuatro de los docentes de grupo, que por lo general son nueve, se comunican entre sí en forma periódica durante el ciclo escolar, a fin de identificar y compartir respuestas distintas a problemas similares en el desarrollo de las clases y el desempeño de los alumnos (Zorrilla, 2010:111). Al menos se puede asegurar que mi papel como tutor externo en esta experiencia tuvo como respuesta una buena comunicación con varios de los profesores del mismo semestre, lo cual permitió documentar los avances de los alumnos en su desempeño.

El trabajo colegiado entre docentes del mismo grupo, articulado por la tutoría, tendría un sentido de formación integral, siempre y cuando los tutores cuenten con un espacio de comunicación e intercambio de criterios, lecturas y propuestas con los profesores de los grupos tutorados. En este espacio, se pueden definir acuerdos mínimos respecto al trabajo académico de los alumnos, en particular

criterios que permitan alcanzar el desarrollo de las habilidades transversales, con relativa independencia del contenido de la materia. Por ejemplo, los profesores se pueden poner de acuerdo en el tipo de tareas y trabajos que solicitan a los alumnos, ya sea en la búsqueda de información y su descripción, la elaboración de resúmenes e ideas principales, la preparación de una exposición o de un examen, la selección de preguntas para una lectura o la investigación de un tema.

Con estos acuerdos entre docentes del mismo grupo se puede avanzar en que los alumnos realmente desarrollen habilidades transversales y cuenten con los procedimientos de la autorregulación. Ello daría mayor certidumbre al proceso de la enseñanza y el aprendizaje de cualquier asignatura o semestre, con lo cual se atendería en tiempo real a lo que se desea que aprendan los alumnos como una acción preventiva que tanto necesitan los programas de tutoría en la actualidad.

En este sentido, las guías de autorregulación existentes en distintas fuentes representan un recurso invaluable con el cual se podría avanzar en esta propuesta, con el fin de hacerla viable y creíble, en la que pueden participar no sólo los profesores y los alumnos, sino también, los padres de familia y los hermanos de los alumnos.

Conclusiones

La tutoría es una actividad fundamental tanto en el desarrollo emotivo y académico de los alumnos del bachillerato del CCH, como un ejercicio respetuoso y responsable de la docencia frente a grupo. En esta experiencia de tutoría en el turno vespertino, varios docentes del grupo colaboraron en forma estrecha con la tutoría y ofrecieron la información académica que les fue solicitada sobre las dificultades y avances de los estudiantes. Sin su colaboración no hubiera sido posible esta tarea.

El hecho de haber participado como tutor externo en grupos de primer ingreso del turno vespertino me permitió documentar una experiencia invaluable que ofrece distintas aristas sobre la relación entre la tutoría y la docencia. Observar de cerca este proceso con alumnos y profesores del mismo semestre, da cuenta de las limitaciones de la acción tutorial cuando se entiende separada de la acción docente.

De igual manera, sin la presencia de la tutoría en las actividades académicas de los estudiantes, es posible asegurar que ellos no hubieran experimentado la certeza de que al fijar metas y compromisos consigo mismos, y los resultados en su trabajo académico no serían promisorios. Las Jornadas de Balance Académico son una buena oportunidad para intercambiar información entre profesores, sobre la situación académica de los alumnos en las diferentes asignaturas de primer ingreso.

Esta actividad es muy valiosa porque ayuda a cada uno de los profesores en su labor, pues tienen un conocimiento más amplio de los grupos escolares, y permite tomar medidas preventivas más adecuadas, con el fin de obtener un mejor registro de cómo trabajaron los alumnos y cuáles fueron los resultados en su aprovechamiento escolar.

Como resultado de varios años (ocho) en las actividades de tutoría con distintos docentes del turno vespertino, inicialmente en grupos de trabajo, y después bajo la modalidad de tutoría individual, se puede asegurar que la presencia del tutor modifica la relación de los alumnos con el trabajo académico de las asignaturas, con los demás alumnos y con el profesor. Porque se trata de una relación que los reconoce como personas, los acompaña hasta donde sea posible en su trabajo académico y los encamina a potenciar sus habilidades. Una de las tareas pendientes relacionadas con la formación de tutores es documentar y sistematizar las mejores prácticas de intervención en la tutoría en distintos semestres, que permitan socializarlas en cursos de formación de tutores y en las reuniones de tutores que se organizan cada ciclo escolar. Este tipo de experiencias repercuten en forma favorable la acción tutorial porque muestran los avances, ajustes y resultados que se han alcanzado en la práctica misma.

La propuesta que se plantea aquí es que el trabajo colegiado requiere afianzarse de una manera más integral y articulada entre los tutores y los profesores de los grupos tutorados, lo cual abre la posibilidad de un espacio de comunicación e intercambio de experiencias en el que se trabaje un mismo aprendizaje mediante distintas habilidades transversales.

En suma, la tutoría por sí sola no está preparada para alcanzar los objetivos planteados en el Programa, requiere de la participación de los profesores del mismo semestre para llevar a cabo un trabajo colegiado en la búsqueda de las habilidades transversales, y, entonces, rinda frutos en la formación integral de los alumnos.

Propuestas

- Fortalecer las líneas de formación de la tutoría relacionadas con el contexto social y educativo de los alumnos y la docencia de las asignaturas.
- Convocar a los profesores del mismo semestre a participar en la tutoría como una actividad estrechamente vinculada con la docencia.
- Establecer como una prioridad institucional la tutoría en los proyectos de trabajo de los profesores de carrera y la descarga de horas en los profesores de asignatura.
- Diseñar líneas de continuidad entre la tutoría de los distintos semestres a través de grupos piloto y grupos testigo.

- Identificar y documentar las mejores prácticas de intervención en la tutoría que permitan socializarlas en cursos de formación y reuniones de tutores.
- Impulsar temas transversales en las sesiones de tutoría para la reflexión y discusión con los alumnos (derechos y obligaciones del ciudadano, los amigos, la familia, el ambiente, energías renovables, la convivencia pacífica, patrimonio cultural, el uso de la tecnología, los oficios y las profesiones).

Sobre las Jornadas de Balance Académico, se proponen las siguientes recomendaciones:

- Que se realicen tres reuniones por semestre: la primera, aproximadamente un mes y medio después de haber empezado las clases, ya que por esa fecha se espera que los profesores hayan aplicado el primer examen, o tengan algún avance académico del grupo y se pueda disponer de información más precisa de los alumnos. La segunda reunión conviene que se lleve a cabo poco después de la mitad del semestre escolar. Finalmente, de acuerdo con las metas comunes que se hayan planteado, realizar una tercera reunión de cierre o de evaluación más cualitativa de los grupos escolares.
- En relación con los tiempos, es conveniente que se mantenga la duración de las reuniones de una hora y media, utilizando la primera media hora para el llenado de formatos del avance escolar que tengan, y posteriormente seguir con el análisis del grupo y de los casos que ameriten atención.
- Que se proporcionen formatos adecuados para el acopio de información relevante, de tal manera que sea posible identificar las necesidades y problemáticas tanto de los alumnos de manera individual como del grupo en su conjunto.
- Modificar los formatos de la página institucional escolar (siset), con el fin de que sean más precisos en el tipo de información que se solicita (por ejemplo, no dar por hecho que todo el grupo está bien, señalar con opciones nivel de trabajo de los alumnos, señalar con opciones si se entregó la actividad 1, 2 y 3,).
- Modificar las reuniones de tutores para que sean más interactivas e informativas de los avances, dificultades y sugerencias del trabajo cotidiano con alumnos y profesores de los grupos tutorados.
- Conectar las Jornadas de Balance Académico con las de padres de familia, lo cual permitirá que la información de los grupos tutorados se pueda compartir en tiempo real y se tomen medidas preventivas.

Obras consultadas

- Cornejo, A. *Tutoría en dos grupos de alumnos de primer ingreso al CCH. Turno Vespertino. Informes de Trabajo*. México: UNAM CCH, Plantel Sur, 2007.
- . *Tutoría en dos grupos de alumnos de primer ingreso al CCH. Turno Vespertino. Informe de Trabajo*. México: UNAM CCH, Plantel Sur, 2014.
- Baudrit, A. *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós, 2000.
- De Ibarrola, M., Remedi, E. y Weiss, E. (coords.). *Tutoría en escuelas secundarias. Un estudio cualitativo*. México: INEE, DIE, CINVESTAV, 2014.
- Estadística escolar*. México: UNAM CCH DG Secretaría Estudiantil, 2016.
- Plan de Acción Tutorial (PAT). Primer Semestre (2013, 2016)*. México: UNAM CCH.
- Programa Institucional de Tutoría (PIT)*. México: UNAM CCH, 2016.
- Romero, C. “Tutoría e Innovación responsable”, en *Revista Novedades Educativas*. Núm. 173. Buenos Aires, 2005.
- Sanz, R. “El profesor como tutor: un reto a consolidar en el ejercicio profesional de la orientación”, en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 21, Núm. 2. Madrid, 2010.
- Topping, K. *Tutoría. Serie Prácticas Educativas*. México: Oficina Internacional de Educación (IBE), CENEVAL, 2006.
- Zorrilla, J. *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado. Lecciones de una intervención exitosa*. México: ANUIES, 2010.

LA SANCIÓN EN EL ERROR DE APRENDIZAJE FRENTE A LA TUTORÍA

Mariana Mercenario Ortega

Introducción

En este capítulo comparto mi experiencia como tutora desde que el programa se inició hace más de quince años en el CCH; describo los logros y desafíos que, desde mi punto de vista, han sido significativos, al mismo tiempo que advierto la urgente precisión de otros. En particular, sopeso las limitantes de atender la tutoría sólo como una instancia de apoyo a la acreditación, antes que como una oportunidad para apoyar a seres humanos en formación. Señalo la desmedida carga sancionadora que tradicional y socialmente se ha asignado al profesor, y propongo una figura convergente entre tutor y profesor, apegada a la orientación, facilitadora de información y alentadora de procesos cuyas acciones deben partir más que de datos de acreditación y rezago, al análisis de trayectorias de vida y formas de afrontar problemas, de tal manera que efectivamente se apoye el compromiso de tutores y tutorados frente a una meta en común.

Es muy importante que la tutoría cuente hoy con un respaldo institucional que delimite sus funciones, regule sus formas de intervención y sea de utilidad para la comunidad involucrada. Sin embargo, una definición sin acciones permanentes, coordinadas con otras instancias de intervención y con propósitos precisos, no beneficia a quienes más necesitan de ella o quienes la ejercen con enorme compromiso.

Sancionar o señalar el error es mucho más sencillo que intervenir en el proceso de aprendizaje, en el que se diagnostica u oportunamente se indica el momento y las causas del problema, para liberar al aprendiz de apegos y animarlo en el progreso que debe continuar.

La lengua, el ejercicio cotidiano del habla, puede mostrarnos de manera sencilla y evidente nuestra tendencia a corregir, para mostrar superioridad y ejercer discriminación relativamente informada frente a quienes etiquetamos como ignorantes, torpes o incultos. Sancionar las expresiones lingüísticas de los demás es una tendencia cotidiana que exhibe nuestra naturaleza punitiva antes que comprensiva y útil para la construcción de nuevos paradigmas.

Por ello, la información debe subordinarse a la orientación o al servicio público, y no viceversa. Conocer frente al que ignora no debe conformar un poder, sino un llamado a la solidaridad. La orientación, más que la persecución o la separación en pequeños grupos, debe contar con mejores estrategias a fin de apoyar a los tutores en su labor cotidiana frente a grupo.

La institucionalización del PIT

Como hoy podemos verificarlo a través del nuevo Modelo Educativo de la SEP (2017), basado en el “aprender a aprender”, nuestro Colegio ha llevado la batuta en la educación nacional. Así también, la tutoría en el CCH fue uno de los primeros espacios en que se construyó, diseñó y formó un plan de intervención en beneficio de sus estudiantes.

Hace más de quince años, cuando yo inicié mis labores dentro del CCH, tuve la fortuna de ser invitada al naciente programa de tutorías, coordinado por el Departamento de Psicopedagogía de mi plantel. En un principio, no comprendí del todo ni los alcances ni lo que debía realizar —mucho menos enfrentar— con el grupo que atendía en mi materia del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID). No puedo recordar si las reuniones entre los tutores de un grupo en común eran semanales o cada quince días, el caso es que, sin duda, aprendí de mis colegas de otras áreas con mayor experiencia, al mismo tiempo que adquirí criterios para entender el contexto por el que suele pasar un adolescente cuando cursa el nivel medio superior en un bachillerato universitario. En consecuencia, muy pronto, sin buscarlo, aprendí que ser profesor del CCH es también ser un tutor que convive con otros profesores cuya preocupación principal es la atención a sus alumnos en la asignatura correspondiente. Cada profesor-tutor del mismo grupo tenía muy claros los nombres, rostros, desempeños y actitudes de los jóvenes a los

que yo también atendía, por lo que podíamos hablar un lenguaje en común, desde perspectivas disciplinarias distintas. Se trataba de un equipo de tutores para un grupo, y no, como hoy ocurre, de un tutor por cada grupo.

Después de más de una década de trabajo intenso, actualmente el tutor del CCH cuenta, a diferencia de otras instancias universitarias, entre otros, con los siguientes apoyos:

1. Un Programa Institucional de Tutorías (PIT) para el Colegio, con encargados en cada plantel.
2. Un marco normativo que define el papel del tutor, cuyas funciones son reconocidas para su estratificación contractual y de estímulos (“Glosario de términos” en relación con el *Protocolo de equivalencias*).
3. Un Programa de Seguimiento Integral (PSI) para la tutoría, que se encuentra disponible en línea a través de la página del Colegio, donde los tutores asientan sus actividades, al mismo tiempo que pueden ser evaluados por sus tutorados.
4. Jornadas de Balance Académico (JBA) semestrales organizadas por los encargados de la coordinación de las tutorías en cada plantel, a fin de que los profesores compartan avances en asistencia, desempeño y calificaciones parciales de los alumnos del grupo en común, con la posibilidad de respaldarlas a través de una liga en el PSI.
5. El apoyo del Departamento de Psicopedagogía, en cada plantel, para orientar sobre la elección de materias para el último año escolar, la prevención de riesgos y elección de carrera.
6. Un Plan de Acción Tutorial para cada semestre de estudios en el Colegio (seis en total).
7. La participación en el “Encuentro de tutoría”.
8. Formatos institucionales para informes impresos semestrales y anuales de los tutores y un formato de evaluación impreso de las acciones del tutor y la tutoría para alumnos.
9. Un libro para profesores de orientación a tutores (Fragoso Ruiz, 2015).
10. Un formato impreso para que el alumno con rezago realice su plan de egreso, en el plantel Naucalpan.
11. La implementación de un diplomado en el plantel Naucalpan.
12. Una serie de folletos informativos sobre la intervención tutorial (*Brújula*) en el Plantel Naucalpan.

Como puede apreciarse, no han sido pocos los logros de la tutoría desde su inicio en el Colegio; no obstante, su delimitación y alcances son todavía insuficientes e inconsistentes. En principio, porque, en los últimos años, la tutoría se ha limitado a la atención del rezago escolar, lo que implica determinadas percepciones tanto en los tutores como en los tutorados:

si un estudiante la considera [a la tutoría] una actividad dirigida a alumnos con riesgo de fracaso escolar, sujetarse a ella puede ser visto como algo negativo. Quizá si el docente la considera como una carga adicional a sus tareas y sin corresponder a sus funciones, se mostrará escéptico en cuanto a su utilidad. Así, es dable pensar que dependiendo del significado asignado por profesores y alumnos a las tutorías será su compromiso e involucramiento con las mismas y, en consecuencia, la probabilidad de éxito de la propuesta institucional de tutoría académica (Tejeda y Arias, 2003: 26).

De esta manera, asociar la tutoría a un programa remedial, destinado alumnos marginados o en riesgo y profesores de carrera obligados a comprometer su área complementaria mientras no sean definitivos, desanima a unos y a otros.

Asimismo, la atención del rezago escolar sin informar de manera clara y eficiente a los tutores de los programas remediales emergentes de las direcciones en turno, así como de los apoyos ordinarios y extemporáneos de los programas de asesoría que no siempre operan de manera abierta y sólo bajo la responsabilidad del alumno a quien afectan, representan no pocos desconciertos para el profesor tutor. En pocas palabras, la complejidad de la tutoría en cuanto a orientación académica existe porque la transparencia burocrática es parcial.

La gran mayoría de los tutores entra al Programa Institucional de Tutorías (PIT), sin tener una idea precisa de sus implicaciones, si bien las funciones del tutor están relativamente definidas por un documento que data de noviembre de 2016:

- a) Elaborar un plan de trabajo para grupo(s) a tuturar.
- b) Realizar por lo menos cuatro sesiones de tutoría en el semestre con su grupo tutorada, dichas sesiones tendrían que enmarcarse en las cuatro etapas de la tutoría: Diagnóstico, Planeación, Seguimiento y Evaluación.
- c) Fomentar la responsabilidad de los alumnos en su proceso de formación académica y personal.
- d) Identificar necesidades de orientación en problemas de aprendizaje, salud, familiares, socioeconómicas y psicológicos.

- e) Canalizar al Programa Institucional de Asesorías (PIA) para la atención de problemas en distintas asignaturas.
- f) Vincular a diversas instancias locales como Departamento de Psicopedagogía y Asuntos escolares, Secretaría Académica y de Servicios Estudiantiles, instancias universitarias o externas para la atención de diversas problemáticas.
- g) Mantener una comunicación constante con la Coordinación Local del PIT de su plantel, mediante la asistencia a reuniones convocadas.
- h) Propiciar una comunicación constante con los padres de familia de los alumnos del grupo tutorado a fin de informarles sobre el desarrollo escolar y académico de los jóvenes, para lo cual se realiza reuniones con los mismos en distintos momentos del semestre. Se sugiere hacer dos reuniones al semestre, al inicio y después de la JBA.
- i) Entregará un informe semestral sobre el resultado de las tutorías al Coordinador Local del PIT apegado al informe generado desde DGCCH.

A las nueve funciones anteriores, se suman las actividades del tutor: tres en información, siete en orientación y cuatro en formación que implican tanto la atención grupal, en pequeños grupos y en forma individual.

Ante tan abrumadora carga, es evidente que la caracterización de la tutoría es difusa y confusa. Es difusa porque se mezclan elementos que obedecen a naturalezas distintas: “entregar un informe” es un trámite burocrático, al igual hacer la solicitud correspondiente, mientras que “fomentar la responsabilidad de los alumnos en su proceso de formación académica y personal” es un propósito de la tutoría que debe anclarse en diversas y constantes estrategias de intervención que implican acciones tanto con todo el grupo, como con pequeños grupos y de manera individual, así como dar información, orientación y contribuir a la formación del alumnado.

Por otra parte, es confusa porque se enuncia, como primera función de la tutoría, el realizar un plan de acción tutorial —que tampoco es propiamente una función—, cuyo punto de partida, pasos metodológicos y propósito nunca se especifican. El único instrumento que el PIT proporciona a los tutores de su grupo tutorado es la llamada “Lista u hoja dálmata” en que se registra el historial académico resaltado en tres colores: verde, si el alumno es regular, amarillo si presenta un rezago de 1 a 8 asignaturas, y rojo si adeuda nueve o más. Con base en lo anterior, ¿qué puede el tutor generar como un plan de acción tutorial si la única información a la que tiene acceso sólo indica lo que el mismo sistema de administración escolar ya conoce? La respuesta pudiera ser mecánica:

con los de verde fomentar su superación, con los de amarillo su acreditación inmediata y con los de rojo evitar que se den por vencidos; sin embargo, no existe un documento que oriente al tutor sobre cómo trabajar dichos propósitos en el aula, en la que, además, deben revisarse los contenidos y aprendizajes indicativos del plan de estudios de la asignatura que, como profesor, atiende.

Quienes hemos sido tutores, sabemos que no es lo mismo dar atención y seguimiento a un alumno que adeuda de una a dos asignaturas, que quien debe tres o cuatro, cuando está en tercer semestre donde se inician asignaturas difíciles como Física y Biología, que demandarán toda la disposición del alumno para adaptarse a una nueva dinámica de trabajo con temas cuyos precedentes se han quedado sin seguimiento desde la secundaria.

Por ello es legítimo preguntarse ¿sólo es posible ver a los alumnos en tres colores y atenderlos en ese mismo sentido? ¿no puede existir un plan de acción tutorial alternativo que atienda, como hasta ahora lo hemos hecho varios tutores, a los alumnos tutorados como personas en un proceso formativo y donde es necesario orientarlas sobre cómo tomar decisiones, aprehender un proyecto de vida que las haga continuar en sus estudios de manera responsable y autorregulada así como contar con estrategias de intervención inmediata para centrarse en sus estudios?

Por otra parte, se exige al tutor realizar al menos dos juntas con los padres de familia para mantenerlos informados de la situación escolar y académica de sus hijos, en función del inicio de clases y las Jornadas de Balance Académico —que, dicho sea de paso, operan bajo distintos criterios (una hora de intercambio entre turnos o la interrupción de labores en ambos, con fechas definidas por cada plantel)—. Sin embargo, no es sólo la información del estatus académico de un alumno para lo que el tutor debe estar preparado, sino tanto para un desalentador trabajo en el que se realizan entre 50 y 55 llamadas telefónicas, para que sólo asista alrededor del 50% de los padres del grupo: casi siempre de los alumnos regulares y quienes adeudan de una a tres asignaturas. Al tratarse en su mayoría de éstos, es fácil que la reunión informativa se convierta en un foro de quejas de los padres frente a los errores que obedecen a diferentes instancias de la institución: la oferta indiscriminada de actividades ociosas y de permisividad al consumo del cigarro, la cerveza, el alcohol y hasta drogas y enervantes, así como las reiterativas faltas a clase de un profesor, la obligatoriedad de comprar un material determinado, la asistencia obligada a una obra teatral, la falta de explicación a todos los alumnos a fin de que se garanticen sus aprendizajes, el soborno por exámenes, trabajos, e incluso el acoso de amistad cariñosa a menores de edad. ¿Cómo puede el tutor hacer frente a la innumerable cantidad de exigencias que los padres consideran de necesaria garantía para sus hijos?

Así también en las reuniones informativas individuales que el tutor realiza con algún padre o madre de familia no es extraño despertar un Leviatán, pues mientras algunos padres agradecen la información y orientación, otros se basan en éstas para ejercer acciones violentas con golpes, insultos y gritos a los que autoriza al tutor replicar: “jálele las orejas”, “dele sus golpes”, “exíjale más”. Evidentemente, estas decisiones unilaterales sólo disminuyen las posibilidades de un adolescente para continuar sus estudios y, por ende, obtener un trabajo mejor remunerado; por último, es asombrosa y no escasa la indolencia que algunos padres muestran al confiar que sus hijos “le echen ganas” mientras la escuela los admita.

Una atención distinta requieren los alumnos regulares que, sin embargo, no están exentos de problemas familiares o económicos. Por ejemplo, en el turno vespertino una de las exigencias de dichos alumnos es la falta de aprobación de becas pues, arguyen “todas se las llevan los de la mañana”. Con base en ello, si bien el tutor puede dar información sobre las convocatorias de becas ya “de Excelencia”, ya del Estado de México, o “Alimenticias”, es claro que el procedimiento es desalentador tal y como se enuncia, ya no que no existe una equidad entre las becas repartidas en ambos turnos.

Como lo advierte Badillo (2007: 20), hasta ahora se ha querido interpretar a la tutoría bajo un rubro de atención académica al que se le han sumado responsabilidades que conciernen a ámbitos sociales, económicos, afectivos e incluso de salud. Sin decirlo explícitamente, al tutor se le han asignado funciones de identificación psicopedagógica, terapéutica, resolutive, administrativa, atención a la pobreza, sin que su opinión o recomendación sea objetivamente atendida o bien sea un criterio importante de consideración para una beca. Por ejemplo, si un alumno sufrió un asalto en el transporte, donde le robaron un libro prestado de la biblioteca, ¿puede el tutor dar fe de la honorabilidad del joven para que sea condonada la sanción?, ¿cuál es el procedimiento que debe ser justo para un caso como el indicado? En síntesis, ¿qué tipo de información es conveniente entre el alumno tutorado y su tutor?

Los alumnos tutorados en el turno vespertino

Según los datos generales del Colegio de Ciencias y Humanidades,¹ la mayoría de nuestros estudiantes de primer semestre fluctúa entre los 14 y los 16 años de edad, es decir, se trata de adolescentes que están en un período de construcción

¹ Los datos que se presentan a continuación responden a los análisis elaborados por la SEPLAN (Santillán, 2006 y 2008, López y López, 2007), así como al *Diagnóstico institucional para la revisión curricular* (2011).

de una identidad propia y que, a veces, los conduce a un cierto hedonismo opuesto a toda forma de autoridad (paterna o institucional),² y que genera una actitud de que toda experiencia es permisible, porque es nueva. En consecuencia, la integración académica que postula nuestro Modelo Educativo, distinta a las dinámicas escolares previas, se conquista con no pocas dificultades, por lo que reprobar puede convertirse en una experiencia permisible, como lo demuestran algunos resultados de investigaciones sobre las narrativas de alumnos con rezago en el turno vespertino (Saucedo Ramos 2005: 662 y ss.).

Por otra parte, aunque existe un ligero predominio del género femenino sobre el masculino, la igualdad no es una realidad en la vida de nuestra población cecehachera, pues la gran mayoría de los alumnos, particularmente en el vespertino, proviene de familias poco favorecidas en ámbitos culturales, sociales, educativos y económicos,³ por lo que es difícil pensar que la integración de los saberes y los principios de crítica y tolerancia que cada una de las disciplinas postula, puedan incentivarse fuera de la comunidad académica.

Finalmente, la generalidad de los alumnos ingresa al Colegio con la percepción de haber sido buen estudiante de una escuela pública con una educación de calidad, habiendo cursado sus estudios en el tiempo reglamentario y sin haber atravesado una experiencia mínima de riesgo académico;⁴ sin embargo, los resultados del Examen Diagnóstico de Ingreso (EDI) evidencian que las destrezas y los conocimientos de estos jóvenes son precarios, lo que en consecuencia

² Vaello Orts (2011: 169) explica que para los adolescentes es mejor demostrar que *no se quiere*, antes que dejar que se piense que *no se sabe* o *no se puede*, por lo que las conductas disruptivas, dentro y fuera del aula, se tornan mecanismos de defensa a través de las cuales los alumnos mantienen su autoestima sumergiéndose en aquellas conductas que les proporcionan éxito y evitando las que, a sus ojos, los conducen al fracaso.

³ Desde el 2003 y hasta el 2011, los datos no muestran variaciones notables, entre 52% y 53% de la población es femenina, y entre el 48% y 47% es masculina, se trata de adolescentes solteros que viven con su familia (compuesta de entre uno y tres hermanos) y que dependen del ingreso de alguno o de ambos padres para sostenerse (que en la mayoría, va de los dos a los cuatro salarios mínimos) y cuya escolaridad no fue promisorio (en el caso de la madre es igual o menor a la secundaria y en el padre igual o menor a una carrera técnica).

⁴ En promedio de 81% a 83% de los jóvenes realizó sus estudios en una escuela pública, del 94% al 95% terminó la secundaria en tres años, ente el 90% y el 98% consideró haber tenido un alto desempeño en su vida académica previa, y el 87% nunca presentó un examen extraordinario.

significa que, para algunos de ellos, su inserción al Colegio se viva como un doble desafío, donde no sólo está en juego el *cómo*, sino también *a partir de qué* aprender.

Con facilidad se olvida que, como animal simbólico (Cassirer, 1992), el hombre opera eminentemente a través de representaciones y, por ende, cuando los alumnos no logran sentirse integrados dentro de una asignatura, el sentido del conjunto tiende a relativizarse paulatinamente, y algunos de ellos prefieren ejercer prácticas de simbolización fuera del aula que significan una manera de subvertir la falta de sentido integral.

La simbolización espacial que llevan a cabo los alumnos del turno vespertino bien puede interpretarse como la vindicación de una pertenencia a la que el modelo académico no ha sabido dar respuesta: fuera de clase, los alumnos se apropian del espacio escolar para forjar identidades juveniles, practicar relaciones de poder con iguales, en contra y a favor de las autoridades escolares pues, como lo sostiene Velázquez Reyes (2007: 62), mientras que en el aula, el alumno tiene una silla asegurada en el grupo, los chicos excluidos luchan por conquistar un espacio propio donde sientan mayor libertad: pasillos, canchas, baños, explanadas y múltiples resquicios.

En pocas palabras, aunque es cierto que los alumnos del turno vespertino, principalmente, son objeto de señalamientos o descalificaciones sobre su conducta, no por ello reaccionan como víctimas pasivas de dicha ubicación: ellos, como sujetos sociales y simbólicos, reelaboran sus propios discursos de posicionamiento que contrarrestan a los otros discursos negativos que han escuchado sobre sí. De allí, la necesidad de actuar colegiadamente entre los profesores, presentando una propuesta que concrete pequeñas, aunque contundentes, coincidencias entre las asignaturas, al menos durante el primer semestre del alumno en el CCH.⁵

Con base en mi análisis de las narrativas de los alumnos de nuevo ingreso,⁶ considero que muchos estudiantes, aunque se saben dentro del CCH, no logran

⁵ Díaz Barriga (2006) sostiene que, en la formación de valores, los docentes constituyen, como ha sido a lo largo de la historia de la educación, un modelo a seguir.

⁶ Este trabajo se inició en septiembre de 2010, bajo una orientación etnolingüística que tuvo como base la recopilación de las narrativas autobiográficas de los alumnos de primer, tercer y quinto semestres del CCH en el plantel Naucalpan. La investigación tenía entre sus objetivos: a) caracterizar el concepto de identidad que desarrolla el alumno con base en sus antecedentes académicos, sus primeras impresiones al inicio del año lectivo y sus aspiraciones de vida; b) describir y comparar el nivel de organización o estructura textual que poseen los alumnos de distintos semestres, en torno a un mismo género discursivo, y c) diagnosticar, a partir del análisis lingüístico en sus diferentes niveles, las necesidades más urgentes a atender en cada grado: primero, tercero y quinto (Mercenario: 2012).

apropiarse de su pertenencia a la UNAM. Tal vez porque no fue la opción ni el turno deseados; su nueva ubicación es interpretada como un “premio de consolación impuesto” en una escuela de paso.⁷ Esta actitud de alienación que experimentan algunos, es descrita por Palacios (2007: 144) como un “trago amargo a la licenciatura, siendo esta última la escuela prometida”. Los datos institucionales permiten sostener que es precisamente en este nivel donde muchos alumnos reprueban por primera vez y presentan su primer examen extraordinario.

Efectivamente existe un periodo de riesgo o de crisis en la trayectoria escolar de todo alumno del Colegio, que se ubica principalmente durante el primer año, cuando una importante cantidad de estudiantes deja de ser regular y/o abandona la escuela⁸. En contraste, a partir del quinto semestre, el porcentaje de rezago tiende a disminuir significativamente.⁹ En su interacción con adolescentes que habían abandonado el nivel medio superior, Velázquez (2007: 60) encontró

⁷ Indudablemente la imagen, los discursos y las prácticas sociales del plantel forman parte de la construcción de la identidad escolar de nuestros alumnos. En el turno vespertino, aunado al ausentismo de los profesores –al menos a partir del jueves–, el escaso compromiso en la calidad del aprendizaje y las vetas disfuncionales en la administración escolar, resaltan lo sucio de los patios y salones, el estado antihigiénico de los baños y el mismo entorno de inseguridad en que se ubica la escuela. Desde esta perspectiva y contrariamente a los discursos oficiales del “aquí no pasa nada”, no es difícil imaginar por qué los alumnos consideran que ser asignados a la tarde constituye al mismo tiempo tanto un castigo, como su última oportunidad para garantizar el acceso a una licenciatura en la UNAM.

⁸ No descarto, apoyándome en Abril (2008) que los estudiantes con antecedentes académicos desfavorables en el turno vespertino, puedan además sufrir de pobreza y falta de integración familiar, lo que muchas veces los obliga a trabajar prematuramente para obtener cierta independencia, aunque la desilusión ante el espejismo de los empleos eventuales, informales y de bajo perfil, sea lo que motive a muchos alumnos que desertaron de la escuela, a retomar sus estudios (Guerrero, 2006: 490); sin embargo, estos casos se presentan de manera especial, y muchas veces inevitable, entre el fenómeno de la deserción y el rezago escolar.

⁹ Al término del primer semestre, aproximadamente el 50% de los alumnos reprueba de una a seis asignaturas y, en específico para la generación 2009, mientras que en el turno matutino el 71% de los alumnos son irregulares, en el vespertino se teje la contraparte con el 39%; para agravar lo anterior, en el tercer y cuatro semestres, la cifra para el vespertino llegó hasta el 75% (*Diagnóstico institucional para la revisión curricular*, 2011: 18-19)

la existencia de una especie de “fatalismo” en sus narrativas: la flojera es algo que les da, que les viene de afuera, todo estaba bien y, de pronto, les llegó el “despapaye” y ya no pudieron cumplir con las exigencias de la escuela.

Sin embargo, no todo es atribuible al alumno, Muñoz y Solórzano (2007) han mostrado que la precisión curricular y las estrategias del profesor en el aula son aspectos que ayudan o dificultan el esfuerzo de aprendizaje que realiza el alumno en su anhelo de persistir en estudios inmediatos y/o a continuar con aspiraciones académicas superiores.¹⁰

Sabemos que la problemática del rezago escolar puede deberse también a una baja calidad de los servicios educativos, a deficientes condiciones de gestión y condiciones personales adversas de los estudiantes. La ANUIES señala como factores íntimamente relacionados con el fracaso escolar a la desorganización, el retraimiento social y las conductas disruptivas de los estudiantes (Tinto:1992).

Ser tutor en el siglo XXI

Con base en los estudios actuales, ser tutor requiere ser perfilado y precisado como un orientador, antes que un diagnosticador, acusador o informador. Al respecto, Sobrado (2007: 44) comenta que un tutor que auxilia al alumno como guía de sus estudios y en su comprensión de la vida escolar ayuda a su maduración académica y, por ende, a conformar su proyecto de vida. Así, antes que una tutoría discriminatoria por grados de acreditación, según Fernández y Escribano (2006: 5) puede fortalecerse una intervención facilitadora para estudiante, basada en logros académicos, profesionales y personales con el apoyo institucional y comunitario.

Por otra parte, es innegable que la denominación de funciones en la tutoría no siempre es compatible con lo que el tutor experimenta en el aula. Los estudios sobre las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de la educación superior han sido profundos y abundantes, particularmente entre los españoles (Marcelo: 1987), los británicos (Ramsden: 1993), los australianos (Dall’Alba: 1991) y los japoneses (Prosser: 1994).¹¹ La idea esencial de estas investigaciones muestra que las creencias de los docentes (representaciones

¹⁰ Según Prieto (2007: 46), el docente incide en el estilo de comunicación y de interacción que se establece y que lo define como potencial mediador sobre la organización de los contenidos y las actividades que, si cumplen con un estilo integral, terminan por darse en un marco de condiciones que promueven el aprendizaje de los alumnos.

¹¹ Un estudio pormenorizado de los resultados de estos trabajos puede encontrarse en Feixas (2010).

mentales sobre la docencia) conducen a una determinada forma de actuar, de evaluar y de involucrarse, o no, en las problemáticas de los estudiantes y que incide en la trayectoria y en la calidad del aprendizaje de éstos.

Así al relacionar los enfoques docentes con el tipo de aprendizaje que logra el estudiante, Feixas (2010) explica que cuando la enseñanza es entendida por el docente como una transmisión, se ejercen prácticas en apego irrestricto a los contenidos del programa, en las que el profesor debe mostrarse como un experto en la materia y el comunicador más confiable para el alumno. Bajo esta percepción, cualquier fracaso en el aprendizaje, suele ser atribuido a los mismos alumnos: a su falta de atención en la clase, a su pereza o a su escasa capacidad y formación académica o familiar; o bien a que los problemas en el aprendizaje son propios de la institución (“que no brinda las condiciones mínimas para el trabajo”). Simplemente son externos al profesor. Las tendencias remediales de esta concepción docente suelen ser el aumentar el nivel de exigencia al ingreso, disminuir cuantitativamente los temas del programa y reducir en número de alumnos en los grupos.¹²

Asimismo, la emergencia indiscriminada de actividades para el tutorado, creyendo que el uso de técnicas novedosas asegura que el estudiante aprenda con estrategias abrumadoramente variadas, actividades experienciales de campo, exposiciones en equipo sin rúbricas ni protocolos precisos, corresponden al estadio en el que muchos académicos creen estar innovando la educación. “Se asume que si aprendemos cómo hacer algo, el aprendizaje sobre cómo reflexionar en aquello que hacemos y aplicar nuestro conocimiento a las nuevas situaciones ocurre de manera natural” (Feixas, 2010: 8).

Sin embargo, la enseñanza debe encaminarse hacia articulaciones que hagan posible el aprendizaje, donde el profesor ayude a sus estudiantes a cambiar la comprensión de su asignatura y a trabajar cooperativamente para generar una

¹² Por otra parte, en su lúcido trabajo, Saucedo Ramos (2005: 662 y ss.) demostró que el visible cansancio que obligaba a trabajar a los profesores de asignatura tanto en el turno de la mañana como en el de la tarde, descartaba en los docentes la posibilidad de imaginar formas alternativas de solución al aprendizaje, atribuyendo la problemática a la disfuncionalidad de las familias y, por consecuencia, enviando al chico incómodo al Departamento de Psicopedagogía, de modo que –desde la óptica del profesor– lo que sucedía en el aula tenía poco o nada que ver con el surgimiento de problemas. La misma autora encontró que bajo esta perspectiva, y muchas veces sin pensar en excepciones, los profesores solían tener escasas expectativas en sus alumnos del vespertino, y en consecuencia les exigían un menor desempeño, a lo que se sumaba una excesiva tolerancia en las conductas de sus discípulos.

modificación significativa en destrezas y concepciones integrales. Lo anterior representa, en principio, conocer las dificultades e insuficiencias comunes de los estudiantes, intervenir para cambiarlas, y sobre todo crear un entorno de aprendizaje que los anime a responsabilizarse por su derecho a una cultura básica.

En contraparte, vale la pena apostar a la enseñanza como una actividad reflexiva que busca la mejora constante de los aprendizajes a partir de dar respuesta a las necesidades de los estudiantes, escuchando también a los docentes de otras asignaturas en el mismo semestre. Se trata de una docencia que implica motivar a los estudiantes creando oportunidades para que aprendan en forma integral, con claridad, sencillez y orden, y entonces asuman su responsabilidad de aprender.

Revertir el rezago escolar involucra, entonces, hacerse cargo las demandas de los jóvenes que tratan de entender en qué consiste su “cultura básica”,¹³ vivir el *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*, en forma contundente y a partir de la integración de sus asignaturas. Ello implica, entre otras cosas, desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje acordes con la realidad y con los requerimientos académicos de nuestros jóvenes.¹⁴ Para algunos estudiantes la adaptación al Modelo Educativo de nuestro Colegio constituye un reto y un compromiso personal que les lleva a esforzarse y a buscar la ayuda necesaria para alcanzar las metas que tienen planteadas, pero otros sucumben en el intento y se quedan a mitad de camino, pasando a engrosar la larga lista de los rezagados.¹⁵

En este sentido, Cabrera (2006) encontró que la percepción del ambiente de determinadas materias y la autoeficacia académica que a través de ellas podían obtenerse en beneficio de otras, tenían una gran influencia en la persistencia de los estudiantes durante el primer semestre. Entonces, es necesario ayudar a los estudiantes, sobre todo en el inicio del bachillerato a cambiar sus concepciones sobre qué es aprender, transformando sus creencias y pensamientos a partir de la movilización de los esquemas existentes. Sólo así podremos enseñar a pensar,

¹³ Operativamente conviene explicar que entendemos la cultura básica como aquella que ayuda a los jóvenes a formar “un criterio para discriminar y valorar lo que se aprende, que permite adquirir una estructura o sistema donde puede ser ubicado lo que el alumno aprende” (PEA, 2003: 3).

¹⁴ Asegurar que los mejores maestros estén en los dos primeros semestres, o favorecer un paquete de horas para los docentes que los atienden, asunto que corresponde ámbitos administrativos, también permitiría el desarrollo de una probable línea de investigación que atienda problemáticas particulares en el aprendizaje de lengua.

¹⁵ Véase al respecto el trabajo de F. Martínez y B. A. Flores. *La urdimbre escolar. Palabras y miradas desde el CCH*. (2016).

a reflexionar y a resolver problemas, a fomentar actitudes de crítica intelectual con un sentido integral sobre todo lo que nos rodea.

La sanción modélica en el aprendizaje

La difundida e incuestionable idea de que el docente tiene como labor principal identificar los errores e incorrecciones del alumno, ya en cuanto a la forma, ya en cuanto al contenido de los conocimientos, ha propiciado una dinámica en la que la enseñanza de la lengua se ha pretendido reducir a la señalación de errores (principalmente ortográficos, en los escritos, y prosódicos, en los orales) que han sido campo yermo en nuevas vías, más inteligentes, de motivar hacia el conocimiento de la lengua y su comprensión como un sistema en constante fluir. El veredicto del maestro o de la norma se pretenden aplicar sin cuestionamiento alguno y generan estudiantes que aprenden la lengua en dependencia del conocimiento del docente o de la norma del libro de texto o de una gramática memorizada.

No existe una forma “correcta” de vivir, como no existe una vida “correcta” para ser feliz. Se puede vivir y ser feliz de muchas maneras operativas y suficientes, casi siempre apegadas a los contextos de vida, como a los de habla. A nadie nos gusta que nos digan que hablamos mal, o que usamos incorrectamente alguna palabra, término y construcción. Algunos, sin embargo, consideran un deber irrenunciable corregir a los demás. Sienten que es su contribución para seguir creyendo en un mundo mejor.

Cuando el joven llega al bachillerato, sabe y conoce, en términos generales, su lengua y se comunica con relativo éxito en los contextos familiares y entre pares y concreta intercambios breves en su vida cotidiana (compra, venta, peticiones sencillas). Se trataría de que el profesor estimule la indagación y el conocimiento sobre lengua al que ha llegado, para desarrollar una competencia comunicativa en el ámbito académico, cuyo modelo es la lengua estándar, pero además sin menospreciar ni dejar de conocer y reflexionar sobre otras formas de realización de la misma competencia, que es válida para distintas circunstancias y situaciones peculiares en las que el sujeto se desenvuelve.

Un manual de cultura lingüística no enseñaría a hablar ni a escribir “correctamente”; enseñaría a poner en su sitio justo las “incorrecciones”, parte natural de toda lengua viva del pasado y del presente.

Desde el punto de vista estrictamente lingüístico no hay en verdad incorrecciones. Decir: *murciégalo* (murciélago) ñudo (nudo) *mesmo* (mismo) *truje* (traje), es simplemente, guardar vivas unas formas que siempre han existido

en español. Decir: *enderredor* (alrededor) es mantener la forma original (que se lee en Sem Tob).

Decir: *haiga* (haya) es seguir la misma tendencia profunda que hace siglos convirtió “caya” (en caiga); decir *arrempujar*, *arrejuntar* y *arremedar*, al lado de *empujar*, *juntar* y *remedar*, es mantener “dobletes” como el medieval de *repentirse* y *arrepentirse*; convertir *raíz* y *maíz* es lo mismo que haber convertido *vaina* y *reína* en *vaina* y *reina*; cuya explicación podrá ser complicada, pero cuyo derecho a la existencia hay que reconocer.

Ahora bien, nada de esto va a impedir que los hablantes llamados “cultos” dueños de cierta educación, sigan sintiendo, en cuanto individuos o en cuanto a grupo social más o menos amplio, que todas esas formas son “incorrectas”. El concepto de “corrección” es psicológico y sociológico, no lingüístico.

Entre el profesorado muchas veces se valora como estrategia básica de las clases el no explicar, ni facilitar, sino corregir y que el alumno haga el esfuerzo de pensar. Ciertamente que poco se logra con entregar los peces, pero también es infructuoso sólo dar la caña, hay que enseñar a pescar. Lo anterior no sólo resulta de la censura, de indicar los errores, sino de la reflexión acompañada. Enseñar el cómo y despertar en el alumno el deseo del porqué.

El acceso a la información es fundamental en cualquier esfera de la vida. Saber cómo realizar un trámite, cómo obtener la cartilla, cómo pagar el predial, cómo comprar un boleto de autobús, cómo hacerse de un grupo para un concurso de definitividad, no es regalar el conocimiento, ni hacer floja a la gente. Es la obligación de quien lo sabe y quien lo atiende explicar el procedimiento. Negar, dejar para la deducción o para la investigación aquello que es un derecho saber es injusto y más cuando el contexto convoca a la enseñanza y el aprendizaje. Los alumnos tienen derecho a tener una explicación sobre los conocimientos básicos que señala el programa de estudios en el que se inscribieron y a saber qué requisitos (saberes) les faltan para completarlos, dando al menos una opción para adquirirlos.

Si cada vez que alguien dijera “mi pared está descarapelada” hubiera un lingüista que le dijera “estás mal, piensa por qué”, ¿se disminuiría el número de personas que corrigieran a “mi pared está escarapelada”? O magullar por *mallugar*, sin embargo por *sin encambio*, cónyuge por *cónyugue*, licua por *licúa*, diferencia por *diferencia*. Lo dudo. Es necesario construir un andamiaje claro y suficiente para que la razón llegue a la verdad. Lo más cruel que podemos hacer a nuestros estudiantes es ignorarlos: hacer que escriban sin leerlos ni compartirles nuestra opinión sobre lo que escribieron. Hoy más que nunca, dada

la interacción inmediata de las TIC, los estudiantes desean obtener respuestas expeditas. En la época de los mensajes instantáneos como su rastreo, vista o recepción, es lastimoso recibir sin devolver con observaciones. Los jóvenes quieren saber qué nos pareció lo que escribieron, qué les faltó. Me inclino a pensar que existe una necesidad inédita por saber, por lo que devolver una prueba sin recomendaciones, explicaciones o sugerencias, definitivamente, desalienta.

¿Cuál es, si no, el sentido de la evaluación, que la mejoría? Entonces, ¿por qué la evaluación se vuelve tan intransigente? Si el alumno no responde lo correcto en el examen, merece una calificación reprobatoria. Pero si tiempo después, lo comprende, o lo demuestra por otras vías, ¿no valdrá la pena asentar otra calificación más apegada a los logros de lo aprendido? Se nos dirá que no. Que hay tiempos para responder y para saber. ¿Es cierto, pero está esto apegado a la vida real, a nuestra vida social?, ¿no existen segundas oportunidades?

Tachar, desacreditar, descalificar ¿son derechos de los profesores? No lo creo, antes bien están más cerca de ser motivo de discriminación y atentado contra los derechos de los humanos. Indicar el error, explicando la causa y sugerir la corrección o indicar el procedimiento para corregir se apegan más a los derechos humanos a los que debemos aspirar en la Universidad.

Siempre es más fácil señalar el error, colocar una “x” o un cero, antes que explicar las razones por las cuales una respuesta errática es inadmisibles. El alumno se va con una idea de que algo hizo mal, y cuya lógica, explicación o razonamiento no comprendió, pero también con el propósito de que aun así tiene que seguir. No se razona sobre el error, sólo se impone, y el alumno tiene que aceptarlo, sin saber qué le faltó conocer para evitarlo.

Como profesores debiéramos plantearnos las siguientes preguntas: ¿soy sumamente claro, cuando explico un concepto, procedimiento, conocimiento? Después de una explicación, exposición o aclaración, ¿pregunto si quedó alguna duda y verifico que no sea así?, ¿realizo un número suficiente de ejercicios que me permiten verificar que lo que expliqué se comprendió?, ¿cuándo no puedo realizar un número suficiente de ejercicios para verificar lo comprendido, dejo tarea que reviso y corrijo frente al grupo, aclarando dudas en los que sé más débiles?, ¿toda tarea o actividad que dejo me aseguro de revisarla y corregirla?, ¿antes de indicar los errores a mis alumnos, resalto sus logros, aciertos y capacidades?, ¿evito hechos protagónicos como imponer mi punto de vista, mostrarme quisquilloso, inexplicable, especial, anónimo o superior?, ¿temo que me pierdan el respeto?, o “Nunca doy mi nombre, que lo investiguen si les interesa”.

Dentro de las materias y asignaturas que integran el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, la tutoría puede y suele ser ejercida sin desatender a las habilidades básicas de la misma, como lo es la expresión verbal o gráfica, bajo un tema de reflexión en el que el alumno tenga la oportunidad de evaluar sus logros, pendientes y desafíos académicos. Por ejemplo, la autobiografía lo mismo que el autorretrato son dos textos que exponen al sujeto que la propia interpretación que éste tiene de sí. Y así como nos parece ingenuo el pensar que en el pintor es sólo lo que está en el autorretrato, también lo es creer que el alumno está en su texto. El sujeto es mucho más que lo que expresa de sí mismo, sin embargo, es un punto de partida valioso que nos acerca a su intimidad y a su manera de ver tanto el mundo como a sí mismo.

La escritura sobre la forma en que los alumnos viven su propia identidad, de acuerdo con los diferentes roles que desempeñan en su vida, propicia la conciencia sobre la responsabilidad que, como jóvenes adolescentes, los alumnos deben asumir. En ciertas ocasiones, se apoya a la tutoría a través de novelas pseudo-literarias, que son más bien de autoayuda, acompañadas con actividades lúdicas o de reflexión grupal sobre los aprendizajes actitudinales que la experiencia de lectura dejó en ellos.

Como tutora, me he encontrado con la grata experiencia de escuchar los testimonios de colegas profesores durante la Jornada de Balance Académico que parecen conocer la vida y las inquietudes de mis alumnos tanto o mejor que yo, como tutora. Al calor del café, la plática entre colegas o la amistad de algunos años, me comparten lecciones narrativas que yo desconocía, habilidades e inquietudes que nunca se me había ocurrido imaginar, al sólo ser una profesora del TLRIID.

Por ello creo que más que alumnos problema, inasistencias o irregularidades en tareas, las Jornadas de Balance Académico debieran permanecer como espacios colegiados, para hablar de asuntos de solvencia académica frente a seres humanos con problemas, contextos y habilidades de aprendizaje general distintos, a fin de que el objetivo de las sesiones no sea reportar, acusar o generar motivos de culpabilidad en los alumnos, sino convenir en planes de reconfiguración de intervención académica y de orientación de técnicas y de apoyo familiar.

Hacia una tutoría alentadora, no remedial

Estamos de acuerdo en que actuar como tutor de un grupo favorece la disminución del rezago escolar, porque el alumno es escuchado, atendido y apoyado por un profesor que verdaderamente se compromete con su docencia. Sin embargo,

disiento de que la función del tutor sea única o principalmente disminuir el rezago escolar. En este sentido, considero que se confunden las causas y las consecuencias: un tutor verdadero no debe, en forma alguna ser una figura sancionadora, ni perseguidora, ni denunciante, ni burocrática.

Una actitud adyuvante de un profesor-tutor preocupado por el aprendizaje más honesto, generoso y solidario con los alumnos tiene entre otros beneficios un mejor desempeño en los alumnos, tanto en los que están en riesgo de deserción o tienen un bajo rendimiento, como en los que sobresalen y necesitan seguir creyendo en el conocimiento, por lo que, definitivamente, la función de un tutor no puede empobrecerse con estadísticas que señalen la disminución del rezago escolar: ésta no es ni puede ser la función de la tutoría. Como señala Lara García (2002), debe evitarse la tendencia “a confundir la tutoría académica con las actividades de apoyo tutorial o con los programas para la mejora de la calidad educativa”. El problema de fondo es qué tanto el programa de tutorías de nuestra Universidad está dando prioridad a las actividades de orientación, asesoría disciplinar y metodológica o apoyo psicológico, a sus alumnos y no sólo a aquéllos que por factores distintos no logran una acreditación o titulación inmediata:

Las necesidades de orientación deben satisfacerse por dos vías: a través de la relación tutorial, como un medio para consolidar la formación integral del alumno, así como para resolver los problemas inmediatos que obstaculizan su trayectoria escolar y, por otra parte, a través de una serie de programas de apoyo especializados que deben funcionar paralela y solidariamente a la docencia y la tutoría (Lara García: 2002).

Conclusiones

En síntesis, ¿ser tutor al mismo tiempo que profesor del CCH, es una bifurcación necesaria? Poco se habla del impacto de la experiencia académica con seres humanos a los que se designa funcionalmente como alumnos o tutorados; sin embargo, existen lazos más allá de las funciones académicas o institucionales que crean experiencias valiosas de aprendizaje para ambos roles.

Hemos dicho que mucho se ha avanzado en nuestro Colegio sobre la manera de entender y concretar la tutoría, por ello es urgente que el Programa Institucional de Tutoría (PIT) se vea fortalecido con los esfuerzos y propuestas que los tutores reportan por medio de sus informes anuales, a fin de que dicho trabajo no pierda consistencia, regularidad y, sobre todo, utilidad. La trascendencia en la formación de estudiantes debe encontrar vías más coincidentes y fluidas en relación con las condiciones institucionales, a saber: vías de formación,

seminarios de trabajo colegiado, orientación en la planeación específica con algún grupo, instrumentos de evaluación objetivos, seguimiento oportuno en la formación de los estudiantes que permitan a los tutores trabajar las actividades y temas de tutoría con la profundidad y continuidad necesarias para generar horizontes más prometedores para los alumnos tutorados.

Limitar la valiosa relación que puede conseguirse entre tutor y tutorados a un programa de seguimiento para los “burros”, los “reprobados” o los “rezagados” es estigmatizarlo y, por ende, empobrecer sus alcances, pues si bien es cierto que entre uno de los propósitos de toda institución educativa es lograr una alta eficiencia terminal entre sus alumnos, insistir en la separación de lo que corresponde a un tutor, de lo que cada profesor observa y atiende a sus alumnos en clase, es una pésima apuesta que contradice los principios de nuestro Modelo Educativo.

En el CCH, el hecho de que el profesor del grupo sea también su tutor, constituye una ventaja relevante para el PIT, dado que el docente crece en su labor educadora, al aprovechar el diálogo cotidiano que sostiene con los estudiantes para entender sus problemas, intereses y necesidades, así como para perfilar algunas soluciones, ya que los jóvenes encontrarán entre el grupo docente alguien que los escuche y oriente.

Obras consultadas

- Abril, E. *et al.* “¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora”, en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 10, n. 1. México. 2008. Disponible en línea desde: <http://redie.uabc.mx/v10n01/contenido-abril.html>
- Badillo G., J. “La tutoría como estrategia viable para el mejoramiento de la calidad de la educación superior. Reflexiones en torno al curso”, en *Revista de Investigación Educativa*, Núm. 5. Xalapa: Universidad de Xalapa, 1-22. 2007. Disponible en línea desde: http://www.uv.mx/cpue/num5/practica/badillo_tutoria.htm.
- Cassirer, E. *Antropología filosófica*. México: FCE, 1992 [1944].
- Cabrera, L. *et al.* “El problema del abandono de los estudios universitarios”, en: *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 12, núm. 2. 2006. Disponible en línea desde: http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm.
- Diagnóstico institucional para la revisión curricular*. México: Colegio de Ciencias y Humanidades. 2011.

- Díaz Barriga, Á. “La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales”, en: *Revista de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 1. 2006. Disponible en línea desde: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>
- Feixas, M. “Enfoques y concepciones docentes en la universidad”, en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 2. 2010. Disponible en línea desde: http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2htm
- Fernández Barberis, G. M. y Escribano, M. C. “Las tutorías en la formación académica y humana de los alumnos de la Universidad de San Pablo CEU”, en: *XVI Jornadas ASEPUMA IV Encuentro Internacional. Vol. Actas 16*, I-II, 2006.
- Fragoso Ruiz, V. *Orientaciones para aprender a ser un formador de tutores*. México: UNAM CCH Oriente, 2015.
- Lara García, B. “Una aproximación al concepto de tutoría académica en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud” en: *Investigación en Salud IV* (abril 2002). Disponible en línea desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14240106>
- López, D. A. y Santillán, D. M. *Perfil de ingreso y trayectoria de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades. Generación 2007*, México: Colegio de Ciencias y Humanidades, 2007.
- Martínez, F. y Flores, B. A. *La urdimbre escolar. Palabras y miradas desde el CCH: Alumnos*. México: UNAM Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016.
- Muñoz Corona, L. L. et al. *Ingreso estudiantil al CCH*, México: Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003.
- Prieto Quezada, M. T. “El papel del docente frente a la cultura de violencia”, en: *Entretextos* núm. 8, México: 2007. pp. 42-49.
- Santillán, D. M. y López D. A. *Características socio-escolares y trayectoria de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades. Generación 2006*, México: Colegio de Ciencias y Humanidades, 2006.
- Saucedo Ramos, C. “Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, no. 26, 2005. 641-668.
- Sobrado, F. L. “La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: perspectiva del profesor tutor” en: *XXI Revista de Educación* 9, Universidad de Huelva. 43-64. 2007. Disponible en línea desde: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2101/b15168463.pdf?sequence=1>
- Tejada, J. M. y Arias, L. F. “El significado de la tutoría académica en estudiantes de primer ingreso a la licenciatura” en: *Revista de Educación Superior*. México:

- ANUIES, Núm. 127, 2003, (25-38). Disponible en línea desde: publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista127_S2A2ES.pdf
- Tinto, V. *El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1992.
- Velázquez Reyes, L. M. “Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela” en: *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, México: UNAM-Ediciones Pomares, 2007.
- Vaello Orts, J. *Cómo dar clase a los que no quieren*, Barcelona: Graó, 2011.

¿EL TUTOR COMO ORIENTADOR VOCACIONAL?

Patricia López Sánchez

Introducción

El presente capítulo pretende hacer una contribución al programa de Tutorías que se realiza en el CCH, en el cual dentro de sus objetivos y actividades tiene previsto que el tutor oriente vocacionalmente a sus alumnos tutorados. Ante esto caben preguntas como las siguientes ¿es responsabilidad del tutor realizar este trabajo?, ¿hasta dónde de manera intencionada el tutor puede contribuir en la orientación de los alumnos para que estos elijan una carrera profesional?, ¿no se duplican esfuerzos entre el trabajo que realizan los tutores y el Departamento de Psicopedagogía?, ¿cómo se complementa el trabajo de los tutores con el que realiza Psicopedagogía para apoyar a los alumnos en el proceso de elegir carrera?

Antes de dar respuesta a estas preguntas, es necesario resaltar que a la escuela, como institución educativa encargada de formar a los estudiantes, le corresponde un rol muy importante que contribuye no sólo a la formación intelectual de los jóvenes; su aportación va más allá del campo del saber y de los conocimientos acumulados, es un contexto que contribuye en su formación como persona, en su concepción de la realidad, en sus valores, en sus formas de relación, en sus expectativas de futuro, entre otros. Una de las principales metas de los estudiantes

al concluir su bachillerato es decidir una profesión, prepararse para ella y llegar a ser independientes en el sentido amplio de la palabra.

De este modo, la escuela media la transición hacia la llegada a los estudios superiores, lo que implica una serie de elementos que contribuyen a ello, razón por la que resulta necesario hablar de la influencia que este contexto tiene en la formación de los alumnos, donde la contribución de los profesores se realiza desde su ejercicio docente en el salón de clases.

El papel de la escuela en el desarrollo de los adolescentes

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

Cada uno de estos contextos posee formas particulares de interacción, que pueden facilitar a quienes participan en ellos, el acceso a un amplio conjunto de capacidades necesarias para su desarrollo personal y constituirse en espacios privilegiados de desarrollo. Estos contextos, apoyan, de distintas maneras y en distintos niveles, el proceso de adquisición de nuevas formas de aprender, comprender y actuar sobre la realidad, de reconstrucción de la propia identidad personal, de adopción de valores y proyectos de vida; transcurso durante el cual, el adolescente puede avanzar hacia una conducción cada vez más autónoma y consciente de la propia vida.

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

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

Primero: la diversidad de capacidades implicadas en la transición del adolescente hacia la vida adulta, y que la escuela puede favorecer en el acceso:

- a) a nuevas formas de pensamientos más potentes y descontextualizados;
- b) a la representación y análisis del mundo ofrecidos por el conocimiento científico;
- c) a la mejora en la utilización de los propios recursos de aprendizaje y pensamiento;
- d) a la posibilidad de establecer formas de relación interpersonal más apoyadas en la cooperación y la reciprocidad, para disponer de nuevos niveles de razonamiento y de comportamiento;
- e) a la elaboración de proyectos futuros que faciliten experiencias y conocimientos relevantes para la transición a la vida adulta, en aspectos como el futuro académico y profesional (Moreno, 1986).

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

Segundo: se refiere al papel de contexto intermedio o “transicional” que la escuela puede ejercer en el camino hacia el dominio de los alumnos sobre determinadas capacidades adultas, ya que la institución puede servir, en algunos ámbitos y a distintos niveles, como puente entre formas de actuación más propias de la etapa infantil y aquellas más distintivas del mundo adulto, como lo es el camino de la heteronomía hacia la autonomía, de la dependencia hacia la independencia, y que posibilitan la libertad con responsabilidad y la toma de decisión sobre su futuro profesional.

Tercero: la escuela presenta como característica distintiva, frente a otros contextos, la de planificar de manera explícita su acción educativa, lo que le permite tomar en consideración, de forma expresa, lo que los estudiantes traen de otros escenarios en que crecen y aprenden (Miras, 1991). Esto hace que el espacio escolar realice una función articuladora, por lo menos parcialmente, entre las influencias de los distintos contextos del desarrollo de los jóvenes. Lo anterior favorece procesos de “reconstrucción crítica” ante determinadas informaciones e influencias que reciben a través de los medios masivos de comunicación, de las implicaciones sociales de un contexto globalizado o del mundo laboral, entre otros.

Dada la complejidad de esta función, se requiere apertura y disposición consciente por parte de las instituciones educativas, para tomar en consideración distintos aspectos de la vida de los adolescentes, realizar un trabajo de análisis, diseño de instrumentos para llevarlos a cabo con planificación explícita y sistemática, además de una actuación relativamente prolongada, razón por la que la escuela es uno de los pocos contextos capaces de llevarla a cabo.

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

Llevar a cabo eficazmente este apoyo, plantea retos importantes a la institución educativa, por lo se requiere, a su vez, ciertos cambios y prioridades de acción. La escuela tiene propósitos que exceden la educación formal que ofrece a los alumnos, es también un espacio que brinda a su comunidad la posibilidad de enriquecerse al intercambiar y compartir ideas y experiencias no sólo relativas al ámbito académico, sino también al social y personal.

La trascendencia del docente en la orientación vocacional

Los profesores tienen suma importancia en la vida de los alumnos, pues representan el saber acumulado de nuestra cultura y, al haberse formado para transmitir dicho saber, la manera en que los adolescentes perciben a aquéllos influye sobre las actitudes de éstos, así como en los principios básicos de nuestra sociedad.

Los docentes ejercen una influencia positiva si los estudiantes los consideran sabios y afectuosos, si la relación entre ellos es personalizada y la comunicación es profunda y amplia, ya que son modelos de aspiración profesional e influyen de manera intencionada o no en la formación de la identidad de los adolescentes, en su autoconocimiento, metas y aspiraciones (Galbo, 1989).

Por ello, el profesor no sólo es responsable de impartir una materia curricular, también es un referente que orienta vocacionalmente a sus alumnos desde varios lugares:

- a) Es la persona que pasa más tiempo con un grupo de estudiantes entre 4 y 10 horas a la semana, dependiendo de la asignatura que imparta, lo que le permite conocer y relacionarse con los alumnos, sondear sus intereses y aspiraciones.
- b) Transmite mensajes a través de su manera de ser, de sus convicciones y creencias, permeadas por los contenidos propios de la materia que imparte.
- c) Con su actitud y comportamiento frente al grupo, desde que ingresa al salón de clase, es un referente de la disciplina en la que se formó, ya sea biólogo, matemático, historiador, literato, psicólogo, etcétera.
- d) Como profesionista de una carrera específica tiene elementos que le posibilitan desde su experiencia (formativa y laboral), abordar de manera intencionada aspectos que informen y orienten a sus alumnos sobre aspectos específicos de esa carrera, así como las perspectivas en el espectro laboral y en la superación académica, por ejemplo: la formación curricular, los conocimientos básicos para el ingreso a esa carrera, las materias que representan mayor complejidad en el transcurso de la misma, las áreas de preespecialización, la oferta en el campo laboral, las posibilidades de empleo, así como la vinculación de la carrera con otras profesiones, entre otros temas relacionados.
- e) Puede vincular los contenidos o temas del programa de la materia que imparte con las diferentes profesiones propias de su disciplina, lo que permite a los estudiantes ampliar su visión sobre su elección en estudios profesionales.
- f) Es motivo de admiración cuando muestra seguridad en el dominio y manejo de los contenidos del curso, pues los alumnos advierten la pasión y entrega de algún profesor argumentando que saben mucho y enseñan bien, resuelven dudas y se nota que disfrutan su trabajo.
- g) En algunos casos, los docentes asignan trabajos de investigación a sus alumnos sobre las carreras de interés, lo que les permite socializar la información obtenida con sus compañeros, abrir espacios de reflexión y discusión sobre lo investigado, además de ampliar el panorama que tienen sobre diversas profesiones.

Con base en lo arriba expuesto, es evidente que el profesor es un modelo trascendental no sólo como docente y profesionista, sino también como persona adulta que aporta elementos para que sus alumnos vayan definiendo sus intereses profesionales. De aquí la importancia de que el profesor tome conciencia de lo significativo que es para los estudiantes ser reconocidos como personas, advierta sus fortalezas y debilidades, se acerque al alumno cuando

presenta dificultades y lo apoye para que, en la medida de lo posible, resuelva con claridad su vocación o bien lo canalice a la instancia correspondiente.

No debemos perder de vista que se trata de jóvenes que están en proceso de definir su futuro profesional, por lo que los logros y tropiezos que van teniendo en el transcurso de su bachillerato, servirán como elementos fundamentales para definir su elección profesional. No es gratuito que un alto porcentaje de alumnos, al término de su bachillerato, elijan carreras del área social por encima de las científicas o tecnológicas, pues esto está íntimamente relacionado con sus experiencias en determinadas materias. En este sentido, sería conveniente realizar una investigación que permita conocer los factores que determinan la elección profesional de los alumnos y contrastarlos con el desempeño en las materias por área de conocimiento, pues se aportarían elementos importantes a considerar tanto en los programas de las materias, los métodos didácticos propios de cada área-asignatura, como en la relación profesor-alumno al interior del aula.

Es innegable y evidente la importancia que tienen los profesores en la formación de los alumnos y el papel que les corresponde en la orientación vocacional de los mismos, por lo que debe ser un compromiso de la institución educativa encargarse de que todos los profesores conozcan los apoyos de que dispone para favorecer la formación integral, entre las que se encuentra la orientación vocacional de sus alumnos, para que éstos sean canalizados y atendidos oportunamente.

El Programa Institucional de Tutorías

Con el propósito de elevar la calidad de los aprendizajes y evitar el rezago académico de los alumnos, el Colegio de Ciencias y Humanidades ha implementado diferentes iniciativas como el Programa Institucional de Tutorías, por medio del cual se pretende brindar a los alumnos un acompañamiento permanente a lo largo de su trayectoria escolar. Así, el documento *Programa Institucional de Tutorías* (2016) presenta entre sus objetivos, por semestre, los siguientes relativos a la orientación vocacional:

Segundo semestre. [...] Se reflexionará sobre los hábitos de estudio, proyecto de vida

Tercer semestre. [...] Promoverá la participación para la resolución de PRONAM e INVOCA

Cuarto semestre. [...] Comunicar a los tutorados que asistan a Psicopedagogía

para la interpretación de los resultados de Prounam e InvoCa [...] Favorecer la orientación para selección de asignaturas de quinto semestre

Quinto semestre. [...] Trabaja toma de decisiones.

Sexto semestre. [...] Brindar orientación sobre el proceso de elección de carrera. Vincular a los tutorados al departamento de psicopedagogía para los trámites de pase reglamentado.

Ante estos objetivos se evidencia que el trabajo de orientación vocacional ocupa una parte importante de la labor tutorial que los profesores-tutores tienen frente a sus grupos tutorados, los cuales por semestre se cristalizan a través de las siguientes actividades que se encuentran en el mismo documento:

- Orientar a los alumnos respecto de la selección de carrera promoviendo su participación en las actividades que el Departamento de Psicopedagogía organiza para tal efecto.
- Promover la participación de los alumnos en las jornadas “El estudiante orienta al estudiante”, que se llevan a cabo en los planteles entre febrero y marzo de cada año.
- Promover la participación de los alumnos en el evento “Al encuentro del mañana” que organiza la DGOAE, en octubre de cada año.
- Difundir en los alumnos de tercer semestre la participación en el examen Prounam e InvoCa.

En estas actividades específicas, podemos observar que el tutor se encarga de orientar a sus tutorados sobre la elección de carrera y promueve su participación en eventos que organizan tanto el Departamento de Psicopedagogía como la Dirección General de Orientación y Atención Educativa (DGOAE) para el mismo fin.

Lo anterior manifiesta el desconocimiento del trabajo que realiza el Departamento de Psicopedagogía que cuenta con un programa de trabajo anual y entre los programas que lo conforman se encuentra específicamente el de Orientación Vocacional y Profesional donde se implementan diversas actividades y estrategias de intervención que permiten llegar a la población estudiantil de acuerdo con el semestre que cursan.

A partir de los objetivos y actividades planteadas en el Programa Institucional de Tutoría, como integrante del Departamento de Psicopedagogía me surgen varias preguntas a las cuales tendría que dar respuesta el primero:

1. Los responsables del Programa de Tutoría ¿conocen el trabajo que realizan los Departamentos de Psicopedagogía, así como las áreas de intervención?
2. ¿Por qué los responsables del programa de tutoría tienen entre sus objetivos y actividades realizar acciones propias de los programas de Psicopedagogía, específicamente lo que corresponde al Programa de Orientación Vocacional y Profesional?
3. ¿Por qué no se realizó un trabajo conjunto entre el Programa de Tutoría y el Departamento de Psicopedagogía para delimitar funciones de los tutores en la orientación vocacional de los alumnos?
4. ¿La labor de orientación vocacional actualmente es considerada responsabilidad de los tutores?
5. ¿Los tutores cuentan con los conocimientos y la formación para brindar orientación vocacional a sus alumnos tutorados?
6. ¿Qué actividades específicas realizan los tutores para orientar vocacionalmente a sus alumnos?, entendiendo la orientación vocacional como el trabajo profundo que advierta la individualidad del estudiante, respete sus intereses y la dirección que daría a los mismos.

En diversos comentarios informales con algunos tutores sobre esta última pregunta, la respuesta más recurrente es que no realizan ninguna y prefieren enviar a sus alumnos al Departamento de Psicopedagogía para que sean informados y orientados sobre esto.

En la práctica cotidiana, sin embargo, hemos encontrado alumnos que son mal informados y mal orientados por sus profesores, lo cual no significa que lo hagan con ese fin, pero evidencia que carecen de la información necesaria para hacer aseveraciones sobre aspectos que desconocen o suponen, y los alumnos dan por hecho y validan la información porque se la ofreció su profesor quien, en algunos casos además trabaja en alguna FES o tiene un doctorado. Como ejemplos de lo anterior tenemos aseveraciones como las siguientes:

- “Si concluyes tu bachillerato en cuatro años no podrás solicitar una carrera de alta demanda”.
- “Los alumnos que concluyen su bachillerato en más de tres años, cuando ejercen su pase reglamentado, les asignan su segunda opción de carrera”.
- “Si no cuentas con el promedio para ingresar a la carrera de Medicina puedes solicitar Enfermería o Biología en la FES Iztacala y, una vez que concluyas el primer año, solicitas cambio de carrera a Medicina”.

- “En el caso de la selección de materias, si la carrera de interés es del área de las Ciencias Biológicas Químicas y de la Salud puedes solicitar las tres materias de la segunda opción (física, química y biología)”, desconociendo que existen dos modelos para realizar la selección y esquemas preferenciales por carrera.
- “Si tu promedio es de siete, puedes solicitar la carrera de Medicina, es tu derecho”.
- “Si quieres estudiar Ciencia Forense, solicita Medicina, la cursas un año y puedes cambiarte a Ciencia Forense”.

También hemos recibido, en Psicopedagogía, a profesores que solicitan un ejemplar del folleto ¿Qué onda con el pase reglamentado? que elabora la Dirección General de Administración Escolar de la UNAM (DGAE), para informar a sus alumnos sobre los promedios de ingreso a las carreras que imparte la UNAM; y aunque el documento se les hace llegar, desconocen que se trata de un material que se actualiza año con año, por lo que los promedios que se presentan son los de corte de la generación que egresó el ciclo escolar anterior, por lo que deben ser considerados como una referencia no como el promedio que “pide”¹ la UNAM para sus aspirantes.

Es necesario ponderar que el plantel Naucalpan recibe anualmente a una nueva generación de aproximadamente 3800 alumnos, que se incorporan para cursar su bachillerato en el CCH a los cuales hay que apoyar, informar y orientar en los diferentes momentos de su formación, como es su adaptación a modelo educativo del Colegio, su selección de materias de quinto y sexto semestres y la elección de carrera, por lo que es necesario un trabajo organizado y diferenciado, a fin de que cada instancia: profesor, PIT, PIA, Psicopedagogía, entre otros, asuma la parte que le corresponde, respetando los límites que sus funciones y acciones les confieren.

Uno de los propósitos que persigue el bachillerato del CCH es proporcionar a sus estudiantes una formación que los prepare para sus posteriores estudios en el nivel de licenciatura, razón por la que resulta necesario promover y fomentar

¹ Es necesario aclarar que la UNAM, no “pide” un promedio específico para ingresar a las licenciaturas, los promedios que se muestran en el cuadernillo ¿Qué onda con el pase reglamentado?, año con año se modifican de acuerdo a los promedios de egreso de los aspirantes, la asignación a cada carrera se inicia a partir del promedio más alto de estos, hasta cubrir el cupo establecido por cada escuela y facultad, por lo que los promedios que se muestran, son el corte final por generación.

en los jóvenes, desde los primeros semestres, la importancia de su desempeño académico y autoconocimiento, elementos que permitirán, en su momento, tomar decisiones acordes y fundamentadas sobre su futuro profesional.

El Departamento de Psicopedagogía y el Programa de Orientación Vocacional y Profesional

La función esencial del Departamento de Psicopedagogía es contribuir en el proceso de adaptación y desarrollo educativo de los estudiantes, mediante la aplicación de programas de orientación educativa y psicopedagógica que promuevan su crecimiento académico y personal.

Para alcanzar lo anterior, cuenta con diversos programas, entre los que se encuentra el de “Orientación Vocacional y Profesional” cuyo objetivo es apoyar a los estudiantes en su proceso de toma de decisión en el ámbito vocacional y profesional, a través del autoconocimiento en torno a sus habilidades personales, que redunden tanto en su desempeño académico, intereses, motivaciones, como en la demanda social y expectativas profesionales y laborales.

Podríamos considerar que el proceso de elección de carrera se inicia desde el momento en que el aspirante a cursar su bachillerato contempla al CCH como una opción. Esto nos habla de que tiene la intención de dar continuidad a sus estudios y formación, con la expectativa de cursar una licenciatura dentro de la UNAM, lo cual va tomando forma más concreta cuando realiza la selección de materias de su último año de bachillerato, con base en sus intereses profesionales. Lo anterior implica un proceso de toma de decisión donde confluyen diversos factores (personal, educativo social y laboral) para elegir adecuada y conscientemente los conocimientos básicos que requiere para iniciar estudios de licenciatura con mayores probabilidades de éxito.

Por la importancia de la elección de carrera en la conformación de un proyecto de vida, el Departamento de Psicopedagogía inicia formalmente el programa de Orientación Vocacional y Profesional cuando los alumnos cursan el tercer semestre a través de la selección de materias, razón por la cual es importante que los estudiantes participen en las actividades encaminadas a este fin. Se pretende que, además de conocer las asignaturas entre las que puede optar, tomen en cuenta su propia experiencia, trayectoria escolar, su desempeño académico, gusto, interés, facilidad respecto de las asignaturas que ha cursado, así como su vinculación con sus carreras de interés y las particularidades de las mismas, por ejemplo: actividad profesional, perfil del aspirante, duración, planteles donde se imparte, carreras afines, por mencionar algunos. Lo anterior,

le permitirá al estudiante tomar una decisión más consciente y fundamentada sobre las materias a cursar durante su último año de bachillerato.

Hemos podido observar que muchos jóvenes, frente al proceso de selección de materias, eligen aquellas que consideran fáciles, sin tomar en cuenta los conocimientos básicos que les proporcionan otras determinantes para iniciar de manera adecuada su carrera, por ejemplo, las que requieren de matemáticas, física, química y biología; por lo que es necesario enfatizar la estrecha relación que existe entre la selección de materias y la elección de carrera.

Es crucial que los estudiantes que cursan su tercer año en el bachillerato adviertan que, hacia el final del sexto semestre, deben decidir la carrera que estudiarán en el nivel de licenciatura, en la cual deberán invertir entre cuatro y cinco años de formación, para adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades necesarias para el ejercicio profesional. La elección de carrera implica elegir un estilo y una forma de vida en el cual se desempeñará y desarrollará a lo largo de su vida productiva (treinta años aproximadamente). Por la importancia y trascendencia de esta decisión, se espera que el joven se involucre en la búsqueda de información que amplíe y clarifique la visión que tiene de la carrera, que conozca diversas opciones y considere de manera relevante su situación personal, a fin de que los obstáculos posibles sean vistos por él como áreas de oportunidad o retos a enfrentar para alcanzar sus objetivos, pues se pretende que el ejercicio de una profesión haga sentir plena a la persona, al realizar lo que le gusta, disfrute de su trabajo y mantenga su interés por actualizarse.

Por otra parte, el Programa de Orientación Vocacional y Profesional se basa en los factores que inciden en la elección de carrera, lo que permite a los jóvenes darse cuenta desde donde adquieren sus expectativas profesionales, así como aquellos elementos que están dejando de lado o que no han contemplado y que pueden ampliar su visión acerca de determinadas profesiones. Entre otros los factores en que se basa dicho programa son:

Factor Personal. Son las características propias del individuo, capacidades, habilidades, interés, motivación, trayectoria académica, desempeño escolar, expectativas. Este factor es el más importante y punto de partida para abordar los otros aspectos que inciden en la toma de decisión de los jóvenes.

El Factor Educativo. Hace referencia a las particularidades del sistema educativo, instituciones que imparten la carrera, plan de estudios, duración, perfil del aspirante, actividad profesional, costos, demanda de ingreso, requisitos de ingreso, entre otros. Para comprender lo anterior, se promueve la participación en eventos como “Al Encuentro del Mañana”, “El Estudiante Orienta al

Estudiante”, la “Jornada de Orientación Vocacional”, organizados por la Dirección General de Orientación y Atención Educativa (DGOAE), así como la consulta de la Guía de Carreras de la UNAM e información específica como: promedios de ingreso, carreras con dificultad de ingreso a campus de preferencia, carreras de alta demanda, con prerrequisitos o de ingreso indirecto, así como nuevas carreras. Todo lo anterior con base en la información que proporciona la DGAE y la ANUIES.

Factor Laboral. Se refiere a las posibilidades de ejercicio profesional, área en la que se desarrolla con mayor frecuencia, puestos que ocupa, demanda de este tipo de profesionista, sueldo promedio.

Factor Social. Remite a la influencia de la familia, imagen del profesionista, amigos, medios masivos de comunicación, entre otros, y que se abordan tanto en material escrito que se entrega a los alumnos como en las Conferencias grupales y en las asesorías personales.

Actividades realizadas

Se han implementado diferentes actividades de intervención que pretenden llegar a la mayoría de los alumnos, para propiciar en ellos el autoconocimiento y la búsqueda de elementos e información que les permitan tomar decisiones fundamentadas sobre su desarrollo académico y personal. Las actividades están diseñadas para que los alumnos puedan participar en todas, o bien, optar por alguna de ellas de acuerdo a sus características, necesidades e inquietudes personales y que, entre sus alcances, ayudan a corroborar intereses profesionales y/o ampliar información, delimitar interés por más de una opción profesional, atenuar el desconocimiento de sus propios intereses profesionales, o de las opciones profesionales que ofrece la institución e identificar con claridad sus expectativas.

Entre las actividades que se implementan se encuentran las masivas, en las cuales se realiza una convocatoria abierta para que los alumnos asistan; las grupales donde son atendidos todos los grupos por generación de manera programada; y las individuales, donde los alumnos, a iniciativa personal, solicitan el apoyo directamente en el Departamento de Psicopedagogía.

En suma, las actividades que se realizan dentro del Programa de Orientación Vocacional y Profesional, a través de las cuales se llega a más del 80% de la población son las siguientes:

- Conferencias y asesorías grupales sobre el “Desempeño Académico” y su vinculación con la elección de carrera.

- Conferencias sobre la “Selección de Materias” y su vinculación con la elección de carrera.
- Conferencias sobre la “Elección de Carrera”.
- Visitas grupales para promover la participación de los alumnos en la aplicación de la prueba Prounam e InvoCa, y entrega e interpretación de resultados.
- Aplicación e interpretación de prueba de “Intereses y Habilidades” de Herrera y Montes.

Los materiales de apoyo que se elaboran para este programa son puestos a disposición de los alumnos vía internet y, en algunos casos, se entrega uno o dos ejemplares, por grupo, para que sean reproducidos por los alumnos.

- Trípticos sobre las carreras por Consejo Académico de Área.
- Guía de Carreras, folletos y resúmenes ejecutivos de las nuevas carreras. En las páginas de la Dirección General de la Administración Escolar (DGAE), como la Dirección General de Orientación y Atención Educativa (DGOAE) se encuentra disponible información sobre las carreras-campus, por lo que la consulta de la Guía de Carreras ha disminuido.
- Asesoría personalizada.
- Talleres sobre “Elección de Carreras”.

Las siguientes actividades son responsabilidad de la Dirección General de Orientación y Atención Educativa (DGOAE), por lo que al Departamento de Psicopedagogía le corresponde la difusión, la coordinación local y la participación en el desarrollo de las mismas.

- Exposición “al Encuentro del Mañana” que se realiza en Ciudad Universitaria y participan todas las Escuelas y Facultades de la UNAM para presentar su oferta educativa.
- “El estudiante orienta al estudiante” donde, a cada plantel del CCH, acuden estudiantes de las carreras que ofrece la UNAM, para informar y orientar a los estudiantes sobre particularidades de la carrera que cursan.
- “Jornada Universitaria de Orientación Vocacional”, donde las Escuelas y Facultades de la UNAM abren sus puertas a los aspirantes para dar a conocer las carreras que imparten.

Estrategias de intervención

En cada una de las actividades que se realizan se busca captar al mayor número de alumnos, para lo cual se han probado diferentes estrategias que han mostrado eficacia, entre las que se hallan:

- Realizar actividades en horarios de clase, para lo cual se solicita a los profesores ceder una sesión de su clase, a fin de impartir conferencias sobre elección de carrera, selección de materias y rendimiento académico.
- Visitas a los grupos académicos, que permite acercarnos a los alumnos para sensibilizarlos sobre su aprovechamiento escolar, rendimiento académico, selección de materias y elección de carrera.
- Representantes de grupo o promotores académicos que fungen como enlace entre el Departamento de Psicopedagogía y los compañeros de grupo, para difundir actividades de orientación e información en forma oportuna. Por la importancia que de estos representantes o promotores como enlace para informar y orientar a sus compañeros, ellos participan en un proceso de formación con el cual se benefician, en primera instancia y manera personal, para poder, posteriormente, beneficiar a sus compañeros de grupo.

Además de lo anterior, se realizan actividades como cursos o atención personal que, sin ser menos importantes, no tienen el mismo impacto que las mencionadas arriba.

Alcances de la orientación vocacional

Es necesario considerar que cada generación está integrada de, aproximadamente, 3,800 alumnos, distribuidos durante el primer y segundo años en 72 grupos: 36 para el turno matutino y 36 para el vespertino. Cuando éstos cursan el tercer año, los alumnos se ubican en siete grupos diferentes con una única materia común, Filosofía, en la que existen 40 grupos para el turno matutino y 36 para el vespertino, razones por las que se privilegia el trabajo grupal que nos permite atender a más de 1600 alumnos por generación/turno, con lo que se cubre a más del 80% de la población prevista.

Para lograr lo anterior, ha sido fundamental el apoyo que brindan los profesores quienes permiten que en una sesión de su clase se trabaje con sus alumnos, debido a que conocen la importancia de los procesos de toma de decisión que deben enfrentar sus alumnos respecto de su futuro académico y vocacional.

Cada una de las actividades que se realizan pretende apoyar a los estudiantes a enfrentar el proceso de toma de decisión sobre su futuro profesional en el transcurso de su bachillerato, de tal suerte que puedan sentirse acompañados para ir obteniendo un mejor y mayor conocimiento de sí mismos, de las opciones educativas y de aquellos factores que inciden en su resolución, a fin de que, llegado el momento de elegir su carrera, su decisión sea consciente y fundamentada.

Conclusiones

Una vez realizada esta revisión general acerca de la orientación vocacional y las implicaciones que de ésta quieren atribuir la tutoría, es cuestionable que el profesor-tutor deba desempeñar estas funciones o cuente con las herramientas, la formación, la experiencia y los matices que implica brindar orientación a un joven que se encuentra en una etapa en la que debe tomar una decisión que afectará su vida académica, profesional, laboral y personal.

Hemos dicho que el adolescente suele otorgar un lugar importante a ese “otro” significativo (su familia, contexto social, medios de información, profesores), pero también requiere de un guía experto en el proceso, para sentirse agente de su propio destino con base en información específica y validada. Es indispensable, además, que ese guía pueda también confrontar sus expectativas, miedos y falsas o parciales interpretaciones que ha recibido durante su vida.

La orientación requiere formación, conocimiento del otro, empatía, respeto a la libertad de elegir, no es directiva, menos aún impositiva. Por ello, el Programa Institucional de Tutoría, al menos de la manera en que de algunos años a la fecha, ha querido responsabilizar al profesor-tutor sobre funciones que exceden a su tiempo y competencia, quita también legitimidad a lo psicopedagógico y lo deja en un lugar complementario sobre algunos detalles que el tutor ya “debió” haber trabajado.

Ciertamente, la información de las actividades tendentes a orientar a los alumnos es una tarea de toda la comunidad, pero el detalle fino, ése que toma en cuenta a la persona, con el enfoque de que quien importa es el ser humano dentro del estudiante, así como las particularidades de las carreras, los criterios para realizar una mejor toma de decisión, es un trabajo de atención permanente y profesional al estudiante que se forma para continuar con sus estudios en nivel de licenciatura.

Obras consultadas

- Domagala, E. “El profesor como persona significativa. La diferencia entre la percepción de *gimnazjum* con problemas de aprendizaje y sin ellos”, en *Escuela abierta* núm. 8. Andalucía, 269-281. 2005. Disponible en línea desde: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1457647.pdf>
- Méndez, H., Tesoro, J. R. y Tiranti, F. *El rol del tutor como puente entre la familia y la escuela*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata y Editorial Distribuidora Lumen. 2006. Disponible en línea desde: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16El-rol-del-docente-tutor.pdf>
- Miras, M. “Educación y desarrollo” en: *Infancia y aprendizaje* Núm. 54. Madrid, 3-17, 1991.
- Montero Mendoza, M. T. *Elección de carrera profesional. Visiones, promesas y desafíos*. Chihuahua México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. 1986. Disponible en línea desde: www.uacj.mx/CSB/BIVIR/Documents/Acervos/.../Elecciondecarreraprofesional.pdf
- Onrubia, J. “El papel de la escuela en el desarrollo del adolescente”, en E. Martí y J. Onrubia (coords.). *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*, vol. VIII. 1997. Barcelona, ICE/Horsori (Cuadernos de formación del profesorado), 15-33.
- Papalia, D. E. y Wendkos, S. “Desarrollo intelectual en la adolescencia y personalidad y desarrollo social en la adolescencia”, en D. E. Papalia y S. Wendkos. *Psicología del Desarrollo*. Bogotá y México: McGraw-Hill Interamericana, (1992). 536-591.
- Programa Institucional de Tutoría*. México: UNAM, CCH, 2016.
- ¿Qué onda con el pase reglamentado? 2017-2018. México: UNAM Dirección General de Administración Escolar. 2017.
- Rice, F.P. *Adolescencia, desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall, 1999.

TUTORÍA EN LAS NUBES: E-TUTORÍA
¿CÓMO HACER MÁS EFECTIVA LA TUTORÍA A
TRAVÉS DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y
COMUNICACIÓN, LAS TECNOLOGÍAS APLICADAS AL
CONOCIMIENTO Y LAS COMUNIDADES VIRTUALES
DE APRENDIZAJE?

Mayra Monsalvo Carmona

Introducción

La tutoría es una estrategia académica que realizan los profesores, a veces de forma voluntaria y otras como parte de sus responsabilidades docentes. Este capítulo sostiene que la actividad tutorial puede ser más llevadera y efectiva a través de las Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CAV), las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y las Tecnologías Aplicadas al Conocimiento (TAC), por tanto, favorecen la organización de la labor del tutor, el intercambio de experiencias entre varios tutores, además de un mejor y mayor acercamiento entre los docentes y los alumnos de un mismo grupo, con lo que se lograría una distribución en las responsabilidades docentes entre los seis o siete profesores del grupo y permitiría el contacto directo con los alumnos y entre los profesores, por medio del trabajo colaborativo y de una “mochila” con materiales didácticos digitales diversos.

La tutoría

El Sistema Institucional de Tutoría de la UNAM considera a la tutoría como “un proceso que consiste en el acompañamiento de los profesores a los alumnos, mediante la atención personalizada, que tiene como propósito orientarlos hacia una educación integral” (Sistema Institucional de Tutoría, SIT, 2012: 14).

La tutoría vista como una estrategia para fortalecer la formación integral de los estudiantes, pretende ser un espacio propicio para generar una experiencia de crecimiento académico y personal para alumnos y docentes. La labor del tutor-docente es promover el conocimiento, realizar actividades de apoyo y de orientación hacia el alumno.

La Universidad Nacional Autónoma de México cuenta con un marco de referencia sobre la tutoría con características particulares en cada escuela o facultad, a fin de inducir al alumno al modelo educativo que ingresa. Las modalidades de acompañamiento comprenden lo individual y lo grupal para que el estudiante fortalezca sus conocimientos y su cultura, a fin de que pueda desempeñarse de la mejor manera.

En el CCH, a través de la tutoría se transmiten los principios básicos del Modelo Educativo como aprender a aprender, en el que el alumno desarrolla habilidades, actitudes y valores que permitan adquirir conocimientos e iniciarse en la investigación; con el aprender hacer, podrán detectar cómo resolver problemas, a través de la toma de decisiones.

Queda claro que la tutoría ha estado presente todo el tiempo en la figura de los buenos docentes, por ello debemos impulsarla, para contar con mejores profesores que propicien, en mayor medida, el desarrollo intelectual y social de los estudiantes (Narro y Arredondo, 2013: 133).

La tutoría es una estrategia que complementa a la docencia; permite acompañar al estudiante en su desempeño académico y en su trayectoria escolar, al mismo tiempo que detectar problemáticas, dar seguimiento y dirigir con especialistas. Por otra parte, la tutoría implica a personas que viven en una sociedad, tienen una cultura, valores y enseñanzas familiares vinculadas con un marco moral y ético. En ningún modo, el tutor es un psicólogo o un psicoterapeuta, sino un acompañante que orienta en el camino hacia el cumplimiento de metas, proyecto de vida, solucionar conflictos y toma de decisiones.

Para llevar a cabo la tutoría es importante conocer el plan de estudios y los programas de las asignaturas, pero aún más importante es tener información personal del alumno para conocer a la persona con la que está trabajando, entender sus intereses, habilidades y contextos.

La tutoría debe estar en constante movimiento, crecimiento y actualización ante nuevas y diferentes modalidades de enseñanza, como se ofrece hoy en línea. ¿Quién no ha encontrado a un alumno revisando su *Twitter*, su *Facebook*,

Instagram? Por ello es fundamental hacer uso de estas herramientas para saber las formas en que ellos se comunican y viven diariamente.

Aunque el Programa Institucional de Tutoría en la UNAM cuenta con objetivos, visión y misión, es importante revisar el perfil del tutor, pues muchas veces las disciplinas privilegian ciertos puntos de vista sobre la relación entre tutores y tutorados. Por ello, es fundamental apostar una mejor formación tutorial, que fomente la comunicación, las relaciones interpersonales, el trabajo en el aula, el manejo de las TIC, las TAC y la sinergia de grupo, que repercuta el plan de acción tutorial y en el diseño de actividades secuenciadas.

El plan de acción tutorial debe tener un objetivo claro, a fin de informar al alumno en qué consistirá su relación (tutor-tutorados), cuál es su sentido, sus alcances y límites. Dicho plan se enmarcará en una formación integral, transversal y complementaria que contribuya a fortalecer habilidades sociales, así como a despejar incógnitas sobre su proyecto de vida. Será necesario que el tutor conozca los antecedentes académicos de los alumnos y su autobiografía para identificar a cada uno de los estudiantes con los que estará trabajando durante un año.

Características del tutor

El tutor debe tener comunicación eficaz, una organización en todo lo que va a requerir, contar con una formación sólida en la parte operativa, saber sobre los apoyos institucionales que se brindan para el docente y el alumno, ser sensible a las situaciones personales que el alumno presente, y definir los momentos en que debe de intervenir; por ejemplo, con los estudiantes de primer ingreso, promover en el ejercicio práctico, reflexivo y consciente, los principios del Modelo Educativo del Colegio, que confronta, entre otras cosas, el estilo y formas de trabajo del ciclo de la secundaria.

En el caso de un alumno que ya está en el segundo o tercer año de bachillerato, revisar su trayectoria escolar y orientar sobre la importancia de finalizar sus estudios en el tiempo requerido; referir a donde lo guíen en forma adecuada sobre orientación vocacional, profesional o si adeuda alguna asignatura; es decir, brindar una atención especializada, de acuerdo con la situación de cada alumno.

Otra característica importante del tutor debe ser la sensibilidad para detectar situaciones que provocan el abandono o rezago académico; saber qué está sucediendo, cuáles son las necesidades que tiene el alumno para poder evitar el abandono o rezago; brindar orientación sobre organización del tiempo, estrategias de estudio, saber si hay dificultad de aprendizaje de alguna materia;

en este sentido, es necesario orientar y dirigir hacia las asesorías, o a algún medio electrónico, o alguna otra alternativa. Por ejemplo, de acuerdo con el constructivismo (Silva, 2005) y las zonas de desarrollo próximo (González, Rodríguez y Hernández, 2011), se pueden formar grupos integrados por alumnos sobresalientes que apoyen a otros con dificultades, a fin de sensibilizar a todos sobre la importancia del trabajo colaborativo, en comunidades virtuales de aprendizaje.

Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA)

Recientemente se ha advertido la existencia de diferentes estilos de aprendizaje que plantean retos al sistema educativo. En la última década, se habla de un aprendizaje sin fronteras, ya no sólo en las aulas, cuyas actividades dependen de cada persona con acceso a distintos recursos e instrumentos.

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) no sólo ha cambiado; ahora son necesarias para enseñar y aprender. El tema no es únicamente “la Red”, es la Red Social y, sobre todo, la aparición de las tecnologías móviles inalámbricas, que amplía el panorama de la educación al rebasar la barrera del tiempo, lo cual permite tener acceso a diferentes contenidos: en un teléfono móvil, podemos llevar todos los recursos de aprendizaje que queramos, así como una serie de experiencias en imágenes y videos para compartirlos con otros. Por ello, es necesario valorar hasta qué punto las CVA son una herramienta útil para afrontar y buscar vías de estudio.

Un beneficio de las CVA es ayudar a las personas a construirse como aprendices, a tener identidad frente a lo que aprenden y para abordar nuevos contextos, actividades y distinguir capacidades.

Las CVA nacieron también como una propuesta para hacer frente al fenómeno del fracaso escolar, reducir el abandono y el ausentismo, es decir, para crear dinámicas que exploraran nuevas vías para resolver problemáticas institucionales. Las CVA son una estrategia de desarrollo social y comunitario donde lo fundamental es la elaboración colectiva del conocimiento, a partir de actividades conjuntas, para generar un aprendizaje significativo en forma colaborativa. Al fomentar el sentido de comunidad y de pertenencia, el individuo se integra a un grupo, con objetivos o metas comunes, que desea compartir lo aprendido, las experiencias buenas o malas, y poder recurrir a diversas fuentes de información y de conocimiento.

Una característica básica de las CVA es el liderazgo compartido, es decir, propiciar la interacción entre los integrantes de la comunidad de acuerdo con determinado tema. Asimismo, se fomenta el saber trabajar en equipo, favorece

el apoyo mutuo entre los integrantes, se crean nuevas formas de organización y agrupamiento para alumnos y docentes, se aportan soluciones para los planteamientos inter-asignaturas, inter-desarrollo de proyectos, recursos externos, en torno a los diferentes objetivos.

En las CVA se organizan acciones conjuntas, entre todos, para motivar a los integrantes y crear la identidad común, a través de la pertenencia; se da la voz a todos y se respetan diferencias, a fin de encontrar mecanismos de comunicación interactivos. En ellas, además debe tenerse capacidad de planeación, organización, ejecución para que todo lo realizado sea revisado constantemente y poder evaluar fortalezas y debilidades de las actividades planeadas y cumplidas, los resultados obtenidos, así como los efectos en los integrantes, con la finalidad de mejorar su diseño.

Para lograr el aprendizaje significativo, se requiere la elaboración colectiva del trabajo, con el compromiso de que sus integrantes construyan y compartan conocimientos nuevos, hacer énfasis en el aprendizaje autónomo y autorregulado, en la adquisición de habilidades y estrategias para aprender a aprender, la existencia del diálogo en la interacción y comunicación entre todos los participantes, objetivos claros y comunes, y sobre todo de apoyo mutuo entre las áreas y miembros de la comunidad.

Con base en lo anterior, trabajar la tutoría, a través de las CVA, es una estrategia que puede realizarse por medio de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) que están enfocadas al uso de recursos electrónicos como la computadora, la Red, la videoconferencia, los programas grabados, etcétera, que tienen un alcance mayor al de un aula.

Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)

Uno de los efectos de la globalización es el avance y dinamismo de la tecnología y su consecuente aplicación en las esferas de la actividad humana como la economía, la administración, la comunicación y la educación, entre otros aspectos. Por ello, a esta nueva era se le ha denominado “sociedad del conocimiento” o “sociedad de la información”, la cual hace referencia a las múltiples posibilidades de comunicación humana. En la actualidad se trasmite una gran cantidad de información, por diversos medios desde cualquier parte del mundo, con una rapidez impensable en otros tiempos.

En general, por tecnología se entiende al conjunto de conocimientos con las que el hombre desarrolla un mejor entorno, más saludable, agradable y sobre todo cómodo para la optimización de la vida, es decir, la tecnología es producto

de la transformación de la materia por el hombre, con el objetivo de buscar un mayor bienestar. Por su parte, la información refiere una organización de datos con base en la cual el sujeto pueda realizar un análisis y prever consecuencias. Finalmente, la comunicación alude a hacer al otro partícipe de una información; es el proceso que relaciona la transmisión y la recepción de datos o ideas, y cuyo sentido es la concepción otras nuevas.

Así, las tecnologías de información y comunicación comprenden sistemas, herramientas, técnicas, aplicaciones y métodos asociados a la digitalización de señales analógicas, sonidos, textos e imágenes, manejables en tiempo real; donde se emplean medios como equipos de cómputo, *software*, telecomunicaciones, redes y bases de datos. En resumen, se puede señalar que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) se refieren a todos los instrumentos, procesos y soportes que están destinados a optimizar la comunicación humana, es decir, son producto de una verdadera revolución tecnológica con implicaciones comerciales, económicas, educativas, políticas, sociales y culturales.

Las TIC han generado cambios sobre la percepción del mundo y la vida misma, y, por ende, sobre las formas de aprender y de estudiar. Las fuentes de información se han multiplicado, mientras que se han reducido los tiempos y las distancias, de tal modo que las posibilidades de conocer, de saber y de hacer han adquirido nuevas dimensiones en las que muchas de las limitaciones tradicionales han sido rebasadas.

El avance de la tecnología ha ido penetrando cada vez más en todas las áreas del ámbito educativo: en la administrativa, en los servicios y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Actualmente es una necesidad hacer uso de los medios derivados del desarrollo tecnológico por los docentes, orientadores y alumnos, quienes pueden apoyarse en los medios electrónicos, recursos audiovisuales, teleconferencias, videograbaciones, discos compactos, *Digital Versatile Disc* (DVD), *Ipod*, computadoras, etcétera.

Los jóvenes y las TIC

Existen diferencias en cada década que vive la sociedad debido a las condiciones socioeconómicas, culturales, científicas y humanísticas. Es así como en cada época se van generando culturas diferentes y esto se ve proyectado en los jóvenes¹.

¹ Cuando se hace referencia a los jóvenes, consideramos a hombres y mujeres que, en edad cronológica, coinciden con la edad de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, esto es, oscilan entre 14-15 a 18-20 años.

Un referente importante es la década de los noventa en la que nacieron aquellos que atravesaron la crisis económica, la espiral inflacionaria, la caída espectacular del Producto Interno Bruto, los pactos económicos, la contracción del mercado interno, la apertura comercial, la privatización o desaparición de un sinnúmero de empresas y el incremento significativo de la problemática social-urbana. Lo anterior, provocó que tuvieran una adolescencia más tardía, es decir, salieron de sus hogares a mayor edad y sin querer asumir otros roles de mayor responsabilidad. Durante su vida han presenciado una rápida y espectacular transformación tecnológica. Nada les asombra, todo o casi todo les resulta natural y familiar. Constituye la generación que demanda, sin que necesariamente lo pidan, en forma abierta, un cambio radical en los sistemas educativos, una combinación inteligente y creativa del entretenimiento con la enseñanza y la información.

Les gusta ver películas, así como series y programas cómicos; leen comics, tanto nacionales como extranjeros, programas musicales, caricaturas, series norteamericanas y programas deportivos. Son los llamados “*nativos digitales*” (desde su niñez que existe internet), poseen acceso y manejo a toda su tecnología: Internet, mensajes instantáneos, mensajes de texto, celulares, *iPod*, *iPad*, *Kindle*, Notebook, etcétera. Ven la tecnología como una herramienta vital en su vida (no conciben el acceso a la información sin la existencia de Google), sus medios de comunicación son principalmente las redes sociales. El disco dejó de ser un objeto para escuchar música a la que se tiene acceso a través de plataformas digitales, al igual que con el cine y las series, en las que el usuario puede armar su propio *playlist*, seleccionar aquello que le es más atractivo.

La educación y la tecnología

La tecnología aplicada a la educación ha repercutido en la formación de los jóvenes adolescentes quienes, en un buen porcentaje, manejan los medios electrónicos con mayor facilidad y cuentan con una cultura más visual en su aprendizaje. La innovación en las estrategias de aprendizaje considera a las TIC como un medio para preparar más y mejores intervenciones.

Bajo la concepción de que el estudiante es, en parte, el responsable de su propia formación, se busca que aprenda de manera autónoma, desarrolle sus habilidades con la finalidad de que vaya creando sus propias estrategias y se haga de un criterio que fortalezca su aprendizaje. Se pretende que desarrolle una importante actividad durante su proceso educativo, partiendo de un referente (problema, tema o evento) alrededor del cual, una vez transformado

en objeto de estudio, el alumno puede aprender a buscar y organizar el conocimiento, indagando soluciones o bien tratando de explicar los hechos. Con ello, el estudiante aprenderá a plantearse problemas, delimitarlos con variables apropiadas, determinar metodologías y técnicas para orientar el trabajo en la búsqueda de soluciones.

Sin embargo, la denominada “tecnología de punta”² registra un bajo nivel de penetración en los hogares mexicanos, lo cual pone de manifiesto un alto índice de *analfabetismo informático*, que hace disminuir las posibilidades de aplicación. En este sentido, si las nuevas tecnologías de información y comunicación sólo están al alcance de algunos grupos sociales, su empleo debe ser extendido en la población.

Algunas de las herramientas de las TIC que realizan una contribución efectiva en el proceso educativo, son: bases de datos, mapas conceptuales, hojas electrónicas, micromundos, herramientas de visualización, hipermedios, herramientas de comunicación y colaboración, chats y videoconferencias, correo electrónico, grupos de discusión, aulas virtuales, tutorías y presentaciones electrónicas, internet, grupos de discusión, foros, *weblogs*, presentaciones con diapositivas, manejo de datos, simulación, fotografía digital, grabadoras de audio y de video, sitio web, etcétera.

Algunas de las anteriores son repercusiones del uso de las TIC en la educación, en las que se ha replanteado el propio proceso educativo, el rol del docente y el alumno, el fin de la enseñanza, etcétera, en la medida en que las tecnologías constituyen un recurso para poner en juego las habilidades y destrezas.

Uno de los alcances principales de las TIC es que, al eliminar fronteras, permiten un acercamiento instantáneo a hechos, personas y situaciones en diferentes lugares, ya sea cerca o lejos, lo que amplía la perspectiva y el panorama del aprendizaje. La disponibilidad de tiempo puede convertir a la persona en receptor-aprendiz las 24 horas del día para recibir mensajes, al navegar a través del ciberespacio o la supercarretera de la información.

Se espera que la educación, en un futuro no muy lejano, permita el acceso a programas de computadora, herramientas multimedia y de internet que faciliten a los alumnos, no sólo adquirir información, sino también lo ayuden a razonar y desarrollar otras habilidades intelectuales orientadas a la investigación y al

² La tecnología de punta es cualquier tecnología que fue recientemente inventada y es de avanzada. En general, la tecnología más avanzada suele encontrarse en los laboratorios, en etapas de investigación y desarrollo.

descubrimiento y a la invención. De ahí que el tutor no debe estar separado de las TIC, al contrario, debe utilizar estas herramientas como un apoyo a su plan de acción tutorial.

¿Qué son las TAC y las TEP?

En siglo XXI y dentro del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el medio educativo, aparece un concepto llamado Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) que consiste en el uso de las nuevas posibilidades tecnológicas para generar un nuevo modelo de escuela, y las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP), donde los usuarios pueden interactuar y colaborar entre sí como creadores de contenido generado como comunidad virtual.

Las TAC tratan de orientar hacia usos más formativos, tanto para el estudiante como para el profesor, con el objetivo de aprender más y mejor. Se trata de incidir especialmente en la metodología, en los usos de la tecnología y no únicamente en asegurar el dominio de una serie de herramientas informáticas. Se trata en definitiva de conocer y de explorar los posibles usos didácticos que las TIC tienen para el aprendizaje y la docencia. Es decir, las TAC van más allá de aprender meramente a usar las TIC y apuestan por explorar estas herramientas tecnológicas al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento. Podríamos definir a las TEP como aquellas Tecnologías que son aplicadas para fomentar la participación de los “ciudadanos” en temas de índole político o social generando de esta forma una especie de Empoderamiento y concientización de su posición en la sociedad que se traduce en expresiones de protesta y/o acción pública (Granados, 2015: 1-2).

Si utilizamos adecuadamente las TIC y las TAC, para motivar la creatividad e incrementar las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, -donde su papel activo, autónomo- se motiva la curiosidad hacia el aprendizaje, manejar Internet para la búsqueda de información, todo esto permitirá aprovechar esta unión entre profesores y estudiantes para adaptar la “nueva forma” de aprendizaje. De acuerdo con los *Estándares de competencia en TIC para docentes*. (2008) de la UNESCO:

Hoy en día, los docentes en ejercicio necesitan estar preparados para ofrecer a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje apoyadas en las TIC; para utilizarlas y para saber cómo éstas pueden contribuir al aprendizaje de los estudiantes, capacidades

que actualmente forman parte integral del catálogo de competencias profesionales básicas de un docente.

e-tutor

El tutor en la UNAM es un docente que permite a los alumnos ir construyendo su propio aprendizaje, por ejemplo, a través del trabajo colaborativo. La Universidad, al ser una de las más reconocidas de Latinoamérica, no puede dejar de lado el uso de las TIC. En este sentido, la labor tutorial puede realizarse en línea, es decir, hablamos del e-tutor o tutor en línea, quien trabaja a distancia, con las características que debe tener cualquier tutor como son la responsabilidad, capacidad de planeación y administración del proceso de aprendizaje, así como la evaluación de los logros y avances académicos de los alumnos.

El e-tutor utiliza las TAC como un recurso de apoyo al aprendizaje y a la socialización, propicia la búsqueda de información en la red, la clasificación, discriminación, análisis y crítica de la información que se encuentran en la red. Para ello, puede valerse de las comunidades virtuales de aprendizaje, en forma proactiva, innovadora y de interlocución.

El interés radica en generar diálogos que faciliten a los alumnos entrar en discusiones, análisis, críticas. Se trata de un académico en “la nube”, no en el sentido de “ensoñación”, sino apoyado en la tecnología donde pueda al mismo tiempo estar cerca de los jóvenes y los lleve, a través del uso de las TIC, a la interacción social para desarrollar su creatividad, colaboración, y convergencia digital con materiales diversos.

La e-tutoría puede trabajarse a través de las comunidades virtuales de aprendizaje en diferentes secciones, por ejemplo: una donde los alumnos colaboren entre sí para encontrar información de apoyo a su aprendizaje, utilicen chat, foro, blogs; o bien otra donde los académicos compartan vías de intervención y atención a los alumnos en sus problemas de aprovechamiento escolar.

La interacción a través de la Red tiene ventajas como superar las limitaciones en tiempo, espacio, interacción con otras personas por medio de grupos en las redes sociales, foros de discusión, donde se puede incluir a expertos en temas de interés común. Indudablemente, será necesaria la inclusión de materiales digitales, videos, audios, podcast, con la finalidad del mejoramiento académico y así de propiciar la interacción, intercambio de información entre los tutorados, entre los usuarios-alumnos y usuarios-académicos.

Es importante la flexibilidad para integrarse, la interfaz debe ser amigable, la comunicación debe ser respetuosa, nunca perder de vista que se está

trabajando con personas atrás de la pantalla y siempre con la visión de generar y de construir conocimientos por medio de la Red. En este sentido, el e-tutor estará fomentando una cultura de participación colaborativa con sentido de comunidad universitaria.

Sin embargo, el acceso a la tecnología no siempre es equitativo: algunos alumnos no tienen una computadora en casa, por lo que se dificulta su participación en las comunidades virtuales de aprendizaje; otra barrera es la conectividad, ya que puede contar con una computadora, pero no acceso a Internet. Desde la escuela esto deberá de solucionarse con un área donde existan computadoras para uso del alumno y pueda tener acceso a la plataforma. Otra posibilidad es cargar información en una memoria USB para consultarla desde cualquier equipo.

La planeación

El e-tutor, al diseñar su plan de acción tutorial, debe establecer cuáles son los perfiles de acceso, para el alumno y para el académico, definir los privilegios de cada persona, establecer normas, reglas de funcionamiento claras y públicas para todos los integrantes de esa comunidad.

El e-tutor abre la capacidad de diálogo entre los usuarios. Entre mayor diálogo exista entre estos, menor distancia habrá entre unos y otros, es decir se fomenta, estimula, motiva la creatividad, innovación y búsqueda de información a través de las comunidades virtuales de aprendizaje, para contar con un entorno rico y variado, un multi-entorno de comunicación que se pueda abrir en diferentes lugares y espacios para la discusión y el análisis de diferentes problemáticas.

Es posible al crear una plataforma a través de *Moodle*, que cuente con objetos de aprendizaje que permitan replantear o fortalecer la construcción del conocimiento por medio de las comunidades virtuales de aprendizaje, abrir la comunicación independiente en entornos flexibles, y facilitar la movilidad lo que brindará orientación para entender determinadas disciplinas, mediante las diferentes formas de pensamiento, estilo o inteligencia que domine a cada usuario.

Para alimentar la plataforma es clave la motivación del estudiante y del docente, la accesibilidad del coordinador o moderador del grupo, ser evaluador de la experiencia, dar el reconocimiento a las aportaciones y tener comunicación constante para la difusión de los contenidos a través de *tweets*, correo electrónico, *blog*, así como el seguimiento de los trabajos.

La plataforma para la e-tutoría se debe revisar previamente a la publicación de sus contenidos por un grupo de expertos que aporten y produzcan sobre diferentes temas, siempre con el respaldo del aprendizaje y trabajo colaborativo,

por ejemplo: tener URL (ligas) de lugares confiables. Es probable que, al inicio, para compilar información, sean aprendices pero, conforme avanza el tiempo, puedan convertirse en expertos en un determinado tema, y tal vez en verdaderos protagonistas al construir sus propios procesos formativos.

Es relevante considerar que la plataforma para e-tutoría debe estar en un espacio de un servidor confiable, respaldado por la Universidad, puede ser un servidor local en la entidad o a través de las aulas virtuales que facilita las dependencias de la UNAM como DGTIC, CUAED. La plataforma puede sostenerse a través de *Moodle* o *Joomla*, para tener acceso y subir información, facilitar la comunicación con las comunidades virtuales de aprendizaje.

El e-tutor propicia un espacio donde se puede crear e incrementar el conocimiento entre los alumnos y los académicos, por medio, de la colaboración, en espacios virtuales en la nube o tener todo en un solo sitio llamado *mochila*, donde lleva lo que sabe y lo que hace, lo adquirido a través de la experiencia en la interacción tutorial.

Al crear en una plataforma *online*, con *software* libre, la *mochila* será una herramienta que acompañe al e-tutor, pues podrá realizar un diagnóstico de los alumnos, organizar el plan de acción tutorial, subir materiales digitales sobre las asignaturas, o bien que den el sentido de identidad y pertenencia como comunidad universitaria a todos los integrantes.

Perfil del e-tutor

Pretender tener un e-tutor no se construye de la noche a la mañana, sino que parte del interés por una actualización continua para integrar los planes de acción tutorial. Ciertamente, se tendrá que pensar en la elaboración y mantenimiento de la página *web* de las tutorías *on-line*. Esta nueva formación relacionada con las TIC que requiere el profesor se basa en lo siguiente:

- El uso de los aparatos electrónicos (teléfono móvil, tableta, *Ipad*, etcétera) y programas informáticos de uso general: entorno *windows*, *ubuntu*, procesador de textos, hoja de cálculo, navegador de Internet y correo electrónico (mensajes y adjuntos) como básico, sin embargo, tendrá que adquirir habilidades para manejar la plataforma, búsqueda de información a través de la navegación por Internet, creación captura y tratamiento de imagen digital, hipertexto, audiovisual, presentaciones y materiales didácticos multimedia; es fundamental tener una actitud abierta y crítica para el uso de todo lo anterior.

Es inevitable hablar de liderazgo cuando se habla del e-tutor, hasta el momento nadie tiene todo el conocimiento o puede resolver todos los problemas, por eso es necesario tener líderes que puedan lograr los objetivos planteados. Se requiere que conozca y esté dispuesto a mejorar, a partir de las experiencias diarias, tener un aprendizaje a pesar de resultados no tan positivos, para lograr una autoevaluación y autocrítica. Asimismo, se debe poner atención a las relaciones individuales con los demás, siempre a través de la comunicación clara, para motivar la participación y entusiasmo por el trabajo colaborativo de todos.

El e-tutor debe tener habilidades de negociación, inteligencia emocional, manejo de conflictos, atender a las emociones, brindar confianza a los demás, crear conexiones, decir en el momento oportuno y elegir las palabras adecuadas para que tengan el efecto que desea comunicar a los demás³.

Si bien ser e-tutor no es una tarea sencilla, muchos docentes cuentan ya con la figura de e-tutor sin saberlo, porque a lo largo de sus años de experiencia han podido demostrarlo. La propuesta para trabajar en la e-tutoría es que, a través de las CVA, exista un tutor líder, quien coordinará de manera general el trabajo de todo el grupo, en este caso deberán participar todos los profesores de las diferentes asignaturas, quienes se conviertan en tutores de subgrupos. Si en un grupo hay seis o siete profesores y de 50 a 55 alumnos, los subgrupos serían de aproximadamente seis a nueve alumnos por profesor, lo que permitiría tener un trabajo de tutoría más personalizado con los alumnos. Lo anterior, no significa la división del grupo, al contrario, se tratará de hacer una mejor integración grupal, a través del trabajo que se realice en el aula y siempre en comunicación entre todos los integrantes.

Mochila

Este es un espacio virtual dividido en dos secciones: la mochila profesional docente dirigida al grupo de académicos de diferentes asignaturas, que comparten el mismo grupo de alumnos y, otra sección que es la mochila personal de aprendizaje, donde el alumno puede tener herramientas para su aprendizaje.

a. Mochila personal de aprendizaje

Para poder integrar la mochila personal de aprendizaje es necesaria cierta capacitación que permita el manejo de herramientas digitales, para sintetizar,

³ Características deseables en todo formador, y “debe” alude a una situación ideal para alcanzar la formación integral.

aclarar, revisar, modificar, elaborar materiales de acuerdo con el entorno. En ella, se subirían evidencias de los trabajos de los alumnos, se respondería a preguntas que los alumnos plantean y que permitan el debate. El e-tutor, en este caso, debe orientar a los estudiantes para que visualicen su proyecto de vida y realicen estrategias de estudio, apliquen la autorregulación, el aprendizaje autónomo, una mejor administración de su tiempo, así como favorecer el desarrollo de habilidades sociales. Puede ser también un espacio para apuntes y materiales de consulta, ejercicios, archivos informativos que puedan ser de interés para su formación. Asimismo, se pueden incluir secciones para anunciar eventos, así como el calendario escolar y las fechas de exámenes, simulacros de examen, ejemplos de exámenes de otros años, subir *Webs* sobre información que permita saber más sobre las diferentes asignaturas, o de acceso a servicios de biblioteca digital, es decir, abrir este espacio para el desarrollo del aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo.

La sección sobre las asignaturas contribuirá para que el alumno no se pierda, pues en cualquier momento pueden consultar el plan de clase, las actividades, trabajos a realizar y fuentes de información básica.

Trabajar en forma colaborativa abre la posibilidad de que, en una plataforma de *software* libre, otros profesores-tutores puedan interactuar y aprender o hacer recomendaciones sobre prácticas de éxito.

El propósito de esta mochila personal de aprendizaje es que el alumno encuentre herramientas que le permitan desarrollarse académica y personalmente, tener un acompañamiento en línea sobre su proyecto de vida u orientación sobre situaciones de riesgo académico o personal, prevención sobre abandono escolar, adicciones o información transversal con una perspectiva integral. Esta mochila permitirá tener información, oportunidades de comunicación, compartir las experiencias, romper barreras del intercambio, responsabilidad de lo que se dice y cómo se dice, porque al estar en una comunidad virtual se participa en la construcción del conocimiento de forma colaborativa, se crea un espacio entre iguales en un clima de confianza para expresarse y ser solidarios.

b. Mochila profesional docente

Es un espacio de análisis de la práctica tutorial, donde se puede compartir la experiencia del tutor: los desafíos que ha tenido, cómo los ha resuelto, los logros o problemas relativos al trabajo colaborativo, entre otros. Esta mochila se alimenta con la colaboración del tutor y los docentes del grupo, por ejemplo, con diversos materiales sobre las asignaturas; se pueden incluir secciones de video, ligas a páginas confiables, para que los alumnos realicen actividades comunes, colaboren

en ejercicios, realicen comentarios, recomendaciones, evidencias de las tareas realizadas. La esencia de esta herramienta consiste en compartir el trabajo concretado, el andamiaje del proceso, el reto que se tuvo y algunas reflexiones sobre la experiencia tenida, con la finalidad de propiciar la comunicación entre los docentes.

En este tipo de mochila, el acceso sería restringido únicamente a docentes, previo registro, abierto para lectura de los profesores del grupo, el manejo de la información sobre el alumno sólo sería dentro de la asignatura que imparten. Lo anterior, facilitaría tener un lenguaje común, hacer seguimiento de los alumnos, propiciar que un aprendizaje mediante diferentes experiencias, con la finalidad de hacer innovaciones, sin descartar propuestas.

Es importante que la plataforma sea accesible y amigable al usuario, ya sea alumno o profesor, para que todos puedan participar en recibir, mandar mensajes, chatear, siempre con reglas claras y explícitas sobre el lenguaje, para así propiciar la cultura de participación, colaboración, sentido de comunidad, construcción de ciudadanía universitaria.

Como puede apreciarse es posible que desde dicha plataforma el tutor realice e implemente su plan de acción tutorial *online*, donde la claridad debe ser primordial en los objetivos, normas o reglas de funcionamiento para todos los integrantes. El e-tutor llevará un control general como un coordinador que debe estar planificado cómo se va a trabajar, actualizar la plataforma y fortalecer su evaluación para reestructurar los temas que no quedaron claros, no estuvieron cubiertos, para dejar de ser una comunidad *Forward*.

Si todos construimos el conocimiento de manera conjunta, podemos rescatar la experiencia, criticar de forma constructiva, construir conocimientos significativos y de fomento a la ciudadanía universitaria. Hay que aceptar que la educación es lo que somos, lo que decimos es la esencia de nuestro trabajo. Al interactuar con seres humanos, es importante escuchar al otro, ser sensible a lo que esté sucediendo, reconocer las actitudes. Por ello, este trabajo *online*, esta mochila nos servirá para acompañar, llevar y compartir en ella la motivación y reconocimiento, la experiencia del aprendizaje para beneficio de muchos.

Lo que caracteriza esta nueva estrategia es el desarrollo-adquisición de competencias y habilidades genéricas y transversales. Las competencias sociales, relacionales y de interacción son fundamentales en la cultura actual pues implican algo esencial que, habitualmente no se tiene en cuenta: saber pedir ayuda cuando se quiere aprender algo, saber a dónde nos debemos de dirigir, quién nos puede ayudar a aprender, y cómo podemos formular nuestras demandas para que nos ayude en esta tarea de aprendizaje.

Es importante saber cómo los profesores ayudan a los alumnos a aprender, pero no se sabe mucho sobre ello. El reto es que profesores de diversas asignaturas elaboren conjuntamente un espacio en la *Web* para tener un fondo de recursos con el que complementen sus clases, coordinados por el tutor.

Con base en lo anterior, podrá cumplirse de mejor manera el Noveno *Acuerdo por el que se establece el Sistema Institucional de Tutoría de Bachillerato y Licenciatura en los sistemas presencial, abierto y a distancia en la UNAM (2013)*:

Las entidades académicas donde se imparte docencia en los niveles de bachillerato y licenciatura deberán apegarse a los lineamientos del SIT y elaborar sus propios programas de tutoría en base a los mismos, con el objeto de favorecer el desarrollo integral de los alumnos adscritos a su entidad, a través de acciones articuladas que impacten positivamente en la permanencia, rendimiento y egreso.

Conclusiones

Esta propuesta pretende colaborar con el trabajo que se realiza en tutoría, a fin de tener un mayor acercamiento con los alumnos, retomando algunas de las formas de trabajo realizadas en el programa *Formación Pertinente* en CCH Naucalpan que en este libro se menciona.

Se considera que la e-tutoría puede ser una muy útil herramienta para evitar la despersonalización del tutor-docente quien, a veces, ante la carga excesiva de trabajo de su asignatura o el número de grupos que atiende y la gran cantidad de alumnos con los que se relaciona, empieza a manifestar algunas actitudes negativas y sentimientos fríos e impersonales hacia el alumnado.

Si utilizamos adecuadamente las TIC y las TAC, para motivar la creatividad e incrementar las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, por medio de Internet para la búsqueda de información, todo esto permitirá aprovechar esta unión entre profesores y estudiantes para adaptar la “nueva forma” de aprendizaje. La construcción de la mochila, de inicio será un trabajo intenso, sin embargo, disminuirá al siguiente semestre o año, porque el profesor irá adquiriendo las herramientas tecnológicas que necesita para realizar este trabajo.

Si bien en la Universidad se ha trabajado con tecnología, con comunidades virtuales de aprendizaje, es necesario unir todos los elementos para construir el conocimiento compartido para que, a su vez, se multiplique.

Obras consultadas

- Acuerdo por el que se establece el Sistema Institucional de Tutoría de Bachillerato y Licenciatura en los sistemas presencial, abierto y a distancia en la UNAM.* (2013). México: Gaceta UNAM. Disponible en línea desde: <http://www.tutoria.unam.mx/sites/default/files/acuerdosit2012.pdf>
- Estándares de competencia en TIC para docentes.* (2008). Londres: UNESCO. Disponible en línea desde: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandares-Docentes.pdf>
- González A. D., Rodríguez, A. A. y Hernández, D. “El concepto de zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana” en: *Revistas Médicas Cubanas*, Vol. 25, Núm. 4. 2011. Disponible en línea desde: http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol25_4_11/ems13411.htm
- Granados Romero, J. “Las TIC, TAC, TEP como instrumento de apoyo al docente en la universidad del siglo XXI”, en: *Repositorio digital universitario de materiales didácticos*. México: UNAM CUAED. 2015. Disponible en línea desde: <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/4009/1/VE14.167.pdf>
- Narro Robles, J. y Arredondo Galván, M. “La tutoría. Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios”, en *Perfiles Educativos*, Vol. xxxv, Núm. 141. 2013. México: UNAM ISSUE, 132-151. Disponible en línea desde: http://www.tutoria.unam.mx/sites/default/files/tutoria_procesofundamental.pdf
- Silva, E. E. “Estrategias constructivistas en el aprendizaje significativo: su relación con la creatividad”, en: *Revista Venezolana de Ciencias Sociales, UNERMB*, Vol. 9, Núm. 1, 2005. 178-203. Disponible en línea desde: <http://www.redalyc.org/html/309/30990112/>
- Sistema Institucional de Tutoría.* México: UNAM Secretaría de Desarrollo Institucional, Secretaría de Servicios a la Comunidad. 2012. Disponible en línea desde: http://www.tutoria.unam.mx/sites/default/files/sitUNAM_1.pdf

LARGO Y SINUOSO CAMINO:
SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA TUTORÍA

Beatriz Cuenca Aguilar

Introducción

El presente capítulo sustenta la necesidad de contar con un programa de seguimiento y evaluación de la tutoría en el CCH. En primer lugar, se hace una reflexión con base en los datos que solicita el Programa Institucional de Tutorías (PIT), los cuales son utilizados para elaborar el informe y, por ende, “evaluar” la acción tutorial en la que se evidencia la falta de un análisis integral y reflexivo que optimice el desempeño de los profesores-tutores y, en consecuencia, mejore el desempeño y la formación de los alumnos. En seguida, se da respuesta a una serie de preguntas que se consideran base para poder diseñar un programa integral de seguimiento y evaluación de la tutoría.

Una primera problematización de la tutoría concierne a su relación con el Modelo Educativo del Colegio, a la que sigue la precisión de objetivos del PIT, así como sus agentes, métodos, procedimientos, momentos e impacto en función del desempeño y la formación del alumnado. Finalmente, se propone un primer acercamiento a un programa de seguimiento y evaluación de la tutoría.

El Programa Institucional de Tutoría (PIT)

Desde mi experiencia, el trabajo de tutoría inició en 1996 con la propuesta de la profesora Carolina Rodríguez, cuando la participación era voluntaria y, por lo mismo, su impacto en el desempeño de los alumnos no era tan visible porque no había un sistema de seguimiento.

A partir de 2010, la Dirección General del CCH retomó dicha experiencia para crear dos programas para contribuir a mejorar la calidad de los aprendizajes y evitar el rezago académico de los alumnos mediante el acompañamiento permanente a lo largo de su trayectoria escolar. Me refiero a el Programa Institucional de Tutoría (PIT) y el Programa a Institucional de Asesoría (PIA).

- a. En 2011, se creó el Sistema Institucional de Tutoría (SIT), coordinado por Rectoría, a través de la Secretaría de Desarrollo Institucional. A partir de ese momento se contó con un mayor apoyo para realizar la actividad tutorial, que incluyó un sistema de seguimiento académico (que fue una contribución del CCH), reuniones con padres de familia y formación de tutores, además de una serie de recursos didácticos que contribuyeron a realizar el trabajo de la mejor manera posible.
- b. En el CCH, se adoptó el SIT y se realizaron adecuaciones considerando experiencias previas, así como la concordancia con los nuevos lineamientos. En general, las actividades que debían realizar el tutor y los tutorados toman como guía el Plan de Acción Tutorial (PAT), de acuerdo con semestre al que pertenezcan. Dichas actividades están reguladas por el Protocolo de *Equivalencias de los Profesores Ordinarios de Carrera* y en el “Glosario de Términos del CCH”.
- c. Sin embargo, a pesar del avance logrado por la tutoría, todavía quedan algunos aspectos pendientes que deben ser mejorados para incidir más significativamente en el desempeño y formación de los alumnos. Uno de esos aspectos ha sido la evaluación y seguimiento del aprendizaje de los alumnos en diferentes momentos de su desarrollo, pues, si bien es importante disminuir el rezago y la deserción escolar, también lo es que el acompañamiento incluya problemáticas académicas del ámbito cognitivo, al mismo tiempo que aquellas correspondientes al ámbito afectivo y motivacional. Para ello, el PIT expone un plan de seguimiento que consiste en lo siguiente:
 - Un diagnóstico de los alumnos en riesgo.
 - La planeación del tutor que consiste en diseñar un plan de trabajo que contemple los aspectos académicos, de integración y vocacionales de sus tutorados.

- Un seguimiento reflexivo donde el alumno, con ayuda del tutor, elabore un plan de egreso.
- La evaluación del tutor, con base en un cuestionario presencial y en línea que valora el logro de los objetivos en cuanto a disminución del rezago, de materias reprobadas y de abandono. Cabe mencionar que toda esta información es recogida, organizada, analizada y comunicada por el tutor en un informe anual que entrega al coordinador local del PIT.

En la mayoría de los casos, los informes sobre la acción tutorial advierten que los esfuerzos se concentran en reportar el número de grupos con tutor, de alumnos por grupo, de profesores de carrera y de asignatura que dan tutoría, de horas de tutoría por grupo, de reuniones con padres de familia, de materias reprobadas por alumno, entre otros datos numéricos.

Cómo puede observarse, la prioridad es cuantitativa, pero hay poca o nula reflexión sobre los aspectos cognitivos, afectivos y contextuales que permitan al alumno, al profesor y a los padres de familia tomar parte activa para contribuir a mejorar el desempeño y la formación del adolescente.

Para poder evaluar la tutoría, deben ser claras algunas cuestiones centrales: ¿la tutoría toma como base el Modelo Educativo del Colegio?, ¿cuál es su sentido?, ¿quién, cómo, cuándo y con qué se realiza? Si partimos de estas preguntas podemos tener elementos para establecer un programa de seguimiento y evaluación que responda a las necesidades de los alumnos.

La Tutoría y el Modelo Educativo del Colegio

La respuesta a la primera pregunta, deriva del análisis de los documentos curriculares, normativos y pedagógicos que regulan la vida académica del CCH. El Modelo Educativo del CCH está integrado por cuatro ejes que guían, orientan y regulan todas y cada una de las actividades en los diferentes niveles de concreción del currículo. Dichos ejes son, la noción de cultura básica, la organización académica por áreas, el docente como guía y orientador, y el alumno como sujeto de su propio aprendizaje (Bazán, 1988; García, 2015; PEA, 1996).

En estos ejes, se encuentra implícita la concepción de tutoría contemplada desde la creación del Colegio en 1971 (*Documenta 1*, 1979). A continuación, se explica esta idea:

La noción de cultura básica se refiere a los saberes que debe poseer un bachiller del siglo XXI, y que se manifiestan como conceptos, habilidades y

actitudes que, en conjunto, delinear el perfil del egresado al concluir el bachillerato. A través de las diferentes materias del currículo se "acerca al alumno" a diversos conocimientos, habilidades y actitudes que debe construir o desarrollar durante su estancia en el Colegio. Por ello, la primera función de la tutoría es contribuir a que los alumnos construyan o adquieran los conocimientos básicos o fundamentales que le permitan acceder a conocimientos más profundos y amplios en los estudios subsiguientes. Es decir, el profesor-tutor acompaña al alumno para que pueda solventar los diversos obstáculos que se presenten durante el bachillerato, detectando, desde el inicio las amenazas y riesgos a los que se enfrenta y lo previene, en conjunto con el resto de sus profesores.

La organización académica por áreas remite a cómo los saberes están distribuidos pedagógicamente para hacerlos accesibles a los alumnos; sin embargo, las áreas comparten un mismo enfoque interdisciplinario y la resolución de problemas a través de la enseñanza de aspectos metodológicos. En este ámbito, la tutoría permea la manera en que el docente logra que, a través del fomento de actividades transversales, se promueva la interdisciplinariedad para la resolución de problemas. Los obstáculos a los que se enfrentan los tutores son principalmente de la disciplina, cognitivos, conductuales o del contexto, así que se pretende que, por medio del diálogo entre los profesores de las diferentes áreas, se detecten los problemas que el alumno tiene y se planteen probables soluciones.

El profesor como guía y orientador, que es determinante porque en él se materializan las acciones para promover los aprendizajes de los alumnos. El Modelo de docencia que plantea el CCH incluye, al menos, cuatro roles esenciales que el profesor debe tener presentes para poder realizar su labor como:

- Guía, el docente debe conocer el "camino" que tiene que seguir el alumno para poder culminar el bachillerato en el tiempo previsto para ello. Esto implica que el tutor conoce aspectos relacionados no sólo con las diferentes disciplinas, sino con las mejores formas de desempeño.
- Orientador, que detecta los problemas a los que puede enfrentarse el alumno desde su ingreso, tránsito y egreso; de forma que pueda canalizarlo a las instancias que apoyen su resolución.
- Facilitador, cuando el docente domina el contenido disciplinario y los aspectos didácticos que permiten que el alumno construya su propio conocimiento y logra pasar de ser heterónimo a ser autónomo. En este ámbito, se construyen ambientes de aprendizaje que favorecen o facilitan el interés de los alumnos al brindarles las herramientas teóricas, metodológicas

y didácticas que requieren, para ser "sujetos de su propio aprendizaje". Aquí la tutoría contribuye a delinear al sujeto activo y reflexivo al facilitar los recursos cognitivos, contextuales y disciplinares para que el alumno se transforme en un individuo crítico, creativo, innovador que pueda autorregularse y aprender a aprender, aprender a hacer, y aprender a ser a lo largo de la vida.

- Mediador, que domina estrategias didácticas para adaptarlas al desarrollo cognitivo del alumno. Interviene entre los contenidos, los propósitos y el alumno, a través de puentes que permiten ofrecer una "ayuda ajustada". El docente contribuye a formar una estructura conceptual sólida que sea la base para que el alumno pueda desempeñarse con éxito a lo largo de su estancia en el bachillerato. En la tutoría, el docente que conoce a profundidad su disciplina puede detectar los temas de difícil aprendizaje y plantear la ruta a seguir para lograr que el alumno aprenda. Así, contribuye a que éste adquiera los conocimientos básicos o esenciales que, posteriormente, podrá profundizar o ampliar. Durante este tránsito el alumno se acerca a ámbitos conceptuales, procedimentales y actitudinales en las diferentes materias, para construir una visión integral de los saberes que le permitirán tener una cultura básica, lo que, a su vez, le permitirá comprender el mundo y la sociedad en qué vive para transformarse en un ciudadano con conocimiento que pueda mejorar las condiciones en que vive, a través de la solución a los problemas cotidianos, a los que se enfrente.

El alumno como sujeto de su propio aprendizaje, se refiere al Modelo de alumno o bachiller que la institución pretende formar. Se le concibe como un sujeto activo, crítico, creativo e innovador que desarrolla conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten autorregularse, realizar metacognición y ser autónomo. Con esta base, se espera que el alumno aprenda a aprender, aprenda a hacer y aprenda a ser durante toda la vida, para que, al egresar del bachillerato, pueda continuar sus estudios superiores o integrarse a la sociedad como un ciudadano pleno con capacidad de pensar y decidir.

Vale aclarar a qué hace referencia cada uno de los adjetivos que se adjudican al alumno:

- **Activo**, porque opina, propone y actúa de manera directa en los asuntos relacionados con su formación; toma posición con respecto a aspectos implicados en su formación como bachiller siguiendo las normas establecidas para ello.

- **Crítico**, ya que es capaz de discriminar entre una serie de opciones ante diferentes situaciones relacionadas con su vida, no sólo en aspectos académicos, sino también sociales, ambientales, políticos y culturales. Sabe discernir entre los ámbitos positivos, negativos o neutrales en una situación cotidiana. Es capaz de defender sus puntos de vista con argumentos lógicos y válidos, sin violentar la vida institucional y llegar a consensos. Analiza la información a su disposición para verificar que sea verdadera, creíble, veraz y pertinente.
- **Creativo**, pues desarrolla la capacidad para proponer soluciones alternativas a las ya aceptadas. Busca múltiples respuestas a una misma pregunta, es capaz de abordar problemas utilizando métodos que no han sido probados, pero que son altamente probables.
- **Innovador**, en llevar a cabo las propuestas concebidas en el punto anterior y, a partir de los resultados, las mejora. Es capaz de evaluar su desarrollo y cambiar para mejorar, sin temor a equivocarse.
- **Autónomo**, porque sabe detectar sus fortalezas y debilidades, busca la ayuda que necesita para resarcir sus carencias. Utiliza el error como fuente de aprendizaje, y si bien valora la opinión del docente, no la espera para tener iniciativa. Realiza metacognición, se autorregula y aprende continuamente en los diferentes contextos en los que se desenvuelve.

Con base en lo anterior, se observa que la tutoría en el Modelo a Educativo del Colegio está inmersa en cada uno de sus principios, por lo que el profesor debe desempeñar una docencia que asuma varios roles como ser experto en una disciplina, tutor y asesor, o lo que suele denominarse en contextos anglosajones como *teaching*, *mentoring* y *coaching* (Rodríguez, 2004).

Cuando se crea un programa de tutoría sin considerar los ejes del Modelo del Colegio, se corre el riesgo de que resulte muy forzado y por lo tanto con pocos resultados reales sobre el desarrollo académico y personal del alumno. Por lo que conviene hacer una evaluación para saber hasta qué punto responde o no la tutoría al Modelo para, en su caso realizar las adecuaciones necesarias y lograr un efecto positivo en el acompañamiento de los alumnos, es decir colaborar a su formación académica y personal.

¿Tutoría para qué?

Esta pregunta hace referencia específica a la meta, los objetivos, o propósitos que tiene la institución. En este sentido se concibe a la Tutoría como una acción centrada en aspectos académicos que ofrece atención diferenciada, respeta la

diversidad y fomenta la autonomía de los estudiantes y que, entre los objetivos, plantea los siguientes (PIT, 2011 y 2013):

- Coadyuvar a mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos en todas sus materias.
- Contribuir a la disminución de los índices de reprobación, rezago y deserción escolar con particular atención al turno vespertino.
- Promover acciones orientadas a fortalecer la responsabilidad y autonomía de los estudiantes en concordancia con el Modelo Educativo del Colegio.

Aunque el último objetivo hace referencia al Modelo Educativo, la realidad muestra que se pone un mayor énfasis en los dos primeros. De hecho, en el primero, la calidad del aprendizaje se considera equivalente al número de materias aprobadas. Lo que a todas luces es inexacto.

Por lo que es necesario definir a qué nos referimos con “mejorar la calidad de los aprendizajes”. Un aprendizaje es de “calidad” cuando el alumno logra comprender, integrar y evaluar los conocimientos adquiridos durante su trayecto por el bachillerato; cuando logra movilizarlos e integrarlos a su forma de pensar, decir y actuar en su vida cotidiana.

Si solamente se consideran las calificaciones, se tendrá una visión parcial del alumno, lo que además no determina su desempeño en actividades fuera del contexto educativo. Existen evidencias de que alumnos con buenas calificaciones (9 y 10) pueden tener una baja resistencia al fracaso y poco interés en trabajar en equipo. En contraste, alumnos con desempeño medio o bajo pueden adaptarse a situaciones de estrés y ser resilientes (Merino, 2000).

Por otro lado, la tutoría debería de ir más allá del rendimiento académico del grupo, pues al concebirse como acompañamiento su efecto sobre el desarrollo integral de la persona contribuye a definir su personalidad, la construcción de su proyecto de vida y el fortalecimiento de la autoestima, entre otros aspectos que no se limitan a lo cognitivo.

¿Quién lleva a cabo la tutoría?

La respuesta obvia es el tutor, sin embargo, ¿quién es éste?, ¿qué perfil tiene?, ¿qué competencias domina? y ¿qué actitudes lo motivan?

En el Colegio, la participación de los profesores como tutores está considerada en el *Protocolo de equivalencia de los profesores de carrera* y en el *Cuadernillo de asignación de horarios de los profesores de asignatura*. Aunque se considera que

el tutor debiera ser un “adulto” con cierto perfil, tampoco se puede descartar la posibilidad de que sea un joven de la misma edad o un poco mayor que los alumnos de bachillerato, también es posible imaginar otra vertiente o interpretación del tutor. Esta idea, por ejemplo, favorecería la tutoría por pares y podría romper o acortar la dichosa “brecha generacional” que, a veces se establece real o imaginariamente, en la relación tutorial e impide el establecimiento de vínculos armónicos entre el tutor y el tutorado.

Cualquiera que sea el sujeto que lleve a cabo la tutoría requiere ser formado como tutor, pues el ser adulto y profesor no garantiza que pueda desempeñarse como tal. En el caso de los jóvenes, se requiere una definición clara y comprensible de las características de un tutor para poder asegurar que se lograrán cumplir los objetivos de la tutoría.

El perfil del tutor no solamente debe considerar aspectos académicos y cognitivos, sino también aquellos relacionados con las emociones, afectos, actitudes y valores, a fin de evitar situaciones que pueden resultar peligrosas. Se requieren tutores que decidan por interés vocacional participar en la dinámica de atención a un grupo y no por los alicientes derivados en las listas jerarquizadas para la obtención de interinatos.

¿Como se realiza la tutoría?

El Programa Institucional de Tutorías expresa que para realizar la tutoría se plantean tres ámbitos de intervención:

Académica, con hábitos que tienen la finalidad de favorecer la autorregulación del aprendizaje de los alumnos, al explicar los procesos que relativos al aprendizaje y las estrategias que permitan su desempeño académico.

Sentido de identidad universitaria, con acciones encaminadas a promover la adaptación del alumno a la organización, normatividad y funcionamiento general del Colegio, así como el sentido de pertenencia al mismo.

Orientación vocacional, a través de actividades orientadas al fortalecimiento de la toma de decisiones de los alumnos, con respecto de las opciones ante la oferta educativa y laboral, así como de orientación de trámites vocacionales y de actividades para la regularidad académica, promoción y difusión de becas.

Disciplinaria, por medio de la adquisición de conductas encaminadas a que los alumnos adquieran y/o consoliden los aprendizajes correspondientes a las disciplinas que integran el Plan de Estudios.

Aunque estos ámbitos de intervención son importantes, aún resultan insuficientes porque no logran poner en evidencia el avance del alumno como “persona” pues, aunque no se pretende su atención psicológica, ni su análisis emocional personalizado, es deseable que la tutoría contribuya al fortalecimiento del desarrollo integral del adolescente, para lo que se requiere apoyo psicopedagógico y una visión socio-antropológica del sujeto. De tal forma que las estrategias de intervención tutorial no visualicen al adolescente como un objeto problemático y carente de juicio.

¿Cuándo?

La tutoría debería estar integrada a la docencia, en forma continua durante el bachillerato, a fin de que los efectos de esta intervención sean reales y duraderos. Se requerirá establecer, por supuesto, metas a corto, mediano y largo plazos, las cuales se pueden cumplir durante cada uno de los semestres.

Por otra parte, las necesidades de los alumnos son diferentes en cada una de las etapas o periodos por los que transita, pero su análisis permitiría encontrar las convergencias entre lo académico con lo afectivo y lo cognitivo en una especie de “gradiente” que apoye al alumno en la construcción de su perfil personal.

Para que el paso de la heteronomía a la autonomía sea acorde con las características del individuo y no sólo del currículo, dicho análisis deberá partir del alumno novel de reciente ingreso, al alumno experto casi por egresar, se identifiquen las causales principales en el paso de la regulación a la autorregulación, de la enseñanza dirigida al aprendizaje autónomo y de la dependencia a la independencia. De esta forma, los docentes y los tutores tendrán mayores certezas para intervenir en función de lo planteado por el Modelo Educativo del Colegio, y tendrán evidencia argumental para sostener que han logrado un egresado “sujeto de su propio aprendizaje”.

¿Con qué?

Finalmente, para que la tutoría y las estrategias de intervención impacten en el individuo de manera permanente y sean significativas deben considerarse cada uno de los ejes del Modelo Educativo del Colegio, de lo contrario se diseñan propuestas forzadas e incluso contrarias a los fines formativos del CCH.

Se requiere un programa institucional de Tutorías específico para la formación del adolescente, pues si se sigue pensando que es lo mismo la tutoría en posgrado, licenciatura y bachillerato se seguirán cometiendo los mismos errores y se seguirá desperdiciando esfuerzos y recursos.

Lo “institucional” de la tutoría debe ser la Coordinación, no los proyectos de intervención. Cada plantel tiene características particulares que plantean necesidades específicas de intervención por lo que sólo debieran proponerse líneas generales que orienten el trabajo de tutoría y diseñarse programas de acuerdo con el contexto para que la ayuda sea significativa y tenga sentido.

Seguimiento y evaluación del PIT

Cómo hacer que el seguimiento y la evaluación de la tutoría no se convierta en un engorroso proceso de llenado de informes que distrae al tutor de su función principal. En principio, un plan de seguimiento debe considerar al menos dos aspectos: el administrativo y el académico. El primero refiere el seguimiento que la coordinación realiza en el cumplimiento de los objetivos del programa en términos de gestión, recopilación de datos que permitan dar cuenta de que los recursos destinados con base en resultados términos cuantitativos.

En este ámbito cobran importancia datos como el porcentaje de egreso, la eficiencia terminal, el rezago, el número de grupos con tutor y de sesiones de tutoría, el tiempo destinado por sesión y todos aquellos elementos que son meramente numéricos. Si bien es cierto que estos datos son importantes y permiten la rendición de cuentas institucional no logran ser significativos para el tutor y los tutorados, porque remiten a números, no a personas.

Por lo tanto, valdría la pena gestionar una evaluación en función del seguimiento de intervención con impacto en la formación integral de la persona. Para lo cual se propone la integración de un grupo de expertos en evaluación que diseñen estrategias, métodos e instrumentos de seguimiento y evaluación para que sean la base para reorientar las actividades tutoriales.

En cada plantel existen profesores convencidos de tal finalidad y que podrían analizar e interpretar los resultados de la evaluación para permitir la mejora de la acción tutorial. Por ejemplo, se puede considerar una metodología etnográfica donde se realicen observaciones del proceso de tutoría, o se entreviste a los tutores, tutorados, profesores y padres de familia para indagar y buscar evidencias de los alcances de la tutoría.

Por otra parte, como instrumentos de evaluación alternativa que enriquezcan la actividad tutorial, se sugiere utilizar rúbricas, la bitácora COL o portafolios para obtener evidencias de lo que ocurre durante el proceso entre tutor y tutorados. La rúbrica nos puede mostrar si las actividades son adecuadas para los propósitos de la tutoría. La bitácora COL favorecería la autoevaluación y autorregulación del alumno al indagar en los ámbitos cognitivo y afectivo. El

portafolios permitiría observar el desarrollo del alumno durante el proceso y servirían tanto para el alumno como para el docente al mostrar las evidencias del efecto de la intervención en la formación integral de la persona.

Conclusiones

Como se puede observar a largo del texto, la acción tutorial es un proceso integral y multifactorial por lo que su abordaje debe considerar cada uno de los elementos que la forman el tutorado, el tutor, el ambiente tutorial, el espacio en donde se lleva a cabo y el marco de referencia desde el que se plantea.

En este sentido, se enfatiza que la comprensión del **Modelo Educativo del CCH** como Marco de Referencia permitirá el diseño e instrumentación de una acción tutorial de calidad, congruente, pertinente y trascendente.

El **conocimiento integral** de la persona a ser **Tutoreada**, como sujeto de su propio aprendizaje desde el ámbito de lo cognitivo y afectivo. Con necesidades específicas en lo cognitivo, emocional y contextual, permitirá atender a través de la acción tutorial la ayuda ajustada que el alumno requiere a lo largo de su paso por el bachillerato.

La selección del **Tutor**, con base en un perfil docente que incluya en primer lugar una sólida conducta y trayectoria ética, que considere habilidades básicas para realizar la tutoría (planeación, instrumentación y evaluación), que sepa resolver problemas, que sea creativo para atender al tutorado. Todo esto permitirá asegurar un mejor desempeño durante la acción tutorial y una formación básica que después debe ser permanente, para acompañar al alumno en las diversas problemáticas a las que se enfrenta durante su desarrollo como adolescente y estudiante de bachillerato.

Contar con un **espacio físico** para al realización de la **acción tutorial** permitirá poder crear un adecuado **ambiente** que **favorezca el aprendizaje** y que le permita resolver diferentes problemáticas relacionadas con este proceso.

En relación con el **espacio físico**, se requiere que sea diferente al aula en donde suelen asistir a clases, para que se construya un **ambiente** en donde el alumno pueda **desplazarse** libremente, sienta **confianza** de expresar sus ideas sin temor a ser juzgado y que además cuente con diversos **apoyos didácticos** como vídeos, textos, multimedios de manera que si surge alguna necesidad o situación imprevista, esta pueda ser resuelta de manera que el alumno reciba la ayuda ajustada que requiere.

Además, el contar con un programa de seguimiento y evaluación sistemático y sistematizado podrá favorecer el registro, análisis e interpretación de los

resultados obtenidos durante la acción tutorial. De tal manera que, si se cruzan los datos cuantitativos con los cualitativos se podrá tener una imagen más clara y completa de los efectos de la intervención en la formación de los alumnos en lo cognitivo, lo afectivo y lo actitudinal, con lo que se obtendrán argumentos más objetivos para comprender el porqué del rezago, el abandono o el fracaso escolar.

La intención de la tutoría debe orientarse a comprender para mejorar, y no descalificar para buscar culpables. En sociedades inclusivas como las que debe propiciar nuestra Universidad en cualquiera de sus sistemas y subsistemas, hay que disminuir y eliminar el discurso que culpa a los alumnos de su fracaso en la escuela. Así, los informes de trabajo dejarían de ser una acumulación inútil de datos y recuperarían su función sustancial que es dar cuenta de la manera en que la institución (CCH) contribuye a la formación integral de la persona, es decir, el alumno.

Obras consultadas

- Bazán, L. J. “Un bachillerato de habilidades básicas”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. XVI, Núm. 65. México: ANUIES, 1988. Disponible en línea desde: http://resu.anui.es.mx/archives/revistas/Revista65_SIA4ES.pdf
- . “Funciones del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades”, en *Nuevos Cuadernos del Colegio*. Núm. 5. México: UNAM DGCCH, 2015.
- Documenta* Núm. I. México: UNAM CCH, 1979.
- García, C. T. “El Modelo Educativo del Colegio y sus niveles de concreción”, en *Nuevos Cuadernos del Colegio* Núm. 5. México: UNAM DGCCH, 2015.
- Merino, C. Curso evaluación cualitativa. UNAM CCH Sur. 2000.
- Pérez, G. “El papel de la tutoría en la formación integral del adolescente”, en: *Tiempo de educar*, Vol. II, Núm. 21. México: UAEM, 2010.
- Pérez, G. A. y Alonso, P. M. “Estrategias de intervención tutorial en la universidad: una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso” en: *Tendencias Pedagógicas*, Núm. 16. Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, 2010.
- Plan de Estudios Actualizado de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM DGCCH, 1996.
- Programa Institucional de Tutorías. México: UNAM DGCCH, 2011.
- Programa Institucional de Tutorías. México: UNAM DGCCH, 2013.
- Rodríguez, E. S. Coord. Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción. Barcelona: Octaedro, 2004.

Sobre los autores

ALEJANDRO CORNEJO OVIEDO

Maestro en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana y candidato a Doctor del Programa de Doctorado en Pedagogía en el Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras. Profesor de asignatura en Antropología I y II, en el Plantel Sur del CCH. Coordinador de un proyecto PAPIIME sobre las trayectorias de los estudiantes en el bachillerato del CCH de la UNAM y coordinador de un grupo de trabajo de profesores en la materia de Antropología del plan de estudios del 2001-2003. Corresponsable de un programa institucional de Tutoría para alumnos del bachillerato del CCH (2002-2004). Ha sido tutor de dos grupos de alumnos de primer ingreso en el Plantel Sur del CCH (2002-2006). Ha fungido como Jurado de concursos de oposición en el bachillerato del CCH (2003-2005), y asesor en la didáctica de la disciplina en el proceso de Revisión y Ajuste de los programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades, en las materias de 5º. y 6º. semestres (2004-2006). Fue coordinador de un seminario institucional sobre la enseñanza de las matemáticas en la Secretaría de Programas Institucionales del CCH (2007-2009). Tutor de dos grupos de alumnos de primer ingreso, en el turno vespertino del Plantel Sur del CCH, dentro del Sistema Institucional de Tutoría (UNAM 2013-2014).

SARA CRUZ VELASCO

Es Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la UNAM y Maestra en Enseñanza Superior por Facultad de Filosofía y Letras (UNAM). Ha obtenido los diplomados: Orientación Educativa, Docencia Universitaria y Tutoría Académica. Experiencia docente en el nivel bachillerato y licenciatura. Dictaminadora en revistas especializadas en educación. Asesora de tesis de maestría y licenciatura e impartido diversos cursos con temáticas como: Tutoría, Orientación educativa, Rendimiento académico y Evaluación del aprendizaje. Es instructora invitada de la ANUIES para impartir cursos a nivel nacional para la formación del personal docente y administrativo en la implantación y fortalecimiento de los programas institucionales de tutoría. Ha sido integrante de las mesas directivas del Colegio Nacional de Psicólogos y Asociación Nacional de Profesionales de la Orientación, integrante del Comité Organizador Nacional para la organización bianual de los encuentros nacionales de tutoría. Sus publicaciones, como coautora del libro “Sistemas de Acompañamiento en el Nivel Medio Superior” (ANUIES); autora del libro *Alto Rendimiento: una visión multifactorial* (España); coordinadora del libro *Experiencias de tutoría en la UNAM. Avances y retos* (UNAM); y capítulos de libros “El Sistema Institucional de Tutoría UNAM: actores y Desafíos” (DGIRE); “La lectura en estudiantes universitarios” (IIBI). Fue Consejera Universitaria representante de técnicos académicos de la UNAM. Con reconocimiento de la IV Conferencia Latinoamericana Sobre el Abandono en la Educación Superior (Colombia) a su trabajo “Acciones de orientación educativa y vocacional en la UNAM”, y recibió el Mérito Académico 2016, por AAPAUNAM. Fungió como coordinadora y fundadora del Seminario “Análisis de la Práctica de Tutoría en la UNAM” y Coordinadora General del Sistema Institucional de Tutoría UNAM, hasta enero del 2018.

BEATRIZ CUENCA AGUILAR

Licenciada en Biología por la Facultad de Estudios Profesionales Iztacala, UNAM, y pasante de la Maestría en Microbiología, por la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del IPN. Acreditó el Diplomado en Biología para Profesores de Enseñanza Media Superior dentro del Programa PAAS II, en la Facultad de Ciencias de la UNAM. Ejerció una estancia de intercambio con el *Mount Royal College* en Calgary, Canadá. Ha obtenido los Diplomados Actualización y Enseñanza de la Biología en el Bachillerato del Colegio de Ciencias y

Humanidades, Creatividad en la Educación, El Uso de las TIC en la Educación, Gestión del aprendizaje con el uso de las TIC, Las Ciencias y las Humanidades ante los retos de la sociedad contemporánea, Investigación Interdisciplinaria, Mundos Juveniles, El uso de dispositivos móviles en el aula. Obtuvo la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en Biología por FES Iztacala de UNAM. Tiene la “Especialidad en Política y Gestión Educativa” en FLACSO. Ha impartido clases en la UNAM, SEMGDF, ENCB, IPN, ENP entre otras instituciones y más de 70 cursos para la formación de profesores en Didáctica de las Ciencias, Planeación Didáctica, Instrumentación Didáctica, Evaluación del Aprendizaje, Modelo Educativo del CCH, Competencias Educativas, Biología Evolutiva, Microbiología del Suelo, Metabolismo bacteriano. Es profesora de la MADEMS Biología en la FES Iztacala, modalidad semi-presencial en las asignaturas de Fundamentos teórico-metodológicos de la Biología y Biología comparada. Ha impartido más de 50 conferencias sobre su disciplina. Es profesora de carrera Titular C, definitiva en el CCH Naucalpan.

PATRICIA LÓPEZ SÁNCHEZ

Licenciada en Psicología UNAM, con Diplomado de Creatividad en la Educación, Especialidad Facilitadores de Creatividad en la Educación y Diplomado Desarrollo de la Escritura. Su Tesina fue un Taller para la formación de tutores en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Naucalpan, desde la perspectiva humanista (enfoque centrado en la persona La Tutoría). Se ha desempeñado como Auxiliar del jefe de Departamento de Psicopedagogía y Jefa del Departamento de Psicopedagogía del CCH, en el plantel Naucalpan. Actualmente es Técnico Académico Titular “C” de T.C., definitivo. Ha participado en diversos cursos de adolescencia, aprendizaje, estrategias de aprendizaje y estudio. Ha coordinado grupos de practicantes profesionales de la carrera de Pedagogía de la FES Acatlán, de la carrera de Psicología de la FES Iztacala, de prestadores de Servicio Social de la carrera de Pedagogía de la FES Acatlán. Ha sido facilitadora de los cursos Proyecto de vida y aprendizaje colaborativo del Programa del desarrollo de habilidades para la formación permanente de la Dirección General de Evaluación Educativa, ponente en cursos de formación de tutores, tutora de grupos académicos de primer año, responsable del Programa Promoción para la Toma de Decisiones y el Proyecto de Vida. Ha impartido talleres de Elección de carrera, Proyecto de vida y Toma de decisiones, así como de Conferencias de elección de carrera,

aprovechamiento académico y de Bienvenida. Ha sido responsable de la formación de 18 generaciones de alumnos que fungen como Promotores Académicos de sus grupos académicos. Ha participado en diversos eventos institucionales de la DGOSE como Al Encuentro del Mañana y El estudiante Orienta al estudiante.

MARIANA MERCENARIO ORTEGA

Ha sido tutora de alumnos desde hace más de 10 años. Es profesora Asociado C de Tiempo Completo en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en el CCH Naucalpan. Es Licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas, Maestra y Doctora en Estudios Mesoamericanos especializada en lengua náhuatl (UNAM). Ha recibido las Medallas Gabino Barreda, Alfonso Caso, Mención Honorífica en los Premios anuales del INAH en Lingüística y la Presea Sor Juana Inés de la Cruz. Ha coordinado los diplomados en Didáctica de la Literatura y Didáctica de la escritura para todas las áreas del Colegio de Ciencias y Humanidades. Es autora de los siguientes libros: *La novela, Los entramados del significado en los zazaniles de los antiguos nabuás, La ensoñación de la imagen en el Estridentismo*; coautora del libro *Didáctica de las fuentes históricas en el bachillerato* y coordinadora del libro *Didáctica de la literatura*. Ha publicado más de 20 artículos académicos, impartido más de 30 ponencias y más de 20 conferencias en ámbitos de su especialidad.

MAYRA MONSALVO CARMONA

Es Licenciada en Psicología, con estudios de Maestría en Educación y diplomados en Educación Integrada para personas con necesidades educativas especiales, Creatividad en la educación y tecnologías de la información y la comunicación (TIC's), Aplicaciones del TIC en la enseñanza; Género, Violencia Familiar y Adicciones y Habilidades para la Vida. Ha formado profesores para la tutoría, relaciones interpersonales, comunicación humana, inteligencia emocional. Coordinó grupos de trabajo académico con profesores de diferentes áreas, así como eventos sobre orientación vocacional y profesional, con las escuelas y facultades de la UNAM, la DGOSE, la ENP, el CCH y jornadas de Bienvenida a los alumnos de nuevo ingreso. Ha colaborado en publicaciones sobre adolescencia, elección de carrera, participación en la sección Ser joven... en *Gaceta CCH*. Para el nivel licenciatura, coordinó el programa de prácticas profesionales de la carrera de Pedagogía de la FES Acatlán, en el CCH Naucalpan desde 1990

hasta 2006. Entre sus principales áreas de interés se encuentra incrementar el uso de las TIC en la educación y la difusión del conocimiento en el nivel bachillerato, por lo que se ha ocupado en la elaboración de diversos materiales al respecto. Ha participado en diversos cuerpos colegiados, como la comisión de evaluación del Consejo Técnico del CCH y en las comisiones auxiliares de la comisión dictaminadora, ambos órganos del CCH. Coordinó dos proyectos INFOCAB. Actualmente está a cargo de los programas Comunicación Educativa y Orientación para el desarrollo humano y la salud: perspectiva psicosocial. Es coordinadora general de la Revista Digital *cecehachera*. Fue Consejera Universitaria representante de técnicos académicos del Bachillerato de la UNAM, integrante de la Comisión de Legislación e invitada permanente en el Consejo Técnico y del Consejo Académico del Bachillerato.

ROSALÍA ORTA PÉREZ

Es Licenciada en Psicología por la UAM Xochimilco y maestrante en Sensibilización Educativa con Orientación Gestalt, por el IHPG. Ha realizado los Diplomados en Musicoterapia Humanista FESI, Creatividad en la Educación, Centro de Creatividad, Terapia y Desarrollo Integral y Desarrollo de la Escritura para todas las áreas. Tiene especialización en Facilitadores de Creatividad Inteligente, Centro de Creatividad, Terapia y Desarrollo Integral y Orientación y Desarrollo Humano. Ha diseñado e impartido diversos cursos y talleres dirigidos a estudiantes de bachillerato, profesores, trabajadores y padres de familia con base en 28 años de experiencia en el área psicopedagógica en el CCH Plantel Naucalpan. Ha sido coordinadora del Programa Desarrollo de habilidades para la Formación Permanente de la DGEE, Programa para la Formación Pertinente de la SEP, Formación de profesores en creatividad educativa, en aspectos psicopedagógicos y de desarrollo personal. Ha formado estudiantes de licenciatura para el Programa Desarrollo Integral del Estudiante en el CCHN, así como de la FESI Y FES Acatlán, en programas para el apoyo psicopedagógico en las áreas escolar, profesional-vocacional, psicosocial. Orientación psicopedagógica a alumnos y padres de familia en las distintas áreas de la orientación. Ha coordinado distintos eventos académicos, prácticas profesionales de estudiantes de licenciatura de la FES Acatlán y la FES Iztacala, así como de servicio social. Obtuvo certificación de la DGEE como formadora de formadores dentro del Programa Desarrollo de habilidades para la Formación Permanente. Ha fungido como tutora de grupos académicos. Ha coordinado,

organizado y supervisado cursos especiales para alumnos. Ha diseñado cursos y asesorías grupales e individuales sobre la Selección de Materias y Elección de Carrera. Ha impartido conferencias, ponencias, asesoría psicopedagógica, publicación de artículos en la *Gaceta CCH*, así como en la revista *Mulier* y *Cuadernos del Colegio*. Ha participado en encuentros, coloquios y simposios. Ha sido facilitadora de cursos para tutores.

AMELIA SANTANA ESCOBAR

Licenciada en Pedagogía por la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, UNAM. Maestrante en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Acreditó los Diplomados “Creatividad en la Educación” y “Formación de Promotores del Desarrollo Humano” y la “Especialización para facilitadores en Creatividad Inteligente”. Auxiliar de Investigación en el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica de la Secretaría de Educación Pública y Auxiliar de Jefe del Departamento de Psicopedagogía en el CCH-Sur. Profesora de Asignatura Definitivo en las materias de Redacción en el CCH Sur e Interino en la carrera de Pedagogía de la ENEP-ARAGÓN, así como Técnico Académico de Tiempo Completo en el Departamento de Psicopedagogía en los planteles Sur y Naucalpan del CCH. Participó como instructora en cursos dirigidos a profesores y estudiantes del bachillerato de la UNAM, así como tutora en línea. Participó en diversos cursos, seminarios y talleres a través de los cuales adquirió una amplia formación y especialización en el área psicopedagógica, así como en diversos Encuentros Académicos, Simposios y Foros en Investigación Educativa, Orientación Educativa, Política Educativa y Capacitación Docente. Obtuvo la certificación de la Dirección General de Evaluación Educativa como formadora de formadores dentro del Programa “Desarrollo de habilidades para la formación permanente”. Coordinó diversos programas institucionales en el CCH-Naucalpan, así como seminarios y grupos de trabajo de alumnos de nivel bachillerato, de practicantes profesionales de la carrera de Pedagogía, de prestadores de servicio social y de profesores del CCH. Participó en la organización de diversos eventos académicos, así como jurado calificador en concursos de oposición en plazas de la especialidad. Asesora y capacitadora de estudiantes, padres de familia, practicantes profesionales y prestadores de servicio social en los rubros de orientación vocacional, orientación escolar, orientación educativa, apoyo pedagógico. Ponente en conferencias dirigidas a estudiantes, profesores y padres de familia sobre diversos tópicos educativos.

Diseñó diversos programas y materiales educativos. Coautora en la elaboración de propuestas educativas. Participó como tutora de grupos académicos en el CCH-Naucalpan, en el marco del Programa Institucional de Tutorías del CCH.

MARÍA MARTHA REFUGIO TREVIÑO CAMACHO

Licenciada en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Educación para la Paz: Institución Universidad Albert Einstein, 2000-2003. Obtuvo los Diplomados: Creatividad. Institución Instituto de la Creatividad, Desarrollo de Habilidades Directivas, Institución Dirección General de Personal de la UNAM. Tiene la especialidad en Creatividad Aplicada a la Educación. Ha tomado más de 80 cursos de actualización en la UNAM, sobre tópicos educativos relacionados con la adolescencia, habilidades de aprendizaje, procesos de enseñanza y aprendizaje, tutoría, psicología educativa, herramientas didácticas, modelos de bachillerato, además de aquellos en el área de cómputo, tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Ocupó varios puestos en el área psicopedagógica, en el departamento de Psicopedagogía y en la Secretaría de Servicios Estudiantiles. Profesora del CCH Naucalpan durante 29 años, de donde actualmente es jubilada.

*Hacia un modelo
de intervención tutorial para
el CCH*, se terminó de imprimir el
4 de mayo de 2018, en los talleres de
Gráfica Premier, 5 de febrero 2309, Col. San
Jerónimo Chicahualco, CP 52170, Estado de
México. La edición consta de 500 ejemplares
con impresión offset sobre papel cultural de 90
grs. para los interiores y cartulina couche de
250 grs. para los forros. En su composición
se utilizó la familia Adobe Caslon Pro y
Avenir Next LT Pro. La corrección
de estilo estuvo a cargo de
Alejandro García.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Enrique Graue Wiechers
Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General

Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez
Secretario Administrativo

Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa
Secretario de Desarrollo Institucional

Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo
Encargado del despacho de la Secretaría
de Atención a la Comunidad Universitaria

Dra. Mónica González Contró
Abogada General

Mtro. Néstor Martínez Cristo
Director General de Comunicación Social



COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Director General

Dra. María Leticia De Anda Munguía
Secretaria General



PLANTELES NAUCALPAN

Mtro. Keshava Quintanar Cano
Director

Mtro. Ciro Plata Monroy
Secretario General

Lic. Moisés Vázquez Tapia
Secretario Administrativo

Ing. Reyes Hugo Torres Merino
Secretario Académico

Mtra. Angélica Garcilazo Galnares
Secretaria Docente

Mtra. Rebeca Rosado Rostro
Secretaria de Servicios Estudiantiles

Ing. Carmen Tenorio Chávez
Secretaria Técnica del Siladin

Ing. Verónica Berenice Ruiz Melgarejo
Secretaria de Cómputo y Apoyo al Aprendizaje

C.P. Ma. Guadalupe Sánchez Chávez
Secretaria de Administración Escolar

La tutoría en el nivel medio superior, y especialmente en el Colegio de Ciencias y Humanidades, está vinculada al ser de los estudiantes y al Modelo Educativo, cuyos principios son *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*, que remiten a la autonomía en el aprendizaje, vinculada a la construcción del conocimiento y a la asunción de valores y actitudes que, en suma, dan cuenta de la formación integral de nuestros jóvenes universitarios. En este contexto, resulta muy valiosa y oportuna la aparición del libro *Hacia un modelo de intervención tutorial para el CCH*, pues en sus páginas se hace un recuento de los logros del programa de tutorías, a diecisiete años de su implementación, pero también se hacen señalamientos puntuales de sus desviaciones y se formalizan propuestas para mejorarlo. La lectura de esta obra, por el empeño, conocimiento y experiencia de sus autoras y autor, será un referente necesario para adecuar el Programa Institucional de Tutorías en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Benjamín Barajas Sánchez

