

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**“LA PERCEPCION DE AYUDA DE LOS
ESTUDIANTES-TUTORADOS EN LOS ASPECTOS
COGNITIVO, AFECTIVO Y CONDUCTUAL”**

TESIS

PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTA:

BRENDA MENDOZA LÓPEZ

KARINA DE LA ROSA SERRANO

ASESORA: DRA. LILIA PAZ RUBIO ROSAS

MÉXICO, D. F.

2006

AGRADECIMIENTOS

Principalmente a Dios por darnos la oportunidad de compartir esta experiencia.

A Lilia por el gran apoyo que nos brinda durante la realización de esta tesis.

A nuestros sinodales que gracias a las observaciones que realizaron en el trabajo hoy cumplimos una etapa mas como profesionales de la educación.

<i>Karina</i>	<i>Brenda</i>
<i>A mis papas por mi oportunidad de existir, por su ejemplo de superación incansable, por su comprensión y confianza, por su amor y amistad incondicional, porque sin su apoyo no hubiera sido posible la culminación de mi carrera profesional.</i>	<i>A mis papas les agradezco la lección de vida que me enseñaron, pues aunque el panorama luzca sombrío, siempre existe esa luz que te indica el camino para continuar. Los amo por creer en mí.</i>
<i>A mi gran amor, a este amor verdadero, a esta clase de amor que jamás termina, a este amor que es de por vida... Fernando</i>	<i>A mis hermanos que a pesar de los momentos difíciles y de las diferencias estuvieron conmigo en todo momento.</i>
<i>Emilio, la razón de mi existir eres tu, porque al ser el pilar de mi alegría quiero que Dios te proteja siempre, que te brinde una vida llena de amor y que te conceda la inteligencia para ser grande entre los grandes por el camino de la verdad.</i>	<i>A Mauricio y Fernando que me contagian las ganas de crecer cada día y no olvidar que un niño siempre puede enseñar tres cosas a un adulto: a ponerse contento sin motivo, a estar siempre ocupado con algo y a saber exigir con todas sus fuerzas aquello que desea.</i>
<i>A Adriana, Diana, Ma. Fernanda, Adrián, Axel, como un testimonio de cariño y eterno agradecimiento por el apoyo moral, con infinito amor y confianza.</i>	<i>Laura, que me acompañó en mi desarrollo profesional y personal.</i>
<i>A mi abuelita Ma. Luisa quien a pesar de no esta presente la llevo muy dentro de mi corazón y pensamiento por haberme brindado confianza, cariño, amor y valores. La recordaré siempre.</i>	<i>A las personas que estuvieron conmigo en un sueño que ahora se hace realidad.</i>
<i>Brenda siempre pensé que nuestra amistad sería especial, que sería capaz de sobrepasar la barrera del tiempo; sabes tenía tantas expectativas puestas en ti, supe que ambas teníamos cosas que enseñarnos, que la vida nunca se equivoca, que nos tenía sorpresas preparadas y sin duda no creo haberme equivocado.</i>	<i>Karina te agradezco por ser compañera, confidente pero sobre todo por ser una amiga incomparable que disfruto al lado mío una de las etapas más hermosas de mi vida, gracias por todos los momentos que compartimos juntas. Te quiero mucho.</i>

INDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I	
Educación Integral	3
1. 1 Los Cuatro Pilares de la Educación	9
CAPITULO II	
La Tutoría	12
2.1. Antecedentes Históricos	12
2.2. Fundamentos Teóricos	18
2.2.1. Características del Tutor	24
2.2.2. Fases de la Tutoría	29
2.3. Programa Institucional de tutoría	33
2.3.1. El PIT en la UPN-Ajusco (Antecedentes)	35
2.3.2. La Tutoría en la UPN-Ajusco	36
2.3.3. Actores de la Acción Tutorial	40
CAPITULO III	
Las Actitudes	43
3.1. Investigaciones sobre actitudes	43
3.2. Actitudes en el ámbito escolar	51
3.3. Componentes de la Actitud	56
3.4. Actitudes y tutoría	59
3.5. Percepción de ayuda	62

CAPITULO IV	
Metodología	72
CAPITULO V	
Resultados	78
CAPITULO VI	
Conclusiones	88
Referencias Bibliográficas	98
ANEXOS	105

RESUMEN

En este trabajo se aborda la percepción de ayuda que tienen los estudiantes que han sido tutorados en tutoría individual en el PIT de la UPN-Ajusco, durante el período 2002 al 2005, la percepción de ayuda se explora en tres aspectos: el cognitivo, el afectivo y el conductual.

Entendiendo al aspecto cognitivo aquel que se enfoca en las percepciones, pensamientos y creencias hacia un objeto o persona; el afectivo se refiere a las emociones o sentimientos ligados con el objeto de actitud, y el conductual, es la tendencia de reaccionar de una determinada manera.

Con la finalidad de fundamentar nuestro tema de interés; primeramente mostramos las características principales de la Educación Integral puntualizando la importancia de un programa de tutorías como parte del desarrollo integral del estudiante. Para ello se retoma el concepto de tutoría, desde sus antecedentes históricos, fundamentos teóricos y sus fases en el contexto del programa implementado en la Universidad Pedagógica Nacional y los actores que participan en el. Considerando que, dichos actores son personas con actitudes diferentes ante una misma problemática, retomamos el concepto de percepción de ayuda del tutorado, enfocada en los aspectos antes mencionados.

La investigación que se realizó fue de tipo exploratorio – descriptivo, se hizo una prueba piloto que sirvió para precisar categorías para la realización de un cuestionario, que se aplicó.

Con los resultados obtenidos de dicha investigación conocimos que la percepción de ayuda por parte de los tutorados se dio primordialmente en el aspecto conductual, seguido de éste en el afectivo y por último en el cognitivo. Y en cada uno se detectaron tres áreas específicas de mayor apoyo percibidas por los tutorados.

INTRODUCCIÓN

Desde el 2001 una parte importante de la política educativa que se impulsó en las Instituciones de Educación Superior (IES) por parte de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), fue la elaboración del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (P.I.F.I.). En este programa incluyó la exigencia de crear Programas Institucionales de Tutorías (PIT), como un medio para evitar la deserción y el rezago escolar en las IES, este programa se ha implementado en 41 IES públicas, dentro de las mismas se encuentra la Universidad Pedagógica Nacional – Unidad Ajusco.

Dicho programa empezó a operar en el 2002, con la finalidad de que el estudiante fuera acompañado durante su vida académica por un tutor que lo ayudaría en su formación integral. Después de estos años de operación del programa se desconoce de qué manera la tutoría ha apoyado a los estudiantes.

Por tal motivo el objetivo general de esta investigación fue: conocer la percepción de ayuda del estudiante-tutorado en los aspectos cognitivo, afectivo y conductual y a través de estos identificar en cual existió mayor percepción de ayuda.

La investigación incluye seis capítulos, los tres primeros conforman el fundamento teórico, el primer capítulo abarca la política educativa donde se rescata la necesidad de los programas de tutorías a nivel superior como parte de una estrategia para que los estudiantes tengan un desarrollo integral; en el segundo capítulo se muestran las diferentes concepciones de la tutoría, lo cual ayudó a definir una concepción propia de la misma. Asimismo se presenta la descripción de la tutoría en el escenario donde se realizó la investigación, además se enfatizaron las características de cada uno de los actores.

En el tercer capítulo se habló de la actitud y sus componentes, así como de la relación que existe entre éstos y la tutoría. También se mencionan algunas investigaciones acerca de la percepción.

En el capítulo cuarto se describe la metodología utilizada en la investigación, los sujetos que participaron, el procedimiento que se siguió, los instrumentos utilizados y la validación de los mismos.

En el capítulo cinco, se muestran los resultados que se obtuvieron a través de gráficas, así como un análisis detallado de cada aspecto.

Y finalmente, en el capítulo seis se expresan las conclusiones de esta investigación, así como los alcances y límites que se obtuvieron en la misma. Además se formulan algunas sugerencias para futuras investigaciones sobre el tema de investigación.

1. Educación Integral

En la educación tradicional los docentes de las escuelas eran los únicos en saberlo todo. No había participación de los educandos y la forma de enseñar o de realizar la transferencia de conocimientos era de los libros al cuaderno, el alumno no podía preguntar, hablar o aportar alguna idea; porque el maestro es el que sabe y enseña, los padres también tienen una participación limitada.

El maestro de la escuela tradicional es aquel que no se preocupa por leer otros libros de los cursos por impartir, llega a la escuela y empieza con dictados o simplemente a escribir en el pizarrón y que los alumnos copien sin antes dar alguna explicación del contenido. Se puede agregar también que en esta clase de educación, el alumno siente las clases muy aburridas, no hay dinamismo ni motivación; por lo tanto no hay enseñanza-aprendizaje.

Esta situación ha cambiado en nuestros días, ahora la educación ya no es la misma, aunque aún existen algunos maestros tradicionales.

El tradicionalismo de hoy, creemos que es producto de un acto defensivo de la escuela o del docente al no poder explicarse de manera científica el accionar del estudiante en la estructura escolar o, en otros casos, una intención de un control rígido del educando.

La elección es personal, el educador decide si prefieren continuar con los sistemas y métodos convencionales de enseñanza-aprendizaje o penetran poniendo en juego todas sus potencialidades humanas, a una nueva escuela de pensamiento humanista compleja e integral, que les exige la entrega y ejemplo en cada una de sus acciones, palabras, ideas e ideales con el fin de lograr la sublime misión de trascender a la vida y trascenderse a sí mismo, por el bienestar y evolución de la ciencia y de la sociedad; en esta elección lo fundamental es estar conciente de

que la ciencia, la sociedad y la vida pueden sublimarse o degradarse y en esto, la educación juega un papel preponderante.

“La educación integral incluye la idea de tender hacia una formación integral del estudiante, no es un concepto nuevo, fue un modo de vida en la sociedad griega bien relacionado con el ordenamiento y el desarrollo social de la época. En la Educación Humanística, que era por esencia científica la encontramos en universidades clásicas como Papua, Salamanca, París, Heilderberg y Oxford, que tenían la misión de ofrecer esta formación humanística integral” (Ramírez, 1997, pp. 25-34).

La formación integral es un concepto que está presente en todos los principios que rigen los proyectos educativos y los propósitos de cualquier universidad, entendida como aprender a pensar y no sólo la recepción de información con carácter científico y humano

En las universidades podemos encontrar la intención de formar integralmente a sus estudiantes, por ejemplo:

La Universidad del Valle Cali- Colombia a través del Acuerdo 009 de mayo de 2000, donde se define a la Formación Integral “como el estímulo de las diversas potencialidades, intelectuales, emocionales, estéticas y físicas del estudiante, a partir del ofrecimiento, en el currículo expreso o formal y en el clima cultural de la Universidad, de experiencias formativas que amplíen su horizonte profesional y su desarrollo como ser humano y ciudadano” (UV Cali, 2000, p. 4-5); además, define el principio de formación integral como el proceso de “enseñar a pensar”, “enseñar a aprender”, “enseñar a ser y estar”. Esto implica el desarrollo de diversas estrategias, que incluyen el fomento de la creatividad, el sentido de responsabilidad, el fomento de la independencia en la búsqueda del conocimiento, la incentivación de un acercamiento interdisciplinario hacia el saber y la posibilidad del desarrollo de las aspiraciones individuales.

En la Universidad Javeriana de Bogotá, definen la Formación Integral como “el desarrollo armónico de todas las dimensiones del individuo” (Campo, 1999, p. 6-27).

La Universidad de Cartagena (2001) tiene como misión “ser centro generador y transmisor de conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, formadora de profesionales de alta calidad, tolerancia, capacitados para promover el desarrollo integral de la región y del país y de competir exitosamente en el ámbito internacional”. Dentro de sus principios menciona la formación integral “la cual veía porque sus estudiantes, desarrollen un espíritu reflexivo orientado al logro de su autorrealización, en un campo de libertad de pensamiento, de expresión, de cátedra, de pluralismo ideológico y de respeto por todas las manifestaciones culturales” (www.unicartagena.edu.co/universidad.html).

Finalmente la formación integral según Orozco debe permitir ligar los contenidos de la enseñanza, a los contenidos con su pasado, con su significación cultural, ética y estética, buscando fortalecer la capacidad humana de comunicación de narración, de lectura y escritura frente al ruidoso vacío intelectual, por un lado, y a la retirada de la literatura hacia las vitrinas de los museos, por otro (citado en De Lisle 1998, pp. 33-50).

Con estos ejemplos podemos darnos cuenta de que cuando se habla de educación integral, se hace referencia al conjunto de actividades que le permitan al individuo el desarrollo pleno de sus capacidades.

Ahora bien se considera a la educación como un proceso dialéctico en el que se encuentran inmersos el alumno y el docente; sin embargo se deben considerar, la familia del estudiante y el entorno social, del que emanan el conjunto de conocimientos, ideas y valores que nutren el proceso educativo.

Para ello el propiciar y fomentar en el individuo el desarrollo de acciones como: hacer, conocer y convivir, convergen en aprender a ser que significa crecer en humanidad, para que el estudiante logre ser adulto autónomo, libre, responsable y capaz de integrarse a la sociedad.

Es decir, la Educación Integral ayuda a ejercer el papel de líder de uno mismo, a través de hacernos conscientes de los modelos aceptados socialmente y de su posible influencia en nosotros mismos y en los demás

Podemos decir que la formación integral propone que el énfasis curricular recaiga sobre la formación de los estudiantes, y no sobre una información enciclopedista, como en el caso de la educación tradicional, así cambia el énfasis de la enseñanza.

Esto cambia el papel del docente y del alumno, del protagonismo del maestro, hacia el protagonismo del estudiante en el proceso de aprendizaje, en donde el maestro deberá propiciar que los estudiantes desarrollen procesos educativos a nivel informativo y formativo. Este último se refiere al desarrollo de habilidades y a la integración de valores expresados en actitudes, un alumno bien formado cuenta con las actitudes y herramientas para el constante auto-aprendizaje a través de las bases que ha creado al educarse de una manera integral.

Asumir el compromiso de brindar a los estudiantes universitarios una educación integral implica transformar la cultura institucional para aceptar que todos los alumnos admitidos tienen las capacidades suficientes para llevar a cabo con éxito su formación profesional soslayando las actitudes de desvalorización del potencial de los estudiantes.

Lograr el desarrollo integral de los alumnos constituye una tarea sumamente compleja de las IES, que va mucho más allá de la organización de algunas actividades aisladas. Es necesario ocuparse de los estudiantes desde antes de su

ingreso, con programas de información y de orientación y mecanismos de selección justos; y hasta después de su egreso, con mecanismos de apoyo para la inserción laboral.

La heterogeneidad mencionada hace necesario que los programas que pongan en operación las IES para atender a sus alumnos no sean uniformes sino variados, adaptándose a las circunstancias de cada una. Sin embargo, hay aspectos importantes que todas deberían considerar en principio al elaborar sus programas.

Así la finalidad última de la formación en educación superior es lograr una educación integral del estudiante a través del desarrollo de todos los aspectos de la personalidad y su desarrollo: intelectual, moral, afectivo, social y físico, y en ello la tutoría es una herramienta que puede dirigirse a lograrla.

Según la ANUIES hace algunos años atrás, una de las preocupaciones de la educación en el mundo ha sido la calidad de la educación superior entendida como la relación entre la eficiencia en los procesos, la eficiencia en los resultados y la congruencia y relevancia de estos procesos y resultados con las expectativas y demandas sociales, es decir, el impacto y el valor de sus contribuciones, con respecto a las necesidades y problemas de la sociedad. (S.E.P.1989).

Es por ello que en 1989, se aprobaron las Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior. En este documento se señala la existencia de un amplio consenso en la sociedad mexicana, expresada en la necesidad de mejorar la calidad de la educación en el país, y se indica que es imprescindible:

- a) Buscar una mayor relación y coherencia entre las funciones de la educación superior con las necesidades de la sociedad mexicana y los requerimientos del desarrollo de la nación.

- b) Reforzar y consolidar en las Instituciones de Educación Superior, las cualidades que caracterizan su naturaleza y su razón de ser. (S.E.P.1989).

En este documento aparece por primera vez un planteamiento en relación con la calidad. Precisa que la calidad de la educación superior se manifiesta a través de los procesos de generación, transmisión y preservación del conocimiento, refiriéndose a las actividades docentes, a las tareas de investigación, y extensión y difusión de la cultura.

La calidad de la educación no sólo incluye las nociones tradicionales de la enseñanza e investigación de alto nivel y la de un alto nivel académico superior en los estudiantes, sino también la importancia de la educación y la investigación en la vida contemporánea y futura de los estudiantes y para satisfacer las necesidades de desarrollo de la nación en un mundo que se caracteriza por cambios rápidos e inesperados.

La calidad de la educación constituye el reflejo y producto de la variedad de componentes y características que definen a cada institución específica. La calidad no es un status, sino un proceso de mejora continua.

La calidad es la búsqueda de un equilibrio dinámico entre necesidades de los sectores sociales y exigencias de los actores individualmente involucrados con las IES, por un lado, y con los objetivos y funciones de éstas, por el otro.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico en México (1995) define la educación de calidad como aquella que “asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la VIDA ADULTA” (www.oecdemexico.org.mx)

Otra definición es: “La escuela de calidad es la que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y

emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados” (J. Mortimore, citado en OCDE 1995). Y la eficacia no estará en conseguir un buen producto a partir de unas buenas condiciones de entrada, sino en hacer progresar a todos los alumnos a partir de sus circunstancias personales. Es en esta idea en la que cobran sentido los programas de Tutorías en las IES.

1.1 Los Cuatro Pilares de la Educación

El Informe elaborado por Delors (1997) como miembro de una comisión internacional para la educación del siglo XXI de la UNESCO propone que se favorezcan los trabajos en común, que se preste atención a lo individual y que destaque la diversidad, como elemento necesario y creador, dedicando la menor parte a las previsiones hacia el futuro, y la mayor parte a intentar soluciones y alternativas para la educación del próximo siglo.

En este Informe se tiene como base las siguientes divergencias que tienen como principio los cambios en los estilos de vida, que van generando tensiones, cambios culturales, cambios en la estructura familiares que vive el mundo contemporáneo:

1. Globalización vs localización, universalización vs individualización: la sociedad actual tiende a que todos seamos cortados por el mismo patrón o lo que algunos han denominado el pensamiento único. El informe Delors defiende que cada persona debe ser ella y que la única forma de superar tensiones es que cada uno sea como es.
2. Tradición y modernidad: con esta modernidad que transmiten los medios de comunicación, muchas veces podremos perder aquellas cosas más humanizadoras.

3. Las soluciones a largo y corto plazo: actualmente todo se debe resolver de hoy para mañana. Muchas veces, antes de conocer la propuesta ya la estamos criticando.
4. La expansión del conocimiento contra la capacidad de asimilar: es imposible asimilar todo el conocimiento de que disponemos.
5. Las dimensiones materiales y espirituales: incluso se dice que precisamente en este punto nos jugamos la continuidad de la humanidad.

Problemas de todo tipo alejan muchas veces a las personas de la reflexión y aprendizaje permanente, lo urgente y las presiones de lo inmediato pasan por delante de lo importante. Los nuevos contextos requieren un replanteamiento de la acción educativa.

El contexto de la educación evoluciona, los cambios sociales y tecnológicos ofrecen nuevos retos y oportunidades; a veces el cambio desborda la capacidad de las personas de adaptarse a él, por lo cual;

Según la UNESCO, la educación ha de basarse en cuatro pilares:

- + aprender a conocer la realidad
- + aprender a pensar y actuar
- + aprender a ser
- + aprender a ser solidarios y a vivir juntos

En la segunda parte, el Informe Delors dice textualmente: "Eso que proponemos supone trascender la visión puramente instrumental de la educación considerada como la vía necesaria para obtener resultados (dinero, carreras, etc.) y supone cambiar para considerar la función que tiene en su globalidad la educación. La

realización de la persona, que toda entera debe aprender a ser.” Y explica los cuatro pilares de la educación (Delors,1997, p. 74).

- 1) **Aprender a conocer:** dominar los instrumentos del conocimiento, vivir dignamente y hacer mi propio aporte a la sociedad. Hace énfasis en los métodos que se deben utilizar para conocer y asegura que en el fondo, debe haber el placer de conocer, comprender y descubrir.
- 2) **Aprender a hacer:** aprendemos para hacer cosas y nos preparamos para hacer una aportación a la sociedad.
- 3) **Aprender a convivir** y a trabajar en proyectos comunes: en el informe se asegura que éste es uno de los retos más importantes del siglo XXI.
- 4) **Aprender a ser:** es el desarrollo total y máximo posible de cada persona.

Estos pilares son fundamentales si consideramos globalmente los cuatro, no de dos en dos, es decir, no poner por un lado el conocimiento (la ciencia), y por el otro, el hecho (la tecnología); esto no sólo en el sentido material sino también en el sentido humanístico.

Tomando en cuenta estos preceptos educativos mundiales, emanados desde la UNESCO podemos entender la importancia de la formación integral de los estudiantes en la educación superior. En ella cobra sentido la práctica tutorial como un dispositivo estratégico en donde se recupera la diversidad de los actores. Se considera una vía para apoyar la realización de la persona en la que se pueden compartir conocimientos, aprendernos a hacer cosas, a trabajar en proyectos comunes y el desarrollo total y posible de cada persona.

Es por eso que los antecedentes históricos del PIT nos da una apertura para conocer cómo se ha desarrollado dicha actividad a través del tiempo.

2. La tutoría

2. 1. Antecedentes

El dato más antiguo sobre tutoría, lo podemos encontrar en el poema épico de Homero, La odisea. En él se narra que Odiseo antes de partir a la guerra de Troya, confió la educación de su hijo, Telémaco a su amigo *Mentor* (personificación humana de la diosa Atenea). Mentor fue guía, consejero, compartió su experiencia y se convirtió en el responsable de su educación física, intelectual, espiritual, social, lo enseñó a pensar y actuar por sí mismo (St. Clair, 1994; Lyons, 1990; Young y Wright, 2001; Ross-Thomas y Bryant, 1994; Lindbo, 1998, etc.). Hadden (1997) explica que el carácter de un mentor se ve reflejado cuando *Mentor* disfrazado como un pájaro, vigila sin ser visto desde una rama cercana, sin decir lo que hay que hacer, pero preparado para ofrecer ayuda si es necesario.

Por siglos, tutoría se ha usado como un vehículo para transmitir conocimiento, cultura, talento y asegurar el liderazgo futuro. En el sistema feudal, la tutoría fue el modelo de aprendizaje, mediante el cual los gremios ingleses favorecían a los aprendices para convertirse en maestros.

Mentor etimológicamente significa recordar, pensar, aconsejar. La palabra *protegido* se deriva del verbo francés, **protégé que quiere decir poner al amparo**. Así, tradicionalmente, la relación de tutoría se encuadra en un marco de paternalismo, dependencia, poder y jerarquía (Darwin, 2000 y Moss, 1999)

Ejemplos de relaciones de tutoría famosas son las establecidas entre: Sócrates y Platón, Lorenzo de Medici y Miguel Ángel, Haydn y Beethoven, Freud y Jung, etc.

De la herencia de este tipo de relación viene el sentido de tutoría como una poderosa interacción emocional entre una persona mayor y una más joven, donde el miembro con más experiencia ofrece confianza, cuidado, experiencia y guía al

más joven, así la ayuda de los tutores da forma al crecimiento y desarrollo de los tutorados.

Clutterbuck (Citado en Ahonen, 1999) ve a la tutoría como una herramienta para el empoderamiento o transferencia del poder: tutorados que se liberan para tomar mayor responsabilidad sobre su vida y adquieren mayor control personal sobre su ambiente. Las tutorías desde esta perspectiva conducen a la igualdad, la vida colegiada y al aprendizaje mutuo.

El concepto moderno de tutoría comenzó a desarrollarse en los noventas con autores como: St Clair, 1994; Lyons, 1990; Young y Writh, 2001; Ross-Thomas y Bryant, 1994; Lindbo, 1998, entre otros, quienes se interesaron por primera vez en la tutoría y le dieron legitimidad cuando publicaron los hallazgos de sus investigaciones, en el ámbito de los negocios.

Ellos demuestran que existe una relación favorable entre tener un mentor y tener éxito en el mundo de los negocios. El impacto de estos estudios evidenció la importancia de la tutoría en múltiples disciplinas y campos de acción, como es ahora en el ámbito educativo.

El tema común es que la tutoría se identifica como una relación entre dos individuos, uno con alto nivel de conocimientos, en un particular *setting* o área práctica y otro con menor habilidad y conocimientos en la comunidad, profesión u organización. A partir de esta premisa los autores agregan otros factores importantes, por ejemplo: la consistencia y el periodo de tiempo; competencias específicas por desarrollar, potencial de ayudar y proteger el desarrollo de la carrera de un miembro más joven, etc.

Ahonen (1999) señala que el concepto de tutoría es complejo y que existen diversas definiciones que algunas veces son complementarias o bien opuestas; esto dificulta la conceptualización de la misma, por ello retomamos la postura de

Peyton (2001) en el sentido de que no puede haber ninguna definición universal. Los individuos definen tutoría dependiendo del contexto en el que se usa y pareciera ser distinta para cada uno de ellos.

En contextos actuales educativos encontramos diferentes concepciones:

La tutoría se considera una forma de atención educativa donde el profesor apoya a un estudiante o a un grupo pequeño de estudiantes de una manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas e integración de grupos conforme ciertos criterios y mecanismo de monitoreo y control, entre otros (Alcántara Santuario, 1990).

Para la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo la tutoría es un espacio que le permite tener al estudiante una formación integral, entendida como: *“la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y los valores que configuran una personalidad rica, armoniosa y educada”* (UAEH, 2000, p.39). A través de dicho espacio el estudiante tiene un enriquecimiento, tanto a nivel académico como personal.

Por otra parte, la Universidad de Guanajuato establece que: *“la tutoría pretende orientar y dar seguimiento en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje. Buscar fomentar su capacidad crítica y creadora, y su rendimiento académico, así como perfeccionar su evolución social y personal. Debe estar atenta a la mejora de las circunstancias en las que pueda recibir una atención especializada con el propósito de resolver problemas que puedan interferir en su crecimiento intelectual y emocional, hecho que implica la interacción entre tutor – alumno”* (Sandoval, 2002, p. 6)

Héctor de Jesús Carlos Reyes (Jefe del Departamento de Desarrollo Académico del Instituto Tecnológico de Aguascalientes) menciona que la tutoría tiene la

finalidad de reducir el índice de reprobación y de deserción particularmente en los primeros semestres, señala que uno de los principales logros es: “rescatar a jóvenes en sus diferentes problemáticas y circunstancias particulares”. (Milenio 2005, Marzo 03).

En el Instituto Politécnico Nacional, la encargada del PIT, Rocío Huerta Cuervo nos dice que: “*el programa tutorial busca la atención personalizada. . . es evidente que cada estudiante tiene necesidades específicas de tipo familiar y socioeconómico y psicológico*” (Milenio 2005, Marzo 03).

Según el Diccionario de la Lengua Española el tutor es la persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o de una asignatura. La misma fuente señala que la acción de la tutoría es un método de enseñanza por medio de la cual un estudiante o un grupo pequeño de estudiantes reciben educación personalizada e individualizada de parte de un profesor (1992).

Existen varias modalidades de tutoría que, por sus características de flexibilidad y creatividad, pueden adaptarse a las necesidades, ritmos y tiempos del estudiante, así como a los objetivos y políticas de la institución educativa en que se desarrollan, de ahí que existan distintos tipos de tutoría, a continuación presentaremos los más comunes:

En la Universidad de Quintana Roo, con base en los objetivos de atención y la temporalidad en la que se realiza dicha acción se pueden distinguir las siguientes modalidades (UQR, 2000):

a) Tutorías Emergentes

Dentro de este grupo se consideran las:

- Tutorías disciplinarias: Son aquellas que se implantan al inicio de cada semestre a partir del rendimiento escolar obtenido por los estudiantes, por asignatura y de acuerdo con las necesidades de formación disciplinaria que

los alumnos presenten, de ahí su carácter emergente. Se considera una actividad de corte remedial por estar dirigida a alumnos en situación de riesgo.

- Tutorías de apoyo pedagógico: En este rubro se ubican los cursos que se diseñan a partir de un diagnóstico, dirigidos a responder a problemas de formación general que los alumnos presenten, al margen de la formación disciplinar. Son elaborados para ofrecer al estudiante herramientas de trabajo intelectual que faciliten su aprendizaje, entre estos figuran los cursos de investigación documental, los talleres de estrategias de aprendizaje, de comprensión lectora, entre otros.

b) Tutorías permanentes

Se trata de experiencias educativas que figuran en el plan de estudios bajo la modalidad tutorial, en la que se justifica la asistencia personalizada, tal es el caso de la experiencia recepcional, los proyectos de investigación, el servicio social, algunos talleres y prácticas profesionales, etc. Este tipo de tutorías dado el objetivo que persiguen, debe ser ofrecido por la institución educativa, en los tiempos y formas en que se señala en la normatividad de la misma.

De acuerdo con número de alumnos atendidos por tutor existe la:

c) Tutoría Individual

En este tipo de tutoría el alumno se relaciona de forma individual con el tutor, fomentándose una relación interpersonal entre ambos. El apoyo que se le ofrece al estudiante es variado y dependerá de la problemática o necesidades particulares que presente.

La tutoría individual, tienen entre sus finalidades, orientar al alumno en la resolución de dudas que surgen del estudio personal, animarlo para que no desista de sus propósitos académicos, lo cual propicia un mayor acercamiento entre éste y el tutor. De esta manera, es posible detectar a los estudiantes que

requieren mayor atención, transmitirles principios éticos de la profesión, establecer conjuntamente las formas de organización y comunicación canalizadas hacia instancias que les permitan resolver su problemática académica, laboral e incluso de salud, dirigir, con base en las posibilidades particulares, sobre qué y cómo aprender la(s) disciplina(s) de que se trate (Téllez, Retama y Fregoso, 1989).

d) Tutoría Grupal

Es aquella que se utiliza preferentemente para tratar problemáticas que afectan al grupo o una parte del mismo, por ejemplo, para resolver conflictos entre el grupo y el profesor, analizar con el grupo parte de las causas de los altos índices de reprobación en alguna materia, etc.

La tutoría grupal permite optimizar recursos, ya que un mismo profesor puede atender hasta treinta estudiantes en un tiempo relativamente corto (dos a tres horas por sesión). En dichas sesiones, el tutor genera situaciones en las que se comparten experiencias y se provoca la interacción en el grupo; de tal manera que se establece el apoyo motivacional de unos y de otros y, se aprovechan las posibilidades y capacidades del grupo.

e) Tutoría de pares

Se constituirá por díadas en las que uno de los miembros enseñará al otro a solucionar un problema, completar una tarea, aprender una estrategia, dominar un procedimiento, etc., dentro de un programa previamente planificado. La aplicación de este tipo de tutoría se hará en la función de los profesores- tutores, aprovechando las capacidades de estudiantes sobresalientes de los últimos semestres, exclusivamente en aquellos casos donde la demanda de tutoría rebase la disponibilidad de profesores para tales fines.

Esta modalidad es necesaria, en virtud de que la población que se atiende es heterogénea y el estudiante requiere consultar y resolver problemas particulares,

aunque a veces coincidentes con los de sus compañeros. Por tal razón, son necesarias las tutorías individuales y grupales.

2.2. Fundamentos Teóricos

Los fundamentos de la tutoría los podemos encontrar en las aportaciones de tres clásicos de la Psicología. Nos referimos a: Albert Bandura (1925-?), Lev Semionovich Vigotsky (1896-1934) y Eric Homburger Erickson (1902-1994),

- ✓ *De Bandura se destaca lo que en su Teoría Cognitivo Social denominó aprendizaje por modelamiento.*

En la revisión de la literatura, los tutores aparecen con frecuencia como expertos quienes modelan el comportamiento y el aprendizaje de los tutorados (Tentoni, 1995; Kram; 1983; Anderson y Shannon, 1988; St. Clair, 1994, etc.). El aprendizaje por modelamiento se refiere a que una persona puede sufrir cambios conductuales, cognoscitivos o afectivos al contrastar su desempeño con un modelo por seguir (DiCaprio, N., 1997).

La teoría cognitiva social de Bandura sobre el aprendizaje por modelamiento u observación incluye cuatro procesos: atención, retención, reproducción y motivación.

- **Atención**, ésta consiste en centrarse en las características sobresalientes de la tarea, subdividiendo las actividades complejas en partes, utilizando modelos competentes y demostrando la utilidad de los comportamientos modelados;
- **Retención** que consiste en repasar la información, codificándola en forma visual o simbólica, una vez archivada, podemos hacer resurgir la imagen o descripción en nuestra memoria;

- **Reproducción**, consiste en traducir las imágenes o descripciones del comportamiento modelo al propio comportamiento, es decir se reproduce y práctica.
- **Motivación**, las consecuencias de la conducta modelada dan valor funcional y conveniencia a quien la realiza. (Bandura, 1987).

La capacidad de aprender a través de modelos y depende de la etapa de desarrollo del aprendizaje, los niños pequeños se motivan con las consecuencias inmediatas de su actividad, a medida que pasa el tiempo las personas se inclinan más por reproducir los actos modelados que son congruentes con sus metas y valores.

Los factores considerados en el aprendizaje por observación son: **prestigio y competencia**, en donde los observadores prestan más atención a modelos competentes de posición elevada; consecuencias vicarias las consecuencias de los modelos, transmiten información acerca de la conveniencia de la conducta y las probabilidades de los resultados; expectativas los observadores son propensos a realizar las acciones modeladas que creen que son apropiadas y que tendrán resultados reforzantes (DiCaprio, N., 1997).

Sin embargo, los procesos de enseñanza-aprendizaje en la tutoría son más complejos que el aprendizaje por modelamiento, ya que no basta con observar un buen modelo, en este caso observar las actividades que realizan los tutores (modelos) para realizar investigación. Ya que un aprendizaje depende de la intuición, el desarrollo de habilidades, utilizar el conocimiento tácito para hacerlo explícito y del trabajo en equipo, lo cual redundará en aprendizajes significativos para el tutorado. (Paz, R. 2004, p.10)

- ✓ *De la Teoría Socio-histórica de Vigotsky, se enfatiza el significado de la relación novato y experto.*

En la revisión de la literatura se encontraron reiteradas referencias de que la relación entre tutores y tutorados, es una relación entre expertos y novatos (Campbell, 2000; Colwell, 1998; Mullen, 1998; Peyton, Young, 2001). La teoría socio-histórica de Vigotsky, afirma que el desarrollo de los procesos psicológicos superiores tiene sus raíces en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros y fundamenta este tipo de relación con lo que llama Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) (Baquero, 1997).

La ZDP es la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema (Zona de desarrollo real o actual ZDR) y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de una persona experta o en colaboración con otro compañero más capaz.

Lo que hoy se realiza con la asistencia o con el auxilio de una persona más experta, en un futuro se realizará con autonomía sin necesidad de tal asistencia y el individuo buscará nuevos retos. Tal autonomía en el desempeño se obtiene, paradójicamente, como producto de la asistencia o auxilio, lo que conforma una relación entre enseñanza/aprendizaje y desarrollo (Baquero, 1997).

Lo anterior se explica a través del origen histórico y social de los Procesos Psicológicos Superiores (PPS) que se interiorizan a partir de prácticas sociales específicas y con instrumentos de mediación (herramientas y signos). Los PPS se dividen en rudimentarios (se adquieren en la vida social “general”, por ejemplo el lenguaje oral) y avanzados (mayor uso de los instrumentos de mediación con creciente independencia del contexto, regulación voluntaria y realización consciente, se adquieren en procesos instituidos de socialización específicos, por ejemplo la lectoescritura) La adquisición de los PPS va del campo interpsicológico

(apoyo externo, mediación social, uso de instrumentos como el lenguaje) a lo intrapsicológico (interiorización, dominio progresivo de instrumentos de mediación) (Vigotsky, 1988).

Mediante este proceso se logra la autonomía a través de la relación novato-experto, siempre y cuando la ayuda ofrecida por el sujeto con mayor dominio reúna una serie de características, entre ellas que el buen aprendizaje debe operar sobre los niveles superiores de la ZDP, es decir sobre aquellos logros del desarrollo todavía en adquisición y sólo desplegados en colaboración con otros.

Bruner (1976), enriquece la perspectiva vigotskiana con el concepto de andamiaje, entendido como la situación de interacción entre dos personas, una más experimentada en un dominio y el otro menos experto, donde se tiende a lograr que este último se apropie gradualmente del saber experto. Es decir, que la actividad se inicia con un mayor control por parte de la persona más experta que colabora, pero a su vez, va delegando gradualmente la actividad en el más novato.

El andamiaje se caracteriza por ser:

- a. Ajustable, de acuerdo con el nivel de competencia del sujeto menos experto y de los progresos que se produzcan.
- b. Temporal, ya que se debe retirar paulatinamente según los avances del novato, otorgándole mayor autonomía en su desempeño.
- c. El andamiaje debe ser audible y visible, a efectos de que se delegue un control gradual de las actividades sobre el sujeto menos experto y que éste reconozca, desde un inicio, que su proceso de adquisición se refiere a una actividad compleja, es evidente que debe ser consciente de que es asistido o auxiliado en la ejecución de la actividad. Debe conocer que los logros a los que accede son producto de una actividad intersubjetiva

Aprender, en la concepción vigotskiana, es hacerse autónomo e independiente, es necesitar, cada vez menos del apoyo y ayuda de expertos o de pares con mayor

experiencia. La evaluación de logros en el aprendizaje se valora a partir de la mayor o menor necesidad que tenga el aprendiz de los otros para aprender.

Aunque Vigotsky (1988) estudió primordialmente las interacciones niño-adulto o entre pares, existe paralelismo en la relación novato – experto que se da en la tutoría. El tutor es el experto, que domina un campo del conocimiento en particular y puede coadyuvar a la construcción de andamios para el aprendizaje del tutorado (novato) favoreciendo su formación académica como investigador.

En las primeras etapas, la guía es mayor, por ejemplo el tutor da explicaciones sobre conceptos particulares, muestra estrategias, planeación en los procesos, modelos en la recolección de información, etc. (nivel interpsicológica), hasta que paulatinamente el tutorado con mayor autonomía y dominio de lo aprendido es capaz de realizar dichas actividades solo (interiorizándolas - nivel intrapsicológico), reformular y trascender creativamente las enseñanzas de su tutor. El tutorado como novato va interiorizando paulatinamente los significados recónditos o tácitos de las tareas complejas que le impone su formación y desarrollo.

➤ *Eric Ericsson. Se resaltan sus Etapas del desarrollo Psicosocial*

Las etapas de Erickson (1990) se enmarcan dentro del ámbito del psicoanálisis con un enfoque sociológico cultural, dando peso a los procesos sociales en la conformación del YO. Divide el desarrollo del ser humano en ocho edades, las cuales se describen en polos apuestos y aclara que el ideal es equilibrar estas dicotomías.

Los actores que intervienen en la acción tutorial los podemos ubicar en las dos últimas etapas: la Intimidad vs. Aislamiento que corresponde entre los 18 y 20 años y la Generatividad vs. Estancamiento correspondiente a la adultez media, entre los 20 a los 50 años.

Erickson afirma que el joven adulto transita entre la intimidad y el aislamiento entendiendo por intimidad aquel sentimiento de identidad cargado de ansiedad y que los hace estar dispuestos a fusionar sus identidades en la intimidad mutua y a compartirlas con individuos que, en el trabajo, la sexualidad y la amistad, prometen resultar complementarios.

Es decir, es la capacidad de comprometerse con afiliaciones concretas que pueden requerir sacrificios y compromisos significativos. La antítesis es el aislamiento, es decir, el temor a permanecer separado y “no reconocido” (Erickson, 1985).

Por otro lado las motivaciones y actividades que realiza el tutor, se destacan en la etapa “generatividad vs. estancamiento” (Lindbo, 1998; Luna y Cullen, 1998; Levinson, 1986).

Este estadio se alcanza en la adultez media. Erickson afirma que el hombre maduro requiere sentirse necesitado. La generatividad es una extensión del amor hacia el futuro y una preocupación genuina por la siguiente generación, y el estancamiento es la “auto-absorción”, es decir no le interesa cuidar de nadie, y por tanto no se constituye como un miembro productivo de la sociedad.

Aunque la mayoría de las personas ponen en práctica la generatividad teniendo y criando a los hijos, existen otras maneras de practicarla como son la enseñanza, la escritura, la inventiva, las ciencias y las artes, el activismo social, etc.

Los progresos a través de cada estadio están determinados en parte por los éxitos o por los fracasos en los estadios precedentes.

Lindbo (1998), aplicando los conceptos de Erickson a las organizaciones, señala que entre las razones más fuertes para ser tutores puede ser el deseo de cubrir una necesidad por contribuir al desarrollo de un profesional joven y a la propia

realización del ser. El acto de tutoría permite devolver parte de los beneficios intrínsecos derivados de la profesión.

Por otra parte, Levinson (1986) aplicó los conceptos de su maestro Erickson en las organizaciones y su relación directa con la tutoría. Para este autor la tutoría es el mayor rol de responsabilidad durante la edad media del adulto (40-55 años). Identificó al mentor como una figura significativa en la transición de un novicio de la adultez temprana a la adultez media. El mentor es usualmente 8 ó 15 años mayor, se sitúa en el mismo trabajo o en la academia, acepta la responsabilidad de ejercer autoridad, proveer liderazgo y preparar decisiones.

Teóricamente existen múltiples definiciones del tutor, que no son necesariamente opuestas pero cada una acentúa ciertos aspectos sobre lo que significa ser tutor. De dichas conceptualizaciones se derivan principalmente de características, funciones y actividades.

2.2.1. Características del tutor:

- ✎ El mentor es una persona hábil, cuenta con información, tiene visión, es dinámico y está comprometido en mejorar las habilidades de otro individuo. Las conductas que exhibe el mentor son indicar, entrenar, enseñar y modelar al tutorado (Young y Wringht, 2001).
- ✎ Los tutores son individuos que frecuentemente son seleccionados por su experiencia en una comunidad particular. Dominan el conocimiento declarativo y procedimental sobre estrategias para resolver problemas automatizando sus secuencias. Además poseen conocimiento tácito acumulado a través de años de práctica. En comparación con el tutorado tienen mayor grado de perspicacia, atributos y habilidades en una práctica (Conley, 2001).
- ✎ El mentor es una persona que ayuda conscientemente a otra persona a aprender (Ahonen, 1999)

Énfasis en las **funciones** del tutor:

- ✎ Es una guía que logra la excelencia académica, clarifica las metas y la planificación de la carrera, sabe cuáles cursos aumentan la pericia de los estudiantes en ciertas áreas. Enseña y clarifica las áreas de conocimiento, así como los procesos o estándares de la conducta profesional. Estos estándares incluyen las actitudes, los valores profesionales, la ética y la excelencia académica (Peyton, 2001)

Énfasis en las **actividades** del tutor:

- ✎ Un mentor comparte su experiencia, sabiduría, conocimiento y perspectiva (Hadden, 1997)
- ✎ Es una persona mayor que comparte su experiencia e indica el camino a un colega menor, con lo cual facilita su carrera (Merriam, 1983)
- ✎ Un mentor es confidente, consejero, maestro, guía, entrenador y modelo; tiene conocimiento y experiencia; es talentoso y cuenta con habilidades (*atributos*); está dispuesto a compartir lo que sabe. Comparte conocimientos, habilidades y experiencias, además ofrece apoyo, desafíos, paciencia y entusiasmo. El tutor expone ideas nuevas, perspectivas, estándares, valores, normas profesionales y de la organización (Lindbo, 1998).

Por otra parte, Hagevic (1998) identificó rasgos comunes y antecedentes de los buenos tutores: habilidad para escuchar, buena voluntad para dar y recibir retroalimentación, conocimiento de la organización, habilidad para preparar el campo laboral, generosidad y compromiso para nutrir la relación. Los tutores efectivos tienen un nivel significativo de conocimiento de sí mismos, claridad en las metas, son honestos y mantienen un compromiso con el aprendizaje. La personalidad del buen tutor se caracteriza por tener buen sentido del humor, ser dedicado con sus actividades, genuino, paciente, flexible, leal, mostrar empatía y comprensión. Por el contrario, un mal tutor es rígido, crítico, egocéntrico,

prejuicioso, desorganizado, deshonesto e informal. Según la literatura los atributos de buenos tutores podemos dividirlos en formativos, didácticos, interpersonales, cognitivos y éticos.

Los **atributos formativos** se refieren a su preparación académica en el campo profesional, en este rubro encontramos:

- *Experiencia y dominio de conocimientos sobre su campo de estudio.* Este atributo es privilegiado por la mayoría de los autores como indispensable en los buenos tutores y están relacionados con su competencia profesional. El significado que se le da al conocimiento es sinónimo de información. Así describen: “está informado en su área, mantiene el conocimiento y la comprensión de la disciplina, domina teorías y metodologías” (Maloney, 2001; Lokosky (sin año); Young y Wright, 2001; Feletto [citado en Dolmas, 1994]) mostró que un buen tutor tiene un completo dominio de datos, conoce el problema en particular y fomenta la revisión de los progresos.
- *Trayectoria.* Se destaca la amplia experiencia en la docencia y la investigación.

Los **atributos didácticos**, si bien su referente es en parte la formación académica, en mayor medida dependen de la práctica y del conocimiento de aquellas herramientas facilitadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como rasgos importantes se consideran:

- *Conocimiento de la didáctica* y de estrategias para facilitar el aprendizaje para organizar, comprender y recrear los conocimientos adquiridos.
- *Ofrecer múltiples ejemplos y enseñar en contextos* donde se aplique el conocimiento.

- Brinda *ayuda y consejos más allá de asuntos técnicos*, con la enseñanza de hábitos de trabajo, habilidades de organización y establecimiento de prioridades (Dolmas, 1994; Viator, 2001; Collis, 1998; Richardson y King, 1998).

Los ***atributos interpersonales*** se refieren a su facilidad para relacionarse, comunicarse, comprender y empatizar con los otros, en este rubro identificamos:

- *Bondadoso con su sabiduría*. Comparte con agrado su experiencia y sabiduría con un aprendiz. Permite que los tutorados conozcan sus éxitos, fracasos, anécdotas y los alienta a intercambiar experiencias (Futurist 1999; Maloney, 1999).
- *Disponibilidad*. Establece un compromiso con el tutorado por un período de tiempo. El tiempo implica dedicación y accesibilidad (Berger, 1990). Dentro de las sesiones de tutoría establece "tiempo protegido", aminorando las interrupciones por llamadas telefónicas o visitantes.
- *Habilidades interpersonales*. Las habilidades interpersonales se refieren a la destreza de relacionarnos de manera efectiva con otros. Fagenson y col. (1997) encontraron que tutores con altos niveles de habilidades interpersonales son mejor valorados positivamente que individuos con menores habilidades.
- *Habilidades de comunicación*. Los tutores crean confianza, saben escuchar y permiten la expresión libre de las dudas de los tutorados. Son capaces de reunir las necesidades de sus protegidos y orientarlos en la toma de decisiones efectivas, mostrando pros y contras de un actuar determinado. Mantienen comunicación constante para ver los resultados positivos y negativos de las acciones que un individuo ha tomado como resultado de su consejo. Esto es, según Maloney (2001), la única manera que tienen los tutores para poder controlar los progresos de los tutorados.

Por otra parte Must (1993) mostró que para facilitar el aprendizaje del estudiante, el tutor debe usar terminología adaptada al nivel de competencia del estudiante, brindar explicaciones sobre los cómo y los porqués, usar lenguaje accesible y hace correcciones (citado en De la Cruz, 2003, p.36)

- *Habilidades afectivas*. Los tutores son capaces de aceptar a los tutorados y empatizar con sus metas e intereses. Provocan satisfacción y cercanía en los estudiantes durante los procesos de tutoría (Hartung, 1995).
- *Habilidades de socialización*. Usan el poder de su posición y experiencia para participar en el desarrollo de la carrera de los tutorados relacionándolos con otros expertos o pares de la profesión. Además les ayudan a incorporarse al rol de la profesión, adquiriendo los valores, normas, tradiciones, conocimientos, prácticas propias.

Los **atributos cognitivos** se refieren a sus habilidades para organizar y sistematizar su pensamiento atendiendo a la complejidad de los fenómenos, como herramientas básicas utilizan reflexión, análisis, síntesis, crítica, autorregulación, etc. (Futurist 1999; Hartung,1995; Young, 2001; Lokosky; Maloney, 2001), en este rubro se destaca que los buenos tutores son:

- *Objetivos y claros* durante los procesos del pensamiento.
- Proporcionan *realimentación* constructiva, critican amablemente y elogian cuando se merece.
- Ejercitan la habilidad para *imaginar oportunidades y barreras* en la solución de problemas.
- Fomentan el *pensamiento independiente* sin convertir a los estudiantes en clon de sí mismo. Admiten no saber todas las respuestas, pero muestra dónde se puede buscar ayuda.

- Cuestionan y propician la *metacognición*.
- *Aclaran el entendimiento* de la indecisión, equilibrando la balanza entre la indecisión y la certeza.
- *Orientan en la escritura y revisión* de manuscritos.

Atributos éticos, de los tutores se valoran su reputación, respeto en su ámbito laboral y académico (Young y Wright, 2001). No utilizan a los tutorados para sus propios fines, ni buscan engrosar su currículum. Son honestos en su práctica profesional y capaces de guiar entre conductas correctas e incorrectas dentro de la profesión (Berger, 1990)

Cabe mencionar que los atributos antes mencionados se conceptualizan con base en el contexto donde se desarrolla la tutoría y a las necesidades del tutorado.

2.2.2. Fases de la Tutoría

Es importante retomar las fases de la tutoría porque a través de éstas nos permite conocer la guía del tutor, la postura que va ir tomando con base en el desarrollo y crecimiento del tutorado.

En la literatura encontramos que tutoría tiene sus raíces en las aportaciones de Kathy E. Kram (1983) quien aborda las funciones y etapas de la tutoría en el ámbito de los negocios. A pesar de que sus hallazgos se desarrollaron en dicho campo, fueron tan relevantes que han impactado y servido de referentes para los estudios de la tutoría en la educación.

Otro aspecto que hace más complejo el proceso de la tutoría es que varía o evoluciona con respecto al tiempo. Así tenemos que Kram (1983), Gehrke (1988) y

Ahonen (1999) entre otros, identifican fases específicas en la tutoría en el ámbito laboral, las cuales van desde el establecimiento de la relación con el contacto inicial, creación de expectativas y fantasías tanto de la tutoría como de los propios roles de los participantes, etc. hasta lo que llaman culminación o redefinición donde la tutoría se convierte en una relación de colegas. Las fases que integran la tutoría permiten transitar de relaciones dependientes e idealizadas a interacciones con mayor independencia, donde los participantes se consultan como iguales y con acierto se ven las capacidades reales de tutor, en un aprendizaje colegiado no subordinado.

✓ *Inicio*

La primera etapa es la *orientación o iniciación*. Durante esta fase la relación se basa en fantasías que el tutorado se ha hecho sobre el tutor, hasta que se convierten en expectativas concretas. El tutor es una persona admirada y respetada por su competencia y por su capacidad para proveer soporte y guía. El tutorado se identifica con el tutor. En esta fase el tutor provee entrenamiento, desafíos en el trabajo y visibilidad. Por su parte el tutorado lo asiste técnicamente, lo respeta y anhela ser preparado. Se dan oportunidades para interactuar y tareas de trabajo. Esta fase además se caracteriza por el idealismo y la dependencia por parte del tutorado.

✓ *Cultivo*.

La segunda etapa es definida como *establecimiento o cultivo*. El tutorado, después de un tiempo, nota cómo los desafíos en las tareas de trabajo, el entrenamiento, el rol modelo, la aceptación y confirmación que ofrece su tutor, contribuyen sensiblemente al crecimiento de sus competencias y navega con mayor efectividad en la organización, desarrollando al máximo las funciones psicológicas y de carrera. Durante la fase de cultivo los bordes de la relación son clarificados. Además se caracteriza por la creciente independencia y negociación de los detalles de la interacción.

✓ *Separación.*

La tercera etapa es llamada *culminación o separación*. Esta fase se inicia cuando el tutorado reconoce de manera realista las fallas humanas del tutor, paulatinamente cambia la jerarquía y dependencia hacia una relación de iguales independientes capaces de trabajar como pares. Se caracteriza por cambios significativos en las funciones que provee la relación y en las experiencias positivas de ambos individuos. Cierta confusión, ansiedad y sentimientos de pérdida caracterizan este periodo. La separación ocurre de manera estructural y psicológica. Si la separación estructural es oportuna, se da simultáneamente la separación psicológica. Si es prematura, surge ansiedad y el tutorado es forzado a operar independiente antes de una separación real. Así, puede caracterizarse como un periodo de ajuste. La separación es una parte crítica para el desarrollo del tutorado, por ello el tutor debe proveer oportunidades donde el tutorado se demuestre así mismo sus destrezas de manera independiente sin soporte alguno. Una relación en esta fase puede mostrar signos de hostilidad y resentimiento. Quizá la intensidad emocional de la relación se exprese en hostilidad para completar la separación psicológica.

✓ *Redefinición*

Es un periodo indefinido después de la fase de la separación. La relación paternalista se convierte en una relación de amigos. Los individuos continúan teniendo contacto de manera informal, continúa el soporte mutuo creado en los primeros años, así como la gratitud y la apreciación. El tutorado opera de manera independiente. Ahora entra en una relación de igualdad, de pares. Disminuye el estrés, el resentimiento de la separación y se incrementa la gratitud y el agradecimiento.

Ya en el campo de la educación superior y en la conformación de diseños curriculares *ad hoc* tanto con las exigencias del nivel educativo como con las necesidades cognitivas y formativas de los participantes.

Glaser (1996) señala que por lo menos el tránsito de novatos a expertos se divide en tres fases:

En la fase **inicial** o de apoyo externo, el alumno tiene una gran dependencia de los ambientes instruccionales estructurados creados para él y requiere de la dedicación, interés y soporte tanto de los tutores como de los profesores; en la segunda fase o de **transición**, disminuye el apoyo externo, se caracteriza por el andamiaje, el alumno comienza a guiar su propio aprendizaje porque inicia la percepción de los criterios de desempeño que caracterizan la ejecución del experto, principiando con el automonitoreo; y la tercera fase, denominada de la **autorregulación**, se caracteriza porque el diseño de los ambientes instruccionales se encuentran bajo el control del propio alumno, el cual solicita selectivamente la asesoría de sus pares (generalmente tutores o profesores, pero no exclusivamente), quien se pregunta ¿Qué puedo hacer por mí mismo, dónde necesito obtener ayuda y soporte de otros? Así tenemos que la trayectoria del aprendizaje involucra una progresión de soportes externos y sociales para incrementar la habilidad de autorregulación (De la Cruz, 2003).

2.3 Programa Institucional de Tutoría.

Desde hace algunos años una de las preocupaciones de la educación en el mundo ha sido la calidad de la educación superior y en 1989, se aprueban las declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación superior. En este documento se expresa la necesidad de mejorar la calidad de la educación en el país.

Asimismo también en el Subprograma de Educación Superior, dentro del *programa nacional de educación 2001-2006*, (SEP, 2001) se menciona el propósito de lograr una educación superior de calidad, y para ello plantea como objetivos particulares los siguientes:

1. Fortalecer a las instituciones públicas de educación superior para que respondan con oportunidad y niveles crecientes de calidad a las demandas del desarrollo nacional y
2. Fomentar que las IES apliquen enfoques educativos flexibles centrados en el aprendizaje.

La política educativa nacional ha tratado de incidir en esta situación, de ahí la propuesta para que las IES promuevan proyectos que conformen el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional PIFI (SEP, 2001).

Dicho programa se impulsó desde la SEP-SESIC, como una estrategia de apoyo para mejorar la calidad de sus programas educativos. Está integrado por proyectos enfocados a la solución de los principales problemas que impiden a la institución acreditar sus programas educativos y certificar sus procesos de gestión o, en su caso, mantener la acreditación alcanzada, entre ellos la deserción y rezago de sus estudiantes.

La ANUIES en su documento *“La educación superior en el siglo XXI, Líneas estratégicas de desarrollo”*, incluye el Programa Estratégico para el Desarrollo de

la Educación Superior y en él un apartado para atender el desarrollo integral de los alumnos que sugiere que: “Las IES pongan en marcha sistemas de tutoría, para que los alumnos cuenten a lo largo de toda su formación con el consejo y el apoyo de un profesor debidamente preparado para tal fin”(ANUIES 2000, p. 209-213).

En este sentido, se destaca la necesidad de considerar a la actividad tutorial, dedicada a la atención individual y de pequeños grupos de estudiantes, dentro de un programa institucionalizado, como una línea que impulse el enfoque educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes (ANUIES, 2000).

El eje de atención está en los alumnos, a través de un programa institucional que se ocupe de los estudiantes desde su ingreso hasta su egreso, lo que asegurará su permanencia, buen desempeño y desarrollo integral (ANUIES, 2000).

Así la tutoría en el conjunto de las IES, se entiende como una actividad permanente que requiere de una creciente participación de los docentes; además, permite dar satisfacción a la necesidad de centrar la atención de la institución y de sus profesores en los estudiantes a lo largo de su formación.

Además de su formación dentro del aula como parte de la formación integral del estudiante, existe otra parte a la que podemos nombrar como un “apoyo extraescolar”, el cual consiste en una ayuda por parte de un profesional que apoya al estudiante a resolver problemas académicos y personales, que se le presentan durante su trayectoria escolar, es en este sentido que se justifica el impulso a Programas Institucionales de Tutorías en las IES.

2.3.1 El PIT en la UPN-Ajusco

Antecedentes

Es en este contexto de política educativa y de la necesidad que tienen los estudiantes de ser apoyados, que la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco convocó a un grupo de personas de diferentes áreas para asistir al Curso de Capacitación de Tutorías, impartido por la ANUIES en el 2002, con el fin de impulsar un programa que fuera enfocado hacia las necesidades y requerimientos específicos de la comunidad estudiantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Fue así como se constituyó una Comisión Promotora para impulsar el proyecto. Dicha comisión se dedicó a perfilar la tutoría en la UPN, e integraron un documento base, en julio de 2002.

En octubre de 2002, la Comisión Promotora se convierte en una Comisión Institucional del Programa de Tutorías, con la designación de una Coordinadora.

A través de la conformación de este grupo de trabajo, se comenzaron a diseñar políticas y a decidir el rumbo que tomaría el Programa Institucional de Tutorías (PIT) en la UPN.

Las principales políticas fueron las siguientes:

*“1. **Priorizar** a los alumnos que gozan de una **Beca PRONABES**, dado que el reglamento de esta beca lo sugiere como una forma de apoyo para la conservación de la beca; 2. Que los maestros que desearan participar tendrían que ser **capacitados** para la tarea a través de un curso – taller; y 3. Que la participación tendría que ser una **elección libre**, tanto para maestros como para estudiantes” (UPN-Ajusco, 2002, p.7)*

Así el 19 de Febrero de 2003, se presentó por primera vez el PIT a la comunidad estudiantil, en específico a estudiantes becados por PRONABES, y a los profesores.

A casi 3 años de operación del PIT aún no se sabe sobre los apoyos que realmente han recibido los estudiantes. Es por ello que una investigación como ésta es importante para tener claridad sobre lo que los estudiantes perciben sobre el apoyo de sus tutores.

Por último queremos aclarar que sabemos que este tipo de actividad no es que no haya existido nunca en las universidades, sino que los profesores lo han hecho de manera espontánea, informal y poco sistemática, y por supuesto sin reconocimiento institucional. Sin embargo, ahora con las reformas y planes que se han ido modificando en el ámbito educativo; se le ha dado el reconocimiento a través del *“Programa Institucional de Tutorías”*.

2.3.2. La Tutoría en la UPN-Ajusco

La Tutoría en la UPN, retoma las aportaciones, de la ANUIES, que define la Tutoría como: *“un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos; por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en la teorías del aprendizaje y del desarrollo, más que en las de la enseñanza”* (ANUIES: 2000, p.43)

Por ello la práctica tutorial de la UPN pretende *“proporcionar diversas herramientas a los estudiantes para salir de los problemas que se les van presentando durante su trayectoria profesional, retoma los aprendizajes previos y las potencialidades; y esto permite transitar de manera fluida durante su carrera”* (UPN-Ajusco, 2000, p. 9). Es decir, se pretende ayudar al estudiante a aprender y

a reforzar estrategias que le sirvan para tener un rendimiento académico favorable apoyando su desarrollo cognitivo, afectivo y conductual.

La acción tutorial en al UPN-Ajusco es un proceso de acompañamiento a través de *“la atención personalizada a un estudiante o a un grupo reducido de estudiantes, por parte de académicos que se han preparado previamente para esta función, se apoya en teorías que responden al desarrollo y aprendizaje del estudiante y en la instrumentación de diversas formas de intervención y con estrategias formativas”* (Paz Rubio, 2004, p. 9).

Se guía por tres valores primordiales, que se deben tener en cuenta para dicha acción:

- ⇒ La responsabilidad entendida como la capacidad de responder a las propias necesidades y con ello fomentar el desarrollo de los hábitos, la autonomía y la independencia en los procesos de formación de los estudiantes y tutores.
- ⇒ El respeto entendido como la aceptación de las diferencias entre los actores que participan en el proceso.
- ⇒ La colaboración entendida como la interacción entre los individuos involucrados, que implica un compromiso y solidaridad entre ellos (Paz Rubio, 2004)

Y para que se pueda llevar a cabo dicha acción, el PIT – UPN – Ajusco delimita sus objetivos para realizar acciones que ayuden a cumplirlos.

- ✓ Ayudar a disminuir los índices de deserción y rezago de los estudiantes
- ✓ Contribuir a elevar la calidad del proceso informativo a través de la construcción de valores, actitudes, hábitos positivos y a la promoción del desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes

- ✓ Reactivar la práctica docente, mediante una mayor proximidad e interlocución entre profesores y estudiantes
- ✓ Mejorar las condiciones de desarrollo y de aprendizaje de los estudiantes
- ✓ Propiciar en el estudiante el interés por desarrollar actividades de investigación

A través de los objetivos se da guía a las estrategias y acciones que se realizan mediante la tutoría.

En esta investigación nos centramos en el análisis del objetivo:

- ✓ Contribuir a elevar la calidad del proceso informativo a través de la construcción de valores, actitudes, hábitos positivos y a la promoción del desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes.

Para ello se hace necesario ubicar las funciones de los actores que intervienen en la acción tutorial y su proceso.

En la UPN la tutoría se desarrolla en dos modalidades:

- ☒ Personal: es un encuentro tutor-alumno, en donde el proceso pueda lograr que el alumno se comprometa con su propio proceso de aprendizaje. Tutor y tutorado diseñan conjuntamente un plan tutorial, el cual define objetivos de trabajo, frecuencia y horarios de encuentro. Un tutor no podrá atender a más de 5 estudiantes, tomando en cuenta la atención que se le debe tomar a cada tutorado.

- ✎ De pequeños grupos: es un encuentro de un tutor con un reducido grupo de estudiantes que fomentan la capacidad de convivir con otros, el desarrollo de actitudes de colaboración y de participación democrática. El tutor podrá tener un grupo hasta de 10 alumnos para realizar una serie de actividades, cuyo objetivo sea conocer y en su medida, resolver las problemáticas comunes a un grupo de alumnos, tales como: fomentar la motivación, eliminar los elevados índices de reprobación de una materia, fomentar los hábitos de estudios, dar alternativas en problemas de autoestima, etc. y detectar algunos problemas individuales que puedan ser canalizados a tutorías personalizadas.

- ✎ Cursos-talleres: se trabaja con un grupo reducido de tutorados, en donde el tutor imparte un tema en específico que le aportara al tutorado estrategias que le sirvan para su vida académica y personal.

- ✎ De pares: es el apoyo de un estudiante con mayor experiencia a otro de menor experiencia, el cual consiste en ir guiando al novato para una mejor integración al ámbito universitario. Dicha modalidad es considerada como oportuna ya que es un apoyo entre iguales.

Para llevar a cabo la tutoría en estas modalidades, la Universidad Pedagógica Nacional cuenta con una red de servicios internos y contactos con instituciones externas, a fin de que los tutores puedan guiar o canalizar a sus estudiantes.

2.3.3. Actores de la acción tutorial

Existen dos actores fundamentales que intervienen en la acción tutorial, el tutor y el tutorado, los cuales requieren de ciertas características, con el fin de que se pueda tener un óptimo trabajo.

- *Definición del Tutor*

Tomando en cuenta el contexto y las necesidades de la comunidad estudiantil, el tutor en la UPN tiene características específicas: es cualquier profesor contratado y que desee prestar el servicio, y haya tomado el Curso – Taller de Capacitación para tutores, impartido por el personal del PIT.

Las características básicas del tutor deseable son: saber escuchar, saber comunicar y saber planificar.

- ✓ *“El saber escuchar implica ser una persona receptiva a fin de convertirse en un punto de apoyo, una guía o un referente de consulta y de motivación para sus tutorados.*
- ✓ *El saber comunicar implica, primero tener disposición, esto se traduce en estar accesible al estudiante, a fin de fomentar la confianza y así propiciar la comunicación. Se pretende que la comunicación sea: concreta, directa y honesta; a fin de construir una base sólida para su realización y,*
- ✓ *El saber planificar implica generar líneas de acción o caminos específicos de atención a cada persona, tomando como base las necesidades y la problemática concreta que el estudiante enfrente. Generar un plan conjunto para propiciar en el estudiante la capacidad de tomar sus propias decisiones y así poder asumir su responsabilidad.” (Navarro, 2002 citado en Paz Rubio, 2004)*

Además, algunas de las responsabilidades, que complementan la acción tutorial son:

- ✓ Mantener una relación personal con el tutorado, a fin de establecer un lazo de confianza que permita un ambiente favorable de trabajo. Realizar un diagnóstico sobre la situación académica, personal y familiar del tutorado, para identificar las necesidades.
- ✓ Establecer un plan de trabajo, para brindar respuestas a las necesidades concretas del tutorado en corresponsabilidad.
- ✓ Darle seguimiento al dicho plan.

No podemos olvidar que la experiencia del profesor es de suma importancia para el apoyo, para ello el profesor debe contar con un amplio conocimiento del currículo de la carrera a fin de que pueda apoyar al estudiante durante su estancia en la Universidad, así como también poseer experiencia docente y de investigación, y por supuesto conocimiento del proceso de aprendizaje.

- *Tutorado*

En la acción tutorial se pone mayor énfasis sobre las características del tutor, éste como parte guiadora del tutorado, por ello no se define de manera específica al tutorado, sin embargo un tutorado en la literatura es catalogado como novato, aprendiz, menos experto y protegido.

Por su parte Campbell y Campbell (2000) identifican algunas de las necesidades que tienen los tutorados para establecer vínculos con los tutores, entre ellas mencionan:

- ✎ recibir ayuda en la toma de decisiones para planificar sus estudios.
- ✎ obtener guía académica durante todos sus estudios.
- ✎ tener consejos para enfrentar las demandas académicas.
- ✎ contar con orientaciones sobre requisitos del grado.
- ✎ recibir apoyo en problemas y crisis personales.

En el contexto de la UPN-Ajusco, el tutorado es cualquier estudiante que esté inscrito en la universidad, que desee el servicio y que haga la solicitud en la Coordinación del PIT. Sin embargo, se les da prioridad a los alumnos que cuenten con Beca PRONABES, tomando en cuenta que constituyen una población que está en condiciones socioeconómicas vulnerables. Además, contar con un tutor es un requerimiento que se les pide a los estudiantes que gozan de dicha beca, y que les ayuda a mantener su promedio de 8, que es un requisito para obtener o conservar la beca. (Paz, R. 2004, p.18).

También tienen prioridad los estudiantes que se encuentran en alto riesgo, que por sus condiciones y su historial académico tengan un rezago en su trayectoria escolar o bien estén en riesgo de reprobado o de desertar por múltiples causas. Una de ellas puede ser el caso de los estudiantes sobresalientes.

Es importante señalar que en esta relación, los dos actores, tutor y tutorado, deben estar conscientes del significado de la tutoría asumiendo que ésta lleva implícito un compromiso en el que el primero está atento al desarrollo del estudiante, mientras que el segundo transita hacia el desempeño de un papel más activo en su propio aprendizaje, todo en el marco de una relación más estrecha que la establecida en un aula durante un curso curricular.

El tutor tendría como misión ayudar al estudiante en su proceso de adaptación así como fomentar en el tutorado actitudes que vayan encaminadas a apoyar su formación académica y dirigidas a aprender a aprender. Sin embargo dichas actitudes no pueden ser observadas como tales, sino que se puedan explorar bajo tres componentes principales: el cognitivo, el afectivo y el conductual.

Es por ello que esta investigación va dirigida a conocer si los aspectos arriba mencionados están siendo atendidos y de qué manera según la percepción de los estudiantes tutorados.

3. Las actitudes

3.1 Investigaciones sobre Actitudes

Las investigaciones relacionadas con las actitudes, las encontramos en diferentes áreas de la ciencia, aquí nos referimos a investigaciones que se han desarrollado en el ámbito educativo, con la finalidad de conocer la metodología con la que se aborda la actitud.

Actitudes del profesorado de EGB ante el fracaso escolar (Juidías, B. y León, R. 1990).

El papel que desempeñan las expectativas del profesor respecto a sus alumnos y el logro escolar de estos últimos, estudiado en numerosas investigaciones (Reboloso, 1987 y Ovejero, 1988), pone de manifiesto que las bajas expectativas del profesor lo llevan a tomar una actitud y a ejecutar conductas que pueden originar inseguridad en los alumnos y subestima de su eficiencia, así como la falta de interés por la escuela y un pobre rendimiento.

Juidías y León se propusieron hacer una investigación que analizará las opiniones y actitudes del profesorado de EGB respecto a los diversos factores que pueden incidir en el fracaso escolar.

Para la muestra se utilizó un muestreo de conjunto o conglomerados de tipo estratégico en el que los elementos fueron 16 centros públicos de EGB de la comunidad Autónoma de Andalucía, en los que se entregaron 350 cuestionarios y se recogieron 247, es decir 70.57% de ellos participaron para la investigación (Sierra, 1983 p. 156, citado en Juidías, B y León, R. 1990).

Fue un estudio descriptivo, en el cual se tomaron en cuenta dos variables: respecto del maestro y respecto del centro.

El procedimiento consistió en distribuir personalmente los cuestionarios que componían la encuesta entre los directores, ellos se encargaron de repartirlos entre los profesores del centro, de recogerlos y enviarlos a los responsables de la investigación.

El instrumento que se utilizó fue una encuesta compuesta por dos cuestionarios, en el primero consta de cuatro preguntas relativas al fracaso escolar:

La primera pregunta, estuvo relacionada sobre la posibilidad de solución al fracaso escolar (respuesta dicotómica Si/No) con el fin de conocer en qué dirección de esa bipolaridad se encuentra la actitud del sujeto.

La segunda pregunta, sirve para conocer si en las instituciones donde laboran los profesores inciden en el fracaso escolar.

Las dos últimas, están conformadas por quince factores que se deben ordenar según la importancia que consideren los encuestados.

El segundo cuestionario estuvo conformado por cuarenta ítems (cinco alternativas), La estructura del cuestionario consta de seis factores: individuales, familiares, sociales, escuela y sistema educativo, profesor y proceso de enseñanza.

Este instrumento se validó a través de jueces: tres profesores de EGB en ejercicio y con experiencia.

El análisis estadístico de los datos se realizó mediante un ordenador marca IBM, modelo XT, y un paquete de programas estadísticos, tanto descriptivos como inferenciales, elaborados al efecto (Martínez, 1986, citado en Juidías, B y León, R. 1990).

Los resultados que se rescatan de esta investigación, y que se relacionan con nuestra investigación son:

Cualquier innovación educativa debe plantearse el conocimiento de las actitudes del profesorado si pretende ser efectiva.

Ciertas actitudes del profesorado pueden ser factores, aunque involuntarios, del fracaso escolar, y aunque este estudio aborda la percepción de ayuda en los estudiantes, en ella se pueden ver algunas actitudes de los tutores con respecto a sus tutorados.

Actitudes hacía la estadística. Incidencia de las variables sexo y formación previa (Flores Gil, 1999).

Esta investigación parte de que la Estadística constituye el objeto de estudio universitario con sustantividad propia, la disciplina Estadística está presente en los planes de estudio de muy diversas carreras, correspondientes a campos vinculados tanto a las ciencias experimentales como a las restantes áreas de enseñanza (ciencias de la salud, ciencias jurídicas y sociales, humanidades y enseñanzas técnicas).

La enseñanza de la Estadística se dirige a la aplicación de procedimientos y la resolución de los problemas que plantean los respectivos ámbitos científicos o profesionales.

Glass y Stanley (1980) en las páginas introductorias de su conocido manual de Estadística, afirmaban que lo que aprenda el estudiante, depende, entre otros factores, de su “buena disposición” (citado en Flores, G. 1999). La actitud con la que los alumnos se enfrentan al estudio de esta disciplina académica puede resultar un elemento catalizador del aprendizaje o, por el contrario, un obstáculo

para el mismo, una verdadera barrera psicológica (Phillips, 1980, citado en Flores, 1999).

En general, las actitudes constituyen un buen predictor de la asimilación de contenidos, del futuro uso de los mismos, de la motivación para el aprendizaje y del rendimiento obtenido en el estudio de las correspondientes materias académicas (Eagly y Chaiken, 1992, citado en Flores, 1999).

La pregunta de investigación fue: ¿Comprobar si las variables sexo y formación previa poseen algún valor como aspectos diferenciadores de las actitudes hacia la Estadística?

Los objetivos fueron:

- Conocer si la actitud de los alumnos hacia la Estadística es negativa.
- Determinar si las variables sexo y formación previa se vinculan con la actitud hacia la Estadística.

El escenario fue la Universidad de Sevilla (España) con alumnos de la Licenciatura en Pedagogía.

Los alumnos participantes poseían una media de edad cercana a los veinte años y medio. La distribución por sexos de este colectivo es reflejo del claro predominio de las mujeres en los estudios de Pedagogía; solo un 15% del alumnado corresponde al sexo masculino, mientras que las mujeres representan el 84.9% restante.

Utilizaron un diseño no experimental o ex post-facto (Kerlinger, 1985), con el que se trató de determinar la incidencia de las variables sexo y formación previa a partir de la comparación de las actitudes hacia la Estadística en grupos constituidos por sujetos que presentan diferentes niveles en dichas variables (citado en Flores, 1990).

La medición de las actitudes hacia la Estadística se ha basado en escalas Likert compuestas de una serie de ítems o afirmaciones ante las cuales los alumnos habían de indicar su mayor o menor acuerdo o, el grado en que se sentían identificados con las mismas.

La escala de Wise fue especialmente concebida para la medición de las actitudes hacia la Estadística en alumnos que cursan estudios universitarios en el campo de la educación.

Las respuestas de los alumnos a los 29 ítems de la escala consistía en expresar su agrado de acuerdo con el enunciado del mismo, apoyándose para ello en una escala de 5 valores, que iban desde el completo desacuerdo hasta el completo acuerdo.

En particular, se comprobó si las variables sexo y formación previa poseen algún valor como aspectos diferenciadores de las actitudes hacia la Estadística, con la finalidad de caracterizar en función de estas variables el colectivo o colectivos de alumnos que por presentar una peor predisposición hacia esta disciplina académica, podrán encontrar dificultades en su aprendizaje, y por tanto, requerirían una especial atención desde el punto de vista de la intervención del docente.

En esta investigación se parte de un concepto pluridimensional y jerárquico de las actitudes hacia la Estadística, entendiendo que éstas constituyen un rasgo compuesto de diferentes elementos o dimensiones analizables por separado.

En las actitudes, pueden ser diferenciados tres factores de primer orden, aunque no necesariamente sean los tres aplicables a cualquier actitud: un componente cognitivo, que recogería las concepciones y creencias acerca del objeto, un componente afectivo, en el que se reflejan las emociones y sentimientos hacia el objeto y, por último, un componente conductual, vinculado a las actuaciones en

relación con el objeto de las actitudes (Eagly y Chaiken, 1992) (citado en Flores, 1999).

El análisis de los 29 elementos que componen la escala de actitudes hacia la estadística revela la existencia de correlaciones positivas entre cada uno de ellos y el total alcanzado en el resto de la escala.

Los alumnos consideraron que la Estadística es una herramienta útil que, aunque no encierra un interés generalizado para la mayoría de los ciudadanos, resulta conveniente en el caso de su propia formación como profesionales y que constituye un instrumento de interés en la metodología de la investigación científica. A pesar de reconocer el valor de la Estadística para su formación, los alumnos dan muestras de cierto grado de ansiedad ante el estudio de esta disciplina.

De esta investigación podemos rescatar que la percepción de los estudiantes es importante para la impartición de una asignatura, ya que de ello depende la actitud que tengan hacia la materia; dicha investigación la relacionamos con nuestro tema porque a partir de la percepción del tutorado podemos conocer la disposición que tiene el estudiante para recibir la ayuda.

Actitudes hacia el estudio: Programa Pedagógico (Ortega, R. Mínguez, V. y Pérez F. 1992)

Para Watson, D. Solomon y otros (1990), la escuela cumple cuatro funciones principales: ayudar a los alumnos a aprender unas determinadas destrezas académicas y conocimientos; despertar en ellos el interés por aprender; ayudarles a adquirir hábitos sociales, valores y expectativas; y fomentar su compromiso con esos valores (citado en Ortega y cols, 1992). Para estos autores, los métodos de enseñanza – aprendizaje que el profesor utiliza en el aula deben ser consecuentes

con dichos objetivos. Sin embargo, la mayor parte de los modelos docentes han sido diseñados para cumplir solamente con la función académica.

Se insiste mucho en enseñar resultados o soluciones a problemas, y poco en aprender a formular preguntas. Existe el convencimiento tácito y generalizado de que la adquisición de actitudes positivas hacia los valores, por su peculiaridad, es más fruto de un proceso de socialización, de configuración o conformación del contexto socio-familiar, que resultados de procesos de enseñanza- aprendizaje en el ámbito del sistema educativo formal.

Este trabajo se propone conocer cuáles fueron las actitudes que los alumnos sustentan hacia su trabajo en la escuela y modificar dichas actitudes hacia el estudio, en el supuesto de que sean negativas.

La investigación se desarrolló en el Colegio Monteagudo (privada), ubicado en los barrios de Murcia. La selección de la muestra fueron dos grupos clase elegidos tal y como estaban distribuidos por la dirección del centro.

Con dichos grupos se estableció que un grupo fuera experimental compuesto por 41 alumnos. La duración de la experiencia educativa realizada fue de seis meses.

El instrumento de exploración consistió en un cuestionario, éste fue elaborado por la profesora A. Martínez (1974) sirvió para evaluar la preferencia actitudinal de los sujetos hacia el valor del estudio (citado en Ortega y cols, 1992).

El modelo de cuestionario elegido constó de 10 declaraciones o juicios de valor, que se combinan en cuarenta y cinco proposiciones binarias. Con esta elección lo que se obtiene es el perfil de las actitudes (positivas-negativas).

Se ha seguido el diseño básico grupo de control – grupo experimental, en situación pretest y postest. Lo cual quiere decir que es un diseño de tipo cuasi - experimental.

El procedimiento consistió en aplicar a los dos grupos el pretest, y posteriormente al grupo experimental se le aplicó el programa pedagógico. Para comprobar si el programa pedagógico aplicado produjo el efecto deseado, fue necesario determinar dos momentos diferenciados: el pretest y postest. Con ello se hizo una comparación para ver si presentan diferencias significativas antes de la aplicación del programa, y si después se modifican.

El programa pedagógico consistió en emplear técnicas que conlleven a conocer cómo y en qué condiciones se realiza el proceso de enseñanza – aprendizaje. Las técnicas de participación activa, técnicas de cooperación y técnicas de comunicación persuasiva.

Lo que se encontró en esta investigación: en el grupo experimental se produjo un cambio significativo en la elección de los juicios que manifiestan actitudes positivas y negativas. Mientras que en la situación pretest, el grupo experimental presentaba un 55.1% de actitud negativa hacia el estudio, en el postest esta misma actitud disminuía a un 30.2% y la actitud positiva que en la situación pretest era del 44.9%, tras la aplicación del programa pedagógico aumentó a un 69.8%.

Con esta investigación podemos inferir que es posible aplicar programas pedagógicos para la formación y el cambio de actitudes, en el ámbito de la educación formal como parte fundamental de desarrollo profesional y personal.

Retomando lo anterior podemos decir que la tutoría puede servir como programa pedagógico para la formación y cambio de actitudes.

Haciendo un recuento de las investigaciones antes mencionadas podemos decir que la evaluación de una actitud se puede hacer a través de una escala Likert o frases de juicio. Con ello se puede valorar de manera general la actitud hacia un objeto o tema en específico, así como medirlas para derivar acciones o programas psicoeducativos.

3.2 Actitudes en el Ámbito Escolar

Los diferentes contextos en los que se desarrolla el individuo van creando experiencias y comportamientos ante una situación similar, lo cual lleva a que se tenga una actitud (positiva o negativa) hacia el contexto en el cual ocurra dicha situación.

Es por ello relevante conocer las actitudes en el ámbito escolar.

Para Eiser (1989) existen siete supuestos básicos en relación con las actitudes, que son los siguientes:

1. Las actitudes son experiencias subjetivas internas. Son procesos que experimenta el individuo en su conciencia aunque los factores que intervienen en su formación sean de carácter social o externos al individuo.
2. Las actitudes son experiencias de una cosa u objeto, una situación o una persona. Los estados de ánimo o las creencias no son actitudes. Debe existir una referencia a algo o alguien para que se genere una actitud.
3. Las actitudes implican una evaluación de la cosa u objeto, situación o persona. Cuando tenemos una actitud hacia algo o alguien, no sólo tenemos una experiencia, sino que ésta nos resulta agradable o desagradable.
4. Las actitudes implican juicios evaluativos. Un juicio evaluativo requiere una comprensión consciente de ese objeto, persona o situación. Es decir, la noción de

actitud sugiere una cierta organización de las creencias, las reacciones o la capacidad de crítica. Ello no quiere decir que esa comprensión sea exhaustiva, ni siquiera correcta o adecuada, pero es la comprensión que en un momento y en una situación concreta tiene la persona que expresa su actitud hacia el objeto.

5. Las actitudes se pueden expresar a través del lenguaje, verbal y no verbal. Hay muchas formas no verbales de expresar las actitudes (como pueden ser gestos, los silencios, la no participación o la retirada de una situación etc.), pero es innegable que, si no contásemos con el lenguaje verbal, nuestra percepción y nuestro conocimiento de las actitudes se verían muy empobrecidos.

6. Las actitudes se transmiten. La expresión -verbal o no verbal- de una actitud se realiza generalmente con la intención de que sea recibida y entendida por otros.

7. Las actitudes son predecibles en relación con la conducta social. Si no existiera consistencia alguna entre la expresión verbal o gestual de una actitud y la conducta asociada con esa actitud, se plantearía el problema del sentido de dichas manifestaciones verbales.

Para esta investigación retomaremos cuatro supuestos básicos, en los cuales se mencionan a las actitudes como experiencias que implican una evaluación, que se pueden expresar a través del lenguaje y que se transmiten con la intención de que sean entendidas por otros.

Tomando en cuenta esto, podemos deducir que el tutorado tiene diferentes expectativas acerca de los aspectos en los que les puede ser ayudado, por lo cual desde un inicio entre ambos debe existir una buena comunicación tanto verbal como no verbal ya que de todas formas la actitud que demuestre cada uno es recibida por la otra persona, por lo cual, podemos inferir que existe la posibilidad que haya más cantidad de un componente que de otro, algunas actitudes son básicas y comunes a todos los individuos y a distintas etapas de su desarrollo,

mientras que otras son diferenciadas dependiendo del nivel educativo y del contexto en el que se desenvuelvan. Sin embargo, todos los componentes se relacionan entre sí, como parte de la formación del alumno.

La escuela como agente socializador promueve la adquisición de criterios de valoración, ideas, normas y roles sociales, así como también el proceso de pertenencia de los alumnos a su grupo social. De esta forma los alumnos aprenden, una serie de actitudes sobre sí mismos, sobre los demás y sobre el mundo que los rodea.

Las actitudes que los alumnos tienen respecto al contenido que se les enseña, la forma en que se hace y la persona que lo hace influye significativamente en lo que el alumno ha de aprender (Sarabia, 1992).

Consideramos que una actitud es aprendida y se desarrolla a través de las interacciones que afectan a sus tres componentes cognoscitivos, afectivos y comportamentales ante un objeto. Es decir, una actitud, por muy estable que sea, es una variable dinámica y así, aun cuando esté estabilizada, queda expuesta a una nueva aportación de informaciones, de experiencias emocionales y comportamentales relativas al mismo objeto o a la misma categoría de objetos (persona, valor, etc.) y puede cambiar.

Así, las actitudes incluyen: lo que se piensa, siente y cómo elige comportarse respecto de un objeto. Pero el comportamiento no es siempre lo que gustaría, sino también lo que creemos que debemos hacer, es decir, por las normativas sociales, costumbres o consecuencias que se esperan del comportamiento.

Una revisión histórica sobre las actitudes permitiría profundizar este concepto, la podremos ver en el siguiente cuadro:

Autor (es)	Año	Actitud es:
Thomas, W.I & Znaniecki. F	1918	"Los procesos mentales que determinan las respuestas de los individuos, actuales o potenciales, hacia su medio social".
Thurstone, L. L.	1928	"La intensidad de afecto a favor o en contra de un objeto psicológico".
Murphy, G., L.B. & Newcomb, T.M.	1937	"Una respuesta afectiva relativamente estable en relación a un objeto"
Stoetzel, J.	1952	"Un sistema positivo/negativo de valoraciones positivas/negativas de estados emotivos y de tendencias a actuar en pro o en contra de un objeto social".
Katz, D.	1960	"Es la disposición del individuo para valorar de manera favorable o desfavorable algún símbolo, objeto o aspecto de este mundo". "Las actitudes incluyen el núcleo afectivo o sensible de agrado o desagrado y los elementos cognoscitivos o de creencias que describen el efecto de la actitud, sus características y sus relaciones con otros objetos".
Dames, R.M.	1972	"Un afecto o disponibilidad para responder de cierta manera frente a un objeto o fenómeno social que está relacionado con un componente valorativo. Con el afecto se está en pro o en contra de algo y con disponibilidad se acepta o se rechaza".
Fishbein y Ajzen, Oskmap.	1975 1977	Una actitud es una predisposición aprendida para responder consistentemente de una manera favorable o desfavorable ante un objeto de sus símbolos
Zeidler	1984	"Las actitudes están asociadas con las creencias (donde creencia corresponde a conocimiento o información acerca de un objeto o norma social, principio, campo de interés, contenido específico, etc), intenciones y conductas con relación a un objeto o experiencia dados"
R. Eiser	1990	La actitud es considerada como una forma de experiencia que se refiere a unos objetos específicos, sucesos o individuos, y que fundamentalmente es evaluativa.

Verdugo	1995	"Conceptos descriptivos que se infieren a partir de la observación de la conducta, puesto que no son por sí mismas directamente observables o medibles. A menudo son definidas como constructor psicosociales inferidos o latentes, o como procesos que se postulan, o residen dentro del individuo. Las actitudes pueden ser concebidas como mediadoras entre un estímulo del entorno y unas respuestas conductuales".
---------	------	---

Creemos importante resumir la distinción efectuada por Fishbein y Ajzen (1975, pp. 12-13) entre los componentes cognitivo, afectivo y conductual de las actitudes.

El componente cognitivo se refiere al grado de conocimiento, creencias, opiniones y pensamientos que el individuo tiene hacia su objeto de actitud. El componente afectivo, alude a los sentimientos de una persona y su evaluación del objeto de actitud, en tanto la dimensión conductual cubre tanto sus intenciones de conducta como sus acciones con respecto a su objeto de actitud.

Aquí retomamos a Sarabia (1992) quien reúne los componentes que aportan los autores antes mencionados sobre lo que es la actitud: forma parte del lenguaje coloquial y normalmente es utilizado para explicar por qué las personas tienden a comportarse de la manera en que lo hacen, caracterizándose por su ambigüedad, es una organización de inclinaciones, sentimientos, prejuicios, miedos, convicciones, ideas preconcebidas y creencias que son relativamente duraderas y estables, acerca de un objeto, persona o situación, que predispone a responder de determinada manera.

Es decir, una actitud se da a través de un comportamiento relativamente estable ante una cosa, persona o grupo ésta puede ser favorable o no favorable.

3.3 Componentes de las actitudes

Existen dos modelos con los cuales podemos distinguir a las actitudes, el modelo de componentes bidimensional, el cual hace referencia a los sentimientos que pueden presentarse ante un objeto o persona ya sea negativo o positivo (Fishbein y Ajzen Stahlberg & Frey, 1992); y el modelo multidimensional que responde a alguna clase de estímulo con ciertas clases de repuestas (Rosenberg y Hovland citados por Stahlberg & Frey, 1992). En éste ultimo, se conceptualiza la estructura de la actitud formada por tres componentes: El cognitivo, el afectivo y el conductual (Ros, 1985). No es que se presenten de manera aislada, solo son analizados así para tener claridad de cada uno de ellos

a. Cognitivo. Está formado por las percepciones, pensamientos y creencias hacia un objeto, así cómo por la información que tenemos sobre un objeto. Es decir, refleja como éste es mentalmente conceptualizado las personas dan idénticas respuestas ante estímulos bastante diversos.

El número de elementos de estos componentes varía de una persona a otra. Mientras que todas las creencias que tenga una persona acerca de un objeto se incluyen en el comportamiento cognoscitivo, las creencias evaluativas son las más importantes para la actitud como concepto de práctica. Estas últimas abarcan las creencias acerca de las cualidades deseables o indeseables, aceptables o inaceptables, buenas o malas; es decir con juicios valorativos.

b. Afectivo. Es conocido a veces como el componente sentimental y se refiere a las emociones o sentimientos ligados con el objeto de actitud. La cognición de sentimientos y emociones no se refiere al objeto sino a quien conoce, al individuo que está respondiendo al objeto.

Toda la red de pensamientos acerca de las categorías de personas constituye el componente cognitivo de las actitudes hacia otros, pero además, cada elemento

de esta estructura tiene algún valor afectivo asociado. El afecto se asocia cuando las experiencias positivas o negativas ocurren simultáneamente con dicha categoría. Es decir, un objeto actitudinal constituye el centro de una red de pensamientos y cada elemento (pensamiento) de la red tiene algún grado de emoción positiva o negativa asociado. Además, el objeto actitudinal se relaciona con estos elementos con grados variables de fuerza (Orsi, 1988).

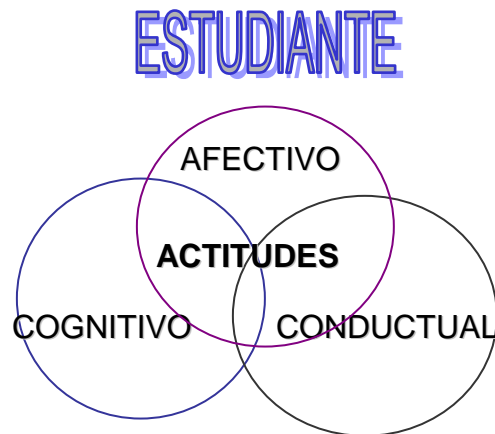
Así, el afecto total o emoción asociada a un objeto actitudinal depende de la fuerza de su conexión con varios elementos cognitivos y de la emoción que se asocie a cada elemento. Universalmente, las personas indican que cuando utilizan palabras para calificar objetos, las más utilizadas suelen ser: evaluación, si el objeto es bueno o malo; potencia, si es grande, poderoso o pesado, y actividad, si el objeto es activo, rápido, vivo.

c. Conductual es la tendencia a reaccionar hacia los objetos de una determinada manera. Es el componente activo de la actitud, incorpora la disposición conductual del individuo a responder al objeto. Se acepta generalmente que hay un lazo entre los componentes cognoscitivos, particularmente las creencias evaluativas y la disposición a responder al objeto.

Un importante conjunto de creencias asociadas a un objeto actitudinal hace referencia a las conductas que pueden ocurrir con respecto a ese objeto. Las opciones en el caso de la conducta social son limitadas: uno puede “ir hacia”, “alejarse” o “ir contra” un objeto actitudinal si el objeto actitudinal se considera bueno, la respuesta conductual que provoque será el aproximarse; si se considera malo, el evitarlo o luchar contra él pueden ser opciones adecuadas (Orsi, 1988).

Con ello podemos decir que las actitudes están relacionadas con el comportamiento que mantenemos en torno a los objetos a que hacen referencia. Las integran las opiniones o creencias, los sentimientos y las conductas, factores que a su vez se interrelacionan entre sí. Las opiniones son las ideas que uno

posee sobre un tema y no tienen porque sustentarse en una información objetiva. Por su parte los sentimientos son reacciones emocionales que se presentan ante un objeto, sujeto o grupo social. Y finalmente, las conductas son tendencias a comportarse según opiniones o sentimientos.



Las actitudes no son innatas, sino que se forman a largo de la vida. Éstas no son directamente observables, así que han de ser inferidas a partir de la conducta social (www.todomonografias.com/actitudes).

Con respecto a la interacción entre estos tres componentes de la actitud en cada persona representa y contiene una dinámica propia, sin embargo algunas actitudes son básicas y comunes a todos los individuos y a distintas etapas de su desarrollo, mientras que otras son diferenciadas dependiendo del nivel educativo y del contexto en el que se desenvuelvan.

Para algunos autores como Newcomb (1959), la conducta de una persona es función de su actitud actual y de la situación en que se pone de manifiesto esta actitud, que puede limitarla o inhibirla. Para otros, como Kretch y Crutchfield (1962), la actitud representa la propia fuerza motivadora para la acción; debido a su carácter de causante para la acción, las actitudes pueden considerarse buenos elementos para la predicción de una conducta. Sin embargo; no siempre se registra una absoluta coherencia entre los componentes cognoscitivos, afectivos y conductuales de las actitudes.

De acuerdo con Katz (1984) en el estudio de las actitudes ha habido dos corrientes principales de pensamiento. Una de ellas presupone un modelo irracional del hombre, según el cual el hombre tiene muy poca capacidad de reflexión y de razón, escasa capacidad de discriminación, poca comprensión de sí mismo y una corta memoria.

La segunda corriente es conceptualmente opuesta y consideran al hombre dotado de una corteza cerebral que constantemente intenta dar sentido al mundo que le rodea, con capacidad discriminante, de razonamiento, de autocrítica y de autocomprensión.

Tomando en cuenta lo anterior, podemos decir que puede existir un equilibrio entre los componentes de la actitud, es decir, que el apoyo de tutoría enriquecerá aquel componente en el que el estudiante tenga limitaciones, y para que se dé un cambio de actitud del estudiante el tutor debe contar con ciertas características las cuales favorezcan el apoyo que se le brinde al estudiante.

3. 4 Actitudes y Tutoría

Para abordar este tema nos referimos a las actitudes de los actores en la práctica tutorial. En cuanto al tutor las actitudes que podría propiciar en el estudiante son:

- ❖ *En el componente cognitivo.* El tutor sería alguien que contribuye a la personalización del aprendizaje de los alumnos, atendiendo y supervisando, la adecuación de los contenidos curriculares a las circunstancias de cada uno, realizando un seguimiento de su aprendizaje y ofreciéndoles herramientas que tiendan a Aprender a Aprender.

- ❖ *En el componente afectivo.* El tutor tendría la función de orientar el proceso de desarrollo personal del alumno y realizar entre otras tareas las siguientes: conocer su situación emocional ante sus estudios y a través de ello poder retroalimentar, su estado anímico y psicológico lo más favorablemente para el estudio. O en caso necesario derivar a los estudiantes a servicios especializados.

- ❖ *En cuanto al componente conductual.* El tutor podría motivar al alumno a través de la enseñanza de estrategias de hábitos de estudio, y de administración del tiempo, para la realización de sus actividades, así como también crear en el un interés en el estudio de manera que pueda integrarse y obtener un aprendizaje significativo.

Como podemos ver, en cada uno de los componentes es de suma importancia conocer la situación del tutorado, con el fin de poder apoyarlo y que tenga una trayectoria académica favorable.

Ahora bien, la percepción del estudiante depende del primer impacto que tenga del tutor, de su disposición o no, es decir interviene la actitud del tutor para que el tutorado se sienta en confianza, sin presiones, entendido y no criticado.

Una percepción positiva de ambos va a dar pauta a que se tenga una relación de confianza y de empatía, lo cual creará un clima favorable para la tutoría.

Así también, podemos ver que la actitud que el tutor toma ante el estudiante es fundamental, ya que depende de ello para que al tutorado se le proporcione un apoyo favorable en los aspectos cognitivo, afectivo y conductual.

Dorra y Mollet (1970) describe seis actitudes posibles:

- Decisión o resolutive

Consiste en dar una solución al tutorado. El tutor hace un juicio de valor de la situación que indica al estudiante cómo se debe solucionar un problema según sus puntos de referencia y toma la decisión.

- Encuesta o exploradora

Consiste en solicitar gran cantidad de información complementaria que permita conocer mejor el problema.

- Ayuda o tranquilizadora

Consiste en quitar importancia a la situación, disminuyendo la intensidad del problema del tutorado a través de la comparación con otras personas, para darle a entender que no es una situación especial, sino algo habitual.

- Interpretación o clarificadora

Tiende a indicar al estudiante cómo debe interpretar la situación, basándose en la competencia como experto en el tema, en los conocimientos y en la experiencia del tutor. Es un intento de clarificar el problema, de analizarlo según otra opinión: la del tutor.

- Comprensión o empática

Consiste en intentar captar y comprender los sentimientos de la persona ante la situación.

El tutor hace de espejo, reflejando los sentimientos expresados en la conversación.

Esta actitud no implica aprobación ni desaprobación, sino que es un fiel reflejo de las expresiones y sensaciones recibidas, es decir de la percepción que los estudiantes identifican como ayuda a través de recibir el servicio de tutoría.

3.5 Percepción de Ayuda

Los individuos utilizan cinco sentidos para relacionarse con su entorno. La acción de organizar la información del entorno para que llegue a tener un sentido recibe el nombre de percepción, que resulta ser un proceso cognoscitivo. Ayuda a los individuos a seleccionar, organizar, almacenar e interpretar los estímulos dentro de una interpretación coherente del mundo. Dado que cada persona da a los estímulos un significado propio, los diferentes individuos "ven" una misma cosa de distinta forma.

Dado que la percepción supone la adquisición de conocimientos específicos sobre los objetos o los hechos de cada momento, esta percepción se da cuando los estímulos activan los sentidos. Puesto que la percepción supone también la cognición (el conocimiento), incluye la interpretación de los objetos, de los símbolos y de los demás individuos a la luz de experiencias pertinentes.

Según Neisser (1976) en la psicología, la percepción es un proceso activo-constructivo en el que el perceptor, antes de procesar la nueva información y con los datos archivados en su conciencia, construye un esquema informativo anticipatorio, que le permite contrastar el estímulo y aceptarlo o rechazarlo según se adecue o no a lo propuesto por el esquema.

Algunas investigaciones que encontramos sobre percepción son:

La percepción de competencia para el rendimiento académico: relaciones entre las percepciones de padres, tutores y alumnos. (Sánchez , P y colabs. 1993)

El interés del trabajo se centro fundamentalmente en el análisis de las influencias recíprocas que se pueden establecer entre las expectativas que tienen los padres, los maestros y los alumnos acerca de la efectividad del rendimiento académico de estos últimos.

El significado que atribuyen a las variables son:

1. Rendimiento académico: Este viene determinado por el resultado de la evaluación escolar en todas las asignaturas de los cursos analizados exceptuadas Religión, Educación Física y Formación artístico manual.
2. Expectativas de autoeficacia: La autoeficacia se define como los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, a partir de los cuales organiza y ejecuta sus actos de forma que le permitan alcanzar el rendimiento deseado.

La pregunta de investigación fue:

¿Cuál es la percepción para el rendimiento académico de los padres, tutores y alumnos?

Los objetivos fueron:

Conocer si las expectativas del padre, la madre, los tutores y los alumnos se relacionan entre sí.

Las hipótesis son:

1. Las percepciones del padre y de la madre acerca de la competencia académica de sus hijos sí se relacionan con el rendimiento escolar de éstos.
2. También se puede encontrar relación entre los juicios de los tutores sobre la competencia académica de sus alumnos y el rendimiento escolar de éstos.
3. Así mismo existe relación entre la competencia académica percibida por los alumnos y su correspondiente rendimiento académico, evaluados a través de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) y por el número de aprobados y a la medida de las calificaciones respectivamente.

La selección de los sujetos (114) para esta investigación que formaron la muestra empleada en esta investigación se realizó en función de las exigencias de un estudio que se caracteriza por ser eminentemente descriptivo y correlacional. De esta forma se utilizaron grupos de primero, segundo y tercero de Bachillerato, constituidos de forma natural.

La muestra se completó con los padres (228) de los alumnos seleccionados y con sus profesores tutores (9) respectivos. El conjunto de la investigación se realizó en un colegio privado de La Coruña en España.

Los cuestionarios fueron aplicados por el investigador, antes de su aplicación se informaba a los alumnos de que se requería su colaboración para realizar una investigación educativa, en la que se pretendía analizar las relaciones existentes entre la forma en que los alumnos perciben su competencia para las tareas académicas y las formas concretas de relación familiar que se dan en cada caso en particular (no se les informaba de que serían evaluadas sus calificaciones finales, ni de que cada tutor contestaría un cuestionario sobre cada uno de ellos). Se hizo hincapié, en que los cuestionarios debían ser contestados por separado por la madre y el padre.

Los instrumentos que se utilizaron fueron en primer lugar, la Escala de Competencia Académica Percibida de Palenzuela, construida específicamente para estudiantes de enseñanzas media y superior. Consta de 10 ítems que deben ser contestados por el sujeto señalando el grado de convicción (en un formato de 0 a 9) con el que se sienten capaces de realizar lo indicado en el ítem.

La verificación de las hipótesis señaladas anteriormente requirió, someter los resultados obtenidos a un análisis correlacional que permitió disponer de una visión general acerca de las posibles relaciones entre las variables utilizadas, la prueba aplicada, fue la correlación de Pearson.

Las conclusiones a las que llegaron fueron que la competencia percibida se forma a través de las fuentes de información que reciben las personas, acerca de la adecuación de sus acciones, o las de los otros.

Los resultados de la evaluación y el contacto, más o menos directo, entre padres, tutores y alumnos, podría conducir a una cierta coincidencia en la forma en que todos los implicados perciben la competencia del alumno.

Tomando en cuenta que nuestro tema va enfocado al estudiante- tutorado, a través de esta investigación podemos conocer la manera cómo se aborda el tema de percepción desde tres enfoques: los padres, el tutor y el alumno.

Prácticas y percepciones de estudiantes y docente de sexto grado sobre la evaluación del trabajo cotidiano (Ramírez M. 1996).

A partir del año 1990 se ha notado un marcado interés por rescatar los aspectos culturales y el saber cotidiano como parte importante del currículo. En la política educativa 1990-1994, la cultura desde una perspectiva de la educación, es concebida como:

“todo lo que es producto de la persona humana: conocimientos, costumbres, habilidades, destrezas, actitudes, valores, productos concretos abstractos: en fin, todos los productos, símbolos y procesos que los seres humanos se han creado para interpretar y transformar la realidad” (M.E.P., 1990. p. 18, citado en Ramírez, 1996).

Dentro del contexto de esta definición se pueden identificar dos formas de expresión de la cultura: las expresiones sistematizadas y las expresiones cotidianas. La primera corresponde a los productos que la persona humana ha venido acumulando y sistematizando a través de la historia, tales como conocimientos científicos, las leyes y la historia universal (MEP, Ibid p. 18).

La segunda, se identifica con las prácticas y costumbres cotidianas: las habilidades, destrezas y formas de pensar con las cuales los seres humanos, en un determinado grupo cultural, enfrentan su vida diaria (MEP. Op cit, p. 18)

Como problema de estudio se encontró la siguiente interrogante:

¿Cuáles son las prácticas y percepciones de estudiantes y docente de sexto grado de una institución educativa de I y II ciclos con relación a la evaluación del trabajo cotidiano?

Los objetivos fueron:

- Identificación del trabajo cotidiano que realiza la docente y los estudiantes en el aula.
- Identificar las prácticas que utiliza la docente para evaluar el trabajo cotidiano en el aula.
- Conocer las percepciones de los y las estudiantes y docente sobre la evaluación del trabajo cotidiano en el aula.

Como técnicas de recolección de información utilizaron:

- observación no participante, entrevista a profundidad y observación indirecta.

Las fuentes principales de información la constituyeron 43 estudiantes de sexto grado: divididos en dos secciones y atendidos en diferentes horarios por la misma docente.

Además se utilizaron documentos escritos por la docente y de algunos estudiantes. Al final de las observaciones se realizaron dos entrevistas formales a la docente para completar y aclarar información.

Dentro del paradigma general de la investigación cualitativa. Esta investigación se ubica, como una investigación etnográfica entendiendo ésta como un tipo de investigación que:

“aporta valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente dichos datos corresponden a los procesos educativos, tal como éstos ocurren naturalmente. Los resultados de dichos procesos son examinados dentro del fenómeno global: raramente se consideran de forma aislada” (Gotees y Le Compte, 1988, p. 41, citado en Ramírez, 1999).

Para la integración e interpretación de la información, con base en la descripción del contexto socieducativo y cultural del aula, se fueron integrando las categorías y subcategorías.

La validez y confiabilidad de los resultados se valoró mediante los siguientes criterios: credibilidad y comprobabilidad.

Los resultados a los que llegó esta investigación fueron:

1. Contexto de aula

El aula está en muy buenas condiciones en cuanto a pintura y mobiliario. Además tiene suficiente claridad y ventilación

2. Interacción docentes-estudiantes

El proceso de interacción docente-estudiantes se da en una forma vertical; la maestra desempeña un papel de transmisor de conocimientos u otro tipo de información y el estudiante se convierte simplemente en receptor de estos mensajes.

3. El trabajo cotidiano del aula está fuertemente condicionado, dominado y controlado por la docente, donde la participación de los estudiantes es muy limitada.

4. Durante el proceso de observación en el aula se distinguieron dos componentes que la docente evalúa: uno la actitud del o la estudiante hacia el trabajo cotidiano en el aula; y el otro, los contenidos desarrollados en clase.

5. Los (las) estudiantes definen el trabajo cotidiano como “el trabajo que los y las estudiantes realizan en clase”

Lo que podemos destacar de esta investigación, es que la utilización de estrategias para la evaluación del estudiante, nos sirven para conocer en qué herramientas se pueden apoyar los tutores para ayudar al tutorado.

Una evaluación de la tarea docente, a partir de las percepciones estudiantiles
(Lastra, A. 1983)

En el modelo de Gagné (1975), el proceso instruccional se descompone en tres fases esenciales: el diseño de la instrucción, la instrumentación de la misma y, finalmente, su evaluación (citado en Lastra, 1983).

Con base en los documentos de trabajo que norman las actividades de supervisión en los institutos tecnológicos de México, la tarea del supervisor es concebida también como una actividad que incluye tres grandes etapas: la planeación, el control y la evaluación (SEP, 1973, P. 3-4, citado en Lastra, 1983).

La pregunta de investigación fue:

¿Cómo perciben los alumnos del Instituto Tecnológico a sus maestros, en cuanto a la forma específica de dar la clase, los cursos que reciben en general, y la forma que se utiliza para evaluar su aprendizaje?

El estudio descriptivo que se reseña, representa los resultados de la primera experiencia en la aplicación del programa de evaluaciones del trabajo docente.

Los objetivos que corroboraron o descartaron fueron:

1. Obtener un indicador del estado general que guarda la docencia en el Instituto Tecnológico a través de las percepciones de los alumnos en tres áreas críticas: la planeación de los cursos, el desempeño de los maestros en las aulas, y finalmente, la evaluación del aprendizaje.
2. Detectar, en los profesores, áreas de la docencia que son consideradas como problemáticas desde el punto de vista didáctico, y que asimismo son indicativas de la necesidad de cursos o talleres en esas áreas para los profesores.

Se aplicó un cuestionario de realimentación sobre el curso de tecnología educativa en el Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez, aproximadamente al 40 por ciento de la población estudiantil.

El estudio descriptivo cubrió a 139 profesores responsables de 150 de las materias que se impartieron en el nivel de licenciatura durante el semestre de otoño de 1980.

El instrumento constó de 42 reactivos de tipo cerrado, en los que las alternativas de respuesta podían darse en una escala del 1 al 5.

El cuestionario incluyó tres tipos de preguntas:

1. Las relativas al curso, en donde se cuestionan los objetivos, la organización, las actividades y materiales de estudio empleados en el mismo.

2. Las relativas al maestro, que incluye preguntas en relación con la ejecución del maestro, las técnicas de enseñanza, los recursos audiovisuales y las actividades del maestro, y,
3. Las relativas a la evaluación, en las que se pregunta sobre la forma de calificar que utiliza el maestro

Las conclusiones a las que llegaron fueron:

- En general, de estos datos podría inferirse que en opinión de los estudiantes, el desempeño de los profesores es aceptable.
- En la investigación también se encuentra una fuerte tendencia en los estudiantes a homogeneizar sus percepciones de los maestros, principalmente a partir de criterios de evaluación.
- Este tipo de resultados parece indicar que las percepciones estudiantiles son definiciones socialmente elaboradas dentro de la dinámica de los grupos sociales estudiantiles, de tal manera que resultan definiciones o estereotipos que sitúan a cada maestro dentro de una categoría mayoritariamente aceptada.

A través de dicha investigación, se puede observar que la manera cómo se da la relación entre el maestro y los alumnos sirve para poder deducir que es importante la actitud que tenga el docente. En nuestro caso nos sirve para ubicar la importancia de la actitud del tutor para que se dé un apoyo favorable para el tutorado.

Es por ello que la percepción del tutorado forma parte de la evaluación de un proyecto y puede propiciar la mejora de éste. Es aquí donde aparece nuestro Interés en conocer la percepción del estudiante – tutorado, y a través de ésta detectar el apoyo que se le brinda en los componentes cognitivo, afectivo y

conductual, así como identificar en que área se proporciona mayor y menor apoyo y en qué aspecto existe mayor percepción de ayuda.

METODOLOGÍA

➤ Tipo de investigación

La investigación fue de tipo exploratorio-descriptiva, según Sampieri *“los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, y los descriptivos miden de manera mas bien independiente los conceptos o variables a los que se refieren”* (Sampieri, 1998, pp. 58-60).

Esta investigación, examinó un tema que no se había abordado en la UPN–Ajusco, que es la percepción de ayuda; y a través de la descripción se identificaron:

1. La percepción de ayuda en tres aspectos: cognitivo, afectivo y conductual.
2. De cada aspecto las áreas de mayor y menor demanda percibida por los tutorados.

➤ Escenario

Se llevó a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, ubicada en el Sur de la Ciudad de México, en ambos turnos (matutino y vespertino).

➤ Muestra

La muestra se conformó por *“sujetos voluntarios”*, ya que fueron estudiantes que desearon participar en la investigación (Sampieri, 2001), dicha muestra se conformó por 53 tutorados activos de diferentes licenciaturas, semestres y turnos. Cabe mencionar que fueron tutorados que recibían tutoría individual.

➤ **Procedimiento**

Se citó a los estudiantes tutorados para la aplicación del instrumento por teléfono y por medio de su tutor. Se aplicó el instrumento exploratorio en dos días diferentes, durante el turno matutino y vespertino.

Con los resultados de éste se hizo un análisis cualitativo de la última parte del cuestionario exploratorio con la finalidad de precisar categorías las cuales sirvieron para la realización de un cuestionario, enfocado a nuestro tema de interés.

El piloteo de dicha escala fue realizado por cinco tutorados activos de octavo semestre y con la aportación de éstos se hicieron cambios a la redacción de las preguntas.

Por último se hizo la aplicación del cuestionario en las instalaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, con el apoyo del personal de tutorías a un 20.6% de la población total de estudiantes que están siendo atendidos en tutoría individual. Dicha aplicación tuvo una duración aproximada de cinco a diez minutos por tutorado.

➤ **Instrumentos**

Para responder la pregunta de investigación se diseñó primero un cuestionario exploratorio (anexo 1) donde se rescató la percepción de apoyo de los estudiantes en las esferas: cognitivo, afectivo y conductual, éste constó de tres apartados.

1. *Servicio* (preguntas #1 y #5)

¿Cómo te enteraste del servicio?

Has decidido continuar con tu tutor ¿Por qué?

2. *Expectativas* (preguntas #2 y #4)

¿Cuáles eran tus expectativas al solicitar el servicio de tutorías?

Se han cumplido tus expectativas ¿Por qué?

3. Aspectos (preguntas #3.1, #3.2 y #3.3)

¿Cómo te ha ayudado tu tutor en el aspecto cognitivo?

¿Cómo te ha ayudado tu tutor en el aspecto afectivo?

¿Cómo te ha ayudado tu tutor en el aspecto conductual?

En este último punto fue donde centramos nuestro interés para conocer las áreas donde el tutorado percibe mayor apoyo.

➤ **Validación de los instrumentos**

La validación del instrumento exploratorio se realizó a través de un jueceo. Los jueces fueron cinco tutores activos de la UPN y con base sus aportaciones, se hicieron las modificaciones pertinentes al instrumento, y se hizo la aplicación piloto a 60 estudiantes.

La validación del cuestionario se realizó mediante el jueceo de dos tutores activos y el piloteo a cinco tutorados activos de octavo semestre. Se eligieron estos estudiantes dado que son los que ya tuvieron la experiencia de ser tutorados y que al mismo tiempo ya no podían ser actores de esta investigación por estar a punto de egresar.

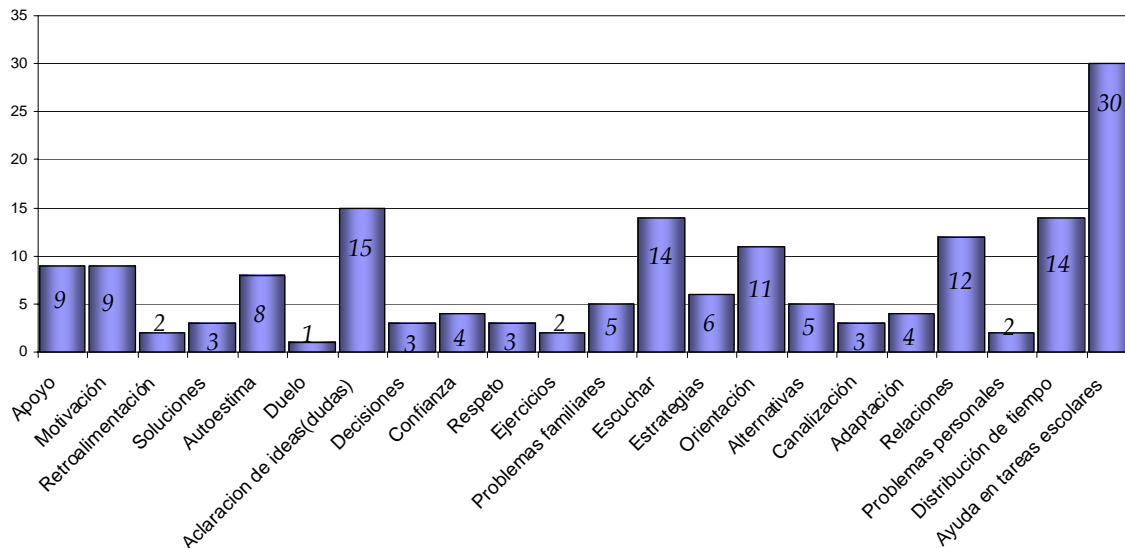
➤ **Análisis de resultados**

Con los datos que arrojó el instrumento exploratorio, se hizo un análisis cualitativo con la técnica de análisis de contenido a fin de construir el segundo instrumento. (anexo 2).

Se fueron revisando cada una de las respuestas de los cuestionarios con la finalidad de conocer las áreas en las que el tutorado percibe apoyo, luego se concentraron en 22 categorías las cuales se observan en la siguiente gráfica. Esto

nos sirvió para conocer de manera cuantitativa en que área perciben los tutorados apoyo.

CATEGORIAS DEL INSTRUMENTO EXPLORATORIO



Así, las categorías en que mayor frecuencia encontramos fueron:

1. Apoyo
2. Motivación
3. Autoestima
4. Aclaración de ideas
5. Escuchar
6. Estrategias de aprendizaje
7. Orientación
8. Relaciones (familiares, alumnos, profesores, trabajadores UPN)
9. Distribución de tiempo
10. Ayuda en tareas escolares

Con dichas categorías del instrumento exploratorio se hizo un análisis con el cual se elaboró el segundo instrumento; un cuestionario (anexo 2), enfocado en los aspectos cognitivo, afectivo y conductual, cada uno de ellos conformado por 6 reactivos, dando un total de 18 reactivos de juicio. A continuación se agruparon los reactivos correspondientes a cada uno de los aspectos:

Aspecto	Área	Reactivo
Cognitivo	Esclarecimiento de contenidos	1. Mi Tutor me ayuda a esclarecer contenidos que se me dificultan.
	Apoyo p/elaborar tareas escolares	4. El apoyo de mi tutor me ayuda a realizar cada vez mejor mis tareas escolares.
	Detección de problemas y fortalezas	7. Mi tutor me ayuda a detectar mis puntos fuertes y débiles para mejorar mi desempeño.
	Revisión de trabajos escolares	10. Mi tutor me ayuda en la revisión de mis trabajos escolares.
	Enseñanza de técnicas de estudio	13. Mi tutor me ha enseñado técnicas de estudio para realizar mis trabajos escolares.
	Organización de ideas	16. Mi Tutor me ayuda a organizar mis ideas para realizar mejor mis tareas escolares, como exposiciones, ejercicios, etc.
Afectivo	Relaciones con administrativos	2. Con la ayuda de mi tutor tengo una mejor relación con la gente que trabaja en la UPN.
	Mejorar autoestima	5. Cuando estoy con mi tutor me siento fuerte y sé que sí puedo solucionar lo que se me presente.
	Relaciones con profesores	8. Mi tutor me ayuda a tener una mejor comunicación con mis profesores.
	Alternativas para tomar decisiones	11. Cuando le planteo a mi tutor un problema me enseña a explorar alternativas de solución y a tomar decisiones.
	Mejorar relaciones familiares	14. Mi tutor me cuestiona para analizar aciertos y errores en mis relaciones familiares.
	Apoyo en problemas afectivos	17. Si tengo algún problema afectivo mi tutor me escucha y me alienta a sentirme mejor.
Conductual	Interés en la tutoría (tutorado)	3. La tutoría ha sido constante porque tengo tiempo de ir a las citas con mi tutor. 18. En ocasiones cuando voy a ver a mi tutor y no lo encuentro, yo lo sigo buscando para continuar con la tutoría.
	Organización del tiempo	9. Mi tutor me ayuda a organizar el tiempo para mis tareas escolares, para mis afectos, y el resto de mis actividades.

	Ser asertivo con mis compañeros	12. Mi tutor me ayuda a ser más asertivo (a) con mis compañeros.
	Asistencia por parte del tutor	15. Continuamente mi tutor asiste a las citas.
	Adaptación en la UPN	6. Mi tutor me proporciona información que me ayuda a la adaptación en la UPN.

Las opciones de respuesta para los tutorados fueron cinco y se asignaron los siguientes valores a cada respuesta.

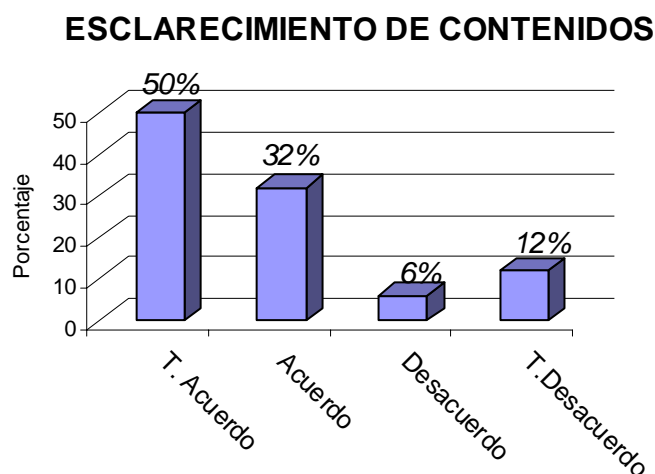
- a) Totalmente en Desacuerdo = 1
- b) Desacuerdo = 2
- c) Indeciso = 3
- d) De Acuerdo = 4
- e) Totalmente de Acuerdo = 5

Resultados

Con la información obtenida del cuestionario, se llevo a cabo un análisis de frecuencia en el que se presenta de manera individual cada una de las áreas que conforman a los aspectos cognitivo, afectivo y conductual con la finalidad de responder nuestras interrogantes.

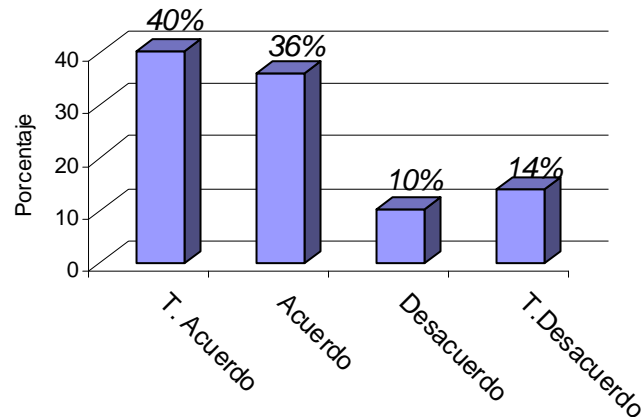
Se agruparon las opciones de la siguiente manera: - Totalmente de Acuerdo (TA) y De Acuerdo (A) considerándolas como la percepción de apoyo y - En Desacuerdo(D) y Totalmente en Desacuerdo (TD) como la no percepción de apoyo; la opción Indeciso (I) no se considero ya que la información no nos da aportación alguna para nuestra investigación.

A continuación se presentaran las áreas correspondientes al **Aspecto Cognitivo:**



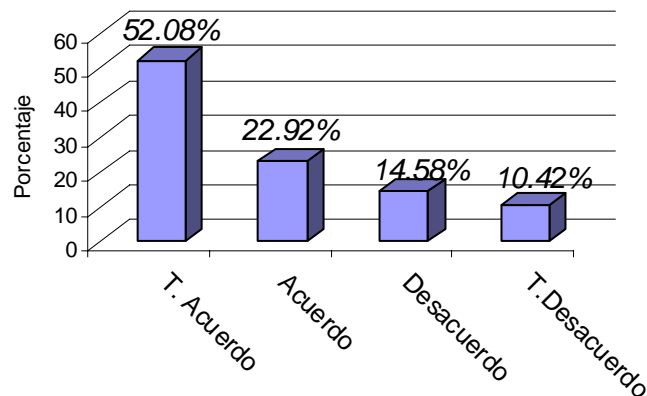
“Esclarecimiento de Contenidos” (reactivo #1), El 82% de los estudiantes-tutorados (25 TA y 16 A) perciben el apoyo, el 18% (3 D y 6 TD) perciben no haber tenido apoyo en esta área; es decir, en dicha área los tutorados percatan apoyo para el esclarecimiento de contenidos que dificultan la comprensión de temas necesarios para un aprendizaje significativo.

APOYO P/ELABORAR TAREAS ESCOLARES



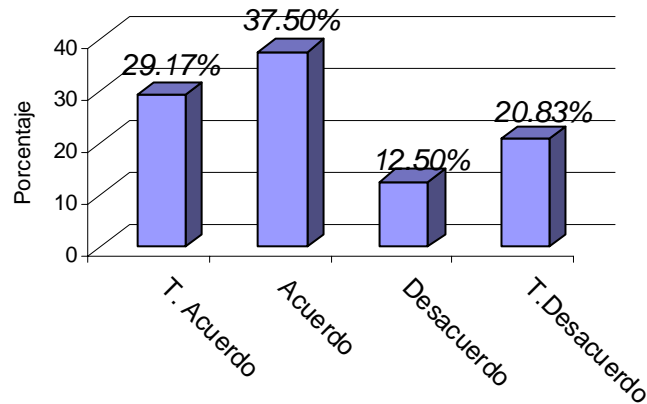
“Apoyo para elaborar tareas escolares” (reactivo #4), el 76% (20 TA y 18 A) de los tutorados perciben apoyo, el 24% (5 D y 7 TD) no perciben ayuda; es decir, los tutorados observan que se les da apoyo para elaborar tareas escolares, como parte fundamental para la aprobación de materias, conocer la estructura de cada una de ellas, etc.

DETECCIÓN DE PROBLEMAS Y FORTALEZAS



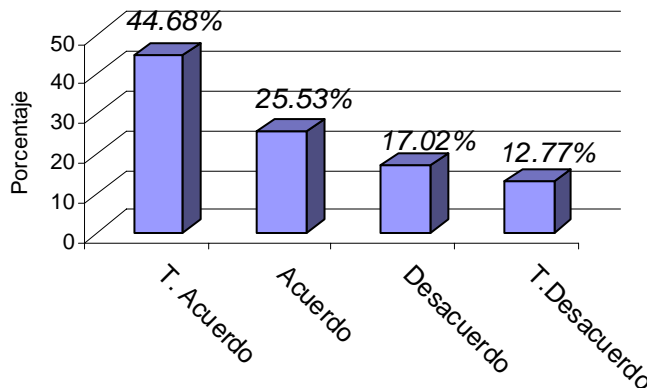
“Detección de problemas y fortalezas” (reactivo #7), el 75% (25 TA y 11 A) de los tutorados perciben apoyo el 25% (7 D y 5 TD) no percibe apoyo en esta área, es decir, los tutorados aprecian el apoyo de su tutor para detectar puntos debilidades y fortalezas, así como trabajar en aquellos en los cuales le impidan tener un desempeño académico favorable y enriquecer sus fortalezas.

REVISIÓN DE TRABAJOS ESCOLARES



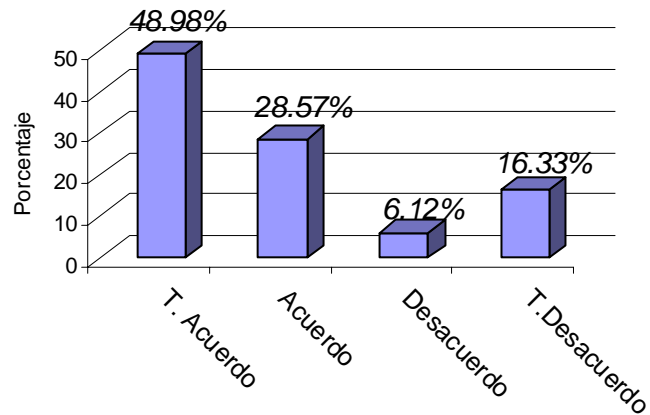
“Revisión de Trabajos Escolares” (reactivo #10), 66.7%(14 TA y 18 A) de los tutorados perciben apoyo, el 33.33%(6 D y 10 TD) no percibe apoyo por parte de su tutor en ésta área, es decir, lo tutorados aprecian el apoyo para la revisión de sus trabajos escolares, ya que esto aportará mejor presentación de éstos, así como también conocer la estructura de cada uno de ellos (exposición, resumen, reseña, etc.).

ENSEÑANZA DE TÉCNICAS DE ESTUDIO



“Enseñanza de Técnicas de Estudio” (reactivo #13), el 70.21% (21 TA y 12 A) de los tutorados perciben apoyo de su tutor, el 29.79% (8 D y 6 TD) de los tutorados no perciben apoyo; es decir, la enseñanza de técnicas de estudios es dar a conocer una gama de éstas con la finalidad de que puedan seleccionar la más acertada para la realización de sus trabajos escolares.

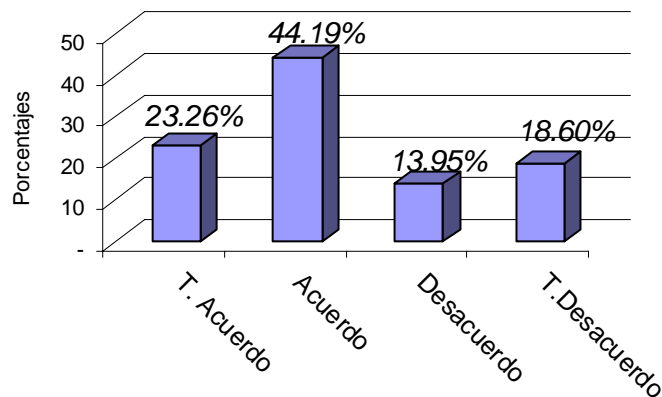
ORGANIZACIÓN DE IDEAS



“Organización de Ideas” (reactivo #16), 77.55% (24 TA y 14 D) de los tutorados perciben apoyo, el 22.45% (3 D y 8 TD) de los tutorados no sienten apoyo, es decir, el respaldo del tutor sirve para la selección de ideas, organizarlas en grado de importancia para poder asimilar un tema y así poder realizar mejor sus tareas, exposiciones, ejercicios, etc.

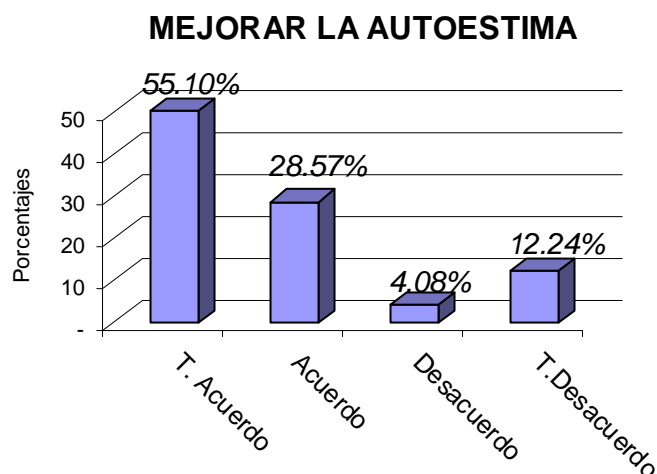
Ahora presentaremos las áreas que conforman el **Aspecto Afectivo**:

RELACIONES CON ADMINISTRATIVOS

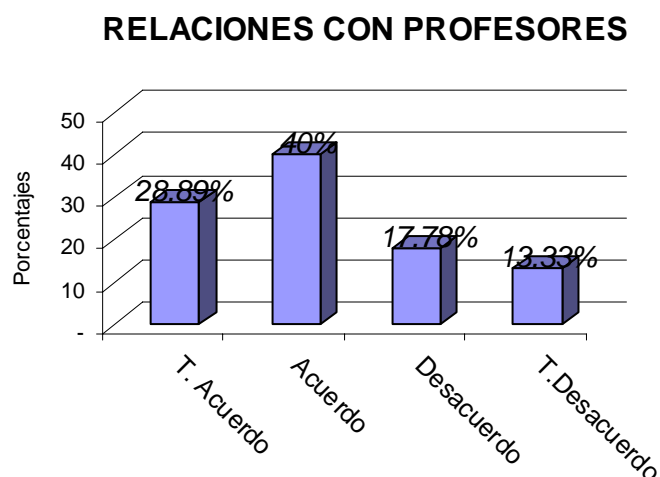


“Relaciones con Administrativos” (reactivo #2), el 67.45% (10 TA y 19 A) de los tutorados notan un apoyo, el 32.55%(6 D y 8 TD) no percibe apoyo, es decir, la ayuda se enfoca en llevar una relación de cordialidad con los administrativos con

la finalidad de que los trámites no se entorpezcan por la antipatía entre solicitante y prestador del servicio.

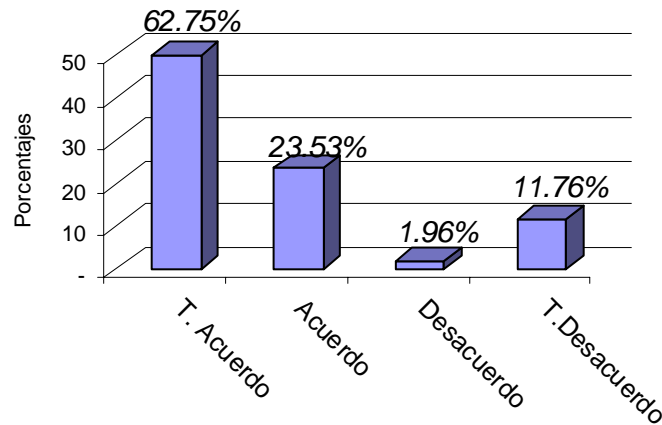


“Mejorar Autoestima” (reactivo #5), el 83.67% (27 TA y 14 A) de los tutorados observan un apoyo, el 16.32% (2 D y 6 TD) no perciben un apoyo, es decir, perciben un apoyo incondicional y de aliento para solucionar sus conflictos lo cual ofrece estabilidad emocional para la realización de sus estudios.



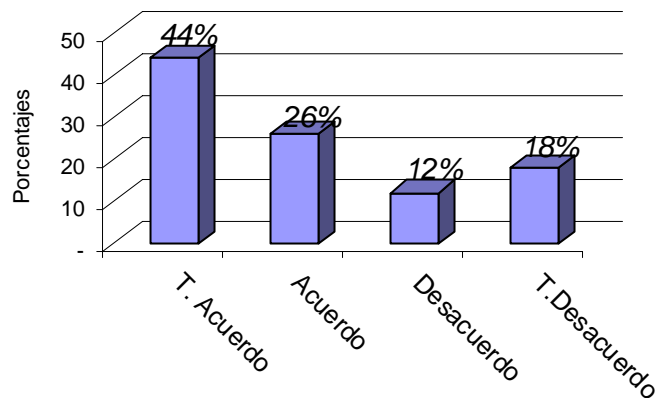
“Relaciones con Profesores” (reactivo #8), el 68.89% (13 TA y 18 A) de los tutorados perciben el apoyo, el 31.11% (8 D y 6 TD) no perciben apoyo, es decir, la ayuda de su tutor permite mantener una mejor comunicación con sus profesores y que exista una relación favorable profesor-estudiante.

ALTERNATIVAS PARA TOMAR DECISIONES



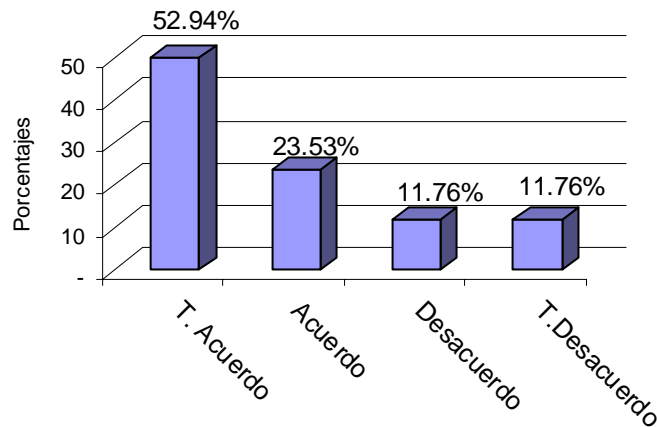
“Alternativas para tomar decisiones” (reactivo #11), el 86.28% (32 TA y 12 A) de los tutorados recibieron apoyo, el 13.72%(1 D y 6 TD) no recibieron apoyo, es decir, los tutorados intuyen un apoyo para explorar alternativas ante una problemática y tomar una decisión que lo lleven a solucionarla.

MEJORAR RELACIONES FAMILIARES



“Mejorar Relaciones Familiares” (reactivo #14), el 66%(22 TA y 13 A) de los tutorados perciben apoyo, el 28.3% no ven un apoyo en dicha área, es decir, el tutorado se siente respaldado por su tutor para analizar aciertos y errores ante conflictos familiares que le dificulten sus tareas escolares.

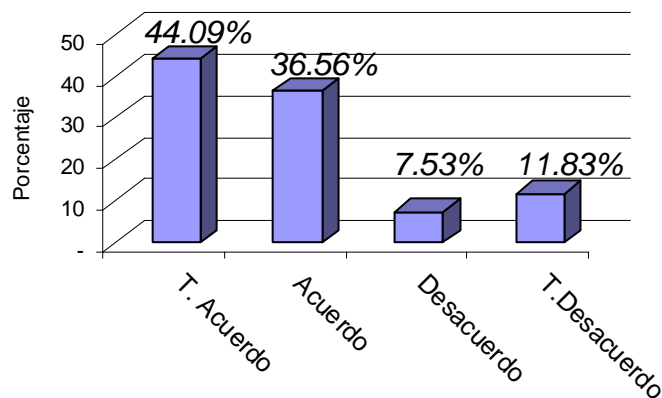
APOYO EN PROBLEMAS AFECTIVOS



“Apoyo en Problemas Afectivos” (reactivo #17), el 76.47% (27 TA y 12 A) de los tutorados perciben apoyo, el 23.52% (6 D y 6 TD) no percibe dicho apoyo en ésta área, es decir, el tutorado se siente escuchado y respaldado para resolver conflictos afectivos ya que el tutor los alienta a apreciar mejor dichos problemas y así poder resolverlos.

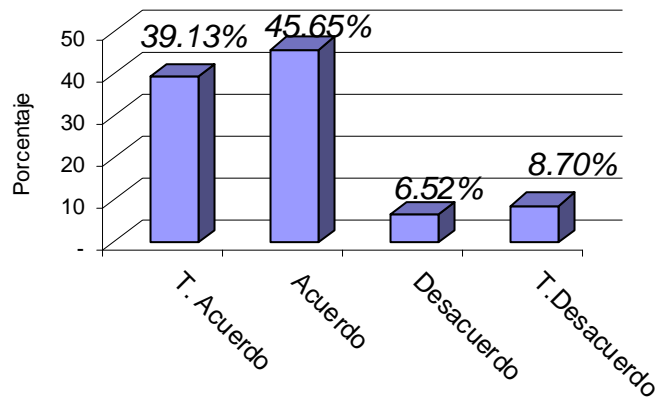
Con respecto al Ámbito **Conductual**, podemos encontrar:

INTERÉS EN LA TUTORÍA (tutorado)



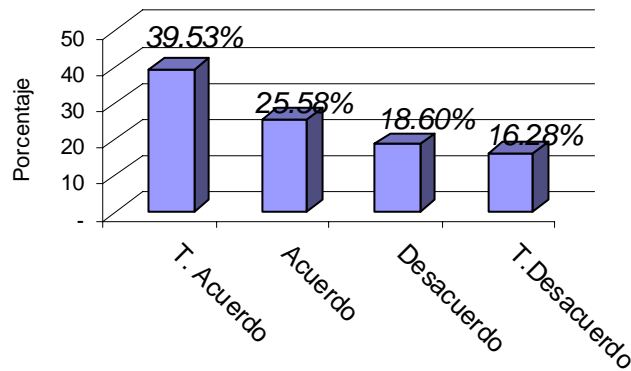
“Interés en la tutoría (tutorado)” (reactivo #3 y #18), el 80.65% de los tutorados perciben el apoyo, el 19.36% no tiene asistencia regular, es decir, entienden el compromiso de asistir regularmente a las citas acordadas ya que se toman el tiempo para ello y sino lo encuentran lo siguen buscando hasta encontrarlo.

ADAPTACIÓN EN LA UPN



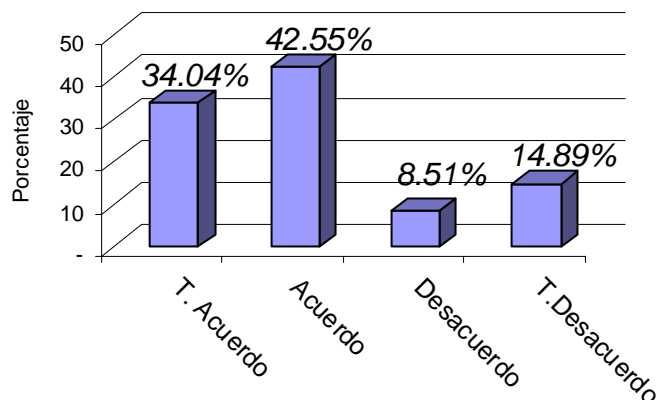
“Adaptación en la UPN” (reactivo #6), el 73.5%(18 TA y 21 A) de los tutorados sienten apoyo, y un 13.2%(3 D y 4 TD) no sienten dicho apoyo, es decir, el tutorado intuye un apoyo para la adaptación en la universidad a través de información proporcionada por su tutor.

ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO



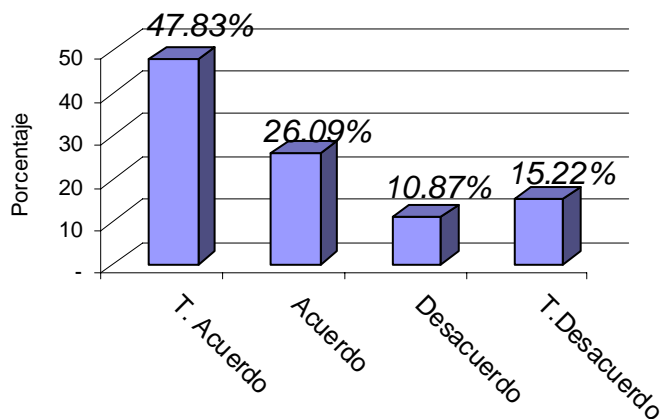
“Organización del Tiempo” (reactivo #9), el 52.8%(17 TA y 11 D) de los tutorados perciben apoyo, el 28.3%(8 D y 7 TD) no perciben apoyo alguno en esta área, y el restante 18.8%(10 indecisos) su contestación fue indecisa, es decir el apoyo por parte del tutor se da en la organización de las actividades que desarrolla el tutorado dentro y fuera de la escuela la cual aportará una mejor distribución de tiempo para dichas actividades.

SER ASERTIVO CON COMPAÑEROS



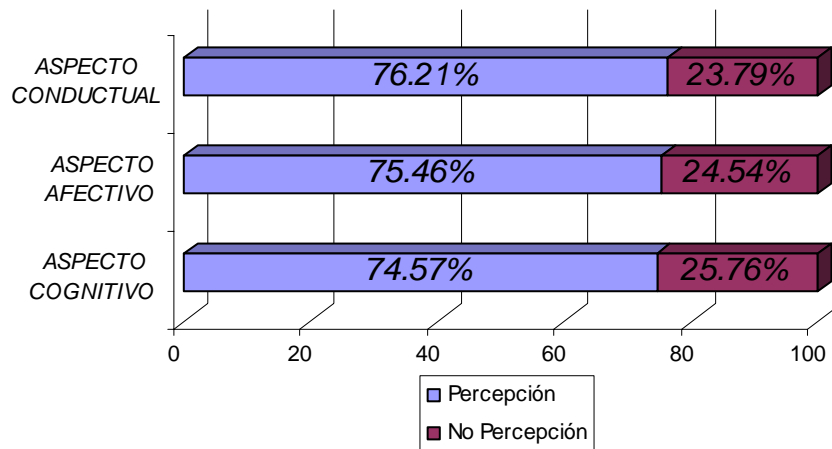
“Ser asertivo con mis compañeros” (reactivo #12), el 76.59% (16 TA y 20 A) de los tutorados perciben el apoyo, el 23.4% (4 D y 7 TD) no perciben apoyo, es decir, los tutorados entienden la importancia de tener una buena relación con sus compañeros tanto en clase como para la realización de tareas en grupo (exposiciones, trabajos escolares, etc).

ASISTENCIA POR PARTE DEL TUTOR



“Asistencia por parte del tutor” (reactivo #15), el 73.92% de los tutorados (29 TA y 16 A) perciben apoyo, el 26.09% (2 D y 4 TD) lo ven desfavorable, es decir, los tutorados entienden que el tutor tiene el compromiso y la responsabilidad de asistir, de manera constante a las citas acordadas, y así continuar con su plan de trabajo.

GRÁFICA GENERAL



Como se muestra en la gráfica, el aspecto donde se percibe mayor apoyo de los tutorados es en el **conductual**, el 76.21% y el área de mayor percepción es “Asistencia por parte del tutor”; el área de menor percepción es “Organización del tiempo”.

En el aspecto **afectivo**, el 75.46% de los tutorados perciben apoyo y el área de mayor percepción es “Alternativas para tomar decisiones”; el área de menor percepción de apoyo es “Mejorar relaciones familiares”.

En el aspecto **cognitivo**, el 74.57% de los tutorados perciben apoyo y el área de mayor percepción es “Esclarecimiento de contenidos”; el área de menor percepción es “Revisión de trabajos escolares”.

CONCLUSIONES

Con base en el análisis de los resultados pudimos dar contestación a nuestra pregunta de investigación ¿Cuál es la percepción de ayuda del estudiante - tutorado en los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales?

Se analizo primeramente el **aspecto conductual**, como el que da apertura al apoyo en los otros dos aspectos, así que la pregunta se contesto de la siguiente manera.

En el aspecto conductual encontramos que la percepción de ayuda del tutorado se enfoca en tres vertientes:

- ⇒ La *constancia de la tutoría* se logra a través de la asistencia del tutor, esto, manifiesta el compromiso y el respeto que existe hacia el tutorado reflejando así una actitud de servicio e interés por parte del tutor. Según Berger (1990) el tutor y el tutorado van creando un compromiso donde implica dedicación y accesibilidad; lo cual va creando una relación de confianza entre ambos, dando pauta a que el tutor pueda apoyarlo ampliamente. Lo anterior también concuerda con dos de los valores que se promueven en la UPN-Ajusco, el respeto entendido como la aceptación de las diferencias entre los actores que participan en el proceso y la responsabilidad, entendida como la capacidad de responder a las propias necesidades.

- ⇒ La información acerca de los derechos y obligaciones que tienen como estudiantes les ayuda a su adaptación al contexto universitario. Esto lo podemos relacionar con lo que dice Peyton (2001) donde dice que el tutor es una guía que logra la excelencia académica, clarifica las metas y la planificación de la carrera, sabe cuáles cursos aumentan la pericia de los estudiantes en ciertas áreas; además, enseña y clarifica las áreas de

conocimiento, así como los procesos o estándares de la conducta profesional.

⇒ Podemos decir que la asertividad ayuda a una relación entre el tutorado y sus *compañeros* de clase, que favorece un ambiente adecuado para realizar trabajos en equipo, exposiciones. Esto coincide con un valor fomentado en la UPN- Ajusco para la tutoría que es la colaboración, entendida como la interacción entre los individuos involucrados, que implica un compromiso y solidaridad entre ellos.

Por lo cual, podemos decir que el tutorado percibe en la tutoría la cercanía del tutor, así como un buen trato y una actitud positiva frente al tutorado induciendo a que haya un compromiso de ambos. Esto se apoya en lo dicho por Hagevic (1998), en cuanto a que el tutor tuvo atributos satisfactorios que ayudaron al estudiante tutorado para mantener una relación personal en la cual el tutor crea un ámbito de confianza.

Concuerda además con las actitudes que debe propiciar el tutor en dicho aspecto; como es motivar al alumno a través de la enseñanza de estrategias de hábitos de estudio, y de administración del tiempo, para la realización de sus actividades, así como también crear un interés en el estudio de manera que pueda integrarse y obtener un aprendizaje significativo.

Por otro lado, la percepción de apoyo para la organización del tiempo no tiene una demanda alta, esto se podría entender de dos formas o bien no pidieron el apoyo porque no lo necesitan o el tutor no proporcionó dicho apoyo, sin embargo estas diferencias no se exploró.

En el **aspecto afectivo** encontramos que la percepción de ayuda del tutorado se enfoca en tres vertientes:

- ⇒ Una de las áreas donde se percibe mayor apoyo es *la resolución de conflictos*, para ello el tutor muestra una gama de alternativas las cuales puedan dar apertura a la decisión de una de éstas, que le permita solucionar conflictos, evitando así que lo afectivo entorpezca su desempeño académico. Esto coincide con Campbell y Campbell (2000, p. 516-523) quien dice: “el tutor debe proporcionar apoyo en problemas y crisis personales. La empatía y la disponibilidad que exista entre tutor-tutorado van a dar pauta para ir creando un clima de confianza, aspecto que es fundamental para que el alumno se encuentre respaldado ante problemáticas emocionales y enseñarles a manejar sus emociones que le impidan tener un buen rendimiento académico”.

- ⇒ Otro más es el apoyo percibido para *mejorar su autoestima*, este tipo de ayuda es entendida como sentirse respaldado por una persona de mayor edad y conocimientos lo que hace que sientan seguridad en sí mismos, esto según es mencionado como uno de los atributos que debe tener el tutor, según Maloney y Col. (2001) correspondería a que los tutores: “crean confianza, saben escuchar y permiten la expresión libre de las dudas de los tutorados”. Podemos inferir que esto lo crean los tutores y que además, y lo más importante es que los tutorados lo perciben.

- ⇒ Los tutorados perciben que su tutor les apoya en *problemas afectivos* que se le van presentando y que pueden influir en su proceso de aprendizaje o bien en su permanencia en la universidad, esto puede estar relacionado también con la asertividad que favorece la interacción entre las personas con las que se relaciona el estudiante. Y también influye en las actitudes de cada individuo, por lo cual podemos decir que el tutor propicia el proceso de

desarrollo personal del alumno y realiza otras tareas como conocer su situación emocional ante sus estudios y a través de ello poder retroalimentar, su estado anímico y psicológico lo más favorable para el estudio. y en caso necesario deriva a los estudiantes a servicios especializados.

Como podemos ver, el tutorado se da cuenta de que es apoyado en su estabilidad emocional, y suponemos que dicha estabilidad será trascendente para su rendimiento académico, así como en su vida social. Como dice Hagevic “La personalidad del buen tutor se caracteriza por tener un buen sentido del humor, ser dedicado con sus actividades, genuino paciente, flexible leal mostrar empatía y comprensión” (1998).

Consideramos que lo que más ayuda a la tutoría para apoyar al estudiante, es el establecimiento de un clima de confianza que le permite la exploración de alternativas de solución a los conflictos que se le van presentando y que ayuda a la mejora de su autoestima. Esto implica que el estudiante se sienta libre, y escuchado gracias a ese clima.

Lo anterior se relaciona con lo dicho por Ahonen (1999), el menciona que las fases que integran la tutoría permiten transitar de relaciones dependientes e idealizadas a interacciones con mayor independencia, donde los participantes se consultan como iguales y con acierto se ven las capacidades reales de tutor, en un aprendizaje colegiado no subordinado.

Los tutorados no perciben apoyo del tutor para relacionarse con administrativos y/o profesores y mejorar relaciones familiares esto se puede entender de dos formas, o bien no pidieron el apoyo por que no lo necesitan o; el tutor no proporcionó dicho apoyo, sin embargo esto no fue explorado.

En el **aspecto cognitivo** encontramos que la percepción de ayuda se enfoca en cuatro vertientes:

- ⇒ En el *esclarecimiento de contenidos* que les permiten la comprensión de documentos o lecturas necesarios para el aprendizaje de alguna materia, para la elaboración de tareas escolares, etc. lo anterior es congruente con lo que se propone el Programa Institucional de Tutorías: “el tutor debe proporcionar diversas herramientas a los estudiantes para salir de los problemas que se les van presentando durante su trayectoria profesional, retoma los aprendizajes previos y las potencialidades; y esto permite transitar de manera fluida durante su carrera” (UPN-Ajusco 2000, p. 9), por lo que podemos inferir que el tutor le hace sentir al estudiante que sus capacidades y potencialidades son importantes y esto les ofrece una base para poder esclarecer contenidos, esto se ubica básicamente en la comprensión de contenidos curriculares. Esto parece estar de acuerdo con Must (1993) (citado por De la Cruz, 2003, p.36) quien precisa que para facilitar el aprendizaje del estudiante, el tutor debe usar terminología adaptada al nivel de competencia del estudiante, brindar explicaciones sobre los cómo y los porqués, usar lenguaje accesible y hacer correcciones”.

- ⇒ El conocer la estructura de los trabajos, clarifica la tarea así como conocer el objetivo de dicha actividad, la práctica de estas actividades ayudará al tutorado a realizar con mayor facilidad la *elaboración de sus tareas escolares*. Esto concuerda con Futurist y Col. (2001, p.9), que dice que el tutor: “orienta en la escritura y revisión de documentos (manuscritos)” como parte de los atributos que debe de tener un buen tutor. Pareciera ser que los tutores lo hacen de esta manera porque es percibido por los tutorados. Podemos decir que lo que se realiza con la asistencia o con el auxilio de una persona más experta, en un futuro se realizará con autonomía sin necesidad de tal asistencia y el individuo buscará nuevos retos. Tal

autonomía en el desempeño se obtiene, del apoyo del tutor durante su vida académica (Baquero, 1997).

- ⇒ La tutoría les ayudó a la *organización de ideas*, dicho apoyo sirve para ordenar sus ideas, las cuales les pueden servir para establecer relaciones y apropiarse de un tema, para entenderlo. Esto facilita también el aprendizaje. Según el apoyo personal en la Universidad Pedagógica Nacional: es un encuentro tutor-alumno, en donde el proceso pueda lograr que el alumno se comprometa con su propio proceso de aprendizaje, donde el tutor y tutorado diseñan conjuntamente un plan tutorial, el cual define objetivos de trabajo, frecuencia y horarios de encuentro (Paz Rubio, 2002).

- ⇒ El tutorado percibe el apoyo para la *detección de problemas y fortalezas* del ámbito cognoscitivo lo que podemos inferir es que esto enriquece, y perfecciona sus habilidades, así como también corrige aquellas ideas equivocadas, todo esto con la finalidad de tener un proceso de aprendizaje menos accidentado. Como lo mencionado por Clutterbuck (Citado en Ahonen, 1999) ve a la tutoría como una herramienta para el empoderamiento o transferencia del poder: tutorados que se liberan para tomar mayor responsabilidad sobre su vida y adquieren mayor control personal sobre su ambiente.

Y, en general, el apoyo percibido por parte del tutorado es sobre la clarificación de: contenidos, aprendizajes previos, fortalezas, potencialidades, estructura durante la elaboración de sus tareas escolares, conocimientos y lineamientos para actividades relacionadas con la comprensión de temas enfocados a su área de estudio. Y que a través de las herramientas proporcionadas por su tutor y su práctica logren la solución de obstáculos que se le van presentando. En este sentido Hagevic (1998, p.59-60) nos menciona que la función del tutor en este aspecto se enfoca: “en orientar en la escritura y revisión de

manuscritos, aclarar el entendimiento de la indecisión, equilibrando la balanza entre la indecisión y certeza”.

Mientras en la *Revisión de tareas escolares y enseñanza de técnicas de estudio* no perciben gran aportación por parte de su tutor, esto se puede entender de dos formas, o bien no pidieron el apoyo por que no lo necesitan o; el tutor no proporcionó dicho apoyo.

Lo que nos lleva a inferir que la mayoría de los tutorados que participaron en dicha investigación reciben un buen trato y respaldo por parte de su tutor en las necesidades que van planteando los tutorados. La percepción de ayuda por parte del tutorado, se vio reflejada de manera favorable y equilibrada en cada uno de los aspectos, por lo tanto, podemos afirmar que el apoyo de la tutoría sí se ha percibido por el tutorado en los aspectos cognitivo, afectivo y conductual, los cuales les han ayudado a potenciar sus habilidades, así como a superar sus debilidades; lo que ha contribuido su desarrollo y crecimiento académico, personal y social de los estudiantes tutorados.

Si partimos de que la percepción, es entendida como un proceso activo-constructivo en el que el perceptor, antes de procesar la nueva información y con los datos archivados en su conciencia, construye un esquema informativo anticipatorio, que le permite contrastar el estímulo y aceptarlo o rechazarlo según se adecue o no a lo propuesto por el esquema según Neisser (1976), entonces podemos decir que la tutoría los conocimientos y experiencias corresponden al aspecto cognitivo, el estímulo que le provoca corresponde al aspecto afectivo y la acción emitida corresponde el aspecto conductual.

Es en éste último donde coincidimos con Ros (1985 pp. 215-231) quien dice que el aspecto conductual “es el componente activo de la actitud porque incorpora la disposición conductual del individuo a responder al objeto”, es decir que el apoyo proporcionado por el tutor depende de la acción que se dé entre ambos actores.

Se puede deducir que el estudiante tutorado percibe de manera favorable el apoyo brindado por parte de su tutor porque siente un ambiente cordial y de compromiso con el tutor y así el tiene la confianza de expresar libremente lo que piensa y siente en relación con lo escolar, lo personal y de esta forma conoce cuales son sus fortalezas y debilidades, esto lo lleva a escuchar las alternativas que le brinda el tutor para resolver conflictos.

Lo anterior se relaciona con lo que dice Dicaprio (1997) sobre el aprendizaje por modelamiento, quien menciona que una persona puede sufrir cambios conductuales, cognoscitivos o afectivos al contrastar su desempeño con un modelo por seguir, en este caso el tutor es el modelo a seguir y el tutorado va modificando sus actitudes en base a los atributos del tutor.

Alcances y límites de esta investigación.

Esta investigación nos aproxima a la percepción del tutorado sobre el apoyo de la tutoría en los aspectos cognitivo, afectivo y conductual, así como también a identificar las áreas que más se han demandado.

Por otro lado precisamos las actividades que se han apoyado y que han sido percibidas por el estudiante tutorado durante su actividad tutorial.

Con respecto a los límites de esta investigación, el instrumento no proporciona información sobre temporalidad y periodicidad, no conocemos si el tiempo de la tutoría repercute o no en la percepción de ayuda por parte del tutorado.

Además, queda la duda sobre las opiniones desfavorables hacia el apoyo, si fue porque no demandaron dicho apoyo, porque no trabajaban aún en dicha área o; porque el tutor no proporciono dicho apoyo.

Otra limitación que se encontró es que la población estudiada es reducida, respecto a los tutorados que reciben el servicio por lo cual no se pueden generalizar los resultados obtenidos, así como también, no nos indica cual de los tres aspectos prevalece de manera significativa, ya que la percepción de apoyo se encontró que es equivalente en los tres aspectos. Además, dicha población se conformó por sujetos voluntarios, lo cual nos habla de una posible visión favorable hacia el apoyo.

Esto es una primera aproximación exploratoria de la percepción que tienen los estudiantes de la tutoría.

Sugerencias para futuras investigaciones

- Tomando en cuenta la problemática que enfrentan los estudiantes al integrarse a una institución de educación superior, sería interesante asignar un tutor desde su ingreso, y conocer cómo van evolucionando.
- Se podrían hacer estudios sobre la percepción de los tutores y tutorados al mismo tiempo, lo cual llevaría a contrastar la percepción de ayuda que ofrece el tutor, con la que percibe el estudiante tutorado.
- Creemos que el instrumento aplicado puede servir como un modelo para la construcción de un formato similar al informe que entrega el tutor que serviría para conocer si el apoyo percibido por el tutorado es la misma que percibe el tutor; es decir, contrastar ambas opiniones, lo cual permitiría al tutor detectar en que aspectos hace falta apoyo y en cuales ha evolucionado el tutorado.
- Es importante tomar en cuenta las expectativas y necesidades del tutorado, sería pertinente iniciar un estudio sobre las expectativas y quizás otro sobre las necesidades percibidas por el tutorado.

Referencias Bibliográficas

- Ahonen, Anna-Maija (1999). *Facets of Mentoring in Higher Education. Innovations in Education and training international*, May. Data base Proquest.
- Anderson, Eugene M. y Anne Lucasse Shannon (1988). "Toward a Conceptualization of Mentoring". Journal of Teacher education. January-February, pp.38-42.
- Asociación Nacional de Universidades e Insituciones de Educación Superior (2000). Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en la Instituciones de Educación Superior. Serie Investigaciones. Col. Biblioteca de la Educación Superior, ANUIES, México.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid España
- Baquero, Ricardo (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Argentina: Aique, pp. 255.
- Berger, Sandra L. (1990). *Mentor relationship and Gifted Learners*. Eric-no ed. 321491, Digest #e486, pp. 5.
- Bruner, J. S. (1976). *Nature and uses of immaturity*. Em: J.S. Bruner, A. Jolly y K. Sylvia (Eds.), *Play: its role in development and evolution* Nova Yorque: Penguin. pp. 26-64.
- Campbell, David E. y Toni A. Campbell (2000). *The mentoring relationship: differing perceptions of benefits*. *College Student Journal*, Vol. 34, Dec, Issue 4, pp. 516-523.
- Collis, Betty (1998). *News didactics for university instruction Who and how?* *Elservier Science Computer & Education*, 31, pp. 373-393.
- Colwell, Steve (1998). *Mentoring, socialization and the mentor/protege relationship*. *Teaching in Higher Education*. Vol. 3, Abingdon. Data base Proquest, p. 10.

- Conley, Karen Lee (2001). *An investigation of the dimensions of mentoring*. University of Kansas, pp. 110.
- Darwin, Ann (2000). *Critical reflections on mentoring in work settings*. Adult Education Quarterly, May, Vol. 50; No. 3, pp.197-211.
- De la Cruz G. (2003). Evaluación de la Tutoría: Características y funciones del tutor desde las expectativas de los aspirantes a ingresar al Posgrado. México UPN Tesis de Licenciatura de psicología educativa.
- De Lisle, J. (1998). *El Informe Delors dentro del contexto americano*. Bol. UNESCO. pp. 33-50.
- Delors, J. (1997). “Los cuatro pilares de la educación”. *En: La Educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana-UNESCO. pp. 96-109.
- Díaz de Cossio, R. (1998) “Los Desafíos de la Educación Superior Mexicana”, en: *Revista de la Educación Superior*, No. 106 Abril-Junio, México ANUIES.
- DiCaprio, N. (1997). *Teorías de la Personalidad*. México, D.F.: McGraw Hill.
- Dolmas, D.H. J.M. et. al. (1994). *A rating scale for tutor evaluation in a problem-based curriculum: validity and reliability*. Medical Education, 28. pp. 550-558.
- Dorra, H; Mollet, G. (1970). *Comment mener un entretien individuel*. Paris. Dunod.
- Eiser, J. R. (1989). *Attitudes And decisions* London: Routledge.
- Erickson, Erik H. (1990). *El ciclo vital completado*. Edit. Paidós Mexicana. México 2ª. Reimpresión. Edición Buenos Aires.
- Fagenson- Eland, Ellen A., Michelle A. Marks y Karen L. Amendola (1997). *Perceptions of mentoring relationships*. Journal of Vocational Behavior 51, pp. 29-42

Flores Gil J. (1999). "Actitudes hacia la Estadística: Incidencia de las variables: sexo y Formación previa". Revista Española de Pedagogía No. 214 Sep-Dic. Pp. 557-590.

Futurist (1999). *Mentoring the mentors*. Vol. 32 p. 39.

Gehrke, Natalie J. (1988). *On preserving the essence of mentoring as one form of teacher leadership*. Journal of Teacher education. January-February, pp. 43-45.

Glaser, R. (1996). Changing the agency for learning: acquiring expert performance en : Ericsson Ka, ed. The road excellence. *The acquisition of expert performance in the arts an sciences, and games*. New Yersey: Lawrence Erlbaum associates, pp. 303-311.

Hadden, Richard (1997). *Mentoring and coaching*. Executive Excellence; Provo; Apr. pp.17-19.

Hagevic, Sandra (1998). *What's a mentor, who's a mentor?* Journal of environmental health; Denver; Oct.; pp. 59-60.

Hartung, Paul J (1995). *Assessing Career Certainty and choice status*. ERIC Digest ED 391107. 4 pp.

H. Sampieri (2001). Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill. pp. 501

Juidías Barroso J. (1990). *Actitudes del Profesorado de EGB ante el Fracaso Escolar*. Revista de Educación. No. 292 Vol. 292 Mayo- Agosto pp. 267-292.

Katz, D. (1984). "El enfoque funcional en el estudio de las actitudes". *En estudios Básicos de Psicología Social*. Barcelona: Hora, S.A. Centro de Investigaciones Sociológicas, PP. 261-298.

Kram, Kathy E. (1983). *Phases of the mentor relationship*. Academy of management Journal. Vol. 26, No. 4, 1983. pp. 608-625.

- Lastra S. Americo (1983). *“Una Evaluación de la Tarea Docente, a Partir de las Percepciones Estudiantiles”*. Revista de la Educación Superior. No.45 Enero-Marzo pp.96-109.
- Levinson, Daniel (1986). *A conception of Adult Development*. American Psychologist. Enero., pp. 3-13.
- Lindbo, Tracy L. y Kenneth S. Schultz (1998). *The role of organizational culture and mentoring in mature worker socialization toward retirement*. Public Productivity & Management Review; San Francisco; Sep., pp. 49-59.
- Lokosky Joan M. (2001) *Mentoring: who need it?* Magazine. Data base Proquest. London.
- Luna, Gave y Deborah Cullen (1998). *Do graduate students need mentoring?* College Student Journal, Vol. 32, Sep, pp. 322-331
- Lyons, William and Don Scroggins (1990). *The mentor in graduate education*. Studies in Higher Education, Vol. 15 Issue 3, p277-288.
- Maloney Larry(1999). *The mentoring art*. Design News, Vol. 54 Issue 13, pp.57-59.
- Maloney, McClellan Effie (2001). *“Assessment for leaning: the differing perceptions of tutors and students”*. Assesment & Evaluation in Higher Education, Vol. 26, No. 4.
- Merriam, Sharan (1983). *Mentors and protected a critical review of the literature*. Adult Education Quarterly. Volume 33, Number 3, Primavera, pp. 161-173.
- Moss, Pamela et. al. (1999). *Toward mentoring as feminist praxis: Strategies for ourselves and others*. Journal of Geography in Higher Education; Oxford; Nov., pp. 417-427.
- Mullen, Ellen J. (1998). *Vocational and psychosocial mentoring functions*. Human Resource Development Quarterly; San Francisco; Winter; pp. 319-331
- Neiser, V. (1976). Cap. 2,5,6 en *Procesos Cognitivos y Realidad*. Madrid: Morava.

- Newcomb, T. (1959). *Individual Systems of Orientations*. In. S. Koch, *Psychology: A Study of Science*. New York: Mc Graw Hill, pp. 384-422.
- Orsi A. (1988). *Actitudes y Conducta. Algo más que Psicología Social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ortega Ruíz P. (1992). *Actitudes hacia el estudio: Programa Pedagógico*. Revista Española de Pedagogía. No. 193. Sep- Dic. pp. 495-515.
- Paz Rubio, L. (2004). *Programa Institucional de Tutorías. Un proyecto en construcción*. México: UPN mimeo.
- Peyton, A. Leigh (2001). *Mentoring in gerontology education: new graduate student perspectives*. Educational Gerontology, Jul., Vol. 27 Issue 5, pp. 347-359.
- Ramírez Ap. (1997). *Educación Humanística y base epistemológica para una formación integral*. Revista Innovaciones Educativas; IV: 25-34.
- Ramírez Morales J. (1996). *Prácticas y Percepciones de estudiantes y docentes de sexto grado sobre la eval. del trabajo cotidiano*. Revista de la Universidad de Costa Rica No. 2 Vol. 20. pp. 81-90.
- Reyes, Carlos (2005, Marzo 03). *¿Para qué sirven los programas tutoriales?*. Milenio Campus. Suplemento Universitario, pp. 3-5.
- Richardson, John y Estelle King (1998). *Adult students in Higher Education. Burden or Boon?* Journal of Higher Education, Vol. 69, No. 1 January/February.
- Ros, M. (1985). "Las escalas de actitudes". en J. F. Morales, *Metodología y Teoría de la psicología* Vol. 2, Madrid: UNED. pp. 215-231.
- Ross-Thomas, Elaine y Charles E Bryant (1994). *Mentoring in higher education: A descriptive case study*. Education, Otoño, Vol. 115 Issue 1, pp. 70-77.
- Sánchez José Ma. y col. (1993). *La percepción de competencia para el rendimiento académico: Relaciones entre las percepciones de padres,*

tutores y alumnos. Revista de Ciencias de la Educación. No. 155 jul-Sep. Pp.503-517.

Sarabia (1992). “*El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes*” en: Coll, C. (comp.: *Los contenidos en la reforma: enseñanza – aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.

Secretaría de Educación Pública [SEP], (1989). Programa de Modernización para la Educación 1989-1994. México.

SEP, (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México.

St. Clair, Karen L. (1994). *Faculty-to-faculty mentoring in the community college: An instructional component of faculty*. Community College Review, invierno, Vol. 22 Issue 3, pp. 23-35.

Stahlberg, D. & Frey, D. (1992). “Actitudes I: estructura, medida y funciones”. (J.F. Morales & Colbs., Trad.). En M. Hewstone, W. Stroebe, J. P. Codol & G. M. Stephenson (Eds.). *Introducción a la Psicología Social. Una perspectiva europea*. (3ª ed.). Barcelona, España: Ariel Psicología, pp. 149-170.

Téllez, E., Retama, R. y Fregoso, M. (1989). *El tutor en el sistema de universidad abierta*, en Revista OMNIA, No.13-14 Diciembre-Marzo. México, UNAM.

Tentoni, Stuart C. (1995). “The mentoring of counseling students: A concept in search of a paradigm” en *Counselor Education & Supervision*, Sep., Vol. 35 Issue 1, pp. 32-43.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (2000). *Programa Institucional de Tutorías. Mejora del egreso y la titulación*, Documento fotocopiado, Pachuca, Hidalgo.

Universidad de Guanajuato (2001). *Programa Institucional de Tutoría Académica*, Guanajuato, México.

Universidad de Quintana Roo (2000). *Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 1999-2002*, Chetumal, Quintana Roo, México.

Universidad del Valle Cali (2000) Consejo Superior. Acuerdo 009 Capítulo I De los Propósitos y Principios Generales. Art, 2º Colombia, pp. 3-5.

Universidad Pedagógica Nacional (2002) Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). Mimeo.

Viator Ralph E. (2001). *The association of formal and informal public accounting mentoring with role stress and related job outcomes*. *Accounting, organization and society*, 26. Elsevier science. pp. 73-93.

Vigotsky, L. (1988). Interacción entre aprendizaje y desarrollo, en *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*, Barcelona, Grijalbo, p. 178.

Young, Clara y James V Wright (2001). *Mentoring: The Components for Success*. *Journal of Instructional Psychology*, Sep., Vol. 28 Issue 3.

Páginas de Internet Consultadas:

Actitudes (2006, Julio 14). www.todomonografías.com/actitudes

Universidad de Cartagena (2001). Misión www.unicartagena.edu.co/universidad.html

Universidad Javeriana de Bogotá (1992, Abril 22). Acuerdo N° 0066 del Consejo Directivo Universitario www.javeriana.edu.co/puj/acerca/mision.html

ANEXOS

2. ¿Cuáles eran tus expectativas al solicitar el servicio de Tutorías?

III. Apoyo Tutorial.

3. De los siguientes aspectos marca con una X en el espacio que corresponda y describe cómo te ha ayudado tu Tutor

	<i>Si</i>	<i>No</i>	<i>Cómo te ha ayudado</i>
<i>Cognitivo</i> (por ejemplo: aclaración de conocimientos, enriquecimiento de temas, aprendizaje, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<i>Afectivo</i> (por ejemplos problemas familiares, adaptación, relaciones sociales, autoestima, motivación, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<i>Conductual</i> (por ejemplo: distribución del tiempo, estrategias de aprendizaje, habilidades de estudio, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

IV. Opinión sobre el servicio de Tutorías.

4. ¿Se han cumplido tus expectativas? Si/ No ¿por qué?

5. ¿Has decidido continuar con tu Tutor? Si/No ¿por qué?

6. ¿Qué sugerencias tendrías a bien expresar para mejorar el servicio de Tutoría?

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO 2

CUESTIONARIO

Datos personales:

Edad:

Turno: Promedio General:

Semestre actual : Semestre de Ingreso a Tutorías:

INSTRUCCIONES: Lee con atención cada enunciado y marca solo una respuesta de acuerdo a tu criterio. El manejo de la información que nos proporciones, será estrictamente confidencial.

Las opciones de contestación son:

- a) Totalmente en Desacuerdo
- b) En Desacuerdo
- c) Indeciso
- d) De Acuerdo
- e) Totalmente de Acuerdo

1. Mi Tutor me ayuda a esclarecer contenidos que se me dificultan.	<input type="text"/>
2. Con la ayuda de mi tutor tengo una mejor relación con la gente que trabaja en la UPN.	<input type="text"/>
3. La tutoría ha sido constante porque tengo tiempo de ir a las citas con mi tutor.	<input type="text"/>
4. El apoyo de mi tutor me ayuda a realizar cada vez mejor mis tareas escolares.	<input type="text"/>
5. Cuando estoy con mi tutor me siento fuerte y sé que sí puedo solucionar lo que se me presente.	<input type="text"/>
6. Mi tutor me proporciona información que me ayuda a la adaptación en la UPN.	<input type="text"/>
7. Mi tutor me ayuda a detectar mis puntos fuertes y débiles para mejorar mi desempeño.	<input type="text"/>
8. Mi tutor me ayuda a tener una mejor comunicación con mis profesores.	<input type="text"/>

9. Mi tutor me ayuda a organizar el tiempo para mis tareas escolares, para mis afectos, y el resto de mis actividades.	
10. Mi tutor me ayuda en la revisión de mis trabajos escolares.	
11. Cuando le planteo a mi tutor un problema me enseña a explorar alternativas de solución y a tomar decisiones.	
12. Mi tutor me ayuda a ser más asertivo* (a) con mis compañeros.	
13. Mi tutor me ha enseñado técnicas de estudio para realizar mis trabajos escolares.	
14. Mi tutor me cuestiona para analizar aciertos y errores en mis relaciones familiares	
15. Continuamente mi Tutor asiste a las citas.	
16. Mi Tutor me ayuda a organizar mis ideas para realizar mejor mis tareas escolares, como exposiciones, ejercicios, etc.	
17. Si tengo algún problema afectivo mi tutor me escucha y me alienta a sentirme mejor.	
18. En ocasiones cuando voy a ver a mi tutor no lo encuentro, yo lo sigo buscando para continuar con la tutoría.	

*Asertividad es: saber comunicar y expresar lo que siento y pienso, respetándome a mi y a los demás.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.