



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco

Programa de Pares: La tutoría desde la mirada de sus actores

Tesis en la modalidad de Informe de Investigación Empírica para obtener el
título de Licenciatura en Psicología Educativa

Presenta:

Pavía Mendoza Alexia

Asesor:

Rodríguez Sánchez Fabiola

Ciudad de México, agosto 2020

AGRADECIMIENTOS

En definitiva, el momento más confuso para un universitario es aquel en el cual está a punto de culminar, en el que debe tomar la decisión más difícil para convertir su sueño en realidad, justo en el que tiene que optar por una modalidad de titulación. Para pocos es sencillo y para muchos otros puede convertirse en una tortura, pero para mí sucedió algo completamente distinto. La idea de una tesis era más que una ilusión, era un completo reto en el cual deseaba con ansias encontrarme a mí misma como la profesionalista que soy, aquella estudiante que puso cada gota de esfuerzo en su trayecto y que buscaba desesperadamente reafirmar su vocación como investigadora, y sucedió que encontré eso y mucho más.

El camino no fue sencillo, sino todo lo contrario. Comencé motivada, pero jamás imaginé que fuera tan complejo insertarse en el ámbito de la investigación, por lo cual llegué a creer que mi titulación estaría tan lejana. Cometí el error de compararme con mis compañeros y pensar que no era tan exitosa como me sentía, “una profesionalista exitosa, ya se hubiera titulado desde hace tiempo”, me repetía constantemente cada que pasaba el tiempo, sin embargo, el resultado de esta tesis ha sido de lo mejor que he podido hacer en mi vida, no solo porque me demostré a mí misma lo que podía lograr, sino que en realidad confirmé mi vocación y el camino que quiero seguir como psicóloga educativa, como investigadora, como profesional de la educación y como ser humano, porque entendí que “el éxito no es el final, el fracaso no es fatal; es el coraje de continuar lo que cuenta” (Winston Churchill). Y como bien lo decía Churchill, lo que importa es el trabajo que hice, la fuerza que me mantuvo a continuar, y el amor que puse en cada en cada capítulo y cada actividad que formó parte de la construcción de esta tesis. Hoy puedo afirmar que lo importante en este tipo de proyectos de titulación, no solo se enfoca en culminar una gran etapa de la vida -la universitaria-, sino también en los aportes de conocimiento que surgen de la misma investigación, así como los aprendizajes que dejan huella en la vida personal.

Por lo anterior, no me queda más que agradecer a todas las personas que formaron parte de este trayecto, y que contribuyeron de alguna forma en su consolidación. En primer lugar agradezco a Dios, quien siempre ha llenado mi vida de felicidad y bendiciones, quien ha guiado mis decisiones desde que aprendí a confiar en mí misma, y quien me dio la

oportunidad de ingresar a tan prestigiada universidad, pues no todas las personas tienen esa fortuna de entrar a la institución de su preferencia, y mucho menos en la licenciatura de sus sueños.

En segundo lugar debo agradecer a Fabi por todo el apoyo que me ha brindado desde que nos conocimos. Maestra, tutora, asesora de tesis, y hoy colega y amiga. No olvidaré ese segundo semestre cuando la escuché hablar por primera vez en la clase, pensando que yo quería seguir su extraordinario ejemplo. Y desde ese semestre comenzó a orientar mi camino y a ser una luz en el mismo. Fabi, en verdad, no tengo palabras para agradecerte cada momento que has estado, sobre todo en la elaboración de esta tesis. Tu sabes que siempre quise que fueras mi asesora, y el que hayamos culminado esto juntas es el mayor logro hasta ahora en mi vida profesional, el cual sé que me permitirá seguir construyendo sueños y proyectos. Espero que podamos seguir trabajando juntas y compartiendo conocimientos y aprendizajes. Gracias infinitas por orientarme, por tenerme paciencia cada vez que sentía que me derrumbaba y por todas tus enseñanzas y observaciones que me han llevado a ser una gran profesional; eres una excelente maestra y ser humano, sin duda uno de los elementos más valiosos dentro de la Universidad Pedagógica Nacional.

En tercer lugar agradezco el apoyo de mis amigas y colegas de la UPN quienes desde un principio creyeron que esta tesis sería un orgullo. Gracias por ser esas personas a quienes realmente puedo llamar amigas, y quienes sé que estarán conmigo por el resto de mi vida, pues a pesar de que nuestros rumbos han tomado caminos distintos, siguen estando presentes. Gracias Lesli por ser esa gran persona que estuvo conmigo los cuatro años de la carrera, y por impulsarme a alcanzar este grandioso sueño, gracias especialmente por cada plática vía telefónica que me daba ánimos para continuar escribiendo y para confirmar mi pasión por la investigación. Gracias Citlali, Erika y Vero por escucharme cuando tenía dudas sobre mis decisiones, por creer en mí, por brindarme consejos y recordarme constantemente lo valioso que sería realizar este proyecto. Y gracias a todos aquellos que estuvieron al tanto de mis avances, a Adri, Arely, Karen, Johana y quienes se preocuparon por mí y tuvieron, desde un inicio, altas expectativas de esta tesis, pues siempre me sentí afortunada y valorada por mis amigos y compañeros, y es un orgullo para mí poder ser ejemplo para ellos.

De manera especial quiero agradecer el apoyo del CAE, pues la apertura y disponibilidad que mostraron ante mi proyecto fueron elemento clave para llevar a cabo mi investigación. Gracias Maribel por tus atenciones, tu paciencia, tu ayuda y principalmente por invitar tutores a ser partícipes; sin ti en verdad que no hubiera tenido éxito. Gracias Enrique, Mario y Cruz por haber aportado tanto, por su entusiasmo en querer compartir sus experiencias y por extender la invitación de participación con sus tutorados; valoro mucho su intención al colaborar y su confianza.

De igual modo quiero agradecer a mi querida comunidad de CPP, sobre todo en el tiempo que estuve trabajando ahí, pues fueron un apoyo fundamental en todo momento. Fue una etapa difícil para mí cuando concluí la carrera, debía buscar un empleo y sentía que mi tesis no avanzaba, pero gracias a todos ellos tuve la oportunidad de laborar y tener espacios para enfocarme en este proyecto. Gracias a cada uno de mis amigos por darme ánimos e interesarse en mis metas, por sus palabras de motivación y por su apoyo durante largos meses. Principalmente agradezco a Shalom por haber sido el más grande consuelo y la persona más importante que estuvo a mi lado incondicionalmente. Shalom, te agradezco enormemente tu paciencia y tus consejos en aquellos momentos de debilidad, y sobre todas las cosas agradezco la admiración que tienes hacia mi trabajo, la fe y la firme convicción de saber que lograría cada uno de mis sueños. Compartir contigo mi tesis significó mucho, y tu apoyo me llevó a concluir de la mejor manera.

Finalmente agradezco el apoyo de mi familia que toda la vida ha mostrado orgullo y apoyo. Gracias a mi mamá y a mis hermanos que adoro con todo mi ser, porque saben que no ha sido fácil el camino que hemos recorrido juntos, y que a pesar de los obstáculos hemos logrado salir adelante y superar cualquier reto. Gracias no solo por creer en quien soy, sino por haber soportado mi desesperación, y haberme brindado las fuerzas para continuar. Sé que no dudaron de mí en ningún momento, a pesar de que otras personas sí lo hicieron, y eso para mí fue un impulso significativo y la fortaleza más grande.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	7
ABSTRACT	8
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I. LA TUTORÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR	14
1.1 Conceptualización de la tutoría	14
1.2 Finalidades.....	18
1.3 Características.....	21
1.4 Modalidades.....	24
1.5 Tutoría como proceso de enculturación.....	29
CAPÍTULO II. RECUPERAR EL SENTIDO DE LA EXPERIENCIA	33
2.1 El psicólogo educativo en la comprensión de procesos y prácticas educativas	33
2.2 La experiencia como fuente de conocimiento	35
2.3 Más allá de las palabras: la narrativa como instrumento empírico.....	39
III. MÉTODO	44
3.1 Problematización y objeto de estudio.....	44
3.2 Objetivo de investigación	54
3.3 Tipo de estudio	54
3.4 Contexto y participantes	57
3.5 Descripción del trabajo de campo	60
3.6. Procedimiento de análisis	66
a) Análisis de contenido	68
b) Agrupación por temáticas	70
c) Construcción y análisis de categorías	71
d) Reconstrucción de la experiencia de trabajo entre las diadas	74

IV. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	75
4.1. Reconstrucción de la experiencia de tutores pares	75
4.2. Reconstrucción de la experiencia entre diadas	127
V. DISCUSIÓN	144
VI. CONCLUSIONES.....	151
REFERENCIAS	158
ANEXOS	176
CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	177
DIFUSIÓN DEL PROYECTO.....	178
MAPA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA	179

LISTA DE FIGURAS

Figura 3.1 El caso: la Universidad Pedagógica Nacional.....	57
Figura 3.2 Categorías de análisis de resultados	73
Figura 4.1 Experiencia de Miranda en tutoría de pares.....	127
Figura 4.2 Experiencia de Karla en tutoría de pares.....	136

LISTA DE TABLAS

Tabla 3.1 Tutores participantes.....	62
Tabla 3.2 Tutorados participantes.....	62
Tabla 3.3 Convenciones de transcripción.....	67

RESUMEN

La presente investigación se centró en recuperar la experiencia de estudiantes dentro del Programa *de Pares*, una modalidad de tutoría que se ofrece en el Centro de Atención a Estudiantes (CAE) de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco. Dicho programa consta en brindar un acompañamiento personalizado en una modalidad de pares, en la cual un estudiante de los últimos semestres de licenciatura (en este caso de psicología educativa) trabaja de manera conjunta con uno de recién ingreso. Se utilizó un estudio de caso instrumental constituido por diez participantes – siete tutores y tres tutorados- con el fin de indagar en sus vivencias con su respectivo par y comprender las prácticas que se llevan a cabo dentro de la institución. Para ello se utilizaron dos instrumentos: en primera instancia una narrativa en la que los participantes plasmaron de manera escrita sus vivencias haciendo alusión a ejemplos y situaciones específicas que los marcaron en el proceso; posteriormente se utilizó la entrevista semiestructurada con el fin de profundizar en las experiencias de cada uno de ellos. Un análisis hermenéutico de los datos llevó a la construcción de cuatro categorías, con sus respectivas subcategorías. Las categorías son: Rol del tutor, Atributos profesionales, Motivación personal y Valoración y alcances de la tutoría de pares. Se concluye que la tutoría de pares facilita un proceso de enculturación universitaria al guiar a los nuevos estudiantes en la inserción dentro su comunidad disciplinar, y potenciar el aprendizaje bidireccional entre colegas en formación.

Palabras clave: tutoría de pares, experiencias de psicólogos educativos, enculturación universitaria, estudio de caso, análisis hermenéutico.

ABSTRACT

This research focused on recovering the experience of students within the Peer Program, a mentoring mode offered by Centro de Atención a Estudiantes (CAE) -Center for Student Assistance- from Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco. That program consists in providing personalized support in a peer mode, in which a last semester student (in this case an educational psychology student) teams up with a newly enrolled student. An instrumental case study analysis of ten participants – seven tutors and three tutees- was employed in order to investigate their experiences with their respective peers and understand the practices implemented within the institution. This study was conducted in two stages, being the first a narrative in which the participants expressed their experiences in writing, referring to specific examples and situations that marked them in the process; subsequently a semi-structured interview was used in order to deepen the findings on the experiences of each participant. A hermeneutical analysis of the data led to the construction of four categories, with their respective subcategories. The categories are: Role played by the tutor, Professional attributes, Personal Motivation and Assessment and sore of peer tutoring. It concludes that peer tutoring eases a university enculturation process by guiding the new students to fit in into their disciplinary community, as well as foster bi-directional learning among colleagues in training.

Key words: peer tutoring, educational psychologist's experiences, university enculturation, case study, hermeneutical analysis.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación surgió de mi propia experiencia en tutoría, experiencia que comenzó formalmente cuando decidí ingresar al Programa Institucional de Tutorías de esta casa de estudios (UPN) al solicitar un acompañamiento docente en una modalidad individual. Tal acompañamiento lo recibí a lo largo de mi trayecto universitario y lo que pude vivenciar durante este proceso me ha llevado a pensar que todos los estudiantes, sin excepción alguna, deberían contar con un tutor para desarrollar todo tipo de habilidades y culminar con éxito la etapa profesional en la que se encuentran.

Cabe mencionar que en un inicio yo, como estudiante novata, desconocía el programa de tutorías y el proceso correspondiente a la elección del tutor. Por fortuna me enteré de la existencia de dicho programa y elegí, de manera voluntaria, una tutora docente quien me brindó su apoyo durante siete semestres consecutivos. El apoyo brindado giró en torno a cuestiones tanto académicas como personales, tales como: asesorías en asignaturas específicas, sugerencias de estrategias de lectura, retroalimentación de trabajos, así como apoyo para el reconocimiento de fortalezas y áreas de oportunidad, por mencionar solo algunas. Además de que ponía a mi disposición materiales y recursos para profundizar en determinadas temáticas. Siento que gracias a tal acompañamiento logré desarrollar y potencializar habilidades y competencias como lo son: pensamiento crítico, autorregulación, autoconocimiento, organización, trabajo en equipo, resolución de conflictos y toma de decisiones.

Posteriormente fui partícipe de otro programa de tutores pares, también de nuestra Universidad Pedagógica Nacional, en el cual realicé mi servicio social como tutora. Este otro programa se enfoca en la alfabetización académica del alumnado; es decir, en que los tutorados desarrollen habilidades de lectura, escritura y oralidad propias de su campo disciplinar. En este programa pude llevar un acompañamiento hacia diez estudiantes brindándoles textos, estrategias y retroalimentación hacia sus tareas, lo que me llevó, también, a interesarme por el apoyo entre compañeros.

A raíz del crecimiento que tuve como estudiante y profesional de la educación comencé a interesarme cada vez más en el proceso de tutoría, formulándome preguntas como: ¿Qué es lo que lleva a los docentes a ser tutores?, ¿Cuáles son los principales motivos por

los que un alumno solicita un tutor?, ¿Qué actividades realizan las diadas?, ¿Cómo se lleva a cabo el acompañamiento? En un principio mi cuestionamiento iba encaminado a querer comprender más a fondo este tipo de prácticas, y fue cuando decidí formular una pregunta de investigación para este trabajo recepcional, misma que se enfoca en una modalidad específica de tutoría.

No fue sencillo delimitar mi tema, pues hay múltiples vías que se pueden seguir, no obstante, lo que fue de mi especial interés fue la tutoría de pares por el hecho de que, en mi experiencia, muchos estudiantes preferimos elegir un tutor docente en vez de un tutor par. Entonces, me surgió una nueva interrogante: ¿Por qué inclinar la elección hacia los tutores docentes si también existen compañeros de mayor nivel académico que pueden establecer tal acompañamiento?, o bien, ¿Por qué los estudiantes preferimos tutores docentes sin considerar si quiera la opción de un tutor par? De ahí que llegué a la conclusión de que es importante conocer el papel del tutor par lo que me llevó a introducirme en las prácticas tutoriales, específicamente aquellas que se llevan a cabo dentro de nuestra universidad en el Programa Institucional de Tutorías -modalidad *de Pares*- el cual se coordina por parte del Centro de Atención a Estudiantes (CAE).

Uno de los ámbitos en los que puede insertarse el psicólogo educativo es el de la orientación y tutoría, desde donde se pretende guiar a las personas a lo largo de su vida, principalmente a los estudiantes, con el fin de prevenir y combatir ciertas demandas existentes a nivel escolarizado, tales como abandono escolar, reprobación, bajo nivel de egreso, falta de habilidades y destrezas, entre otros (ANUIES, 2002). En dicho ámbito, el psicólogo educativo puede diseñar propuestas de intervención y programas de tutoría para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, razón por la cual es pertinente investigar las prácticas de tutoría propias de nuestra universidad para poder mejorarlas a partir del conocimiento que se obtenga de ellas.

La psicología educativa es aquella disciplina que emplea herramientas teórico-metodológicas para abordar problemas con el fin de comprender y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Guzmán, 2005). De acuerdo con Hernández (1998), el objetivo principal de la psicología educativa es entender la enseñanza, el aprendizaje y cómo mejorar la educación. El interés principal de esta disciplina radica en los procesos de cambio que se

producen en las personas como resultado de su participación en actividades educativas; toma en consideración las causas de dichos cambios con relación al aprendizaje, el desarrollo o la socialización (Villar, 2003), de modo que el campo de investigación del psicólogo educativo es sumamente amplio, y en ese sentido, justifica la relevancia de esta investigación.

Para Coll (2001) el análisis de procesos educativos debe tomar en cuenta diversos elementos:

La educación comporta siempre y necesariamente que *alguien* (profesorado, padres, instructores, monitores, medios de comunicación) *enseña* (actúa con intención de influir) *algo* (las materias del currículo, hábitos, destrezas, normas de conducta, valores, etcétera) *a alguien* (alumnos, hijos, empleados, espectadores, visitantes a un museo, etcétera) *en un contexto institucional* (escuela, familia comunidad, museo, etcétera), *con un propósito* (desarrollar capacidades, adquirir conocimientos, destrezas, hábitos, asimilar valores, etcétera) *y esperando unos resultados* (en los destinatarios de la acción educativa) *que son a menudo evaluados* (con el fin de verificar que se han alcanzado los propósitos perseguidos y se han obtenido los resultados esperados) (p.51, cursivas en original)

En ese sentido, mi papel como psicóloga educativa dentro de esta investigación fue insertarme en las prácticas de tutoría de pares para analizar lo planteado por Coll (2001), es decir, conocer quién enseña a quién -en este caso el tutor funge como guía, pero sabemos que existe aprendizaje bidireccional (Álvarez y González, 2005; Baudrit, 2000; Topping 2000)., por lo que el tutorado también puede enseñarle al tutor-; conocer lo que sucede dentro del contexto institucional (UPN y en concreto, el programa del CAE); conocer los propósitos del programa de tutoría seleccionado -tanto los generales como los establecidos por las diadas-; y sobre todo, conocer los aspectos que han resultado significativos para cada uno de los actores implicados. En este caso no busqué evaluar resultados, sino comprender lo que sucede en este tipo de prácticas, de cuyo análisis se derivarían implicaciones para futuros proyectos de mejora.

Con base en lo anterior, mi investigación se centró en analizar la experiencia de estudiantes -tutores y tutorados- que se encuentran inscritos en el Programa de tutorías mencionado, o en su caso, hayan formado parte del mismo. En otras palabras, fue indagar

con estudiantes de diversos semestres- los novatos de los primeros semestres y los expertos de los últimos-; para lo cual realicé un estudio de caso de tipo instrumental el cual describo en el Método, en concreto, en el apartado del tipo de estudio.

La estructura del presente documento está organizada en diferentes capítulos de acuerdo con las características propias de la investigación. Inicialmente, hago una breve revisión bibliográfica de la tutoría a nivel superior, en la cual recupero conceptualizaciones planteadas por algunos autores expertos en la temática, menciono las finalidades y características del proceso y me enfoco en destacar las particularidades de la modalidad de pares.

En el segundo capítulo desarrollo la noción de experiencia haciendo énfasis en la importancia de tomar a ésta como objeto de estudio. Para ello adopto una postura hermenéutica incluyendo los planteamientos de autores que refieren a los significados como parte esencial de la construcción de la realidad. Asimismo introduzco a la narrativa como instrumento para la recuperación de la experiencia.

El tercer capítulo presenta la estrategia metodológica, un estudio de caso instrumental conformado por diez estudiantes, entre ellos siete tutores pares y tres tutorados. Menciono lo que hace peculiar al estudio de caso como vía de investigación describiendo los elementos que lo conforman: el escenario donde se llevó a cabo el estudio, el Programa Institucional de Tutorías -con sus respectivos lineamientos-, los participantes y todo aquello que se desprende del contexto institucional.

En consecuencia se desarrolla el estado del arte, aquellas investigaciones que se han llevado a cabo, tanto a nivel nacional como internacional, sobre la temática; aquí hago un breve análisis sobre dichos estudios para justificar los objetivos de mi investigación y darle un encuadre a la misma.

De ahí se presenta la descripción del trabajo de campo, en concreto las acciones que llevé a cabo desde antes de comenzar mi investigación para tener un acercamiento con el CAE y particularmente con los estudiantes que lo conforman o lo conformaron en algún momento. Así también se detallan los instrumentos utilizados para la recuperación de la experiencia: narrativa –texto autobiográfico- y entrevista semiestructurada.

El procedimiento de análisis de datos constó de cuatro momentos: a) Análisis de contenido, b) Agrupación por temáticas, c) Construcción y análisis de categorías y d) Reconstrucción de la experiencia de trabajo entre las diadas, los cuales se explican y dan cuenta del trabajo realizado.

Finalmente se presentan de manera estructurada los principales hallazgos que dan cuenta de la experiencia de los tutores y tutorados dentro del programa *de Pares* y que resaltan principalmente el papel del tutor par dentro de un proceso de enculturación, que le permite al estudiante de recién ingreso ser partícipe de una cultura escolar determinada: La Universidad Pedagógica Nacional. También se destaca el aprendizaje bidireccional como proceso relevante dentro del trabajo entre estudiantes de distinto nivel educativo. La discusión relaciona los resultados con los recursos teórico-metodológicos y da paso a la conclusión que logré construir después de semestres de arduo trabajo e investigación, todo para confirmar la necesidad de investigar en las prácticas propias de nuestra institución y tomar por objeto de estudio a la experiencia como punto de partida para futuros proyectos de mejora.

CAPÍTULO I. LA TUTORÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación no es la respuesta a la pregunta. La educación es el medio para encontrar las respuestas a todas las preguntas.

-William Allin

1.1 Conceptualización de la tutoría

El acompañamiento no es propio de esta época, desde hace siglos ha estado inmerso en las prácticas de algunos personajes tales como Confucio, Sócrates, Platón, Bell y Lancaster, por mencionar solo algunos, quienes utilizaban estrategias para guiar a sus fieles aprendices. Ellos han trascendido en la historia no solo por sus aportaciones a la humanidad, sino por haber potenciado las habilidades de sus estudiantes basándose en la formación personalizada e individual (De la Cruz, Chehaybar y Abreu, 2011).

Esta acción se ha ido nombrando con diversos conceptos tales como asesoría, mentoría, coaching y tutoría. Probablemente es confusa la distinción entre dichos términos, no obstante, es pertinente hacer hincapié en que si bien tienen puntos en común no abarcan las mismas acciones y varían según el contexto. Por ejemplo, el coaching se emplea principalmente en contextos empresariales con el fin de desarrollar altas competencias y producir grandes saltos en el aprendizaje de gerentes y ejecutivos (Lozano, 2008); mientras que la asesoría se enfoca en la resolución de dudas y reforzamiento de conocimientos teórico-metodológicos, siendo una acción que centra su atención en los programas de estudio (Romo, 2011). Aun cuando existe discusión en torno a estos conceptos, esta investigación no pretende hacer un análisis exhaustivo de ellos, por lo que me centraré únicamente en el constructo de mi interés: la tutoría.

Tal y como lo menciona Romo (2011) el papel de la tutoría ha tenido una reconstrucción a través de la historia, pero nunca ha perdido su esencia y propósito principal: el acompañamiento entre una persona experta y una persona novata o en proceso de formación; siendo el experto aquel que con base en su experiencia comparte sus conocimientos y saberes para potencializar las habilidades y el aprendizaje autónomo del estudiante (Romo, 2010).

La reconstrucción de este concepto ha tenido un giro interesante a lo largo de los años. A mediados de los ochenta la tutoría se concebía como una actividad docente fundamental en los programas de posgrado, específicamente en la formación de investigadores del ámbito de las ciencias; una interacción que mantenían estudiantes y docentes dentro de un laboratorio (Sánchez y Jasso, 2004).

Años más tarde, la tutoría se expandió hacia la formación del estudiantado sin importar el área académica, se comenzó a visualizar como aquel punto de unión entre el estudiante y la institución; aquel que incluye un conjunto de actividades que propician situaciones de aprendizaje y apoyan el buen desarrollo del proceso académico, como la inserción dentro de la institución (UNESCO, 1993). Con relación a ello, López y Sola (2005) consideran a la tutoría como el proceso de ayuda sistemática que se presta al alumno a lo largo de toda su escolaridad para favorecer su proceso de aprendizaje, lo que implica una comunicación y apoyo constante.

A partir del siglo XXI, la tutoría se ha ido desarrollando debido a la necesidad de superar los retos que demandan las diversas instituciones educativas. Por tal cuestión, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] ha venido implementando propuestas de atención y apoyo para los estudiantes, considerados como los principales actores de la educación (Romo, 2011). Esta Asociación, define a la tutoría como aquel acompañamiento personalizado, una atención que debe estar a cargo de alguien que, demostradamente, cuente con una mayor capacidad para apoyar el aprendizaje del estudiante (Romo, 2011). Esto quiere decir que forzosamente el tutor debe contar con mayores conocimientos y habilidades que le permitan guiar al tutorado en cualquiera de las situaciones que se le presenten.

A partir de lo anterior puedo inferir que la evolución de la tutoría ha sido básicamente para tomar en cuenta las diversas necesidades que los estudiantes pueden tener, es decir, ya no se centra únicamente en la investigación o en la asesoría de asignaturas específicas, sino que atiende todas aquellas cuestiones que impulsan el desarrollo del estudiante (estrategias de aprendizaje, trabajo cooperativo, autoconocimiento, autorregulación, organización, planificación, integración o cualquier otra necesidad de aprendizaje que se le pueda presentar al estudiante).

De igual modo, y con base en las definiciones previas, puedo afirmar que la tutoría es un proceso de acompañamiento durante la formación del estudiante, en el que se brindan apoyos enfocados al ámbito académico, sin descuidar la parte personal y afectiva. En ese sentido coincide con lo planteado por Lobato y Bilbao (2016) quienes sostienen que la tutoría universitaria es aquella que ofrece a los estudiantes la información y formación necesarias para el desarrollo de su carrera, facilitando su inserción en la sociedad como ciudadanos y profesionales activos. Esto último -la cuestión de la inserción de estudiantes dentro de la institución- es uno de los planteamientos que retomaré más adelante, propiamente en el segundo capítulo, dado que es una de las premisas centrales en mi investigación: la tutoría de pares como proceso de apoyo y enculturación.

Por otro lado, Nicastro y Greco (2009) conciben al acompañamiento como un doble movimiento: mirar desde dentro y desde fuera una situación; es importante recuperar lo mencionado por estos autores porque para ellos este proceso implica un espacio de encuentro para pensar con otros y a otros, es decir, un espacio de intercambio que abre paso a la retroalimentación, al diálogo y al reconocimiento de uno mismo. Cabe resaltar que dicho acompañamiento significa estar implicado en el proceso de aprendizaje del alumno, es decir, estar atento a su desarrollo, a sus progresos, logros y posibles dificultades a lo largo de su trayectoria escolar.

La tutoría refiere una relación bidireccional entre los actores implicados: tutor-tutorado, una relación que debe ser, ante todo, un proceso que implique un conjunto de actividades sistematizadas de manera consciente con base en las necesidades reales de los estudiantes (González, Jiménez, Porter, Velázquez y Zayas, 2015). En esta relación ambos actores deben tener sus propias responsabilidades y el mismo grado de compromiso para establecer y/o adecuar las actividades de trabajo correspondientes.

Por ejemplo, el rol del tutor es el de responder, dentro de un determinado margen disciplinar, a las necesidades de sus estudiantes, lo que conlleva la organización de tiempos y espacios, la selección de estrategias particulares, la elección de medios de comunicación, entre otras labores fundamentales como el llevar un registro de las sesiones de tutoría. Por su parte, el estudiante -tutorado- debe convertirse en el personaje principal del proceso de aprendizaje (Chaupt, Corredor y Marín, 1997; González, 2010), lo que implica

responsabilizarse de sus acciones y asumir un papel activo; esto es, asistir a las sesiones en los horarios acordados, ir preparado para cada sesión, mantener una comunicación constante y tratar de seguir los objetivos planteados para el acompañamiento. Esto significa que cada actor desempeña sus funciones específicas, pero el compromiso debe de ser mutuo.

Es de suma relevancia entender que la tutoría, como bien lo mencionan Narro y Arredondo (2013) no es una estrategia que brinde un instructivo para la obtención de resultados favorables, ni mucho menos una receta para erradicar el rezago académico; es más bien un proceso que se va construyendo con la debida atención, motivación y esfuerzo.

Es cierto que la tutoría es una estrategia para solucionar las problemáticas detectadas en la educación escolarizada, sin embargo, debe ser considerada como un trabajo conjunto en el cual exista apoyo del tutor al tutorado con la posibilidad de que ambos actores construyan aprendizajes y/o se vean beneficiados. Con esto me refiero a que no solo el estudiante es el que aprende, sino que hay que tomar en cuenta que el tutor -ya sea docente o estudiante- también lo hace y puede desarrollar o potencializar sus habilidades (capacidad de análisis, juicio crítico, organización, resolución de conflictos, investigación, etc., por mencionar solo algunas); las experiencias que tenga con los tutorados serán aquellas que le darán las herramientas para emplear y adecuar nuevas formas de trabajo. Por ejemplo, supongamos que el tutor apoya a un estudiante que tiene problemas de redacción y le brinda ciertas estrategias que no le son útiles dado su estilo de aprendizaje, lo que lo lleva a implementar un nuevo método. Al tiempo comienza a atender a otro estudiante con las mismas necesidades, por consiguiente, el nuevo método le servirá para apoyar a éste y a muchos otros estudiantes; resultando así un aprendizaje mutuo.

Finalmente es importante mencionar que la tutoría no debe ser entendida como asignatura ni como área curricular (Zavala, 2003); si bien es cierto que siempre es llevada a cabo en el contexto escolar -puesto a que atiende necesidades específicas de aprendizaje académico- se trata más bien de un servicio que complementa la docencia. Lo que la hace particular es que se inclina a que el alumno concluya de manera satisfactoria su trayecto académico. Así también, la tutoría es vista como un derecho que tienen los estudiantes de recibir una guía en sus estudios, por lo que representa un papel fundamental en su formación y educación (Ojalvo, 2005; Aguirre, et al., 2018).

1.2 Finalidades

En la educación superior, la tutoría debe concebirse con una finalidad concreta: “la de facilitar al alumnado todas las herramientas y ayudas necesarias para que puedan cubrir con éxito sus metas personales, académicas y profesionales, a través de la personalización e individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Martínez, Martínez y Pérez, 2016, p.82).

Para la ANUIES (2002), la tutoría:

[...] pretende orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, lo mismo que apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje. Busca fomentar su capacidad crítica y creadora en su rendimiento académico, así como perfeccionar su evolución social y personal. (p.43).

Los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje se refieren a la toma de decisiones, autoaprendizaje, metacognición, estrategias de aprendizaje, memoria, autonomía, autoconocimiento, autoestima, razonamiento, lectura, escritura, empatía, escucha y pensamiento crítico, por mencionar solo algunos.

Es imprescindible que se tenga clara la finalidad de la tutoría y los objetivos particulares que se desprenden de esta para que los actores implicados tengan una guía de las acciones a realizar durante el proceso. Para ello, la ANUIES (2002) propone los siguientes objetivos generales:

- ψ Contribuir a elevar la calidad del proceso formativo en los estudiantes mediante estrategias de atención personalizada.
- ψ Desarrollar la capacidad del estudiante para que asuma responsabilidades en el ámbito de su formación profesional, pues será quien se enfrentará a las demandas laborales propias de su disciplina. Pongamos por ejemplo el caso de un recién egresado quien ingresa a laborar a una empresa de recursos humanos; en dicho espacio no habrá nadie que lo esté presionando para realizar sus funciones (seguimiento de expedientes, entrevistas, aplicación de pruebas, análisis de puesto, etc.). Si el egresado no entiende algo debe ser él quien busque soluciones para ello, pues si él no se hace responsable de su papel como profesionista, le

puede costar el trabajo. Es por ello que debe de existir ese sentido de responsabilidad, al menos desde que se inicia el nivel superior.

- Ψ Fomentar el desarrollo de valores, actitudes y habilidades de integración en el ámbito académico, tales como el respeto, la escucha, la paciencia y la tolerancia.
- Ψ Retroalimentar a la institución respecto a las acciones convenientes para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje. Desde la tutoría se pueden recuperar aspectos que apoyen las acciones dentro del aula. Por ejemplo, imaginemos que numerosa cantidad de estudiantes (de distintos grupos) señalan que no les son suficientes las temáticas que se abordan en determinada asignatura o por el contrario consideran que son excesivos los temas, probablemente se podría ampliar o disminuir el currículum o buscar soluciones que cubran esa necesidad.
- Ψ Estimular la capacidad de toma de decisiones del estudiante a través del análisis de escenarios, opciones y posibilidades de acción. Elecciones que giren en torno a su vida personal, estudiantil y laboral. Es decir, una orientación que no se enfoque únicamente en lo vocacional-ocupacional, sino que promuevan la reflexión del estudiante acerca de sus posibilidades, aprendizajes y áreas de oportunidad (Coronado y Gómez 2015).
- Ψ Apoyar al alumno en el desarrollo de metodologías de estudio partiendo de las exigencias que demanda su carrera.
- Ψ Fomentar el desarrollo de la capacidad de autoaprendizaje con el fin de mejorar su desempeño académico. Rubro que se relaciona con la autonomía y responsabilidad que debe asumir el alumno con respecto a su aprendizaje.
- Ψ Ofrecer al estudiante apoyo y supervisión en lo que corresponde a diversas asignaturas.
- Ψ Orientar al alumno en los problemas escolares y/o personales que surjan a o lago de su trayecto formativo y, en su caso, canalizarlo a un profesional especializado. Esto último es de suma importancia ya que los tutores, ya sea docente, estudiante, pedagogo o psicólogo educativo, no cuentan con las herramientas para atender todo tipo de problemas - a no ser que se tengan estudios en psicología clínica u otras áreas especializadas- pero de lo contrario es necesario dejarlo en manos del especialista indicado.

Los objetivos anteriores pueden orientar al tutor en cuanto a las acciones que debe seguir dentro del proceso de tutoría. Sin embargo, hay que señalar que estos objetivos constituyen más bien un ideal, no por el hecho de que no puedan lograrse, pero es claro que no están contextualizados con lo que sucede dentro de estas prácticas y sus posibles contratiempos en: los tiempos de ambos actores, la sincronización de horarios, los medios de comunicación que se utilizan, las demandas del alumnado, la sobrepoblación de estudiantes, entre otros.

Es relevante tomar en cuenta que la tutoría complementa la actividad docente, mas no la sustituye. Su fin es explorar y explotar las potencialidades del estudiante, procurando facilitar su inserción en la institución y fomentar sus capacidades de aprendizaje más allá de los espacios habituales de enseñanza (Mosca y Santiviago, 2013). Por consiguiente, los objetivos señalados se plantean únicamente para que el tutor tenga una dirección más clara de su actuar como tal.

No obstante, la tutoría se ha distinguido no sólo como una actividad propia de la intervención de un docente mediando entre el conocimiento y el aprendiz, sino que también ha sido concebida como una actividad que puede ser realizada entre pares (Durán y Vidal, 2004). Con esto quiero señalar las limitaciones que presentan muchos de los objetivos anteriores, pues se dirigen solamente a los docentes tutores, cuando existen otras personas que fungen como tutores: psicólogos, pedagogos, orientadores y por supuesto, estudiantes de semestres avanzados.

Por su parte Zavala (2003) plantea dos objetivos de la tutoría que se dirigen a la retroalimentación de los procesos educativos:

- ψ Retroalimentar a la institución con relación a las dificultades o mejoras posibles identificadas en el proceso tutorial.
- ψ Proponer modificaciones en la organización y programación académica a partir de las problemáticas a las acciones detectadas en este proceso tutorial.

En mi opinión estos dos puntos son de suma importancia. En primera instancia la retroalimentación y el diálogo siempre son factores que ayudan en la identificación de fortalezas y áreas de oportunidad; por ello creo que sería buen punto a considerar dentro de

las instituciones, pues es mediante el diálogo y la reflexión que se pueden identificar más fácilmente vías de mejora. El segundo punto va de la mano, si existe una retroalimentación pueden existir modificaciones en la organización en un sentido bidireccional: de las sesiones de tutoría a las aulas y viceversa.

De igual modo este mismo autor señala que el establecimiento de un programa tutorial debe responder a una serie de objetivos relacionados con la integración del estudiante dentro del centro, con la motivación, con el desarrollo de habilidades y con la orientación personal. Sin embargo, desde mi punto de vista, no importa cuántos tipos de objetivos se establezcan, lo realmente imprescindible es tener una guía concreta sobre lo que se va a llevar a cabo a lo largo del proceso tutorial, ya sea a nivel institucional o personal. Insisto en que, como mencioné anteriormente, la tutoría no viene con instrucciones, no obstante, pueden establecerse ciertos puntos que orienten a los actores educativos inmersos en el proceso. Por ejemplo, un tutor podría considerar y ajustar las siguientes acciones: identificar el estilo de aprendizaje del alumno, detectar necesidades en general, conocer sus gustos e intereses -tanto personales como profesionales-, establecer objetivos generales (una vez que se tengan claras las necesidades), establecer tiempos espacios y medios de comunicación, brindar recursos y materiales, llevar un registro de las sesiones, hacerle saber al estudiante sobre sus avances, etc.

Finalmente, hago referencia a uno de los objetivos planteados por Arnaiz e Isus (1998), objetivo que se relaciona con lo que señala Zavala (2003), pues se enfoca en el intercambio de experiencias de tutoría en el centro escolar con la finalidad de reforzar las actuaciones de los tutores estableciendo un proceso de continuidad en la acción tutorial. Considero que este punto puede ser clave en lo que concierne al análisis de prácticas de tutoría. En ese sentido mi trabajo es una investigación empírica y lo derivado de sus hallazgos puede ser de utilidad para futuras propuestas dentro del Programa Institucional de Tutorías.

1.3 Características

La acción tutorial reúne una serie de características esenciales que la diferencian de otras prácticas educativas. Algunas de ellas se mencionan a continuación:

Como primer punto es primordial que se establezca un diálogo mediante la cual los actores puedan expresar sus ideas; de tal modo el estudiante puede ser escuchado y orientado,

tanto en el plano académico como en el afectivo (Ojalvo, 2005) y el tutor puede compartir sus pensamientos e ideas para guiar al estudiante en las diferentes situaciones que se le presentan.

Otra de las características básicas de la acción tutorial es que esta debe estar sujeta a una planificación y organización, siempre tomando en cuenta las necesidades particulares del estudiante (Gómez-Collado, 2012; Ojalvo, 2005). Este rubro hace alusión tanto a nivel de planeación institucional como a nivel personal de organización. Esto quiere decir que pueden existir ejes contenidos en un Programa Institucional de Tutoría (PIT) o pueden ser ejes trazados por los propios actores.

En este espacio cabe aclarar que existen programas tutoriales que son obligatorios y otros que son de carácter voluntario. Por ejemplo, en México se han creado programas estratégicos como el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES¹) en el cual la tutoría se convierte en un requisito para el otorgamiento de una beca; son estas las cuestiones de organización que se deciden nivel institucional. Otras cuestiones de organización y planificación de la tutoría a nivel institucional, ya sea para programas obligatorios o voluntarios, tienen que ver con la definición de la población a la que se dirigirá -si podrán acceder estudiantes en general (de cualquier semestre y carrera) o si únicamente será para estudiantes en riesgo de deserción o estudiantes de recién ingreso-, así como la selección del personal que brindará la tutoría – expertos en el área educativa, docentes o cualquier estudiante par-.

Según Ravello, et al. (2007) la tutoría reúne las siguientes características:

¹ Este programa fue creado a iniciativa del presidente Vicente Fox Quesada e inició sus operaciones en el ciclo escolar 2001-2002 con la participación de todas las Entidades Federativas y la de cuatro instituciones públicas de educación superior federales, -IPN, UAM, UNAM, y UPN-. El programa otorga becas a jóvenes de bajos recursos que quieran iniciar o estén cursando estudios de educación superior con el fin de reducir el rezago educativo y generar mejores oportunidades de desarrollo. El requisito para conservar dicha beca es que el estudiante sea regular en sus estudios, esto es, que concluya ciclos escolares completos sin adeudar asignaturas de ciclos anteriores, por lo cual, la tutoría se considera necesaria para que el estudiante concluya satisfactoriamente cada ciclo (SEP, 2014).

- a) Es formativa: pretende apoyar a los estudiantes en el desarrollo de competencias valores y actitudes que les permitan enfrentar las exigencias y desafíos que se les presenten a lo largo de su vida.
- b) Es preventiva: pretende minimizar factores de riesgo, lo que significa que no se espera a que exista un problema, sino que trabaja aspectos que le pueden servir al alumno en cualquier momento, por ejemplo, comunicación, responsabilidad, toma de decisiones, autoconocimiento y todas aquellas que ayudan al alumno a vincular lo visto en las diversas asignaturas con lo que sucede a su alrededor.
- c) Es permanente: se trata de brindar la atención al alumno durante su recorrido académico-escolar, lo que requiere tiempo y continuidad.
- d) Es personalizada: significa interesarse por cada estudiante tomando en cuenta sus características particulares y formas de ser, pues el desarrollo humano es un proceso complejo y cada estudiante tiene una condición de vida completamente distinta -desde la zona en la que viven, sus relaciones familiares y personales, su situación económica, autoestima, situación laboral, etc.-
- e) Es integral: hace referencia a la atención de aspectos físicos, cognitivos, emocionales, morales, académicos y sociales.
- f) Es inclusiva: pretende brindar la atención a todo el alumnado con sus respectivas necesidades educativas.
- g) Es recuperadora: en caso de detectar alguna dificultad pretende intervenir de manera oportuna para reducir o minimizar complicaciones mayores.
- h) Es no terapéutica: pretende canalizar a los estudiantes que requieran otro tipo de atención y apoyo, pues la función de la tutoría no es la de reemplazar la de un psicólogo o psicoterapeuta, sino la de ser un primer apoyo dentro de la institución educativa.

En síntesis, no se debe perder de vista las características de la tutoría, pues es lo que la diferencia de los conceptos mencionados anteriormente -orientación, mentoría, coaching, asesoría- y entre más claro se tenga este concepto se podrá llevar un mejor acompañamiento y seguimiento al alumnado.

1.4 Modalidades

Tal como lo menciona Romo (2011) cada estudiante tiene un estilo y ritmo de aprendizaje distinto, así como objetivos personales y habilidades particulares que les permiten enfrentarse a tareas y actividades de diversa índole, por tanto, el tener múltiples modalidades de tutoría permite guiar el proceso y brindar una mejor atención con base en las necesidades reales de los estudiantes. Es así como cada modalidad tiene sus propias características y objetivos, mismos que a continuación se mencionan.

Tutoría presencial

Esta modalidad se refiere a la tutoría que se brinda cara a cara entre el tutor y el tutorado; es el pilar básico de la acción tutorial, permitiéndole al estudiante solventar dudas de corte académico y cualquier otra dificultad que influya en su desempeño (Giner, Muriel y Toledano, 2013). En ésta el estudiante se puede reunir con el tutor en cualquier espacio que les permita mantener una comunicación más directa.

Tutoría en línea

La era digital en la que vivimos en la actualidad ha generado nuevas formas de comunicación. La influencia de las nuevas tecnologías nos obliga a implementar nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje; por consiguiente, se hace necesario incluir otros espacios para establecer la acción tutorial.

Esta modalidad se desarrolla mediante el uso de plataformas virtuales, dispositivos electrónicos y medios de comunicación a distancia, tales como el correo electrónico o aplicaciones de mensajería instantánea. Según la UNESCO (1993) es un servicio personal de orientación y ayuda pedagógica que se le brinda al estudiante durante su proceso de autoaprendizaje a distancia; funge como medio de apoyo para hacer efectiva su formación profesional integral. A pesar de que en esta modalidad los actores no se encuentren cara a cara no significa que el estudiante no pueda recibir la atención que se merece para su desarrollo óptimo.

Quizá se puede creer que es difícil establecer un proceso de tutoría en línea, sin embargo, en un entorno virtual también se pueden distribuir materiales educativos en formato digital (textos, imágenes, audios, artículos, etc.) tener discusiones en foros, integrar

contenidos relevantes de aprendizaje e incluir sistemas de seguimiento y evaluación del progreso de los estudiantes (Silva, 2010), pues en la actualidad la distancia ya no es una barrera que impida brindar una atención personalizada a los tutorados.

Cabe mencionar que estas dos modalidades descritas -presencial y virtual- no son mutuamente excluyentes con las que a continuación se describen, lo que quiere decir que la tutoría individualizada, grupal y de pares puede establecerse de manera física o virtual.

□ **Tutoría individual**

La tutoría individual o individualizada es entendida como la relación que tiene el tutor experto con un determinado estudiante. En esta modalidad el tutor pretende conocer la situación personal del estudiante, es decir, sus cualidades, éxitos, fracasos, su manera de ser y de actuar para orientarlo en la planificación y ejecución de tareas, en la elección de un futuro profesional, en la toma de decisiones sobre su vida personal o en cualquier aspecto que el alumno considere pertinente (Arguis, et al. 2001). Lo que la diferencia de las demás modalidades es la cuestión del acompañamiento especializado, es decir, la tutoría se establece experto-alumno, siendo el experto un docente o profesional de la educación, ya sea pedagogo, psicólogo educativo, psicopedagogo, orientador o cualquier otro que desarrolle su labor en este ámbito.

Según Capelari (2016) en la tutoría individual el tutor brinda apoyo para el descubrimiento de intereses y dificultades, la definición del plan de vida, el fortalecimiento de habilidades y la autoestima. Es un espacio en el que el estudiante puede expresar sus inquietudes, cuestionamientos, logros y aprendizajes con el experto que ya ha pasado por un proceso de formación. De manera concreta es un espacio de diálogo y encuentro entre un profesional y un estudiante.

Como en cualquier nivel educativo, los estudiantes pueden presentar necesidades de diversa naturaleza que pueden ir desde aspectos de comprensión lectora, redacción de sus propias ideas, comprensión de asignaturas -como estadística por ejemplo-, resolución de problemas, integración social, autoestima, trabajo en equipo o incluso aspectos de citación de textos académicos. Pongamos por ejemplo el primer aspecto mencionado: la comprensión lectora. La lectura en este nivel consiste en abordar textos complejos y especializados;

Martínez (2006) señala que numerosa cantidad de jóvenes universitarios no poseen las competencias requeridas para esta destreza básica que, de cierto modo, es uno de los soportes para futuros aprendizajes. Esto quiere decir que a muchos estudiantes les cuesta trabajo poder leer los textos propios de las diferentes disciplinas, lo que puede resultar un obstáculo en su proceso de aprendizaje. En este caso, una tutoría individualizada podría ser benéfica para estos estudiantes en cuestiones de alfabetización académica, de modo que se trabaje con ellos con base en sus hábitos, dudas específicas, gustos, rutinas, etc., pues puede resultar común que no les sea sencillo enfrentar estos retos dentro de un aula de clase –por vergüenza con sus demás compañeros, por no querer atrasarse en los contenidos de la asignatura, o incluso por falta de tiempo-.

□ **Tutoría grupal**

En un inicio, la tutoría fue considerada únicamente como una modalidad de atención de carácter individual (ANUIES, 2002), pero posteriormente se estableció de manera grupal para brindar la atención a un conjunto de estudiantes que comparten necesidades similares (grupo-clase), detectando las debilidades y fortalezas del grupo y canalizándolas a procesos de ayuda diversos. Es decir, esta modalidad tutorial está orientada al trabajo que se realiza dentro de un aula determinada.

Es un espacio que se crea con la finalidad de interactuar y conversar acerca de las inquietudes, necesidades e intereses de los estudiantes, siendo una oportunidad para que el tutor los apoye en su crecimiento y formación. Según Arguis, et al. (2001), en esta modalidad, el tutor ayuda a múltiples estudiantes en la orientación del currículum y en su participación dentro de las actividades institucionales. Asimismo, se puede involucrar con los demás docentes que imparten asignaturas en el grupo para llevar un seguimiento sobre el avance de los estudiantes.

Tal como lo menciona Zavala (2003), la tutoría grupal requiere que el tutor considere al grupo como una totalidad estructurada que cuenta con sus propias características y peculiaridades, esto por la necesidad de reconocer que todos los grupos son heterogéneos y, por tanto, responderán de manera distinta a su intervención.

Así también, esta modalidad puede establecerse entre un pequeño grupo de estudiantes y un experto que no necesariamente tenga que ser el docente que imparte la asignatura. En ese sentido los estudiantes pueden buscar a otro docente distinto o a un par que pueda cubrir el rol de tutor.

Pongamos por caso a un grupo de estudiantes que tienen un conflicto para trabajar en equipo. Supongamos que el grupo se conforma de cinco estudiantes, mismos que deben entregar proyectos para tres asignaturas del semestre. Cada uno de los estudiantes podría solicitar un tutor para identificar las áreas de oportunidad y habilidades que se requieren para el trabajo en equipo; sin embargo, en este caso podrían solicitar en conjunto una tutoría grupal, para que así entre todos expresen sus puntos de vista e inconformidades y busquen soluciones para desarrollar sus tareas de manera óptima.

□ **Tutoría entre pares**

Este modelo de tutorías surge en el mundo anglosajón, propiamente en los trabajos de Bell (Álvarez, 2002), quien se basó en el sistema mutuo de enseñanza, demostrando que los estudiantes novatos obtenían mejores resultados de aprendizaje mediante la ayuda de otros compañeros veteranos; fue así cuando se comenzó a implementar la tutoría entre pares en diferentes centros educativos de Estados Unidos.

En México la tutoría entre iguales está basada en la propuesta de aprendizaje cooperativo, la cual busca la construcción de conocimiento colectivo entre estudiantes para incidir en su aprovechamiento y facilitar su adaptación dentro del contexto escolar (SEP, 2014). Los métodos de aprendizaje cooperativo representan medios instruccionales que favorecen la formación del estudiantado a nivel superior (Lara, 2005).

Si bien la modalidad de pares no es novedosa, se sigue implementando con el fin de aprovechar la experiencia y los conocimientos de los estudiantes más avanzados para guiar a los estudiantes novatos, especialmente aquellos que se encuentran en una situación de rezago o que están en riesgo de abandonar sus estudios.

La UNESCO (1996) ha tratado de promover la tutoría entre pares como herramienta para la adquisición de competencias, tales como la motivación, el pensamiento reflexivo y crítico, las habilidades socioafectivas y la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes.

Según Durán y Vidal (2004) la tutoría entre pares es un método de aprendizaje basado en la creación de parejas, con una relación asimétrica y un objetivo común. La relación asimétrica se refiere a que uno de los dos alumnos debe tener mayor competencia académica que el otro (Mosca y Santiviago, 2013); competencias que no se limitan al saber, sino incluyen el saber ser, el saber hacer y el saber actuar (Capelari, 2016). La diferencia en la relación radica en que uno de los estudiantes se puede encontrar en el primer año de vida universitaria, por ejemplo, mientras que el otro puede estar en el último año o incluso ya haber concluido sus estudios. Esto es, uno de los dos estudiantes cuenta con más conocimientos que el otro, conocimientos que no necesitan ser únicamente de tipo declarativo.

Álvarez y González (2005) definen al compañero tutor como:

Un estudiante veterano que, a partir de su experiencia, facilita el proceso de aprendizaje a otros estudiantes que se incorporan a la vida universitaria, ayudándoles a clarificar sus objetivos, a conseguir las metas que se han planteado, a resolver dudas relativas a la enseñanza, a encontrar fórmulas para mejorar el aprendizaje y a acortar el camino en la resolución de problemas (p.111).

Para Topping (2000) esta modalidad tutorial representa una relación de personas que provienen de situaciones sociales similares, que no son profesores profesionales, y que se ayudan a aprender a la vez que aprenden. En ese sentido son personas que, de cierto modo, se identifican por el simple hecho de ser estudiantes, lo que se considera como una de las ventajas de esta modalidad tutorial (Durán y Vidal, 2014).

Según Baudrit (2000) la tutoría de pares brinda ventajas que permiten la construcción del conocimiento mediante un intercambio democrático que hace evolucionar la relación hacia la colaboración al permitir más mutualidad, multidireccionalidad y un aumento de la simetría.

Podemos ver que existen diversas definiciones sobre la tutoría entre pares a nivel formal, pero ¿qué otros aspectos se pueden compartir dentro de ella? Considero que este tipo de tutoría podría tener múltiples ventajas entre las que se encuentra el ayudar al estudiante novato a enculturarse en su nueva comunidad de práctica, un lugar en el que se apropiará de

valores, creencias, significados, etc., cuestión que se explicará en seguida. Con base en ello, resulta necesario explorar las prácticas bajo esta modalidad tutorial para tener una noción sobre sus beneficios.

1.5 Tutoría como proceso de enculturación

La tutoría de pares, como recién mencioné, es una práctica que puede tener múltiples beneficios para los actores implicados dentro del proceso, tal es el caso del aprendizaje bidireccional, el cual permite que ambos actores desarrollen o adquieran habilidades y destrezas. Para ejemplificar esto pensemos en el caso de un estudiante tutor que es experto en el dominio de conocimientos declarativos de la asignatura de psicología social, pero desconoce bases de datos especializadas para la búsqueda de información empírica. Por su parte, uno de sus tutorados se encuentra reprobando la asignatura de socialización porque no comprende los conceptos que aborda dicha disciplina; el estudiante tiene habilidades de redacción y maneja a la perfección el uso de bases de datos lo que le permite construir sus ensayos y escritos de manera ágil. El tutor puede apoyar al chico en la explicación de las temáticas correspondientes al curso mientras que, por su parte, el chico podría enseñarle sobre el uso de bases de datos; lo que permitiría un aprendizaje bidireccional.

Otra de las ventajas de la tutoría de pares tiene que ver con la enculturación, pero antes de ahondar en este concepto se debe aclarar que el ser humano, a lo largo de su trayecto de vida, forma parte de diferentes sistemas culturales, en el caso particular de los estudiantes conforman a una cultura escolar. Pero ¿cómo es que estos entran a ser parte de estos sistemas culturales?

De entrada no podemos ignorar el hecho de que el ser humano es un ente social por naturaleza y desde que nace se desenvuelve en distintos entornos sociales que lo ayudan a aprender. Para Berger y Luckman (2003) la realidad del ser humano se construye a través de las relaciones sociales que establece con su entorno, lo que incluye interpretaciones simbólicas, internalización de roles, hábitos y estructuras sociales. Así podría decirse que la persona se desarrolla a partir de las experiencias y actividades socioculturales (Ariza y Ocampo, 2005). Pongamos por caso a un estudiante de nuevo ingreso que llega a un escenario desconocido –la universidad- el cual le causa temor dado que no se siente preparado para ser

universitario. Al principio el chico puede sentirse frustrado y desorientado al no tener idea de cómo actuar o qué hacer; no obstante, la convivencia con sus compañeros y docentes es la que lo llevará a desarrollarse en ese nuevo contexto, y las experiencias que vaya construyendo en su trayecto, serán las que lo guíen en semestres consecutivos. Quizá las primeras semanas no se sienta seguro, pero al ir aprendiendo reglas y hábitos en los diferentes espacios de la universidad y en las asignaturas que cursa junto con su grupo-clase, se irá acoplado y formando académica, social y personalmente.

El término enculturación proviene de la antropología e implica insertarse en un sistema de significación determinado (Geertz, 1973), en otras palabras es pasar a formar parte de grupos sociales bajo la adquisición de conocimientos y guiones culturales. Esto supone que la persona aprenda patrones propios de una cultura, lo que quiere decir que ese estudiante novato será parte de la institución cuando aprenda los esquemas que caracterizan a ese contexto universitario al que recién ingresa. Los esquemas de acontecimientos son aquellos que orientan a las personas a participar en determinada situación, los roles a desempeñar, los artefactos a utilizar y la secuencia de acciones a seguir (Cole, 1999). Por ejemplo, cualquier estudiante dentro de la biblioteca debe seguir determinadas acciones desde que ingresa hasta que sale de ella. Si está en búsqueda de material literario, debe acercarse a las computadoras a buscar el título que necesita, para posteriormente dirigirse a los pasillos a seleccionar el libro; si desea consultarlo en el momento puede sentarse a leerlo ahí dentro, siempre y cuando se mantenga en silencio, de lo contrario, si quiere ocuparlo en su casa tendrá que solicitar el préstamo entregando su credencial de estudiante. Tal patrón forma parte de una cultura escolar, y son secuencias que el estudiante va aprendiendo y se va apropiando de ellas, de modo que, después de un tiempo, las emplea de manera mecánica.

En ese sentido la enculturación abarca desde el aprendizaje de normas de conducta hasta la adquisición de costumbres. Entonces, cuando un estudiante sepa cómo desempeñarse en su contexto, conozca las normas institucionales, las creencias, los valores, y sepa cuál es su rol como estudiante, por mencionar solo algunas, habrá pasado por un proceso de enculturación; y por lo tanto su adaptación dentro del contexto será más sencilla (SEP, 2014).

El aprendizaje suele ser concebido únicamente como proceso individual y como resultado de la enseñanza; sin embargo, se desarrolla desde nuestra propia participación en

el mundo, es decir, va más allá del espacio áulico, de lo visto en las distintas asignaturas y del estudio personal; por lo que la enculturación también es sinónimo de aprendizaje (Wenger, 1998).

Wenger (1998) sintetiza lo anterior en su teoría social del aprendizaje en la que introduce el concepto *comunidades de práctica*. Este concepto hace alusión a los círculos sociales a los que pertenecemos desde que nacemos -familia, escuela, trabajo, salón de clases, etc.-, esto es, grupos con los que compartimos guiones culturales, normas, valores, artefactos, tradiciones y creencias. Entonces desde que somos pequeños nos vamos enculturando con los diferentes grupos en los que con el tiempo nos vamos incorporando.

Ahora bien, la tutoría -específicamente refiriéndome a la modalidad de pares- puede fungir como proceso de enculturación, al ayudar a que los nuevos estudiantes se inserten en la cultura escolar, pues es mediante la interacción con otros con la cual aprendemos de la cultura y de las distintas formas de concebir al mundo (Bruner, 1997).

Para Coronado y Gómez (2015) “Situarse socialmente en un contexto social implica reconocer la cultura institucional e interactuar en la misma con autonomía; esto requiere un nivel de competencia social básico con el cual no todos los estudiantes cuentan” (p.88). Es aquí donde entra el papel de los pares, aquellos estudiantes que ya han pasado por un proceso de enculturación previo y que ya tienen las herramientas necesarias para guiar a sus compañeros de recién ingreso quienes no tienen un conocimiento profundo sobre los patrones culturales propios de la universidad.

Es la experiencia del par la que puede guiar al estudiante en su quehacer como tal. Si bien así lo plantean Mosca y Santiviago (2013):

Es probable que la participación en esta experiencia se constituya en uno de los factores de peso para definir trayectorias estudiantiles, tanto de los tutores como de los tutorados, en tanto es presente y promesa de futuro, aporta a la construcción de identidades y promueve una perspectiva diferente de los procesos de aprendizaje (p.11).

Entonces, las experiencias que el tutor par ha construido a lo largo de su trayecto universitario pueden ser de apoyo para que el tutorado comprenda todo tipo de prácticas. Por

ejemplo, el tutor par puede guiar al tutorado al explicarle cómo funciona el procedimiento para sacar un libro en la biblioteca, para darle recomendaciones sobre cómo actuar en ciertas asignaturas o ante ciertas tareas, para mostrarle los mejores lugares de estudio e incluso para brindarle sugerencias sobre qué docentes escoger en semestres consecutivos.

Según Mosca y Santiviago (2013) esta modalidad tutorial favorece la inserción de las personas a su vida estudiantil, pues los estudiantes más avanzados, con sentido de solidaridad brindan apoyo a sus compañeros, siendo su propia condición de estudiantes la que facilita la comunicación y les brinda una cercanía. Esta condición de estudiantes es la que les permite utilizar códigos comunes y similares estrategias, tanto de adaptación al medio, como de estudio, lo que puede potencializar el vínculo entre tutor-tutorado.

Por consiguiente, puedo afirmar que la tutoría actúa como herramienta para que el estudiante novato pase por un proceso de enculturación, aprendiendo de esa cultura de la que ya forma parte. Tal como lo menciona Wenger (1998) aprender es hacer, aprender es experiencia cargada de significados, aprender es pertenecer y aprender es hacerse; cuestión que retomaré en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II. RECUPERAR EL SENTIDO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia no es lo que le sucede al hombre. Es lo que el hombre hace con lo que le sucede.

-Aldous Huxley

2.1 El psicólogo educativo en la comprensión de procesos y prácticas educativas

La educación solo puede cobrar sentido si se toman en cuenta las aportaciones que se han brindado a lo largo de los años, así como de las actualizaciones y avances que se han ido construyendo dentro de este campo. Nuestro papel como profesionales de la educación es continuar con la construcción de tradiciones y proporcionar las bases para llegar a la comprensión del presente, pues hay que tener en cuenta que las posibles vías de mejora solo se pueden dar si tomamos en cuenta problemas concretos de la actualidad (Imbernón, 1999).

La psicología educativa (PE), como mencioné al inicio de este documento, suele conceptualizarse como aquella que pretende mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin embargo ¿de qué modo vamos a mejorarlos si no comprendemos lo que sucede dentro de ellos? Hay que tener en cuenta que la psicología educativa no solo es una vía de mejora, sino también aquella rama que investiga para explicar, estudiar y comprender los procesos psicológicos del aprendizaje (Guzmán, 2005). Ya Ausubel (1969) señalaba la importancia de tomar conciencia acerca de esta disciplina psicoeducativa, de utilizar el conocimiento psicológico como instrumento de análisis para generar conocimientos propios y específicos en las situaciones educativas.

Desde hace algunas décadas se ha enfatizado en la necesidad de insertar en el currículo del psicólogo educativo asignaturas de investigación educativa (Arredondo y Mercado, citados por Guzmán, 2005) con el fin de que los estudiantes pudieran tener un acercamiento a lo que significa adentrarse en los fenómenos para comprenderlos. Esto es importante dado que hay estudiantes que no logran identificar el vínculo entre la teoría y la práctica, lo que puede dificultar su quehacer profesional.

Por esta razón, Díaz Barriga (2003) ha propuesto formar a los estudiantes bajo un esquema que los lleve a insertarse dentro de escenarios reales y utilizar estrategias que les permitan reflexionar e investigar sobre su rol profesional dentro de la sociedad; estrategias que van desde el aprendizaje basado en problemas, análisis de casos, método de proyectos, aprendizaje en el servicio, hasta las prácticas in situ, que son aquellas que se llevan a cabo en escenarios y campos laborales propios de una determinada profesión, en el caso del psicólogo educativo: hospitales, escuelas, centros culturales, centros de rehabilitación, asilos, guarderías, empresas, asociaciones, etc.

Al respecto Hernández (2007) comenta lo siguiente:

[...] la PE tendrá que estar encaminada a buscar una visión equilibrada de sí misma como actividad científica y profesional. Es decir, habrá de esforzarse por buscar su crecimiento científico disciplinar y al mismo tiempo intentar un mejor desarrollo como actividad aplicada para establecer un diálogo más intenso con la educación, de modo que sus esfuerzos y aportaciones puedan ser considerados en la construcción de propuestas educativas –dentro y fuera de la situación escolar– en nuestro país (p.32).

Lo anterior es relevante porque las teorías, de manera específica las del aprendizaje, son aquellas que nos permiten mirar la realidad, las que nos dan paso a la comprensión de fenómenos educativos, por lo que la parte científica no puede estar desvinculada de la profesional, ni la parte teórica de la práctica. Una teoría sociocultural, por ejemplo, requiere tener una visión más holística, sistémica o ecológica, que vincule al ser humano con el contexto familiar, escolar o comunitario que lo rodea (Díaz Barriga, Hernández, Rigo, Saad, y Delgado, 2006); por consiguiente, tendríamos que tomar en cuenta aquellos factores para comprender, y en su caso, mejorar una práctica determinada.

Una de las premisas centrales dentro de este trabajo es que esta modalidad tutorial funge como proceso de enculturación, ayudando a los estudiantes novatos más allá de los contenidos curriculares. Para comprender lo que realmente sucede dentro del proceso tutorial debo tener un acercamiento con los participantes sin perder de vista lo que plantean las teorías socioculturales; por ejemplo visualizar a la educación como puerta de la cultura, tal como lo plantea Bruner (1997).

Por su parte Moreno (2004) plantea que la mejora de la educación no solo supone un trabajo conjunto entre colegas, sino también un proceso de autorrevisión de las diferentes dimensiones organizativas y curriculares del centro. En ese sentido la tutoría abarca tales dimensiones tanto a nivel macro -institucional- como a nivel micro- personal-.

De manera personal pienso que al no conocer ni reconocer lo que sucede dentro de los procesos educativos podemos llegar a caer en la ritualización de prácticas, lo que implica seguir realizando las mismas acciones día con día dando por hecho que funcionan de la mejor manera. Por ejemplo, supongamos que en un programa de tutorías siempre hay seis tutores - tres en la mañana y tres en la tarde- y éstos solo pueden atender a cinco tutorados en horarios establecidos con actividades específicas de aprendizaje, de tal modo la organización se convierte en una rutina y los estudiantes, tanto tutores como tutorados, se acostumbran a ello por el hecho de que ambos requieren ser parte del programa, ya sea por la cuestión de la beca o el servicio social. Claro que éste puede ser un ejemplo radical, dado que no todos los estudiantes deciden participar en el programa por cuestiones de la beca o por cubrir horas de servicio social. Sin embargo, puede ser útil para ilustrar el hecho de que debemos conocer nuestras prácticas y, en cierto punto, comprender por qué suceden así y no de otro modo. Una de las formas en las que podemos llegar a tal comprensión es haciendo partícipes a los actores que conforman una institución o comunidad, en nuestros trabajos de investigación al recuperar su voz, su mirada y su experiencia.

2.2 La experiencia como fuente de conocimiento

La experiencia es un concepto polisémico que puede ser utilizado en diferentes contextos y abordado desde diferentes enfoques. Este estudio en particular adopta una postura hermenéutica, la cual busca la comprensión y la interpretación de un determinado fenómeno; es aquella postura que pretende conocer lo extraño para volverlo propio. Según Gadamer (1997) no investigamos solo para tener un conocimiento de las cosas, sino para llegar a tener una comprensión de la manera en cómo hemos llegado a ser lo que somos ahora. Este autor propone una teoría de la experiencia que consiste en liberar el pensamiento para comprender el sentido de los acontecimientos. Entonces, la experiencia implica tomar conciencia de nuestras acciones, de manera que reflexionemos sobre el pasado para entender el presente.

Larrosa (2003) concibe a la experiencia como *eso que me pasa*, y no en un intento de brindar una definición limitada, sino de entenderla como una manera de habitar el mundo y de pensar al sujeto, como *sujeto de la experiencia*. Con ello se refiere a que los acontecimientos solo se convierten en *una experiencia* cuando lo vivido para una persona le importa, le mueve en un sentido emocional y cognitivo y le lleva a construir un sentido personal que impacta en su persona. Así, no todas las experiencias son significativas, sino únicamente cuando nos reconstruimos a partir de las mismas.

Asimismo, recupero a Contreras y Pérez de Lara (2010), quienes refieren a la experiencia como el fruto de lo vivido y lo pensado; aquello que toma en cuenta la unidad de la vida de cada sujeto y la complejidad de cada situación.

Integrando lo planteado por estos autores, la experiencia no es sinónimo de una realidad, sino de cómo esa realidad es representada en nuestra conciencia y nos puede ayudar a modificar diversos aspectos de nuestra vida. Para ello es necesario pensar y reflexionar en todos aquellos acontecimientos que han sido relevantes en determinado momento. En ese sentido, recuperar la experiencia en el proceso de tutoría implica reconstruir lo vivido, reflexionar acerca del papel del tutor, del papel del tutorado, de la dinámica llevada a cabo, de la relación que se mantuvo, de la organización, de los tiempos, espacios, demandas, y todas aquellas circunstancias que fueron importantes o que influyeron en que el proceso fuera o no significativo desde la mirada/perspectiva de cada persona.

“Una experiencia lo es en la medida en que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te deja huella” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p.24). En otras palabras, basta con que la persona se sienta afectada -positiva o negativamente- por una serie de sucesos vividos. Es por ello que toda experiencia está siempre abierta a nuevas experiencias; lo que significa que cualquiera de éstas puede funcionar como andamio para la construcción de muchas otras.

Partiendo de lo anterior, supongamos que un estudiante ha recibido tutoría de pares durante un año (lo que corresponde únicamente a los dos primeros semestres de la carrera), y resulta que la experiencia que surge de dicho acompañamiento lo lleva a querer continuar con esta modalidad tutorial. Esto podría abrir paso a que el programa de tutorías se reestructurara para que los estudiantes pudieran continuar en la modalidad de pares; entonces,

sería la experiencia la que abriría camino a otras, permitiendo que estos mismos estudiantes construyan otro tipo de experiencias.

Ahora bien, tal como lo señalan Serrano, Ramos, Ballesteros y Trujillo (2015), el mundo de las experiencias se vincula completamente con el medio cultural donde éstas se desarrollan, pues es aquí donde las personas aprehendemos formas para interactuar con otros y asumimos o cuestionamos normas, valores y creencias; son los significados culturales los que guían y controlan nuestros actos (Bruner, 1990). De modo que la experiencia que un estudiante tenga siempre estará relacionada con la cultura institucional a la que éste pertenezca. En el caso del presente estudio habría que tomar en cuenta no solo la institución de la cual forma parte el estudiante (UPN), sino también la licenciatura, semestre, año de egreso, etc.

Para ilustrar mejor lo mencionado anteriormente pondré un ejemplo: un estudiante de segundo semestre -tutorado- se encuentra cursando la asignatura de Estadística I, una de las asignaturas de mayor dificultad para el alumnado, por lo que decide pedir apoyo a su tutor par. Resulta que el docente que imparte dicha clase es el mismo que tuvo el tutor par semestres atrás; por consiguiente, la experiencia del tutor podría ser útil para aconsejar a su estudiante y brindarle herramientas que le permitan aprender, y aprobar la asignatura con éxito. Es en este punto donde entra nuevamente el concepto de enculturación, el cual introduje en el capítulo anterior.

Recapitulando lo planteado por Wenger (1998), el aprendizaje que vamos adquiriendo a lo largo de nuestra vida se sitúa en el contexto de nuestras propias experiencias de participación. Para este autor, el aprendizaje no es meramente una “empresa exclusivamente académica” (p.28), más bien lo concibe como una parte inherente al ser humano que resulta, principalmente, de la participación social, de la negociación de significados y de la experiencia construida dentro de las comunidades de práctica. En este sentido la UPN representa una de las comunidades de práctica a las que un estudiante puede pertenecer, siendo la tutoría una de las actividades en las que el estudiante puede participar. A pesar de que esta última no es una cuestión obligatoria para todos los estudiantes, es un marco importante por su carácter formativo, por consiguiente, las experiencias que surgen

dentro de este pueden ayudarnos en la comprensión de adquisición de saberes y, específicamente, de procesos de enculturación.

Partiendo de este planteamiento, podría decir que la participación social, la negociación y la experiencia son aspectos que no pueden separarse, entonces, para analizar la experiencia se tendría que tomar en cuenta forzosamente, a los otros dos aspectos. Pongamos por caso a un estudiante que solicita un tutor par porque se siente desubicado en la institución y no entiende gran parte de las asignaturas. A lo largo del semestre, el estudiante asiste a sus respectivas sesiones de tutoría únicamente dos veces sin llevar las actividades y materiales solicitados. Al finalizar tal semestre, el tutorado evalúa el proceso resaltando que su experiencia fue negativa. De entrada no podríamos dar por hecho que tal experiencia resultó negativa sino hasta analizar los factores asociados a ella. Con esto quiero enfatizar en la necesidad de analizar la experiencia en tanto a todo lo que gira alrededor de ella.

Gergen (1996), a su vez, afirma que las relaciones sociales son un elemento central en la negociación de significados, así como también subraya la relevancia de los lugares, momentos y objetos que están presentes en el entorno en el que se desarrolla la persona. Con base en ello, sería útil analizar aquellos aspectos presentes en la relación tutor-tutorado, así como en las relaciones que éstos establecen con los lugares donde se lleva a cabo la tutoría, o bien, con los objetos o artefactos utilizados durante el proceso. Por ejemplo no sería lo mismo disponer de un salón específico para las sesiones de tutoría que tenerlas en el pasillo, o trabajar con guías en lugar del diálogo libre o incluso darle prioridad a lo académico y no a lo emocional; la experiencia resultante de ello podría ser muy distinta en uno u otro y, por consiguiente, la significación de acontecimientos también diferiría. Con esto me refiero a que el significado que un estudiante tenga de la tutoría de pares y la relación que mantenga con su tutor probablemente no sería la misma.

En suma, los seres humanos vamos construyendo múltiples interpretaciones, representaciones e imaginarios de la misma realidad a partir de las formas en las cuales estructuramos nuestras experiencias e interactuamos con nuestro mundo social (Bruner, 2004). Entonces puedo plantearme la siguiente interrogante: ¿Cómo han estructurado esa experiencia los estudiantes tutores y tutorados de la UPN?

Para simplificar lo dicho hasta el momento, podría afirmar que la experiencia es el resultado de una relación que el sujeto tiene con algo que no es él, una relación con algo que tuvo lugar en él y después de la cual ya no es el mismo (Larrosa, 2003). Es aquella que engloba una serie de eventos que nos marcan como personas y nos ayudan a resignificar nuestro alrededor.

Investigar la experiencia puede transformar nuestra forma de vivir el mundo, guiándonos en nuestro actuar en él (Contreras y Pérez de Lara, 2010); los acontecimientos vividos nos enseñan nuevas formas de ser y son aquellos en los que vale la pena indagar. La investigación de la experiencia “significa vislumbrar y alumbrar nuevas prácticas investigadoras” (p.67); esto es, si pensamos al programa *de Pares* a partir de las experiencias de los participantes que lo conforman, no solo se podrían encontrar respuestas a interrogantes planteadas, sino que se podrían abrir nuevas vías de investigación.

En conclusión, es relevante recuperar el sentido de la experiencia para comprender más a fondo lo que sucede dentro de las prácticas educativas, como la tutoría, en las que puede insertarse cualquier profesional de la educación tal como el psicólogo educativo. En este caso recuperar la mirada de los estudiantes permitiéndoles que reflexionen y rescaten de manera consciente aquello que ha sido significativo a lo largo su trayecto o permanencia en el programa *de Pares*. En otras palabras la investigación puede ser relevante en el sentido de que nos permite abonar en la comprensión de procesos como la tutoría pues ésta funge como una herramienta de formación y permanencia de los miembros que conforman en esta universidad.

2.3 Más allá de las palabras: la narrativa como instrumento empírico

Como bien he mencionado en el presente capítulo, investigar la experiencia supone el conocimiento de una realidad determinada, pero ¿de qué manera puede un investigador acceder a dicho conocimiento? Una de las vertientes a seguir dentro de la investigación cualitativa es la *investigación narrativa*, misma que se centra en el análisis de la experiencia humana (Blanco, 2011). El enfoque hermenéutico es el que nos permitirá llegar a la comprensión de la complejidad psicológica inmersa en las narraciones que los individuos hacen de los conflictos y los dilemas en sus vidas (Bolívar, 2002).

De manera personal pienso que el término narrativa puede asociarse únicamente con la escritura, no obstante, considero necesario aclarar que lo narrativo engloba tanto a la parte escrita como a la oral. Lo que es cierto es que en el plano de la investigación narrativa se puede optar por una o por otra, lo importante en este caso es centrarse en la recuperación de la experiencia. En otras palabras, la experiencia está ligada al lenguaje- oral o escrito- y es por medio de este que logramos acceder a ella (Gadamer, 1997).

En este espacio cabe aclarar la diferencia entre relato y narrativa. El primero hace alusión a la descripción de un estado de cosas en una secuencia temporal lo que implica desarrollar de manera lógica y detallada un proceso o acontecimiento. Por otra parte todos los elementos deben hallarse en contexto, es decir, en un momento y lugar delimitado. Además los relatos, normalmente, involucran personajes que actúan alrededor de cierto conflicto (Duero, 2016).

Por su parte, la narrativa incluye un acto intencionado; consta de secuencias singulares de sucesos, y acontecimientos en los que participamos los seres humanos (Bruner, 1990). Se puede concebir a la narrativa como una forma de pensar, aquella en la que podemos expresar sentimientos, creencias, dudas o cualquier otro aspecto de nuestra vida, de nuestra historia y de nuestra realidad. Cabe mencionar que ésta puede fungir como actividad social para compartir la memoria en una cultura y no solo para ser almacenada individualmente.

Bruner (1990) denomina *interpretación narrativa* a aquella que se encarga de “las intenciones o acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso” (p.25). Trata de recuperar los sucesos de la experiencia situándola en tiempos y espacios determinados. Para este autor, las historias se emplean como instrumentos interpretativos generadores de significado que proveen las conexiones entre el pasado, el presente y el futuro. Es esta forma narrativa la que permite comunicar y organizar la experiencia.

Asimismo señala que estas historias no pretenden únicamente narrar la vida de una persona, sino más bien buscan organizar la memoria para segmentar y recrear eventos específicos (Bruner, 1987). Así el contenido de una narrativa permitirá reconstruir

determinados acontecimientos para darles sentido tanto a las acciones propias como las de nuestro grupo social o comunidad.

Por otro lado Bolívar (2002) sostiene que la narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que también media la propia experiencia ayudando a configurar la construcción social de la realidad.

Para Arias y Alvarado (2015) narrar implica:

poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al re-nombrar y re-crear una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo, responden a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos (p. 172).

De esta definición me parece fundamental subrayar que la narrativa no debe guiarse por la parte cronológica, sino más bien por lo que resulte esencial para cada persona. Ricoeur (2006) coincide al mencionar que “la historia narrada es siempre más que la simple enumeración, en un orden seriado o sucesivo, de incidentes o acontecimientos, porque la narración los organiza en un todo inteligible” (p.10-11). De modo que si solicito a los estudiantes -tutores y tutorados- que realicen una narrativa para indagar en su experiencia, no pretendo que relaten los acontecimientos en el orden en que sucedieron, sino que más bien se centren en aquellos que han marcado su trayecto en tutoría de pares.

Ahora bien, me centraré en destacar algunas de las características esenciales de la narrativa escrita. Primeramente hay que considerar que los escritos tienen una función referencial, es decir, nos dicen algo sobre algo (Ricoeur, 1999); construir un texto no implica escribir por escribir sino comunicar algo relevante de alguna situación o evento.

Según Van Manen (2003) escribir obliga a la persona a tener una actitud reflexiva en comparación con la conversación cara a cara en la cual las personas se implican de un modo más inmediato. Esto no quiere decir que en una conversación no se puedan narrar situaciones relevantes, sino que más bien la escritura es un proceso que puede llevar a la persona a organizar sus ideas de una manera más estructurada y, en este caso, culminar con la reflexión para significar lo vivido.

En este estudio en particular, me interesa que los estudiantes plasmen su experiencia de manera escrita indicando lo que han vivido – ya sea en el pasado o en el presente- en la modalidad de tutoría de pares; por ejemplo, las actividades realizadas en las sesiones, las dudas surgidas a lo largo del proceso, las estrategias trabajadas con el tutor, los posibles avances, los retos, etc. Al ser un texto libre los participantes pueden expresarse de manera ilimitada lo que permite ampliar la mirada hacia los factores inmersos en el proceso tutorial y en consecuencia en sus experiencias. Según Bruner (1990) el significado de los actos se da por el lugar que ocupan en la configuración general del texto. Por ejemplo si un estudiante narra a detalle los beneficios que obtuvo a partir de las actividades realizadas con su par y además describe minuciosamente dichas actividades, podría ser un indicador de qué fue significativo para él (las actividades) y cómo esto puede ser lo que marcó su experiencia.

Según Ricoeur (1999) “todo escrito conserva el discurso y lo convierte en un archivo disponible para la memoria individual y colectiva” (p.61). Esto me permite inferir que las narrativas que escriban los estudiantes no solo los ayudarán a pensar en su propio proceso, sino que también se podrá pensar al proceso de manera colectiva. Tal como lo menciona Cortazzi (1993) el análisis narrativo puede verse como una ventana abierta a la mente o a la cultura.

Por otro lado, y recapitulando, cabe destacar a las palabras y al lenguaje corporal como aspectos indispensables en el acercamiento a la experiencia. Esto es, hay que considerar ,además de la cuestión escrita, otras formas de comunicación de manera que los movimientos, la entonación de la voz, los gestos, el contacto visual, o bien, la expresión facial en general pasan a tener un valor expresivo primordial para la comprensión del discurso (Restrepo, 2014).

En consecuencia, este estudio propone de manera especial la narrativa como vía de indagación, iniciando con la parte escrita para, posteriormente, profundizar mediante la oral. Pretendo iniciar solicitando a los estudiantes un relato escrito de su experiencia en tutoría para que más adelante pueda entrevistarlos, cara a cara, y lograr recuperar el sentido de tal experiencia.

Tomando en cuenta lo abordado hasta el momento dentro de estos capítulos puedo concluir que para participar en una determinada comunidad de práctica, es necesario un

proceso de enculturación, a través del cual las personas, en este caso, estudiantes universitarios, aprenden formas de convivir y actuar. La Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco puede concebirse como una comunidad de práctica en la que se comparte una cultura, es decir, guiones, normas, valores, artefactos, tradiciones y creencias (Wenger, 1998). Dentro de ella se encuentra el Programa de Institucional de Tutorías con la opción de que los estudiantes de nuevo ingreso soliciten un tutor par, esto es, aquella figura que puede brindarles apoyo para la construcción de aprendizajes, el desarrollo de habilidades y orientación académica, pero sobre todo un acompañamiento en el proceso de enculturación.

Pero ¿de qué modo podemos adentrarnos en este tipo de prácticas como lo es la tutoría? Una de las vías de indagación nos la da la investigación cualitativa; en esta investigación, propiamente, será la narrativa la herramienta empírica para adentrarnos en la experiencia de los estudiantes tutores y tutorados. La narrativa le importa a la psicología por el hecho de que interpreta las acciones propias y ajenas, atribuyéndolas a estados psicológicos como deseos, creencias e intenciones (Duero, 2016). Tal como lo menciona Bruner (1990), para comprender al hombre es necesario comprender cómo sus experiencias y sus actos están moldeados por sus estados intencionales y por su participación en los sistemas simbólicos de la cultura.

Con base en lo dicho hasta el momento en el siguiente capítulo desarrollo el método, incluyendo las características del tipo de estudio, así como una descripción detallada del trabajo de campo y la forma en que se analizaron los datos.

III. MÉTODO

*Investigar significa pagar la
entrada por adelantado y entrar
sin saber lo que se va a ver*

-J. Robert Oppenheimer

3.1 Problematicación y objeto de estudio

No sólo en México se ha documentado que la experiencia del primer año en la universidad es determinante para la permanencia y eficiencia terminal del estudiante (Crissman y Upcraft, 2004; Ezcurra, 2004; Padilla, Figueroa y Rodríguez, 2017). De igual modo, se ha detectado que, en este nivel educativo específicamente, algunos estudiantes carecen de hábitos de estudio y de metas a largo plazo con relación a su formación profesional (Jiménez, 2015), lo que los convierte en jóvenes en riesgo de deserción académica.

Es importante reconocer, tal como lo mencionan González, Jiménez, Porter, Velázquez y Zayas (2015) que los estudiantes de estas nuevas generaciones, pertenecientes a las Instituciones de Educación Superior (IES) han cambiado radicalmente en comparación con las anteriores, razón por la cual exigen cambios en su formación para responder a sus respectivas necesidades y expectativas. Esto quiere decir que los jóvenes requieren de mayores competencias para participar y enfrentarse a los nuevos retos que la sociedad les demanda.

Es claro que las exigencias a nivel universitario son distintas a las de cualquier otro nivel, por lo que resulta difícil para muchos estudiantes de recién ingreso responder de la mejor manera a las mismas. Estudios llevados a cabo por De Garay (2004) dan cuenta de esta situación, revelando que las exigencias universitarias se relacionan estrechamente con la integración social y académica. Asimismo la transición de la educación media superior a la superior es un proceso que implica cierta demanda cognitiva y puede ser un factor que incida en las habilidades de los jóvenes (Silva, 2001).

Por lo anterior, las diferentes instituciones de educación superior ya sean de carácter público o privado, han incluido programas tutoriales en sus planes de estudio y/o proyectos educativos (Gómez-Collado, 2012), con el fin de atender de manera personalizada a sus estudiantes y elevar el nivel educativo de sus respectivas instituciones.

Es decir, en las instituciones de educación superior, la tutoría ha intentado dar respuesta a diversas problemáticas detectadas tales como el rezago, la reprobación y la deserción, mediante el acompañamiento de los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica (ANUIES, 2002). Este acompañamiento consiste en brindarle al estudiante la atención y el apoyo, tanto académico como personal, para facilitar sus procesos de aprendizaje, así como la potencialización de habilidades y conocimientos que le permitan enfrentarse a las demandas escolares y laborales en escenarios reales.

Un ejemplo actual que hace alusión a lo anterior es la población limitada de estudiantes que culmina el proceso de titulación, lo que se ha convertido en uno de los principales obstáculos a nivel superior; por esta razón la tutoría puede ser un factor que apoye este proceso llevando a los alumnos a culminar este nivel educativo. Así lo establece el *Programa Institucional de Tutoría de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco*:

La titulación se contempla como parte de la vida escolar de los estudiantes que inicia durante los últimos semestres de la licenciatura, si bien se cuenta con la figura del asesor de tesis, el acompañamiento para poder responder a las necesidades de este proceso, pueden ser fomentadas desde los primeros semestres a partir de diversos mecanismos de acompañamiento que promuevan el desarrollo de habilidades académicas (UPN, 2014b, p.6).

Así también, puede presentarse la situación de que los egresados, aún con título universitario, no cuenten con las habilidades requeridas para dar respuesta a las necesidades del entorno laboral al que ingresan. En otras palabras, es al concluir la licenciatura cuando los estudiantes se percatan de que no cuentan con las habilidades y destrezas necesarias para desempeñarse en ese determinado campo (Ariza y Ocampo, 2005).

Fue en el 2000, específicamente, cuando la ANUIES formuló el documento titulado *La Educación Superior en el Siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo*, en el cual se plasmaron las rutas que las instituciones de educación superior deben transitar a mediano y largo plazo para la promoción del apoyo hacia los estudiantes (Romo, 2004).

Ahora bien, es relevante recalcar que existen distintas modalidades de tutoría, no obstante, este trabajo se centra en abordar de manera particular el fenómeno de la *tutoría de*

pares dado que existen pocas experiencias de investigación con respecto al apoyo entre estudiantes (Cardozo-Ortiz, 2011). Dicho de otro modo, gran parte de los estudios, tanto nacionales como internacionales, se centran en el acompañamiento del profesor al estudiante (Romo, 2014; Martínez, Martínez y Pérez, 2016), sin embargo, la tutoría entre pares -aquella que se establece entre estudiantes de distinta competencia académica- ha sido menos estudiada.

Existen casos como los de universidades anglosajonas que han reportado un éxito favorable con respecto a este fenómeno denominado *peer tutoring* (Durán y Flores, 2014; Nguyen, 2013; Topping, 1996). Topping (1996), después de llevar a cabo un exhaustivo análisis de trabajos empíricos, sostiene que esta modalidad tutorial incrementa el rendimiento académico de los alumnos, mejora los hábitos de trabajo e incide de manera positiva en las habilidades sociales. Si bien se ha documentado éxito en los múltiples programas reportados, no se sabe cuáles son las variables implicadas en el éxito, ni mucho menos las características y/o condiciones en las que se implementaron; por ejemplo, si fueron programas obligatorios u optativos, qué semejanzas o diferencias había entre los pares, cuál era su forma de trabajo, etc. Más bien, se conocen los aspectos en los que se han centrado diversas investigaciones - contenido curricular, nivel de estudios, capacidades de los estudiantes, continuidad de roles, tiempo, lugares y objetivos establecidos (Topping, 2015), pero no al grado de concluir algo al respecto.

Con base en otros estudios realizados en universidades de Estados Unidos y Gran Bretaña, principalmente, se ha clasificado la tutoría entre pares en categorías (Goodlad y Hist citados por Lobato, Arbizu y Del Castillo, 2004). Sus diferencias radican en el contenido a trabajar y en el modo de organización entre estudiantes, pero no pierden el fin de la tutoría: acompañamiento durante el proceso de aprendizaje, sobre todo a aquellos que enfrentan mayores obstáculos o tienen mayores dificultades. Por ejemplo una de las categorías es una tutoría recíproca, los estudiantes alternan los roles de tutor-tutorado dependiendo de los conocimientos que poseen con relación a las asignaturas o estrategias, mientras que otra de ellas se enfoca en procesos de investigación; el docente delega a determinados estudiantes la función de apoyar a otros con sus protocolos de investigación. Esto refleja un gran avance y desarrollo en este tipo de prácticas de las cuales estamos muy alejadas en nuestro país.

Se puede afirmar que en lo que concierne al contexto anglosajón, la tutoría entre pares es utilizada mayoritariamente como estrategia dentro del aula de clases, en donde el profesor establece los roles correspondientes y capacita a los tutores para lograr que sean un apoyo para sus compañeros que presentan problemas de aprendizaje o requieren desarrollar determinadas competencias.

Situándonos en otros países como España, la propuesta de Álvarez y González (2005) realizada en la Universidad de la Laguna, Tenerife, ha influido en la conformación de programas tutoriales en otras universidades españolas (Arco y Fernández, 2011), de Uruguay (Mosca y Santiviago, 2012) e incluso de México (Duran y Huerta, 2008). La propuesta española titulada “Programa de Compañero Tutor” se implementó dentro del programa de tutoría perteneciente a la Facultad de Educación con el objetivo de formar a los estudiantes tutores para que brindaran una orientación óptima al alumnado de nuevo ingreso (Álvarez y González, 2005).

Esta investigación constó de dos fases. La primera tuvo por objetivo identificar las concepciones que tenían los estudiantes previamente a su formación como tutores, lo que incluía conocer sus expectativas y motivaciones sobre la labor tutorial. Los resultados arrojaron aspectos interesantes ya que los mismos alumnos consideraban que el tutor debería ser un docente por sus conocimientos y experiencias construidas a lo largo de su trayectoria académica-laboral; no obstante, su motivación y creencias sobre la necesidad de la acción tutorial los llevaron a querer formar parte del programa. Esto último llamó mucho mi atención porque aquí entra nuevamente la pregunta que me formulé desde un inicio: ¿por qué los estudiantes preferimos tutores docentes sin considerar si quiera la opción de un tutor par? en este caso los estudiantes se convencieron de ingresar al programa por el hecho de considerar a la tutoría como acción necesaria, pero ¿qué pasaría si no la consideraran necesaria?

En la segunda fase del estudio se llevó a cabo una valoración sobre la formación recibida, es decir, los propios tutores emitieron juicios sobre las sesiones de formación, propiamente de los contenidos teórico-prácticos. La formación estuvo dividida en bloques en los que revisaban temáticas como: funciones del compañero tutor, detección de necesidades, elaboración de informes y diseño, desarrollo y evaluación del plan de acción. Los resultados obtenidos reflejan un alto grado de satisfacción con respecto al entrenamiento y una

valoración positiva de la experiencia. Asimismo, se tomó en cuenta la opinión de los estudiantes de nuevo ingreso (los tutorados) quienes refirieron a la tutoría entre iguales como aquella que facilita la adaptación a los estudios, siendo la experiencia de los pares la que los guía en su actuar y forma de resolver problemas (Álvarez y González, 2005).

Este estudio permite tener una visión más completa con respecto al programa de tutoría, ya que toma en cuenta tanto la opinión de los estudiantes de recién ingreso, como la de los compañeros tutores; lo que resalta un punto importante a considerar en las investigaciones próximas de nuestro contexto. Si se incluye la opinión de ambas partes podríamos conocer elementos presentes en el proceso de tutoría, aspectos que se experimentan desde cada rol, tales como: la importancia que puede tener una capacitación, las funciones o reglas que deben seguir con base en los lineamientos del programa, los modos de organización, las becas otorgadas a los tutorados, etc.

Para ilustrar esta situación supongamos que queremos indagar sobre las funciones del estudiante tutor y para ello entrevistamos a los tutorados. Resulta que las respuestas incluyen premisas como: “Tengo un grave problema emocional y mi tutor no me apoya”; “No me ayuda a resolver mi tarea”, “Reprobé estadística y mi tutor no tiene los conocimientos sobre la materia”. En definitiva tendríamos que analizar cada situación, pero es un hecho que tener la mirada de ambos ayudaría a comprender mejor. Tomemos por ejemplo la primera respuesta (“Tengo un grave problema emocional y mi tutor no me apoya”); si le preguntáramos al tutor, él podría responder que como tutor no está capacitado para resolver tal problema y que, éticamente hablando, debe canalizarlo con un experto en el área, tal como quizá lo pudo haber hecho y el tutorado no lo mencionó. Siendo así sería más fácil profundizar en las entrevistas o instrumentos seleccionados y llegar a una sólida conclusión.

Otro de los estudios llevados a cabo en el contexto español es el de Arco y Fernández (2011) en la Universidad de Granada, mismo que pretendía comprobar la eficacia del Programa de Tutoría Entre Compañeros (PTEC) para mejorar los hábitos de trabajo y estudio de los universitarios. El programa ofreció una capacitación previa a los tutores con el fin de que desarrollaran las competencias necesarias -competencias que no se mencionan explícitamente en el artículo-. Posteriormente se implementaron diez sesiones de tutoría entre compañeros. El proceso de selección se llevó a cabo en varias fases, optando por elegir a los

estudiantes que tuvieran experiencia en acción tutorial, propiamente estudiantes de doctorado y últimos semestres de licenciatura (estudiantes de Ingeniería Química, Ingeniería de Caminos y Economía).

Para determinar la eficacia de este programa se contó con dos grupos – experimental y control-. Los resultados arrojan diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental únicamente en cuestiones relacionadas con la planificación del estudio y utilización de materiales de estudio. Por un lado, podría plantearme las siguientes interrogantes: ¿Cuáles eran las actividades que realizaban en el proceso de tutoría? ¿A qué se deben estas diferencias significativas?, ¿Por qué solo fue eficaz en las escalas de planificación del estudio y utilización de materiales de estudio si existían otras tres escalas?

Por otro lado pienso que este tipo de estudios podría verse beneficiado si se consideraran las opiniones o valoraciones cualitativas de los estudiantes para profundizar en los diferentes aspectos y tener una noción más completa de lo que sucede en este tipo de prácticas. Claro que siempre dependerá de los propósitos que se establezcan en los informes de investigación, en este caso buscaban medir el impacto del programa para apoyar en los hábitos de estudio por lo que los instrumentos cuantitativos eran necesarios; pero es importante tomar en cuenta que no en todos los programas se establecen los propósitos y deben definirse entre las diadas.

En lo que respecta a los países latinoamericanos como Colombia (Cardozo-Ortiz, 2011), por ejemplo, el acompañamiento tutorial a nivel superior se ha establecido fuertemente como estrategia pedagógica con el docente como figura principal del proceso. No obstante, existen otras maneras de acercarse a las realidades de los estudiantes para lograr que sean ellos mismos los que construyan mejores condiciones de vida universitaria; razón por la cual se ha ido incorporando la tutoría entre pares situando al estudiante como actor primordial en la búsqueda de soluciones ante las dificultades como el bajo rendimiento. En este contexto son los mismos tutores y tutorados quienes definen sus propias metas y estrategias de trabajo con base en las necesidades presentadas; en otras palabras, no se definen a priori los objetivos en los programas tutoriales, sino que se construyen entre las diadas. Sin embargo, no se presentan las implicaciones de esta falta de metas a priori, puesto a que se centran en analizar otros aspectos, que incluyen la formación de tutores y el trabajo

colaborativo. A pesar de ello se arrojan hallazgos relevantes que incluyen los siguientes: a) Los estudiantes -tutores y tutorados- consideran a la tutoría como una forma de crear sentido de pertenencia dentro de la universidad y fortalecer el sentimiento de ser una comunidad, b) los tutores consideran importante la formación previa a la tutoría, principalmente en lo que concierne a cuestiones pedagógicas, no obstante, creen que la formación del tutor se construye y reconstruye en el quehacer cotidiano, c) los tutorados consideran a la tutoría de pares como aquella que disminuye las tensiones, que muchas veces bloquean el aprendizaje en una clase normal y d) que se debería de difundir información sobre el papel del tutor par, pues muchas veces éste se desconoce.

Estos hallazgos resultan interesantes, pues en el contexto colombiano se visualiza a la tutoría como una herramienta para fortalecer la identidad institucional, fenómeno que se vincula con el proceso de enculturación, el cual discutiré en el siguiente capítulo. Asimismo, es interesante que consideren que la formación del tutor se construya en la práctica, ¿cómo es que la experiencia funciona como andamio?, ¿Qué aspectos institucionales contribuyen a que así sea?

En lo que concierne a nuestro país, la literatura documenta escasos estudios o intervenciones sobre tutoría entre pares.

Durán y Huerta (2008) en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, realizaron una intervención dentro del aula tomando como base la tutoría entre pares, para el aprendizaje cooperativo de contenidos de la asignatura *Cultura Escolar*. El proyecto consistió en formar parejas de alumnos para trabajar doce sesiones para abordar los doce temas de la asignatura. El rol de tutor debía ser alternado de modo que seis sesiones fueran dirigidas por uno y seis por el otro. Previamente a las sesiones de tutoría, los estudiantes debían responder un cuestionario de reflexión sobre la importancia de la labor tutorial. Según este estudio, los resultados arrojan experiencias significativas de aprendizaje entre compañeros, no obstante, se requeriría de mayor investigación para profundizar en este tipo de prácticas; integrando otras formas de indagación abierta al uso de cuestionarios cerrados.

La intervención anterior es similar a aquellas que se han implementado en el contexto anglosajón, sin embargo, es necesario analizar experiencias de tutoría de pares con base en lo que sucede en nuestra realidad universitaria y no en la lógica de trasladar modelos de otras

universidades, como bien lo señalan Lobato, Arbizu y Del Castillo (2004). Lo que hay que hacer para diseñar nuestras propias prácticas es investigar y reflexionar en torno a lo que sucede en la actualidad. Existe evidencia empírica en la ciudad de México que nos permite tener una aproximación a este proceso de reflexión; propiamente estudios llevados a cabo en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

El primer caso es un estudio realizado en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala, perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el cual tuvo por objetivo el desarrollo de competencias en los estudiantes por medio de la tutoría de pares (Sánchez, 2014). Los participantes fueron ocho estudiantes de psicología, quienes fungieron como tutores al encontrarse realizando servicio social, y ocho de medicina quienes tuvieron el rol de tutorados. No queda realmente claro cómo fue la asignación de diadas y la elección de tutores y, en este punto, quizá se podría hipotetizar que la diferencia de campos disciplinarios pudiera ser un elemento interesante dentro el proceso de tutoría. Otras de las interrogantes que se podrían plantear son las siguientes: ¿En qué se basan para la definición de roles? Es decir, ¿Por qué un estudiante de psicología es tutor de uno de medicina?, ¿Podría ser al revés? ¿La tutoría se basa solo en cuestiones psicológicas (emocionales, cognitivas) o también en cuestiones curriculares (propiamente asignaturas de medicina)?

Las actividades que realizaban las diadas en este estudio incluían lecturas grupales, discusiones, debates y ejercicios para el desarrollo de competencias tales como: hábitos de estudio, organización, planificación, resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo, asertividad, creatividad, etc. Entonces, infiero que en las sesiones de tutoría sí se podían trabajar aspectos curriculares, pero ¿cómo le hacía el tutor si no comprendía temas de medicina? Otro aspecto que me llamó la atención de este estudio en especial, es que los estudiantes tutorados que se inscribieron en el programa tenían promedios altos y no debían materias, por tanto, la tutoría fue un proceso mayoritariamente preventivo.

De ahí que considero útil investigar acerca de las actividades y objetivos que establecen las diadas, así como de los mecanismos de evaluación y estrategias que utilizan entre estudiantes para tener una imagen menos incompleta del proceso de tutoría y de la experiencia construida.

Otro es el caso de una intervención de acompañamiento entre iguales en la Facultad de Psicología de la UNAM (Vidal, Aguirre y Galeana, 2007) en la cual se implementó un programa extracurricular para estudiantes de segundo y cuarto semestre. Lo que resulta interesante de esta investigación-acción es el proceso llevado a cabo, esto es, el procedimiento realizado antes, durante y después del acompañamiento. Inicialmente se les aplicó un cuestionario - a la totalidad de participantes- para conocer su perfil, intereses, gustos, actividades, etc., con el fin de identificar elementos para brindar una atención personalizada. A partir de la información arrojada se emparejaron las diadas, así cada uno compartía elementos en común. Al mes de iniciar la diada se realizó una entrevista individual a cada uno con el fin de retroalimentar el trabajo y guiar los objetivos y actividades. Finalmente se evaluó el impacto del programa tomando en cuenta las entrevistas previas y logros realizados.

De entrada, lo que me parece relevante de esta intervención es la estrategia que implementaron para emparejar a los participantes, pues no fue algo al azar sino que tenía el fin de facilitar la interacción entre ambos. Otro aspecto es que no existía únicamente un estudiante “experto” sino que ambos mostraban ser expertos en diferentes áreas y existía un apoyo bidireccional. De ahí que puedo afirmar que el papel de la tutoría de pares en nuestro contexto es distinto al de las universidades anglosajonas, por ejemplo; pues creo que representa un papel más dinámico y un proceso que está en manos de los propios actores. Por tanto parece que es necesario indagar si sucede algo similar en el Programa de nuestra universidad o bien cuál es el procedimiento que llevan a cabo para la asignación de tutores; dado que ése es uno de los factores que puede estar relacionado con la experiencia de los participantes. Finalmente, las conclusiones del estudio refieren que la experiencia de los pares es la que ayuda a los tutorados a significar ciertas situaciones académicas, emocionales y sociales (Vidal, Aguirre y Galeana, 2007), pudiendo impactar también en la identidad profesional (Aguirre y Vidal, 2011) ¿será que sucede algo parecido dentro de la UPN?

De manera general, se ha encontrado que la tutoría es un proceso que ayuda en la mejora de hábitos de estudio (Arco y Fernández, 2011), desarrollo de habilidades: sociales (Topping, 1996), metacognitivas (De Bracker, Van Keer y Martin Valcke, 2012), de lectoescritura (Alzate- Medina y Peña-Borrero, 2009), así como en la reducción del índice de

reprobación (Cruz y Perusquía, 2106). Las investigaciones también se han centrado en medir el nivel de satisfacción de los tutorados (Marchena, *et al.*, 2009) o en la implementación de estrategias de tutoría (Sánchez, 2014; Lemus, Torres, Serrano y Guzmán, 2015), no obstante, hace falta profundizar en cómo los alumnos experimentan la tutoría y lo que ésta significa para ellos.

La Universidad Pedagógica Nacional de forma similar a otras universidades públicas cuenta con la modalidad tutorial de pares, cuestión que abre las posibilidades de recibir un acompañamiento, a pesar de que no todos los estudiantes estén al tanto de ello. Por ejemplo, en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) se cuenta con la modalidad de “Alumno Asesor”, misma que aunque se establece entre iguales, no abarca las funciones del tutor. En dicha institución el alumno asesor es aquel que:

[...] apoya con asesorías académicas a los alumnos en temas específicos de una Unidad de Aprendizaje, para mejorar el rendimiento académico. Es acompañado por un tutor a lo largo de la asesoría que brinda y tiene un buen desempeño en la unidad de aprendizaje en la que asesora (IPN, 2016, p. 12).

Es así que el alumno asesor funge como guía de cuestiones meramente académicas, ya que si bien todo tutor puede ser asesor, no todo asesor puede ser tutor. Con esto quiero destacar la relevancia de que nuestra casa de estudios cuente con programas de tutores pares, quienes seguramente pueden contribuir en la formación de cualquier estudiante.

Por su parte, este estudio pretende explorar dentro de las prácticas de *tutoría entre pares* tomando por objeto de estudio la *experiencia* de sus actores educativos (tutor y tutorado), dado que muchos de los estudios encontrados se centran únicamente en la perspectiva del tutorado (Gómez-Collado, 2012; Martínez, Martínez y Pérez, 2016; Rinat, 2016; Romo, 2014). Es relevante considerar que la experiencia no se reduce a los acontecimientos, sino a lo que éstos significan e importan para los sujetos (Larrosa, 2003).

En ese sentido coincido con lo planteado por Porter (2006), quien menciona que “si hay alguna definición de tutoría, de donde partir, ésta debe provenir no de libros, manuales o fuentes externas, sino de la misma comunidad” (p.3). Sabremos cómo se ha llevado a cabo este proceso en el momento en el que tomemos en cuenta la voz de los participantes inmersos.

3.2 Objetivo de investigación

Analizar la experiencia de estudiantes que forman parte del Programa Institucional de Tutoría, en la modalidad *de Pares*, perteneciente a la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco por medio de un estudio de caso, con el fin de conocer el papel del par dentro del proceso de formación de un estudiante.

3.3 Tipo de estudio

El concepto de investigación puede resultar ambiguo y tener múltiples definiciones, sin embargo, coincido con la definición planteada por Ander-Egg (2011) quien entiende a la investigación como un procedimiento reflexivo, sistemático y crítico que pretende descubrir o interpretar los hechos y fenómenos de un determinado ámbito de la realidad; es “una búsqueda de hechos, un camino para conocer la realidad, un procedimiento para conocer verdades parciales,-o mejor-, para descubrir no falsedades parciales”(p.57). Me parece relevante destacar de esta definición lo que respecta a la reflexión; debe ser esta misma la que nos lleve a actuar, a tomar decisiones y a seguir investigando para poder comprender lo que sucede en el entorno en el que nos encontramos inmersos.

Existen distintas vías para aproximarse a una realidad, y en este caso me inclino por el camino de la investigación cualitativa que busca estudiar fenómenos en sus escenarios naturales, tratando de comprenderlos en función de los significados que las personas les atribuyen a éstos; así mediante una serie de prácticas interpretativas podemos conocer el mundo que nos rodea (Denzin y Lincoln, 2012). Como investigadora me interesa conocer cómo el mundo es comprendido y experimentado, de manera concreta, cómo se viven las prácticas de tutoría de pares propias de la Universidad Pedagógica Nacional.

La investigación cualitativa utiliza diversos métodos o tipos de estudio para la recolección de datos y materiales empíricos, entre ellos: investigación-acción, etnografía, etnometodología, teoría fundamentada y estudio de caso (Álvarez-Gayou, 2003; Vasilachis, 2006), siendo el último de ellos el que se adoptó en esta investigación. Cabe mencionar que en cada método se pueden utilizar diversos instrumentos, por ejemplo, el presente estudio de caso utiliza la entrevista y la narrativa para la recuperación de la experiencia.

Para Díaz, Mendoza y Porras (2011), un estudio de caso es una unidad que tiene un funcionamiento específico al interior de un sistema determinado, es la expresión de una entidad que es objeto de indagación. De manera general, un estudio de caso se utiliza como estrategia de investigación para describir o explicar ampliamente lo que sucede dentro de una unidad en particular, ya sea una institución, una organización o una situación específica; por tal razón tiende a centrarse en un número limitado de hechos para poder profundizar y comprenderlos de manera holística y contextual (Vasilachis, 2006).

Como bien lo señala Stake (1998), el estudio de caso es un ejercicio de profundidad:

(...) el estudio de caso es una oportunidad de ver lo que otros no han visto aún, de reflejar la unicidad de nuestras propias vidas, de dedicar nuestras mejores capacidades interpretativas, y de hacer una defensa, aunque sólo sea por su integridad, de aquellas cosas que apreciamos (p.116).

Para este autor implica introducirse en las vidas de las personas con el fin de aprender de lo que piensan, hacen, sienten e interpretan en/de su mundo social. Este tipo de estudio se enfoca en un fenómeno particular, no en el caso en sí mismo. Así lo menciona Gunderman (2001) haciendo énfasis en que el estudio de caso de una entidad particular se realiza para alcanzar la comprensión de manera más detallada de una determinada problemática, por lo que la importancia del caso pasa a segundo plano; entonces si el caso involucra un programa peculiar la importancia del caso no será el programa en sí, sino en todo lo que gira en torno a él.

La elección de un estudio de caso se apoyó en las siguientes razones:

- a) Su carácter crítico, es decir, en la medida en que el caso permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio. En este caso pretendo ampliar el conocimiento sobre mi objeto de estudio: experiencias de tutoría de pares. En ese sentido podríamos saber, por ejemplo, si en efecto la tutoría de pares funge como proceso de enculturación y cómo es relación tutor-tutorado.
- b) Su carácter extremo o unicidad, pues parte de una situación que tiene un carácter específico y peculiar. Como señala Stake (1998) “estudiamos un caso cuando

tiene un interés muy especial en sí mismo” (p.16). La Universidad Pedagógica Nacional es una institución que se especializa en la educación, por lo tanto, el caso tiene una relevancia particular que tiene que ver con conocer de qué manera se les brinda un apoyo a los estudiantes que serán futuros especialistas en el ámbito educativo. En este punto me planteo las siguientes interrogantes: ¿El ser una universidad especializada en educación, otorgará ciertos perfiles a los tutores (que los diferencien de otras carreras como las biológicas o las ingenierías)? ¿La experiencia de ambos actores se significa en función de sus referentes disciplinares?, ¿Será lo mismo una diada de psicólogos educativos que una diada pedagogo- administrador educativo, por ejemplo?

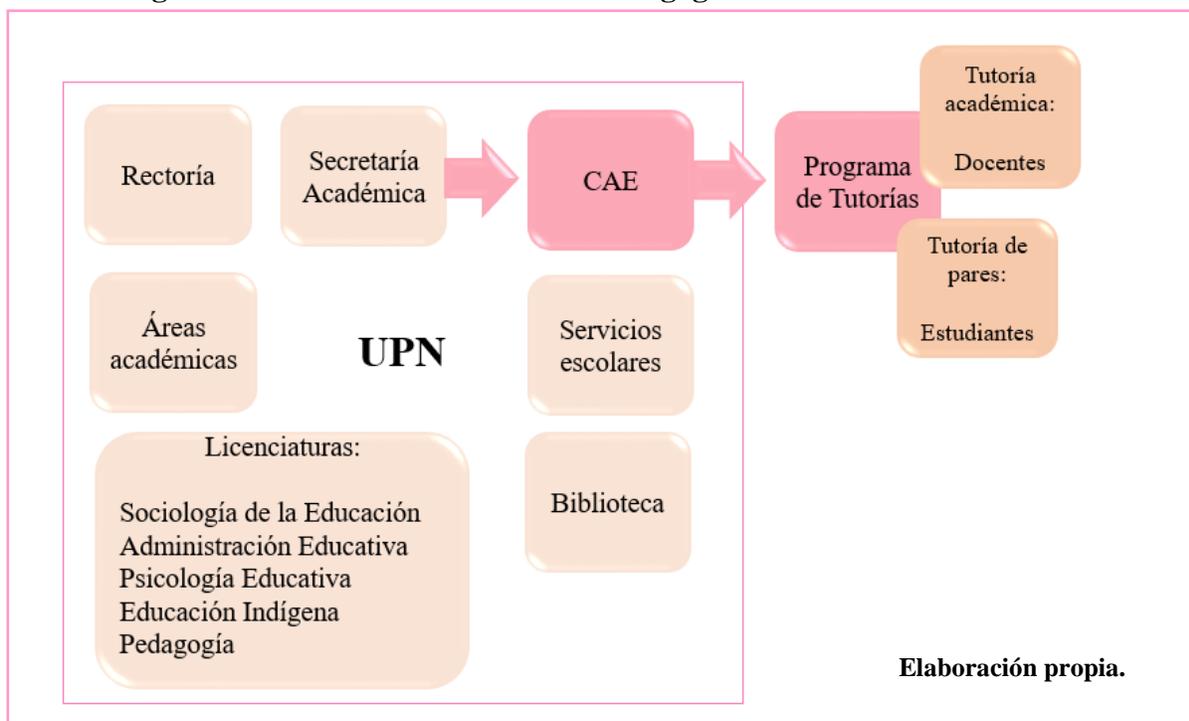
- c) Finalmente, el carácter revelador del caso permite observar y analizar un fenómeno o hecho particular relativamente desconocido en la investigación educativa y sobre el cual pueden realizarse aportaciones de enorme relevancia. ¿Será que en este caso lo desconocido gire en torno a las actividades y metas establecidas por las propias diadas? Es decir que a pesar de que el Programa de Tutorías sea un programa institucional, exista libertad o flexibilidad en los objetivos y acciones que lleven a cabo las diadas.

Asimismo Stake (1998) sostiene que el estudio de caso puede facilitar la transmisión de la experiencia de los actores, razón por la cual éste resultó la vía ideal en lo que concierne a mi trabajo. En consecuencia, los objetivos propios de mi investigación me llevaron a la definición del estudio como *estudio de caso instrumental*, el cual me permitirá tener un acercamiento hacia la particularidad de la experiencia, una experiencia construida con base en un Programa Institucional de Tutoría. Bajo una óptica instrumental, los estudios de caso pretenden ser “un medio de descubrimiento y desarrollo de proposiciones empíricas de carácter más general que el caso mismo” (Gunderman, 2001, p.257).

Este caso instrumental engloba tanto al Programa de tutorías -en la modalidad *de Pares*- como a todas las instancias y factores que giran en torno a él: participantes (tutores, tutorados, docentes involucrados, directores del programa), Institución (carreras, misión, características), Centro de Atención a Estudiantes (CAE) y aquellos que forman parte de la

cultura y contexto institucional. A continuación, se presenta un esquema que reúne los elementos que conforman al caso (ver figura 3.1):

Figura 3.1 El caso: la Universidad Pedagógica Nacional



Es relevante enfatizar que el propio trabajo de campo fue el que me orientó en la construcción y reconstrucción de mi estudio, pues fueron los hechos los que me llevaron a reformular preguntas de investigación más específicas, a considerar otros instrumentos y herramientas, a incluir a otros participantes y a considerar otros elementos de indagación. La esencia del estudio de caso es la descripción, explicación o comprensión de un entorno o una situación única, de manera que sea lo más intensa y detallada posible (Díaz, Mendoza y Porras, 2011), por lo tanto, no era posible tal descripción a detalle hasta no entrar como tal dentro del caso.

3.4 Contexto y participantes

Tal como he mencionado a lo largo del presente documento, opté por realizar mi investigación en nuestra casa de estudios, la Universidad Pedagógica Nacional. Esta institución pública, conformada en 1978, se especializa en la formación de profesionales en el campo educativo, a partir de diversos programas de licenciatura y posgrado (UPN, 2018). La unidad Ajusco específicamente, cuenta con cinco licenciaturas en modalidad presencial:

Administración Educativa, Pedagogía, Psicología Educativa, Sociología de la Educación y Educación Indígena.

Aunado a ello, esta unidad brinda diversos servicios al alumnado tales como el servicio de biblioteca, centro de fotocopiado, servicios escolares, centro de idiomas, cafetería, comedor, librería, gimnasio, talleres culturales y el Centro de Atención a Estudiantes (CAE), instancia que se encarga de implementar, supervisar y brindar un seguimiento al Programa de Institucional de Tutoría; entre otros servicios como lo es la gestión del servicio social.

Las funciones que tiene el CAE con respecto al acompañamiento tutorial se encuentran plasmadas en los *Lineamientos Generales para la realización de prácticas profesionales, prestación de servicio social y tutorías de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco* (UPN, 2012) e incluyen el recibir solicitudes, asignar o cambiar tutores, canalizar, dar asesorías, entre otros.

Fue en el año 2002 cuando la Universidad Pedagógica Nacional elaboró por primera vez su Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) en el cual contempló la creación de un Programa Institucional de Tutoría (PIT). El propósito general de este programa es “colaborar en el desarrollo integral del estudiante universitario a través del acompañamiento transversal a todos los programas educativos de la licenciatura” (UPN, 2014a, p.9).

El programa contempla el acompañamiento básicamente en dos modalidades, la académica que se establece entre docente-alumno y la de Pares que se lleva a cabo entre estudiantes -tomando en cuenta que ambas modalidades pueden implementarse de manera individual o grupal-. Como tal la modalidad de Pares “nace de la necesidad de atender a los estudiantes de los primeros semestres de licenciatura, que buscan herramientas para la integración a la vida universitaria” (UPN, 2014b, p. 15); se trata de apoyar a los estudiantes más allá de los contenidos trabajados dentro del salón de clases o del conocimiento de procesos de administrativos.

La tutoría de pares pretende apoyar tanto a los estudiantes de los últimos semestres como a los de los primeros, pues es una opción de servicio social y un andamio para los

estudiantes novatos. En otras palabras, los tutores son aquellos estudiantes que se encuentran cursando el séptimo u octavo semestre de su licenciatura, aquellos que ya cuentan con un 70% de créditos para realizar su servicio social; mientras que los tutorados son estudiantes de recién ingreso -primero y segundo semestre- mismos que considero, se encuentran en pleno proceso de enculturación institucional.

Con base en lo anterior, se plantean funciones específicas para cada uno de los actores:

Entre las funciones del tutor se encuentran las siguientes: presentar ante el Centro de Atención a Estudiantes un plan de trabajo tutorial semestral; acompañar entre dos y seis estudiantes de los primeros semestres en su integración y adaptación al contexto universitario; proporcionar a los tutorados información sobre los servicios y actividades que ofrece la Universidad; identificar las necesidades académicas y de información de sus tutorados; adaptar estrategias de estudio acordes a las necesidades de sus tutorados; fomentar el auto aprendizaje en los tutorados y presentar ante el Centro de Atención a Estudiantes los informes semestrales sobre el acompañamiento tutorial (UPN, 2014b).

En este espacio me permito formular algunas interrogantes: 1) ¿De qué manera apoyan a los tutorados para su adaptación al contexto universitario?, ¿Cómo los ayudan a enculturarse?, 2) ¿De qué modo identifican las necesidades académicas?, ¿Será que se asume implícitamente que por el hecho de estar en último año de una carrera relacionada a la educación, los tutores tendrán herramientas para hacer dicha identificación? 3) ¿Qué tipo de estrategias de estudio utilizan con sus tutorados? O bien, ¿qué estrategias promueven?

Por su parte las funciones del tutorado incluyen: asistir puntualmente a las tutorías en el lugar y el horario señalados para ello; participar activamente en las sesiones de tutoría; presentar la información que le sea requerida por el tutor; cumplir con las sugerencias y actividades definidas de común acuerdo con el tutor y previstas en el plan de trabajo tutorial; asistir a los programas de apoyo y servicios específicos a los que sea canalizado, en su caso; conocer y firmar de conformidad el informe semestral. (UPN, 2014b). En cuanto a las funciones del tutorado me surgen las siguientes preguntas: 1) ¿Los lugares de las sesiones están previamente asignados o pueden establecerse entre las diadas? 2) ¿Qué papel juegan en

la definición de actividades? 3) Más allá de las funciones, ¿cuáles son los motivos reales que llevan a los novatos a la elección de un tutor par?

Las respuestas a estas interrogantes, en su mayoría, las encontré al tener un acercamiento con los estudiantes y actores que conforman el programa. Desde un inicio, mi estudio pretendía integrar la mirada de ambos actores –tutor, tutorado-, por lo cual abrí la convocatoria de participación a aquellos estudiantes que fueron parte de este programa *de Pares* en algún momento de su trayectoria escolar. Dicha participación fue completamente voluntaria y bajo consentimiento informado (véase anexo 1).

Los participantes que contribuyeron en mi investigación fueron diez, entre ellos, siete tutores y tres tutorados. Como puede verse, la disponibilidad de los tutores fue mayor que la de los tutorados; incluso la realización de entrevistas se aplazó por no contar con testimonios suficientes de estudiantes que recibían acompañamiento –más adelante explicaré lo que concierne a los instrumentos utilizados-.

3.5 Descripción del trabajo de campo

Para dar comienzo al trabajo de campo me acerqué al CAE a averiguar la posibilidad de realizar mi proyecto de investigación dentro del Programa Institucional de Tutorías en la modalidad de Pares. De entrada, encontré accesibilidad y apertura, por lo que decidí efectuar una primera difusión al diseñar un cartel, para conocer si había interesados en participar (véase Anexo 2). CAE me dio completa libertad en lo que concierne a la elaboración de la publicidad y una vez diseñada la propuesta fue aprobada por los responsables del programa. Así, el cartel se publicó en el semestre 2018-I en el mes de marzo. Al concluir tal semestre obtuve solo respuesta de un tutorado, cuestión que me llevó a realizar una segunda difusión.

La segunda difusión fue vía internet, específicamente por medio de Facebook. La estrategia fue sencilla, pues publiqué el cartel dentro del grupo “UPN Psicología Educativa Oficial” explicando las características y propósitos de mi investigación. Al cabo de unos días un estudiante manifestó su interés por apoyar mi proyecto, pues él había colaborado con CAE por muchos años, excediendo incluso, su periodo de servicio social como tutor par. Al haber tenido larga trayectoria se ofreció a conseguir participantes, tanto tutorados que trabajaron con él, como algunos amigos que también fungieron como tutores pares.

A pesar del apoyo de tal estudiante, los participantes seguían siendo escasos, por lo que en el semestre siguiente (2018- II) acudí nuevamente al CAE para implementar otra manera de recabar información. El plan era solicitar datos de los estudiantes inscritos en el programa, por ejemplo, algún correo electrónico, licenciatura a la que pertenecían y grupo correspondiente, sin embargo al ser información confidencial no fue posible extender la participación de manera personalizada con cada uno de ellos. No obstante, seguía contando con el apoyo del CAE, específicamente con una de las responsables quien habló con gran parte de los tutores, invitándolos a contribuir con sus testimonios. Cabe destacar en este espacio la utilidad que tuvo Facebook como medio de interacción con estudiantes, pues fue por esta vía que hice contacto con algunos de ellos (muchos respondieron a mi convocatoria, aunque no todos concluyeron su participación por diferentes motivos).

Una vez que se extendió la invitación a los tutores-tanto a los que se encontraban en ese momento realizando su servicio social, como los que formaron parte alguna vez y ya eran, incluso, egresados de la UPN- obtuve respuesta de siete de ellos confirmando su interés y viabilidad para ser partícipes. Pese a que no conté con la misma colaboración de parte de tutorados, tuve el apoyo de tres tutores quienes pidieron de manera especial a sus tutorados que conformaran parte de mi estudio.

Las tablas 3.1 y 3.2 presentan los datos de participantes que colaboraron y se comprometieron formalmente con cada aspecto solicitado dentro del proyecto. Cabe mencionar que la totalidad de estudiantes formaba parte de la licenciatura en Psicología Educativa.

Tabla 3.1. Tutores participantes ²

NOMBRE	EDAD	ESTATUS ACTUAL	SEMESTRE COMO TUTOR	PERIODO TUTORIAL	TUTORADOS ASIGNADOS
EDUARDO	23 años	Estudiante Irregular ³	8°	8° (más seis meses de voluntariado)	6
FABIAN	34 años	Egresado	7°- 8°	7° y 8° (más siete meses de voluntariado)	8
LIZZET	26 años	Egresada	7°	7° y 8°	4
XIMENA	23 años	Estudiante Irregular	7°	8°	4
FERNANDA	38 años	Egresada	7°	8°	6
ARTURO	40 años	Egresado	7°- 8°	8°	4
JAZMIN	24 años	Egresada	8°	8°	6

Tabla 3.2. Tutorados participantes

EDAD	EDAD	ESTATUS ACTUAL	SEMESTRE COMO TUTORADO	CONTINUIDAD TUTORIAL
MIRANDA	38 años	Egresada	1° y 2° (tutoría formal ⁴)	3° - 8° (tutoría de pares informal)
ILSE	22 años	4° semestre	2° (tutoría formal)	3° y 4° (tutoría de pares informal)
KARLA	43 años	6° semestre	2° (tutoría formal)	4° - 6° (tutoría de pares informal)

² Los nombres expuestos en este espacio representan seudónimos para mantener la confidencialidad de datos de los participantes.

³ El estudiante irregular es aquel que ya concluyó el octavo semestre, pero tiene pendiente por cursar algunas asignaturas de semestres anteriores y por tanto, no puede ser considerado como egresado.

⁴ Se entiende por tutorado formal aquel estudiante que solicita un tutor en el CAE y llena los formatos correspondientes con sus datos (motivo de solicitud del tutor, semestre, edad, necesidades, etc.), quedando inscrito al programa de tutorías. Por lo contrario, el tutorado informal es aquel que ya no está inscrito y continúa el proceso de tutoría sin tener que llenar formatos solicitados por CAE.

El tiempo que me llevó el trabajo de campo desde el contacto inicial con el CAE, la invitación y difusión del proyecto, la recolección de información, hasta el tiempo de espera para obtener informantes que quisieran conformar parte de la investigación fue de un año y medio -tres semestres- comenzando en el 2018-I. A mediados de ese lapso, en el semestre 2018-II opté por dar cierre a la convocatoria de participación y continuar con un total de diez estudiantes, no solo porque ya no había respuesta a la invitación extendida, sino también por criterio de saturación teórica (Flick, 2012).

A partir de ello, me enfoqué en la recopilación de datos, para lo cual utilicé básicamente dos instrumentos: narrativa (texto autobiográfico) y entrevista. En primera instancia le solicité a cada participante una narrativa. Bruner (2004), señala que la modalidad narrativa de pensamiento es el modo más usual en el que los seres humanos ordenamos la experiencia y construimos la realidad; pues es por medio de esta modalidad en la cual el sujeto se narra y narra a los otros (Bruner, 1990). El objetivo de este instrumento fue conocer acontecimientos relevantes vivenciados por los estudiantes dentro del proceso de tutoría de pares, por lo cual, la instrucción que les di al solicitar su apoyo fue que escribieran un texto individual –de extensión libre- en el cual narraran su experiencia dentro del Programa *de Pares*, específicamente lo relativo al trabajo con su respectivo par. En él podían incluir reflexiones, ejemplos concretos o cualquier situación que consideraron como relevante dentro de su experiencia, y fue por esa razón que les pedí que su texto fuera libre, tanto en extensión como en contenido, para que de tal modo ellos pudieran recrear aquellas vivencias con sus tutores o tutorados sin sentirse forzados a mencionar algún aspecto específico. El texto debía de ser elaborado en formato Word y enviado a mi correo electrónico personal, mismo que les proporcioné desde el contacto inicial.

De manera simultánea, conforme iban enviando sus testimonios por el medio acordado, agendé con cada participante una sesión para la realización de la entrevista, específicamente una entrevista semiestructurada “centrada en el problema” (Flick, 2012). En ésta el entrevistador puede desviarse del guion previamente formulado, no obstante, no pierde su interés en el problema –en este caso la tutoría de pares-. En otras palabras, las entrevistas semiestructuradas son aquellas que se basan en una guía de temas o preguntas, la diferencia con otro tipo de entrevistas radica en que en este tipo el entrevistador tiene la libertad de

introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre aspectos deseados (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Aunado a ello, el investigador puede hacer uso de estrategias comunicativas que le permitan la comprensión e interpretación de la información, tales como: la entrada en la conversación, preguntas de incitación general y específica, y preguntas *ad hoc*. El objetivo de estas estrategias es ahondar sobre lo que el entrevistado expresa –sus experiencias dentro del proceso de tutoría-. Por ejemplo, las preguntas *ad hoc*, son aquellas que solo se hacen a determinados participantes; en el caso de esta investigación, las preguntas del guion inicial se adecuaron con base en el contenido de los textos autobiográficos enviados, de tal modo cada guion tenía anotaciones propias que me fueron de utilidad al momento de entrevistar a los participantes. Así, ningún guion, y mucho menos ninguna entrevista, se dio de igual manera.

Según lo planteado por Flick (2012), en este tipo de entrevistas es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos vista por su diseño de preguntas relativamente abiertas. El propósito de la entrevista fue profundizar en aspectos específicos de las vivencias plasmadas en los textos para reconstruir las experiencias narradas por cada uno de los estudiantes.

De manera concreta los ejes de indagación fueron los siguientes:

- 1) Información general del participante: edad, sexo, carrera, semestre y promedio. En el caso de los egresados tenían que indicar el semestre en el cual impartieron tutoría, o bien estuvieron inscritos al programa, y su estado actual en relación con la universidad (estudiante de 8°, egresado, estudiante irregular, etc.). Asimismo se cambió el promedio por ocupación actual y/o actividades que realiza diariamente.
- 2) Información introductoria/previa del proceso de tutoría: la finalidad de este rubro fue indagar en aspectos vividos por los participantes, previo a que comenzaran el proceso de tutoría formalmente. En el caso de tutorados: ¿Cómo te enteraste del programa?, ¿Qué te motivó a solicitar un tutor? ¿Cómo fue el proceso de asignación?, ¿Tu tutor te fue asignado o tú lo elegiste?, ¿Cuándo inició la tutoría formalmente?; en el caso de tutores: ¿Por qué decidiste ser tutor par?, ¿Recibiste alguna capacitación previa?, ¿Cuáles eran tus expectativas iniciales?

- 3) Información específica del proceso de tutoría: en comparación con el rubro anterior, en éste se trató de recuperar aspectos específicos tanto de las narraciones proporcionadas por los estudiantes, como de aspectos que no incluyeron en sus textos pero consideré importante conocer. En el caso de tutores: ¿Cuántos tutorados te fueron asignados?, ¿Cuánto tiempo fue el mínimo /máximo de tutoría?, ¿Cómo es el proceso de seguimiento –evaluación continua- y cierre de tutoría pares?, ¿Cuáles son las actividades que realizabas con él /ellos y cómo se definían/decidían?, ¿Te has enfrentado a alguna problemática en la tutoría?, de ser así ¿Cuál?; en el caso de tutorados: ¿Cuáles son las actividades que realizabas con él y cómo se definían/decidían?, ¿Qué medios de comunicación utilizaban?, ¿Cómo fue la relación tutor-tutorado?

Retomando lo señalado en el último rubro, puedo afirmar que el curso de la entrevista estuvo determinado por las propias narraciones escritas, por lo que cada entrevista se estructuró con base en los elementos plasmados en el primer texto. Por consiguiente, en función de cada uno de esos textos realicé las preguntas *ad hoc* para cada participante.

Por ejemplo, Fabián mencionó en su narrativa que tuvo que motivar a todas sus tutoradas a ser Upenianas, a ser psicólogas educativas y a ser mejores personas y estudiantes, por lo que las preguntas que elaboré específicamente para él fueron: “¿De qué manera o qué estrategias utilizaste para motivar a los chicos a estudiar, a asistir a las sesiones de tutoría, o bien, a ser “Upenianos” tal como lo mencionas?, “¿Cómo los apoyas para que se sientan parte de la institución?”

Eduardo, por su parte, destaca las dificultades que presentaron sus tutorados en las áreas de lectura y matemáticas, en particular la estadística; por lo que como investigadora planteé lo siguiente: “Comentas que sus necesidades se enfocan, principalmente, en cuestiones de comprensión lectora y estadística, pero ¿qué es lo que les cuesta más trabajo dentro de ese rubro?”

En el caso de Miranda -tutorada- hace alusión a su experiencia en tutoría de pares como una de las mejores experiencias que vivió dentro de la universidad y se refiere a su tutor como un amigo, por lo que formulé lo siguiente: “Mencionas que visualizas a la figura

del tutor como tu amigo, pero cuéntame ¿cómo fue la relación desde el principio? ¿Cómo fue evolucionando a raíz del acompañamiento?

Así desarrollé cada guion personalizado tomando en cuenta situaciones determinadas, casos, ejemplos e historias que reconstruían la experiencia de los estudiantes.

Finalmente, en cuanto a las sesiones de entrevista, cabe señalar que se llevaron a cabo en diferentes lugares y con diferentes tiempos⁵, esto con el fin de que los participantes se sintieran cómodos y con la libertad de expresarse. A excepción de una entrevista, todas se realizaron dentro de las instalaciones de la universidad por la facilidad y coincidencia de horarios; de manera específica en los cubículos docentes, la biblioteca Gregorio Torres Quintero y en el mismo CAE. La entrevista faltante se efectuó en una plaza de la delegación Coyoacán, con un estudiante egresado que no tenía la posibilidad de trasladarse a la universidad.

Al final, obtuve un total de diecinueve textos, nueve textos⁶ autobiográficos elaborados por los participantes y diez textos que resultaron de las entrevistas transcritas, transcripciones de las cuales hablaré a continuación.

3.6. Procedimiento de análisis

Una vez que recibí vía correo electrónico, los textos de los estudiantes, los guardé en mi computadora bajo un formato específico, esto es, modifiqué la fuente de origen, unifiqué el tamaño de letra y justifiqué los párrafos con el fin de agilizar la lectura de los mismos. Cabe mencionar que no realicé cambios en lo que respecta a la ortografía y redacción para no alterar ningún tipo de sentido; hecho que puede generar un sesgo en la investigación. Después coloqué en cada texto, en la esquina superior derecha, los datos de los participantes -nombre completo, edad y semestre-. Finalmente ordené y clasifiqué los textos en carpetas

⁵ Los tiempos de las entrevistas fueron variados. La entrevista más larga tuvo una duración de dos horas, y la más corta, de veinte minutos.

⁶ Fueron nueve textos autobiográficos, dado que una participante tuvo problemas para enviar el suyo y en ningún momento me lo hizo llegar. Sin embargo, tuvo el interés de participar por lo que accedió a la entrevista sin problema alguno.

con sus nombres, tomando en cuenta el rol que desempeñaron dentro del proceso de tutoría (tutor o tutorado).

Posteriormente realicé una primera lectura de cada texto para conocer a los participantes y tener un primer acercamiento a sus vivencias. Una vez finalizada la lectura realicé anotaciones que me permitieron distinguir elementos importantes en sus vivencias y de tal modo tenerlas presentes al momento de la elaboración de guiones de entrevista.

En lo que respecta a las entrevistas realicé las transcripciones correspondientes con base en las grabaciones guardadas. A diferencia de los textos escritos por los propios estudiantes, la transcripción le corresponde al investigador, por lo que requiere de mucha atención y una escritura minuciosa de los datos; esto sin perder de vista el objetivo de la investigación.

Es un hecho que no existen convenciones homogéneas para la transcripción de datos, sin embargo, un investigador siempre debe tener un guía que le facilite la interpretación de datos tomando en cuenta los propósitos para los cuales se utilizó cada instrumento, por esto mismo, utilicé convenciones que me permitieron llevar un control de la información recabada, las cuales se muestran en la tabla 3.3.

Tabla 3.3. Convenciones de transcripción

SÍMBOLO	USO (SIGNIFICADO)
A:	Parte que corresponde al entrevistador (investigador).
T:	Parte que corresponde al entrevistado (tutor- tutorado).
()	Aclaraciones del entrevistado.
“ ”	Cuestiones que dice el entrevistado haciendo explícito que son de otra persona.
[]	Poca claridad en el audio y en el tono de voz utilizado por el entrevistado.
(...)	Pausas menores a 5 segundos.
//	Pausas menores a 10 segundos.
(#)	Interrupción.
(=)	Risa.

°	Indica susurro o expresiones más silenciosas que el resto.
(X)	Duda o tartamudeo.

Cabe recalcar que los estudios de caso se llevan a cabo para ampliar, desarrollar y construir la teoría, porque puede que la teoría existente esté incompleta. La teoría generada se deriva directamente de los datos del investigador para llenar un posible vacío en la literatura (Dávila, 2006). Para lo cual es necesario un análisis detallado y profundo de la particularidad del caso. Con base en ello, llevé a cabo un análisis temático (Andréu, 2000; Braun y Clarke, 2006) el cual puedo resumir en: a) análisis de contenido, b) agrupación por temáticas, c) construcción y análisis de categorías y d) reconstrucción de la experiencia de trabajo de las diadas. A continuación se detalla cada uno de los rubros:

a) Análisis de contenido

El analizar un texto puede tener múltiples vertientes, el papel del análisis dentro de esta investigación radica en la reconstrucción de experiencias consolidadas a partir de un proceso de tutoría de pares. Concuero con Araya (2002) quien considera a este tipo de análisis como aquel que no solo busca criterios contenidos dentro de un corpus, sino que pretende encontrar el sentido de esos contenidos con base en un contexto determinado; o bien pretende recuperar el sentido oculto detrás de un texto (Andréu, 2000). La esencia del análisis de contenido es identificar de manera sistemática –y a su vez cíclica- premisas que ilustren y hagan alusión a nuestro objeto de estudio, por lo cual, mi análisis de contenido contempló dos grandes momentos: 1) identificación de información relevante y 2) codificación de datos.

- 1) Identificación de información relevante:** El identificar estructuras dentro de un texto nos permite por un lado revelar las experiencias, significados y realidades de los participantes, y por otro, examinar las circunstancias que se relacionan con dichos significados (Schutz, 1993). Para ello es necesario llevar a cabo una lectura y relectura detenida de los datos, se trata como bien lo mencionan Braun y Clarke (2006), de aprovechar el potencial de la información para llegar a lo que ellos llaman familiarización de datos.

Para ello, una vez que realicé una primera lectura de los textos, subrayé de amarillo aquella información que a mi parecer resultaba relevante; aquella que no estaba contemplada en mi guion general de entrevista y que debía tomar en cuenta para profundizar en la experiencia de cada participante. Para ilustrar este procedimiento, veamos el siguiente ejemplo:

Jazmín, tutora acompañante, escribió:

“(…) me di cuenta de que los seres humanos somos tan complejos que a veces necesitamos una palabra de motivación para seguir, una opinión, apoyo y que ser tutor te brinda toda esa gama de posibilidades”.

En esta idea resalté la motivación como elemento importante, pues es un aspecto que ella descubrió a partir de sus vivencias como tutora par; el expresar “me di cuenta” implica una reflexión del proceso experimentado, que quizá no era algo que ella pensaba encontrar dentro de su rol.

Arturo, también tutor par, menciona por su parte:

(…) aprendes a conocer sus necesidades y su contexto, por lo cual la responsabilidad que esto conlleva es muy grande, ya que es aquí en donde dependerá de mí, que los alumnos a los cuales voy a tutorar reciban la asesoría e información correcta para que a corto, mediano y largo plazo no se rezaguen, pero sobre todo no tomen la decisión de desertar.

En este caso lo que subrayé fue la cuestión de la responsabilidad y lo que él plasma como “dependerá de mí”, pues en ese fragmento hay una clara idea de asumir ese compromiso de guiar a otro; implica que el tutor conoce propósitos de la tutoría y reconoce la relevancia que tiene el papel del tutor.

2) Codificación

En un segundo momento definí descriptores, esto es, palabras clave con base en las ideas que había identificado previamente. Lo que hice fue colocar comentarios que se desprendían de cada párrafo para señalar las palabras clave. Por ejemplo, Eduardo, plasma en su texto:

También una necesidad que tienen los estudiantes es en el aspecto emocional, ya que el cambio de una situación académica a la que estaban acostumbrados y donde tenían grupos de apoyo entre otras cosas, pues se fragmenta o desaparece y la mayoría de los estudiantes siempre expresan en algún punto de la tutoría un malestar emocional, lo que me ha llevado a canalizarlos a los organismos de atención especializada en la universidad para brindar atención sobre esa situación tan delicada, ya que dejar que avance podría significar que deserten de la escuela.

Los códigos que utilicé para ese párrafo fueron: “Necesidades emocionales”, “Canalización” y “Prevención de la deserción”. Esto no quiere decir que las demás ideas que expresa Eduardo en el párrafo no sean relevantes, más bien están de apoyo para significar aquellos descriptores. Por ejemplo, el tutor hace alusión a que el cambio de nivel educativo es un factor que puede interferir en aspectos emocionales de los tutorados y ese punto, permite explicar, o bien, se relaciona con el descriptor “Necesidades Emocionales”. Lo esencial no es la cantidad de códigos que se extraigan de cada texto, lo realmente esencial es no perder la perspectiva del contexto (Braun y Clarke, 2006).

Así fui trabajando cada uno de los diecinueve textos, centrándome en las narrativas más largas, es decir, llevé a cabo la codificación de datos primero de los casos más extensos y al final trabajé con los de menor extensión; esto solo como estrategia para facilitar la agrupación de temas y el análisis de la información.

b) Agrupación por temáticas

Una vez codificados mis textos, comencé a identificar temas comunes. Trabajé con el primer texto e hice una lista de códigos para tratar de asociarlos en un segundo momento. La tarea no resultó sencilla pues un mismo código puede entrar en diversas temáticas, no obstante, fue una guía que me permitió llegar a una primera aproximación de categorías. Construí una base de datos en Excel en la cual comencé a ordenar los códigos, utilizando una hoja distinta por cada estudiante –para que cada uno tuviera su propio espacio-. Algunas de las temáticas que identifiqué en un inicio fueron las siguientes: concepciones sobre tutoría, rasgos profesionales, motivación, aprendizaje, experiencias de trabajo con estudiantes,

interacción, acompañamiento, orientación vocacional, capacitación, cultura escolar, entre otros temas que en un principio resultaban generales y abarcaban múltiples subtemas, pero que gracias a un proceso de relectura logré delimitar. Cabe mencionar que todo el análisis, y en particular el procedimiento de codificación, tematización y construcción de categorías fue validado por otro investigador, mi asesora.

c) Construcción y análisis de categorías

La agrupación de temas dio paso a la creación de categorías, mismas que se construyeron recuperando únicamente lo expresado por los tutores; fue un proceso de revisión, reagrupación y reconstrucción del cual surgieron las siguientes:

I. Rol del tutor: se refiere a las funciones y actividades que se reconstruyen sobre lo realizado como tutor. Las subcategorías son:

- a) Información sobre trámites y procedimientos escolares: guía que proporciona el tutor a los estudiantes para resolver dudas de procesos meramente administrativos, lo que incluye inscripciones, servicios de fotocopiado, servicios de biblioteca, prácticas profesionales, servicio social y titulación.
- b) Alfabetización académica: estrategias que brinda el tutor con el fin de potencializar las habilidades del estudiante en cuanto a lectura, escritura y oralidad, con el objetivo de que éste pueda participar en la cultura discursiva de la Psicología Educativa.
- c) Asesoramiento académico: actividades que pretenden apoyar al estudiante en la construcción y aplicación de conocimientos teóricos y prácticos propios de su disciplina, específicamente se centra en la aclaración de conceptos y paradigmas revisados en cada asignatura.
- d) Apoyo emocional: acciones que lleva a cabo el tutor con el fin de procurar la estabilidad del tutorado; incluye la canalización con expertos de otras profesiones.
- e) Seguimiento: alude a la observación minuciosa de la evolución y desarrollo del estudiante; engloba aquellas acciones que le permiten al tutor estar pendiente de forma continua de los avances y dificultades que presenta el tutorado.
- f) Orientación profesional: actividades encaminadas a guiar las decisiones del tutorado en cuanto al ámbito profesional-laboral.

II. Atributos profesionales: representan aquellas características que los informantes consideran importantes y necesarias en su labor profesional, son rasgos que identifican y valoran en sí mismos a lo largo de su experiencia como tutores pares; incluyen pensamientos, actitudes y valores. Las subcategorías son:

- a) Vocación de servicio: alude a la capacidad que tiene el tutor de apoyar sin recibir nada a cambio; implica el colaborar y ayudar a los estudiantes sin importar qué tan sencillo sea y sin tomar en cuenta las posibles consecuencias a nivel personal.
- b) Empatía: incluye la comprensión, y un sentimiento compartido que lleva al tutor a querer apoyar al estudiante porque “sabe lo que se siente”, Tiene relación con situaciones que viven los tutorados que se asemejan a las que vivieron los tutores en su etapa de novatos.
- c) Ética: se refiere a las acciones y decisiones que toma el tutor de manera congruente con base en los valores y objetivos institucionales, así como al respeto que refleja en cuanto al seguimiento de normas.
- d) Rasgos personales: son aquellas características que definen a los tutores, entre ellos se encuentra la proactividad, responsabilidad, compromiso, preparación, disposición y el ser una persona confiable.

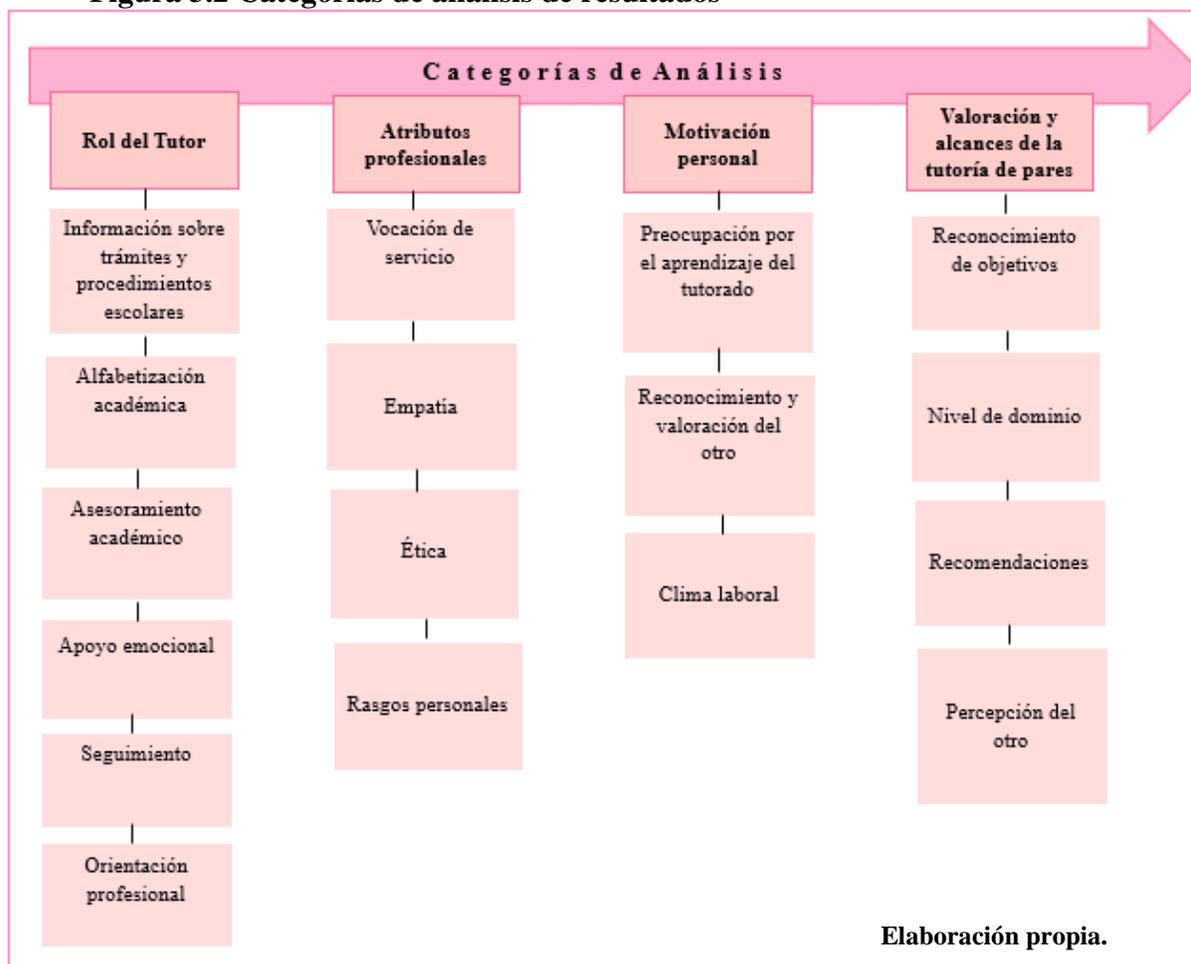
III. Motivación personal: elementos que se identifican como el motor o impulso que llevó a los participantes a ejercer su labor como tutores. Las subcategorías son:

- a) Preocupación por el aprendizaje del tutorado: inquietudes que tiene el tutor sobre el proceso de crecimiento del estudiante, implica corroborar que el estudiante esté construyendo aprendizajes y no se enfoque únicamente en obtener una nota aprobatoria; así como un interés por contribuir en su formación académica y profesional.
- b) Reconocimiento y valoración del otro: reforzamiento que surge de expresiones positivas que hacen los estudiantes hacia la labor del tutor; cuestión que lo impulsa a continuar con esa misma labor.
- c) Clima institucional: bienestar que manifiesta el tutor al ejercer su labor dentro del CAE. Incluye aquellas expresiones de conformidad con respecto al equipo de trabajo y al espacio, así como aquellas condiciones que se relacionan con su desempeño.

IV. Valoración y alcances de la tutoría de pares: incluye objetivos propios de la tutoría de pares, así como las conclusiones y argumentos que expresan los participantes a raíz de los logros obtenidos al cierre de la tutoría. Las subcategorías son:

- a) Reconocimiento de objetivos: expresiones que hacen los tutores respecto a la tutoría de pares, mismas que reflejan una claridad sobre los propósitos y fines de este proceso.
- b) Nivel de dominio: apreciaciones expresadas por el tutorado sobre el perfil del tutor en cuanto a los conocimientos que posee, conocimientos tanto culturales (del contexto UPN) como académicos (declarativos, procedimentales y actitudinales en lo que respecta al currículum de la Psicología Educativa).
- c) Recomendaciones: incluye aquellas otras acciones que deberían tomarse en cuenta para que las futuras generaciones de tutores estén mejor preparadas.
- d) Percepción del otro: son aquellos aspectos que los participantes mencionan del trabajo realizado con su respectivo compañero, así como pensamientos y opiniones que refieren hacia el par; incluye el aprendizaje bidireccional y sus experiencias de trabajo entre estudiantes.

Figura 3.2 Categorías de análisis de resultados



d) Reconstrucción de la experiencia de trabajo entre las diadas

Dado que la construcción de categorías recoge únicamente la visión de los tutores, opté por reconstruir la experiencia de las diadas para incluir también la visión de los tutorados, tal como lo plantean los objetivos de esta investigación. Cabe mencionar que de las tres diadas participantes, analicé únicamente el trabajo conjunto de dos de ellas, ya que una de las tres tutoradas entrevistada no tuvo suficiente disponibilidad para la entrevista.

El primer paso para construir una narrativa que incluyera la mirada de ambos actores fue seleccionar fragmentos relevantes de cada uno de sus textos -el texto autobiográfico personal y la transcripción de la entrevista-. Inicialmente analicé la transcripción de la tutorada (Miranda) y realicé una lista cronológica de sus vivencias y los aspectos en los cuales recibió apoyo de su tutor. Posteriormente revisé el texto autobiográfico para comparar su proceso y comparar los datos que no incluía mi lista.

En un segundo momento analicé la transcripción del tutor (Fabián) y seguí el mismo procedimiento, extraje de su testimonio los episodios más relevantes para conformar una lista. Una vez que concluí ambas listas las comparé con el fin de identificar puntos en común y dar paso a la construcción de un solo texto.

La estrategia que me permitió redactar una narrativa fluida fue el realizar un esquema, (véase figura 4.1), pues al visualizar los elementos de manera gráfica me fue más sencillo describir la experiencia de la diada dentro de su proceso de tutoría.

Por consiguiente, trabajé la segunda narrativa de igual forma, comenzando por analizar los textos de la tutorada (Karla), y al final los del tutor (Arturo). Diseñé el esquema correspondiente (véase figura 4.2) y al ir identificando las similitudes dentro de sus textos generé un solo texto que da cuenta de la experiencia compartida.

En suma, las narrativas construidas me llevaron a un acercamiento de la experiencia de los participantes, ya no sólo como un pensamiento individual, sino como uno colectivo. Asimismo el análisis me llevó a profundizar en las vivencias de los tutores, lo que dio pauta a la reconstrucción de categorías, pues lo que hace particular al análisis cualitativo es, precisamente, su carácter dinámico y flexible.

IV. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Las categorías y subcategorías reflejan los elementos que comparten los tutores participantes. A continuación, se estructuran los resultados con relación a la experiencia narrada de cada uno de ellos dentro del proceso de tutoría. Las viñetas que se presentan a lo largo del apartado incluyen testimonios expresados por los estudiantes, y se enmarcan dada su referencialidad en otros capítulos; éstas describen situaciones mencionadas con las palabras de los propios participantes y se seleccionaron en ese formato por el hecho de que se relacionan con múltiples aspectos que se abarcan en las diferentes categorías.

Esta sección está dividida en dos grandes bloques, la primera parte se organiza por categorías y subcategorías y corresponde a resultados con base en la experiencia de los tutores. La segunda se describe en forma de narración para dar cuenta de la experiencia dentro de dos de las diadas, lo que incluye la mirada del tutor en conjunto con la de su respectivo par.

4.1. Reconstrucción de la experiencia de tutores pares

I. Rol del tutor

a) Información sobre trámites y procedimientos escolares

Una de las principales razones por las cuales los estudiantes solicitan un tutor par es porque buscan información sobre el nuevo contexto al cual recién se incorporaron: la universidad. Tal como lo mencionó Fabián, para muchos estudiantes fue la primera vez que tuvieron que buscar información solos, por lo que en esos casos solía ser más sencillo para ellos ser atendidos por otro estudiante.

El asunto de las becas ha sido uno de los motivos por los cuales los chicos se han acercado con sus pares. Cada inicio de semestre existe difusión de información en lo que concierne a las becas que se ofrecen a las Instituciones de Educación Superior, entre ellas la beca de manutención, beca de transporte y beca de excelencia. Es difícil que un estudiante novato no se entere de este tipo de oportunidades dado que hay carteles en cada espacio de la escuela y se comparte de igual modo vía internet -principalmente redes sociales-. Es así como muchos estudiantes al no comprender todo el proceso para ser acreedores a una beca buscaron ese apoyo:

Viñeta 1

(...) Ilse se preocupaba mucho porque no entendía cómo meter las becas y en verdad se estresaba, porque la neta es muy difícil mantener la economía siendo universitario, literalmente luego ni para comer bien. Yo sí estaba becado, era suerte (risa), entonces siempre quise apoyarla. Cada inicio de semestre en su reinscripción nos veíamos afuera de CAE y llenábamos sus formatos de las becas; entonces metíamos juntos la solicitud. Creo que no se la otorgaron, pero el punto central fue el que ella aprendiera a hacer las cosas, porque ya después ella misma lo hacía, claro que me compartía siempre con gusto sus decisiones, pero ya la que actuaba era ella. (Entrevista a Eduardo).

Existen otros casos en los que algunos chicos piensan que la tutoría es obligatoria para poder obtener la beca –cuando la realidad es que no todos los programas la exigen- y es por esa misma razón que se inscriben al Programa de Tutorías:

Normalmente ellos creen que para tener derecho a varias becas o beneficios de la universidad requieren un tutor y es por eso que ellos se acercan a buscar un tutor ya sea par o profesor. Por eso es que yo considero que no hay tanta continuidad o formalidad en la relación tutor-tutorado, y cuando ellos se dan cuenta de que no requerían de un tutor para tener beca de manutención o tener ciertas becas, pues lo dejan o lo abandonan, entonces cuando se dan cuenta -como por sexto semestre- que siempre sí necesitan un tutor para las becas de intercambio, por ejemplo, vuelven a tener un tutor pero para eso precisamente, para obtener la beca y autorizar sus trámites. (Entrevista a Guadalupe).

Ninguno de los tutorados que tuvo Fernanda la buscó por tal motivo, sin embargo, su estancia en el CAE le permitió observar e identificar lo que para ella ha sido un patrón en estudiantes recién egresados, el requerir apoyo para la beca y el solicitar un tutor par sin conocer las funciones de este.

Otra de las situaciones que aquejan a algunos estudiantes es la reinscripción al segundo semestre, no solo por el hecho de ser un proceso desconocido, sino también porque

el horario de clases debe ser construido por ellos mismos. En este rubro, los tutores estuvieron presentes en esa selección de asignaturas y organización de clases, y la mayor parte de ellos estuvo en la fila de servicios escolares con sus tutorados el día correspondiente:

No quiere decir que le hagas las cosas, pero para ellos es importante que estés ese día, y justamente te avisan con tiempo para que puedas asistir o mínimamente estés al pendiente en tu celular para ayudarlo a formar su tira de materias que tanto les estresa, porque no es solamente quedar junto con sus amigos, sino que le indiques qué maestros elegir y qué materias son las más pesadas (Entrevista a Lizzet).

Jazmín por su parte mencionó que las dudas que más tuvieron sus tutorados son en cuanto “a los trámites y a los servicios que ofrece la universidad” (Entrevista) y es ahí donde los tutores comienzan su labor al describir los servicios y darles un pequeño recorrido por cada pasillo con el fin de que se familiaricen con la institución a la cual formarán parte por cuatro años consecutivos.

Viñeta 2

(...) dábamos explicaciones de las becas, ventajas de estudiar en la UPN, servicios como comedor, copias, gimnasio, intercambios, etc., cosas que yo no exploté en mi etapa como alumno, así que diseñé mi recorrido dándoles a los alumnos lo que debían de saber de su universidad. (Fabián, texto autobiográfico).

Tal como lo expresa Fabián, la tutoría de pares tiene la ventaja de que el tutor puede compartir experiencias que vivió como novato tres años atrás para apoyar al nuevo estudiante. En este caso Fabián no estuvo informado en sus primeros semestres por lo que no tuvo la oportunidad de aprovechar los múltiples servicios que brinda la universidad -como por ejemplo el servicio dental, el gimnasio o el nutriólogo- y esa misma experiencia lo llevó a compartir con sus tutorados para que ellos sí pudieran hacer uso de tales servicios.

Así también, los tutores ya tienen conocimiento de los momentos en los cuales los estudiantes se acercarán con ellos a pedir informes, pues suelen ser periodos específicos del curso escolar en los cuales tienen que llevar a cabo ciertos trámites o entregar determinadas actividades y una buena opción para ellos es acercarse con el par:

Viñeta 3

Ya tengo las fechas en las que me van a hablar porque no pueden sacar su homoclave para pagar en el banco (siempre me hablan por eso), cuando son finales y exámenes, y ahorita que están en tesis volví a estar muy pegado a ellas (Entrevista a Fabián).

Una situación que vivieron Fabián, Arturo y Jazmín fue brindar información a estudiantes que se encontraban cursando el séptimo semestre de la carrera, sin ser estos sus tutores formales:

El momento más confuso de la carrera es cuando vas a pasar a séptimo semestre, porque tienes que escoger prácticas, al menos en psicología educativa: el trámite es confuso, la inscripción es un caos, y radio pasillo es una fuente de desinformación, entonces comencé mi labor de orientar a mis compañeros(...) Al día siguiente bajó una chica directamente conmigo para que le explicara cómo era el proceso para elegir prácticas porque en su salón ya andaban diciendo cada cosa; le aclaré sus dudas y uno por uno de sus compañeros bajaban a preguntarme. Como yo ya había vivido ese momento de inscripción a séptimo, ya sabía de lo que se trataba, así bajó alumno por alumno (...). Para cuando iba a terminar el semestre, yo no había tenido un tutorado, había tenido muchos más, ninguno me había sido asignado por el CAE, pero llegaron buscándome (Fabián, texto autobiográfico).

A pesar de que estos tres tutores sabían que sus funciones no estaban encaminadas a la atención de estudiantes de semestres avanzados, fue algo que disfrutaron y consideraron necesario porque recientemente se habían enfrentado a ese proceso de trámites para ingresar al seminario y al escenario de prácticas profesionales.

b) Alfabetización académica

Los tutores trabajaron diferentes aspectos académicos con sus tutorados, pero la mayoría coincidió en los siguientes: elaboración de textos -principalmente ensayos-,

comprensión de textos académicos, aclaración de conceptos en torno a asignaturas específicas, estrategias de aprendizaje y uso de normas APA.

La alfabetización académica involucra un conjunto de estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de cualquier disciplina (Carlino, 2013), lo que quiere decir que los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos, por ejemplo, leer un texto de filosofía no será lo mismo que leer uno de geometría analítica.

En ese sentido los tutores, sin excepción alguna, trabajaron lo que concierne a los procesos de lectura y escritura con el fin de que los estudiantes pusieran en práctica tales habilidades y mejoraran los hábitos con los que llegaron al nivel superior -pues al menos la mitad de los tutores expresó su preocupación por los hábitos de lectura que solían tener sus pares-:

Viñeta 4

Les cuesta leer y obviamente que te cueste leer implica que te cuesta comprender porque literalmente llegan y es “no entiendo”. O sea decir no entiendo está bien, pero cuando te dicen “no entendí” y obviamente utilizan un adjetivo que le agrega más intensidad a la frase que es “no entendí nada” es realmente preocupante (Entrevista a Eduardo).

Eduardo, al darse cuenta de que sus tutorados no comprendían ni la mitad de las lecturas, supo que tenía que buscar la mejor estrategia para atender esa necesidad, pues tal como el mismo menciona “la licenciatura básicamente se trata de eso” (Entrevista) y si sus estudiantes no lograban abstraer las ideas esenciales de los textos, seguro les costaría más trabajo avanzar al siguiente semestre. Para ello, tuvo algunas sesiones -individuales- con ellos para revisar los tipos de textos con el fin de que identificaran sus características y descubrieran distintas formas de aproximarse a una lectura.

Otra de las soluciones que tuvo este tutor para apoyar, no solo a sus tutorados, si no a las siguientes generaciones de estudiantes fue hacer un manual de estrategias de lectura con base al tipo de texto y fue un recurso que compartió con sus colegas del CAE en el momento

en el que notó que todos tenían que atender esa necesidad con sus respectivos pares. Me resulta curioso que el equipo del CAE, refiriéndome específicamente a los actores que laboran dentro del Programa de Tutorías -la encargada del programa y los tutores de Psicología Educativa y Pedagogía-, no tiene reuniones formales para discutir cuestiones relevantes de la tutoría de pares, según lo mencionado por los tutores, sin embargo, existen momentos en los cuales comparten unos con otros acerca de lo que viven al día con los estudiantes. Fue en uno de esos momentos en los que Eduardo identificó que podía colaborar con su equipo brindándoles el recurso diseñado.⁷

Por su parte, Fernanda se enfocó en trabajar con el primer tutorado que le fue asignado, quien desde el primer contacto o entrevista inicial expresó sus dificultades de concentración en la lectura, así como los obstáculos que tenía a diario para poder llegar a la comprensión global de un texto. El estudiante platicó con ella para hacerle saber que se encontraba laborando a la par del estudio, por lo que quizá le sería más complicado atender sus necesidades académicas; no obstante, ella sabía que encontraría el mejor modo de ayudarlo.

De entrada, Fernanda le hizo saber que lo comprendía en su totalidad dado que ella también es una persona que trabaja y estudia a la vez -además de ser madre de familia y tener dos hijos-, así que lo animó a no cerrarse a las oportunidades e identificó que su principal dificultad era la organización de tiempos, por lo que la solución para él era equilibrar sus actividades cotidianas. Como segundo punto, y como iniciativa propia, trabajó con él estrategias de lectura, siempre pensando en sus características personales y en su estilo de aprendizaje -mismo que detectó desde un principio mediante la aplicación de test y cuestionarios que ella buscaba de manera personal-:

(...) en su trabajo no puede leer ni hacer tareas, pero el conflicto mayor es que lo que lee no lo comprende muy bien, así que le recomendé estrategias de lectura como son:

⁷ En este espacio me permito formular una interrogante: ¿Sería provechoso que los tutores tuvieran reuniones formales -incluidas en la planeación semestral del programa- para compartir sus experiencias y colaborar de manera conjunta en el apoyo a estudiantes?

- Antes de empezar a analizar el texto leer el título, los subtítulos, observar las imágenes, de modo tal que se pueda dar una idea básica sobre qué tratará la lectura que está a punto de analizar.
 - Subrayar las palabras que no conozca y que requiera buscar su significado.
 - Leer, tratando de utilizar imágenes mentales para saber si es posible entender mejor.
- (Texto autobiográfico).

Jazmín coincidió con Fernanda en brindarle a sus tutorados ciertas estrategias de lectura que incluían “subrayar y hacer mapas mentales, buscar autores e identificar datos relevantes, -porque luego subrayan toda la hoja con marcador-“(Entrevista). La diferencia de Jazmín con Fernanda, por ejemplo, es que Jazmín trataba de exigirles mucho a los estudiantes y pretendía que ellos buscaran por sí mismos las mejores formas de comprender los textos.

Arturo desde su perspectiva pensó que debía comenzar de cero por lo que se sentaba con ellos para que leyeran la lectura en voz alta y posteriormente les hacía preguntas para analizar el contenido. Una vez que iban avanzando en esa lectura en voz alta, ya les mandaba ejercicios para que los hicieran en sus casas y poder enviarles la respectiva retroalimentación. Cabe señalar que Arturo intentó hacer tutorías grupales para trabajar, sobre todo, lectura de comprensión, pues por un lado sus tutorados se conocían entre ellos, y por otro pensaba que al ser un problema común sería más sencillo y provechoso, no obstante, los horarios no coincidieron del todo y continuó trabajando de manera individual.

El siguiente punto que trabajaron fue la escritura; la principal dificultad de los estudiantes en este sentido es escribir textos bajo la forma exigida por los docentes, la cual incluye utilizar un lenguaje *ad hoc* a la disciplina, una redacción más profesional y una construcción que vaya de acuerdo con las características y objetivos de cada tipo de texto. Jazmín manifiesta que hay ocasiones en que los docentes “son muy cuadrados en lo que piden y si uno ya los conoce o sabe cómo trabajan también puede dar ese consejo” (Entrevista); con eso se refiere a que las exigencias a nivel universitario son muy distintas a las de niveles anteriores y muchas veces se solicitan trabajos escritos dando por hecho que los estudiantes cuentan con las habilidades de escritura necesarias. A raíz de eso la labor del tutor par no es

solo solventar la necesidad del tutorado para que desarrolle habilidades de redacción, sino también aconsejarlo para que entregue sus actividades de la mejor manera posible.

Es claro que si los estudiantes no comprenden a profundidad lo que leen, lógicamente tampoco lograrán concretar sus ideas en la escritura tan fácilmente y esta era una situación que se repetía constantemente en las sesiones de tutoría. Cabe agregar que uno de los mayores problemas existentes dentro de la educación, no solo a nivel superior, es el plagio, mejor conocido como *cut y paste* y eso sucede porque muchos estudiantes no están acostumbrados a escribir sus propias ideas y no tienen un guía que les apoye en ese proceso. Jazmín menciona al respecto que para ella en ocasiones era difícil apoyar a los estudiantes en esta parte de la escritura, dado que no siempre los tutorados creen que los tutores posean tales habilidades, pero a pesar de ello Jazmín tomó la responsabilidad de corregirlos en casos de que no citaran sus textos y les demostró que sí podía ser buena guía:

Viñeta 5

“(…) ellos no siempre creen en tu conocimiento o no te ven preparado, pero me da gusto saber que sí se puede” (Entrevista a Jazmín).

Para Eduardo, los estudiantes fracasan en la escritura por el hecho de que “entregan los resúmenes como los habían estado haciendo en la preparatoria y al tratar de aplicarlos al contexto universitario no saben qué hacer” (Entrevista). Por ejemplo, él tuvo el caso de una estudiante que no escribía con frecuencia desde niveles anteriores y no se percataba ella misma de los errores que cometía en cada escrito, cuestión que dificultaba la comprensión y abstracción de las ideas plasmadas. A partir de que Eduardo observó sus áreas de oportunidad decidió trabajar con ella redacción y ponerle ejercicios para que ella misma evaluara sus tareas:

Una de mis primeras tutoradas entró con problemas de escritura y los textos que desarrollaba a veces tenían pleonasmos o errores de sintaxis o a veces no había sujeto, etc. Y ella escribía y yo le decía -¿ya viste tu texto?- Y leyéndolo decía “está horrible, ¡está escrito horrible!, ella decía ¡esta horrible mi texto! y yo le decía: -¿y qué pretendes hacer? “Pues escribir mejor”, decía, pero no se trata de escribir mejor, si no escribir constantemente y eso me he dado cuenta de que les sirve mucho que se

propongan ese tipo de situaciones, que se den cuenta de sus errores por ellos mismos porque si no se dan cuenta de sus errores por ellos mismos no avanza mucho esa parte de su aprendizaje y eso les va a afectar en años posteriores. (Entrevista)

Fabián optó por poner a sus tutorados a escribir textos distintos a los que les solicitaban sus respectivos docentes, pues pensaba que debían comenzar a escribir sobre temas cotidianos e intereses particulares y así quizá les resultaría más sencillo la escritura.

Noté que no sabían leer a nivel universidad -no se les quedaba pegado nada- y peor que no sabían escribir. Les llegué a hacer ejercicios en una hoja: “mira no le tengas miedo escribe lo que tú quieras” y tenía a una estudiante que no podía y decía “y es que ¿qué escribo? Y pienso que sí es complicado leer y escribir en este nivel (...). Entonces las ponía mucho a escribir, empezamos con “si tú te tuvieras que presentar para pedir un empleo”, era empezarlas a hacer arrastrar el lápiz (Entrevista).

Finalmente, dentro de la alfabetización académica entra el uso de normas APA, pues engloba convenciones particulares para la escritura académica de comunidades disciplinares específicas. Básicamente es un rubro que les causa confusión a los estudiantes al momento en que los docentes les solicitan las tareas con mínimo de tres fuentes. Lo ideal es que los estudiantes comiencen a aplicar las normas APA desde primer semestre, no obstante, la realidad es muy distinta y es hasta los últimos semestres -cuando se acerca el seminario de titulación- que comienzan a preocuparse:

Viñeta 6

Yo recuerdo que a mí en primer semestre solo hubo una docente que nos explicó lo del APA, pero la verdad como nuevo ni pones atención a esos detalles. Después yo creo como a mediados de la carrera te dicen los maestros que vayas consultando el manual 6ta edición y no sé qué, y bueno, hasta que entré al seminario que sufrí bastante, entonces en su totalidad, sé lo que se siente no entender las mil reglas para citar. (Entrevista a Lizzet).

Así como Lizzet, Jazmín vivió la misma situación en su tiempo de novata, por lo cual decidió enviarles el manual de APA a sus tutorados con el fin de que fueran comprendiendo cada regla y la fueran aplicando en sus actividades por sencillas que fueran. Eso les fue dando pauta para que aprendieran a parafrasear, dando crédito al autor correspondiente, y posterior a ello ir redactando sus propias ideas.

c) Asesoramiento académico

Otro aspecto en el cual requirieron apoyo los tutorados fue en cuanto a materias específicas tales como Estado, Sociedad y Educación, Estadística, Socialización e Introducción a la Psicología Educativa (véase Anexo 3) ; aunque en definitiva la primera de ellas es la que resultó más confusa para la mayor parte de los estudiantes:

Vienen porque no entienden nada en la materia de Estado y Sociedad que suele ser la más latosa y creen que sus maestros hablan en chino jajajaj, no es que en verdad luego se espantan con tantos conceptos socio históricos (Entrevista a Arturo).

Arturo identificó que lo que se les hacía complicado en tal asignatura era que desconocían gran parte de los términos y al no tener un repaso de los mismos o una aclaración de lo que significan no lograban concentrarse en las clases, por lo que tuvo que ahondar un poco en explicaciones históricas y repasar con algunos temas que veían desde el Neoliberalismo y las Leyes de Reforma: “Son temas que piensas que ni te van a servir, pero llegas a nivel superior y te encuentras con ellos y lógico son una pesadilla. Por suerte a mí no me aburre la historia, pero hay muchos casos en los que sí les aburre y si no lo atacas se te pueden ir, y lo peor es que a veces ni relación le encuentran con la Psicología Educativa, cuando la historia es parte de todo” (Entrevista).

Eduardo también tuvo una tutorada con quien trabajó temas de Estado, Sociedad y Educación y fue con quien se reunió con mayor constancia porque la chica estuvo a punto de desertar de la licenciatura al no aguantar la presión de la asignatura y al sentir que jamás entendería los contenidos. En este caso el tutor aprovechó sus habilidades sociales y le explicó a la alumna los temas como a él le hubiera gustado que se los explicaran. Es cierto que tal asignatura incluye conceptos densos, más aún si son estudiantes que tuvieron poco

acercamiento con ese tipo de contenidos, sin embargo, “un tutor siempre debe buscar las mejores vías para que se encuentre un sentido teórico-conceptual” (Entrevista).

Una asignatura clave dentro de la licenciatura es Introducción a la Psicología Educativa, misma que tiene por objetivo que el alumno conozca las teorías psicológicas que han aportado dentro del campo de la educación. Lizzet y Jazmín se enfocaron en la aclaración de conceptos propios de cada paradigma y trataron de resolver las dudas que tenían los estudiantes. De manera particular estos últimos se preocupaban porque “ellos mismos tenían que exponer los temas y tenían miedo de no dominarlo y obtener una nota reprobatoria” (Entrevista a Jazmín).

Se puede notar que algunos tutorados manifestaron esa preocupación hacia la evaluación, la cual se convierte concretamente en una calificación, sin embargo, no parece que hayan tenido una preocupación por su proceso de aprendizaje o por dominar los contenidos de una asignatura base. A pesar de ello, los tutores trataron siempre de explicarles los constructos fundamentales de cada una de sus asignaturas, tratando de vincular los contenidos con sus gustos e intereses:

Viñeta 7

Una de las estrategias que utilizaban Eduardo, Fabián y Arturo, era adecuar los contenidos para que los chicos aprendieran a partir de sus propios intereses: “Utilizaba metáforas, porque me doy cuenta de que las metáforas son algo sumamente importante para que lo entiendan de una manera simple, pero muy allegada a ellos” (Entrevista a Eduardo).

d) Apoyo emocional

Las necesidades de los tutorados eran variadas, sin embargo, la mayor parte de ellos coincidió en solicitar apoyo emocional. Tal como lo menciona Jazmín, “algunos tutorados son más activos que otros, unos requieren mayor atención en cuestiones académicas y otros en cuestiones emocionales, pero lo relevante aquí es tener claro que el deber del tutor es darle importancia a cada rubro y no limitarse únicamente a lo académico” (Entrevista).

Fernanda fue la tutora que brindó mayor apoyo emocional en comparación con los demás tutores, dado que los casos que le fueron asignados requerían de ese apoyo. De manera particular tuvo un caso de una estudiante que tenía muchos conflictos, por lo que se vio en la necesidad de canalizarla con otro profesional –propiamente con la psicóloga del Centro de Atención a Estudiantes-, pues llegó a un punto en el que no solo el apoyo que ella le brindaba no culminaba en avances, sino que también ella llegó a sentirse abrumada y confundida sobre las acciones que debía tomar para ayudar a la chica:

Viñeta 8

Mi tutorada tiene una tendencia a sobre exigir atención, me buscaba para que la escuchara casi a diario y mandaba mensajes para saber si iría o no al CAE porque me mencionaba que quería hablar conmigo; normalmente las conversaciones giraban en torno a los conflictos personales que tenía pero nada con referencia a la escuela. Es así que decido canalizarla al psicólogo de la universidad para que sea atendida, ya que como psicólogos educativos no podemos dar terapia, solo brindar un acompañamiento y las exigencias que ella tenía, no podía atenderlas ya que se encontraba fuera de mis posibilidades profesionales (...) era sobre demandante tanto que yo no podía manejarlo como tal porque hasta las 3:00 a.m. solicitaba atención y la exigía, el darle contención emocional me sobrepasaba a mí, por eso lo que yo hice fue hacer la detección y después la canalización (Texto autobiográfico).

Para Fernanda, el tema de las emociones es delicado, pues su experiencia como tutora dentro del CAE le ha permitido darse cuenta de que los tutorados no siempre pueden manejar tales problemas, a veces, ni con el apoyo del mismo tutor, e incluso muchos de ellos tienen la creencia de que el tutor es como un psicólogo que le dirá de qué manera manejar sus emociones. La mayor preocupación de Fernanda era pensar que si algo salía mal, la culpa sería de ella por no haber respondido de la mejor forma al problema. Esto refleja la gran responsabilidad que ella asumió desde un inicio como tutora. Al finalizar su trayecto se sintió tranquila y cómoda con su rol, no solo porque no hubo ningún percance, sino por el apoyo que pudo brindar.

Con respecto a esto, Ximena confiesa que es complicado atender al estudiante cuando éste llega a la sesión quebrado emocionalmente, pues en muchos casos, el tutor no sabe cuál es la mejor forma de actuar:

(...) una chica que se puso a llorar y en ese momento me quedé en shock, porque no sabía si podía abrazarla, y no supe qué decirle, porque estaba vulnerable; ella solo me abrazó y ya salimos adelante (Entrevista).

En tal ocasión Ximena no estaba segura si podía acercarse mucho a la chica o debía dejarlo en manos de otro profesional; sentía que no estaba preparada para responder ante esos casos, sin embargo, logró afrontarlo al escucharla y darle sus mejores consejos. Ximena considera que esa situación particular fue una de las problemáticas a las que se enfrentó en tutoría de pares, no solo por el hecho de no tener experiencia atendiendo ese tipo de conflictos, sino más bien porque sus tutorados siempre la buscaban “cuando ya tenían los problemas encima y las calificaciones estaban de por medio” (Entrevista).

Eduardo, por su parte, notó que uno de los aspectos que afectó a algunos estudiantes en el aspecto emocional fue el cambio de nivel educativo, pues como ya se ha mencionado, las exigencias en la universidad son distintas. Lo que sucede es que parte de los estudiantes al no comprender las instrucciones de la actividad a entregar, o el no estar familiarizados con los conceptos que se aplican en cada una de las asignaturas sienten que fracasan. Entonces, al “ver esta situación de fracaso constante, empiezan a entrar en crisis” (Entrevista).

Sucede que en ocasiones los estudiantes tienen dudas de los trabajos y tareas, pero no siempre les es suficiente la explicación del docente o del mismo compañero de banca o amigo, por lo que pueden llegar a frustrarse. Entonces, tal como lo menciona Eduardo, sienten ese fracaso constante y no encuentran la mejor vía para aclarar sus dudas y dejar de sentir esa presión, razón que los lleva a solicitar el apoyo del tutor. En ese momento el tutor funge como medio para escuchar y despejar las inquietudes del estudiante para que en consecuencia, éste se sienta liberado y tranquilo.

Otro hecho particular es que muchos novatos se sienten inestables emocionalmente debido a que tienen que acostumbrarse al nuevo contexto al que acaban de ingresar, que consta de nuevos grupos, nuevas amistades, nuevas rutinas, lo que implica dejar aquellas que

solían tener en el nivel medio superior. Eduardo al detectar que esta situación era un obstáculo en su aprendizaje y formación, recurrió, también, a la canalización con la experta del CAE:

Viñeta 9

Una necesidad que tienen los estudiantes es en el aspecto emocional, ya que el cambio de una situación académica a la que estaban acostumbrados y donde tenían grupos de apoyo entre otras cosas, pues se fragmenta o desaparece y la mayoría de los estudiantes siempre expresan en algún punto de la tutoría un malestar emocional, lo que me ha llevado a canalizarlos a los organismos de atención especializada en la universidad para brindar atención sobre esa situación tan delicada, ya que dejar que avance podría significar que deserten de la escuela (Entrevista).

Finalmente cabe mencionar dentro de este rubro que cuatro de los tutores -Fabián, Lizzet, Jazmín y Arturo- trabajaron autoestima con algunos de sus tutorados, pues era un punto fundamental que intervenía en su desempeño. Es decir, ciertos estudiantes tenían baja autoestima, por lo que se sentían tristes o desmotivados en su aprendizaje, pues se sabe que la autoestima de una persona repercute en sus áreas de desarrollo –social, personal, familiar, intelectual y emocional, por mencionar algunas-.

Lizzet, por ejemplo, había experimentado en algún momento de su vida lo que se sentía no confiar en ella misma y no valorarse, por lo que utilizó algunos ejercicios con dos de sus tutorados, lo que resultó favorable particularmente para una de ellas:

Un ejercicio que yo hice con una psicóloga hace tiempo fue escribirme una carta a mí misma. En principio pensé que era raro, o sea, ¿cómo escribirme cuando ni yo misma me entendía? Pero resulta que justo el problema es ese, el no apreciarse cuando lo que debía hacer era ayudarme a ser una persona diferente. Y fue ese el ejercicio que les recomendé. Por supuesto que no soy una experta, pero sé lo que es sentirse mal y la universidad es un momento que no regresa y lo mejor es justo aprovecharlo y estar convencido de lo que se quiere para una vida laboral, porque además yo lo pienso y terminar una carrera sin resolver tus problemas emocionales solo hace más grande el

problema. Obvio que una persona siempre tendrá conflictos emocionales, pero entre más trates de aclararlos es mucho mejor, y eso fue lo que intenté hacer con los chicos, aquellos a los que les costó trabajo acercarse desde un principio (Entrevista).

Además de las cartas, Lizzet, intentó vincular las actividades académicas con las personales de modo que pudiera existir un avance en múltiples dimensiones. Ella no describe a fondo los ejercicios que realizaba con sus tutorados, no obstante, rescata que serían recursos que seguiría utilizando en el caso de continuar como tutora en su campo laboral. Lo relevante es que ella concluyó en CAE convencida de que el bienestar emocional es fundamental en la vida de una persona, en este caso de un joven universitario, y que el psicólogo educativo sí puede brindar ese apoyo desde su mirada profesional siempre y cuando sepa reconocer sus límites de intervención.

e) Seguimiento

Llevar un seguimiento desde la perspectiva de los tutores implica estar junto con una persona, no sólo en el sentido literal de la palabra, sino en el hecho de observar minuciosamente el desarrollo de aquella tomando en cuenta sus logros y dificultades. Para los tutores significó, precisamente, estar al pendiente de las situaciones académicas, emocionales y sociales de cada uno de sus tutorados, a pesar del tipo de relación que mantenían con ellos -pues no todos tuvieron una relación estrecha, hablando en términos de afectividad-.

Arturo pensó que el primer paso para poder brindar un seguimiento a los chicos era conocerlos, saber de dónde venían, quiénes eran, en dónde concluyeron su educación media superior y principalmente conocer el motivo que los llevó a la elección de estudiar la licenciatura en psicología educativa. Por tal razón dedicó sus primeras dos sesiones para que compartieran entre sí sus vivencias y datos personales. El siguiente paso para Arturo fue establecer con ellos lo que trabajarían en las sesiones de tutoría, por lo que organizó con cada estudiante un cronograma de actividades. Si bien el tutorado, al ingresar al programa, debe llenar un formulario de inscripción en el que enliste los aspectos en los que requiere de apoyo, no todos los chicos tienen claro lo que van a trabajar con el tutor par, por lo cual Arturo prefirió planear su trabajo de manera anticipada con el fin de llevar un seguimiento óptimo y poder evaluar su desempeño al finalizar la tutoría:

Sí debes hacerte notar, pues muchos no saben ni cómo acercarse (...). El seguimiento tiene que ver con la responsabilidad de cada tutor, el darles las sesiones acordadas, preguntar al chico cómo va, acercarte, darle material, retroalimentación y guía aunque el estudiante no te lo pida propiamente (Entrevista).

A pesar de que Arturo tenía claridad en lo que iba a trabajar con sus tutorados, sucedió que no con todos logró seguir la organización trazada, pues los horarios de los estudiantes no siempre coincidían con los de él, y las diversas actividades escolares interrumpían en ocasiones la tutoría. Sin embargo, siempre hubo un seguimiento y buscó las mejores estrategias para que los chicos cubrieran ciertas actividades durante la semana. Así, al concluir su rol de tutor pudo identificar sus logros y áreas de oportunidad para poder continuar impartiendo tutoría en otros espacios. Por ejemplo, para él fue un logro que uno de sus tutorados perdiera el miedo a redactar sus propias ideas y en general sintió que pudo aportar algo en cada uno de ellos, lo que no solo resultó en satisfacción personal, sino en una evaluación de sus propias acciones.

Jazmín y Fernanda coincidieron con Arturo en la importancia de conocer a sus tutorados previo al inicio de la tutoría, pues sabían que cada uno de ellos tenía expectativas y necesidades distintas. Fernanda optó por aplicarles cuestionarios para identificar sus estilos de aprendizaje con el fin de poder buscar estrategias personalizadas (los cuestionarios utilizados fueron iniciativa propia, esto es, ella los buscó y los descargó, más no pertenecían como tal al CAE). Por su parte Jazmín, con base en las entrevistas de primer contacto con sus tutorados, realizó una lista de los aspectos a trabajar con cada uno de ellos para tenerlo presente en cada sesión y poco a poco ponerlos a prueba, no en un sentido de aplicarles exámenes, si no en exigirles cada vez más en las actividades solicitadas. Por ejemplo, dos de sus tutoradas solicitaron su apoyo en comprensión lectora; en un inicio Jazmín les explicaba las lecturas con base en sus gustos, y posteriormente, les fue pidiendo que ellas investigaran los conceptos desconocidos hasta que llegaran al punto de un aprendizaje autodirigido.

Eduardo también enfatizó la necesidad de conocer a los estudiantes, pero para él no era solo conocerlos en cuanto a sus estilos de aprendizaje y gustos, sino también sus formas de ser y actuar: "Hay que aprender a saber cuál es el humor de los tutorados, porque hay personas que pueden ser más serias, retraídas o más extrovertidas y entonces también hay

que ayudarles a que se abran más, saquen esa voz, etc." (Entrevista). Este tutor se enfocó mucho en apoyar a los chicos que tenían dificultades en cuanto a expresión verbal y les era prácticamente imposible exponer frente a un grupo numeroso, y fue ahí donde centró su acompañamiento.

Aunado a que Eduardo es una persona extrovertida, tiende a analizar a detalle las cosas con una gran capacidad crítica, cuestión que lo ayudó mucho en el apoyo hacia sus tutorados, especialmente a una de ellas. De manera conjunta realizaron ejercicios de improvisación para que la chica pusiera en práctica sus habilidades de expresión oral, pero los ejercicios no concluían en la sesión o en las veces que coincidían dentro del CAE, sino que Eduardo no perdía la oportunidad para preguntarle cómo iba o dejarle ciertas tareas para que lo aplicara en otros contextos; es ahí donde se reconoce el seguimiento y la importancia que le dio a su labor con cada uno de ellos.

En el caso de Lizzet el seguimiento fue todo un reto ya que ella tuvo una situación particular en la cual tuvo que esperar alrededor de un mes para tener tutorados, y no estaba segura si tendría la oportunidad de ser tutora:

Viñeta 10

Cuando yo ingresé a este servicio social comencé realizando únicamente funciones administrativas, entre ellas, revisar papeles de estudiantes que estuvieron inscritos, ordenar reportes y dar informes a los alumnos que preguntaban sobre el programa o sobre otro tipo de dudas. Yo quería tener ya tutorados, pero la espera era larga. Gran parte de los estudiantes preguntaban acerca de tutores académicos -profesores-, pero rara vez solicitaban tutor par, ¿no es eso deprimente? Cuestión por la cual mi trabajo al principio siguió siendo el mismo... algo administrativo (Texto autobiográfico).

Después de varias semanas le fueron asignados tres estudiantes, lo que resultó satisfactorio para ella. De inmediato decidió conformar un grupo de WhatsApp para mantenerse en comunicación y poder reunirse con facilidad, sin embargo, no obtuvo la respuesta que esperaba, pues los chicos dejaban de responder sus mensajes e informes y

acudían al CAE a verla si acaso cinco minutos a la semana. Esta situación comenzó a frustrarla y a hacerla sentir triste: “Mi lugar en el CAE siempre estaba tan lleno, pero tan vacío a la vez: lleno de papeles, vacío de estudiantes” (texto autobiográfico).

Pese a la respuesta que obtuvo Lizzet, no se rindió y optó por cambiar de estrategia para tener un mayor acercamiento con sus tutorados:

Decidí tomar cartas en el asunto, porque no era posible que intentaba ayudarlos y menos venían, simplemente no tenía sentido, entonces mejor les mandé un mensaje personal al WhatsApp en el que les hice una invitación más desglosada de lo que implica la tutoría de pares, porque muchas veces uno se cierra y casi casi quieren magia o creen que vas a hacer que mágicamente saquen diez en sus asignaturas y por ahí no va el asunto. Entonces los volví a invitar y sin que me lo pidieran les mandaba recursos de su utilidad y comencé a tener respuestas poco a poco, y pues obvio no con todos fue igual pero puedo decir que logré seguir sus progresos y avances por mínimos o enormes que fueran, o dicho de otra manera pensé que tendría muchos tutorados, pero al menos salí de la frustración y en ese semestre me di por bien servida (Entrevista).

No fue sencillo para Lizzet en un principio, pues sentía como si estuviera realizando su servicio social en un espacio distinto al que quería ingresar, y nadie podía garantizarle que tendría más tutorados o que los que le habían sido asignados⁸ responderían de la mejor forma. No obstante, se vio reflejado su papel como tutora ya que logró establecer contacto permanente con los estudiantes y es ahí donde radica la clave de un buen seguimiento tutorial, el mantenerse cerca del alumno con el fin de apoyarlo en las dudas y dificultades que se originan semestre con semestre.

⁸ La asignación de tutores se realiza básicamente tomando en cuenta la disponibilidad de los tutores, esto es, que no tengan más de seis tutorados formales, más no existe un mecanismo específico de asignación dentro del Programa. En ese caso, no siempre se toman en cuenta las características de los estudiantes (tanto de los tutores, como de los tutorados).

Finalmente cabe destacar que de una u otra forma la totalidad de tutores llevaba un registro personal de avances y aunque sus horarios no coincidieran a cabalidad con los de sus estudiantes, veían la forma de brindar la debida atención.

Viñeta 11

Los tutores teníamos que llenar formatos donde especificábamos qué es lo que se trabajó, cómo trabajó, etc. Pero creo que además de eso tienes que llevar registros personales, digamos más profundos. Yo tengo mi expediente personal en el CAE y pongo cómo se ha ido llevando cada proceso de cada uno de ellos (Entrevista a Fernanda).

Al respecto Eduardo expresó que llevar un registro propio le da al tutor una noción más completa sobre el desarrollo del estudiante, pues de tal modo se pueden comprobar los avances y comparar el trabajo de las primeras entregas contra las últimas. Algo relevante que pudo notar Eduardo es que a los tutorados les causa frustración el saber que los tutores deben llenar formatos solicitados por el CAE porque se sienten inseguros y no saben si están desempeñándose de la mejor manera –se llegan a sentir vigilados o como si los estuvieran reprobando-, por tanto, este tutor decidió llenar sus registros en otro momento y esperar al finalizar el semestre para mencionarle al tutorado lo correspondiente a sus progresos.

Viñeta 12

Es llevar tu propio registro, mostrarle al chico lo que estaba entregando antes y que está entregando ahorita. Y entonces le ahorras frustración al estudiante, porque te llega a decir: “el profesor me está haciendo un seguimiento y evaluaciones constantes, ¿y tú también harás lo mismo?” (Entrevista).

A lo que se refieren con esto los tutorados es que entre menos papeleo administrativo se sienten en mayor confianza y consideran que llevan así una “relación más cercana” con el tutor (Entrevista a Karla).

Finalmente cabe mencionar que el seguimiento que brindaron los tutores les permitió ampliar su propio concepto de tutoría. Por ejemplo, Fabián en un inicio, tenía una confusión entre los conceptos de orientación y tutoría y no lograba distinguir de manera clara lo que hacía esencial a cada uno de los conceptos, y no fue sino hasta que construyó sus experiencias como tutor que logró comprender tal diferencia:

Un orientador es una persona experta que te va a decir como llegues a tu destino, a tu meta, pero como tú lo hagas o si llegas es tu problema, un tutor es alguien que toma la responsabilidad de llevarte por ese camino hasta tu sueño (Texto autobiográfico).

f) Orientación profesional

La orientación profesional tiene por objetivo brindar apoyo a los jóvenes dentro de su inserción en el campo laboral, lo que engloba el reconocimiento de cualidades y habilidades que les permita tomar las mejores decisiones a lo largo de su vida (Donoso-Vázquez y Sánchez, 2013). Esto quiere decir que esta vertiente de la orientación pretende específicamente guiar a la persona en su formación profesional tomando en cuenta los múltiples ámbitos en los que se desenvuelve. Orientar a un estudiante universitario significa aclararle las actividades que lleva en su campo de actividad, no solo a futuro sino también como profesional en ejercicio, delimitando sus tareas y funciones y precisando las habilidades que requiere su profesión con el fin de que este se adapte lo mejor posible al entorno.

Fabián pensó que el primer paso dentro de la tutoría debía ser aclararles a los estudiantes lo que implica la Psicología Educativa, así como el darles a conocer sus campos de acción, pues desafortunadamente no todos los novatos llegan con la firme convicción de la licenciatura que cursarán, ni con la seguridad de querer pertenecer a la institución elegida:

Viñeta 13

Primero debían entender qué iban a trabajar en psicología educativa porque decían “bueno yo sé que el psicólogo da terapias, pero si nosotros no vamos a da terapias, entonces ¿qué vamos a hacer?” Es darles a conocer lo que implica su disciplina (Entrevista a Fabián).

Son las primeras sesiones de tutoría en las cuales el tutor lleva de la mano al tutorado para que este último comience a formar parte de la comunidad disciplinar y confirme que es el camino que quiere seguir, por tanto, Fabián pensó que sus estudiantes debían estar familiarizados con la carrera y con los espacios dentro de la universidad. Para él “es importante recordarles constantemente a los estudiantes por qué están aquí” (texto autobiográfico) con el fin de que cuando se conviertan en egresados salgan con la firme convicción de su papel dentro de la sociedad. De tal modo el tutor platicó con ellos ejemplificándoles el modo en el que podían desempeñarse, es decir, conversó con cada uno mencionándoles los espacios en los cuales podían insertarse como psicólogos educativos y las funciones que entran dentro de su rol.

Por ejemplo, el tutor tuvo una tutorada informal de séptimo semestre y fue con ella con quien comenzó a trabajar aspectos de orientación. Al escuchar que compañeros de dicha estudiante no tenían clara la idea de las actividades a realizar dentro de los escenarios de prácticas profesionales, el tutor decidió acercarse a ellos para aclarar cada una de las actividades y apoyarlos en el proceso para que cada uno optara por el mejor lugar, aquel que se adecuara a sus posibilidades y en el cual pudiera brindar sus servicios profesionales.

Aunado a ello, Fabián insistía mucho en platicar a los estudiantes sobre las ventajas de pertenecer a la Universidad Pedagógica Nacional. Esta casa de estudios se encarga de formar profesionales preocupados por la educación y el que un estudiante conozca esas particularidades en comparación con otras instituciones es importante dado que fortalece sus futuras acciones en un entorno laboral y lo ayuda en sus años de preparación y estudio. Por ejemplo, esto puede ser una ventaja al momento de solicitar un empleo, específicamente al momento de mencionar las fortalezas y herramientas que se poseen con base en el perfil del puesto solicitado.

Jazmín también apoyó a estudiantes que estaban por elegir servicio social y no sabían en dónde realizarlo. Ella considera que los estudiantes que más se acercan al CAE son los de los últimos semestres y cuando estos estudiantes piden orientación y se dan cuenta que existen tutores pares que realizan ahí dentro su servicio social, prefieren ser atendidos por ellos y pedir su opinión a pesar de que existan otras figuras dentro del mismo CAE o de que

cuenten con un tutor docente. Para Jazmín “no hay quien te explique tus mil dudas a la mitad de la carrera y debe de existir alguien que te lo diga” (Entrevista).

Dentro del apoyo que brindaron Fabián y Arturo estaba el utilizar estrategias de cognición situada, aquellas que pretenden que el estudiante reflexione sobre su quehacer profesional para que aplique sus conocimientos y aprendizajes en entornos distintos al salón de clases. Arturo utilizó de manera particular el aprendizaje basado en problemas, el cual pretende que el estudiante investigue y resuelva problemas vinculados con el mundo real con el fin de que comience a participar en su contexto cultural y construya aprendizajes que le permitan formarse profesionalmente. De manera concreta, trabajó con uno de sus tutorados lo que concierne al diseño instruccional, pues el estudiante estaba muy interesado en insertarse en ese ámbito:

Viñeta 14

Bueno a mí me gusta mucho aplicar el aprendizaje basado en problemas, y este chico desde que lo conozco le llama la atención la parte de las TIC y el diseño de recursos digitales, pero no sabía qué actividades concretas podía hacer ya en un campo laboral, así que le dejé preguntas y de ahí se puso a investigar de manera que después ya se visualizaba haciendo eso, y el chico estaba apenas en segundo semestre, imagínate si así pudieran asumirse desde que entran, otra cosa sería (Entrevista).

Fabián, por su parte, empleó el análisis de casos, el método de proyectos y se podría decir que las prácticas *in situ*, dado que orientó a varios de sus tutorados dentro de las prácticas profesionales dejándoles actividades extra a las que les solicitaban en sus respectivos escenarios. Por ejemplo, uno de sus tutorados se encontraba realizando sus prácticas dentro del museo Universum, y como él ya había estado dentro del escenario de museos le fue fácil dejarle actividades para poner en práctica sus conocimientos y habilidades como psicólogo educativo. Una de las actividades dentro de los museos es la elaboración de materiales educativos para las distintas poblaciones que acuden a las exposiciones dentro del museo, como lo puede ser las personas con algún tipo de discapacidad. En ese aspecto Fabián

le pedía a su tutorado que pensara en propuestas de dichos materiales aunque no se los solicitaran en el museo. De tal modo el estudiante podía reflexionar sobre las posibles aportaciones en tal escenario.

II. Atributos profesionales

a) Vocación de servicio: La totalidad de tutores muestra indicadores de poseer esta cualidad, y a pesar de que no todos la denominaron vocación como tal, hicieron referencia a su disposición para ayudar a los estudiantes. Por ejemplo Fernanda señaló que su desempeño como tutora fue guiado por la premisa de “no esperar nada a cambio” (Entrevista) y Jazmín refiere a tutoría “no como una obligación, sino como un gusto por apoyar y brindar una parte de uno mismo” (Entrevista); ambas tutoras lo expresan con palabras distintas, sin embargo la premisa que las guiaba era la misma.

Esta vocación estaba muy marcada en uno de los tutores, Fabián, quien en su texto autobiográfico plasma lo siguiente: “Mi experiencia como tutor par, uff, es muy larga no podría contarla en pocas palabras, para empezar diré que hoy sé que nací para ser tutor” (Texto autobiográfico). El hecho de expresar que fue engendrado para ser tutor es una cuestión que va más allá de la propia experiencia que pudo tener dentro del Programa *de Pares*, porque implica otras vivencias construidas a lo largo de su trayecto tanto personal como estudiantil; no obstante, es un hecho que el haber realizado su servicio social como tutor contribuyó en que en la actualidad él confirme su vocación no sólo como profesional de la educación, sino como tutor. Por ejemplo, él tuvo la oportunidad de ser guía dentro del Museo del Caracol – como parte de sus prácticas profesionales- y en ese escenario él apoyó estudiantes a pesar de que no estaba dentro de sus funciones y lo que más disfrutaba era escucharlos, brindarles consejos y diseñar actividades para contribuir en su formación académica. Esa experiencia lo llevó a buscar otro escenario donde pudiera continuar sirviendo a jóvenes y fue cuando decidió ingresar al Programa de Tutorías. Cabe mencionar que su disposición con los tutorados era tan grande que incluso llegó a tener problemas dentro de su ámbito personal-familiar:

Viñeta 15

(...) escucharlas a las doce de la noche en lo escolar y meterme en broncas con mi esposa, ¡ah! cómo se enojaba por los mensajes a media noche, por las horas de fin de semana que revisaba tareas, buscaba fuentes, daba ayuda, pero esa era mi responsabilidad, yo era su tutor (Fabián, texto autobiográfico).

La pasión que caracterizaba a Fabián por ejercer su labor, lo guiaba en su actuar día con día, y en ocasiones veía más por los demás que por sí mismo. Pero este rasgo de servicio no sólo sobresalía en Fabián, sino también en Arturo, la diferencia radica en que el segundo descubrió esa vocación a raíz de su experiencia en tutoría de pares; siendo que en un principio ni siquiera contempló fungir como tutor para acreditar su servicio social y más bien su decisión de ingresar al programa se basó en cuestiones de practicidad.

Arturo tuvo cuatro tutorados en su trayecto y para él fueron los estudiantes ideales, aquellos que requerían del apoyo que él podía brindar y a quienes les prestó la atención necesaria para cumplir sus metas. Fue gracias al trabajo con sus tutorados que Arturo descubrió ese gusto por servir y esas ganas por continuar esta labor en otros escenarios:

(...) pero en verdad puedo decirte que entré completamente sin expectativas, sin saber qué encontraría, y me voy con más ganas de apoyar a los chicos. La labor del par es maravillosa precisamente porque te llena el estar ahí para otro estudiante y el ver los avances que tiene no tiene precio alguno, no hay cosa más increíble que dar lo que tienes para que los otros aprendan (Entrevista a Arturo).

Tres de los participantes decidieron continuar con sus funciones como tutores, de tal modo que permanecieron dentro del Programa Institucional, o bien siguieron implementando la tutoría de manera no formal, esto es, no interrumpieron el acompañamiento hacia sus tutorados a pesar de que el propio Programa *de Pares* ya no permite que los estudiantes de semestres avanzados continúen recibiendo tutoría en tal modalidad. Fabián y Eduardo extendieron su periodo oficial y continuaron como voluntarios por meses consecutivos - Eduardo continúa a la fecha-. Arturo, por su parte, se retiró una vez que concluyó sus horas de servicio social e ingresó a trabajar dentro de una institución educativa, sin embargo, no

dejó de brindar el apoyo a sus tutorados y, al igual que los dos tutores anteriores, en la actualidad los orienta y les comparte recursos y lecturas útiles para su óptimo desarrollo profesional. La decisión de Arturo de no abandonar el proceso de tutoría con algunos estudiantes, claramente ya no formaba parte de las acciones institucionales, sino más bien personales en lo que concierne a su forma de ser, y el modo en el cual continuó tal acompañamiento fue mediante el uso de tecnologías de información y comunicación –redes sociales, correo electrónico y teléfono móvil principalmente-.

b) Empatía: El concepto de empatía suele definirse como el pensar o sentir de manera similar al otro en una situación particular. Comúnmente se entiende como “ponerse en los zapatos del otro”. Lo que hay que aclarar es que la empatía probablemente no tendría lugar si el observador no tuviera una noción mínima sobre la situación que experimenta el otro. Dicho de otra manera, el ser humano puede saber o adivinar cómo se siente la otra persona por el hecho de que recurre a sus propias experiencias; son estas experiencias las que lo llevan a una comprensión de los sentimientos y pensamientos que puede experimentar otro ser humano (Breithaupt, 2011).

En este marco, los tutores saben lo que un estudiante puede estar sintiendo o pensando por el hecho de que ellos ya tuvieron un proceso previo de ser universitarios y tuvieron una formación durante ocho semestres que los llevó a desarrollarse como los profesionistas que son ahora. Es decir, la empatía de los tutores en su totalidad fue una comprensión absoluta: "Somos como amigos, y el asunto es que ya sabemos que es lo que están pasando" (Entrevista a Jazmín, egresada). En todos los casos fue revivir el trayecto de los primeros dos semestres para poder guiar a los estudiantes de una manera contextualizada:

Viñeta 16

Si no somos empáticos no sirve, tienes que *hacer clic* para solucionar problemas *desde sus ojos* (Entrevista a Ximena, cursivas agregadas).

Ximena alude a una comparación⁹ para expresar lo que para ella significa ser empática con sus tutorados, y afirma que la empatía es en definitiva necesaria dentro del rol del tutor.

Otro aspecto que se relaciona con la empatía de los tutores es que algunos de ellos no tuvieron un tutor en su época de novatos y les hubiera gustado haber tenido una figura de apoyo a lo largo de la carrera; y ese sentimiento es el que los llevó a brindar tal apoyo por el hecho de recordar lo mal que se sentían en los primeros semestres: "Yo al principio me sentía bastante desubicada y está bonito que alguien te diga dónde están los servicios y esas cosas" (Entrevista a Jazmín) o bien "Al principio de la carrera no sabes en dónde buscar o en donde encontrar la información que te piden (...) a mí me hubiera gustado que me dijeran en su momento" (Entrevista a Lizzet).

Una situación particular, que también destacan los tutores, es que hay estudiantes - sobre todo de recién ingreso- que desconocen los servicios que les brinda la institución, desde cuestiones administrativas (trámites, préstamos de libros, recepción de documentos, etc.) y culturales (eventos organizados especialmente por el departamento cultural del piso azul, deportes, clases extracurriculares, etc.), hasta la ubicación de espacios y salones (auditorios, cafetería, gimnasio, restaurante, cubículos docentes, zona de impresiones, centro de idiomas, etc.). Entonces, los tutores, al traer a su mente aquellos momentos en los que ellos también se sentían desorientados decidieron guiar a sus tutorados con el fin de que estos últimos no pasaran por lo mismo que ellos.

Tal como lo menciona Eduardo, el ingreso a la universidad "es una etapa muy difícil, porque se cortan relaciones que ya habían durado mucho tiempo, se acaban grupos sociales en los que ya se había entablado una buena comunicación y es necesario empezar desde cero" (Entrevista), por tanto, es más sencillo que un estudiante novato empiece a conocer ese nuevo escenario con el apoyo de otro que ya lo conoce.

Así también los tutores coinciden en que es más fácil que un estudiante y otro se entiendan por el hecho de utilizar medios similares. Con esto se refieren, específicamente, al

⁹La expresión *hacer clic* hace alusión a la afinidad inmediata con alguien, incluso sin conocerle, y por tanto, sin que en ello dependa qué tanto comprendes o no al otro.

uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) que utiliza con frecuencia, no solo la población estudiantil, sino también los docentes –hablando del contexto universitario– y que hoy en día son un medio para la construcción de aprendizajes. La totalidad de tutores afirmó que el medio principal de comunicación con sus tutorados fue el WhatsApp, seguido por el Facebook Messenger y el correo electrónico. Algunos estudiantes no coincidían en horarios con sus tutores para tener sesiones presenciales, por lo que estos medios fungieron como la estrategia más óptima para recibir el acompañamiento necesario.

Ahora bien, una cuestión peculiar de este Programa de Tutorías es que las diadas se conforman con base en la licenciatura que cursan ambos estudiantes. Lo que quiere decir que un chico que ingresa a Psicología Educativa solo puede trabajar con un tutor de Psicología Educativa, y el de Pedagogía con otro estudiante de Pedagogía¹⁰:

Viñeta 17

Nunca te van a poner con alguien de otra licenciatura, porque no manejas los conocimientos teóricos que ellos ya vieron (Entrevista a Eduardo).

El que la diada pertenezca a la misma licenciatura es una ventaja destacada por los tutores, pues la mayor parte opina que es más sencillo comprender a los tutorados por el hecho de haber cursado las mismas asignaturas; claro que esto no quiere decir que los mismos tutores consideren imposible que se establezca un acompañamiento con estudiantes de otras licenciaturas, simplemente expresaron su conformidad con respecto a ello y señalaron que tienden a ser más empáticos cuando recuerdan sus vivencias en cada semestre, sobre todo al revisar contenidos teóricos. Por ejemplo, para Fabián significa “volverse un alumno de primer semestre” (Entrevista), lo que lo llevaba a formularse preguntas como: ¿Qué dudas

¹⁰ Resulta curioso que la tutoría de pares se establezca únicamente entre diadas inscritas en las licenciaturas de Pedagogía y en Psicología Educativa, siendo que la Universidad Pedagógica Nacional cuenta con cinco licenciaturas -mencionadas en el apartado de *contexto y participantes*-. Sería interesante, en este punto, formularse la siguiente interrogante: ¿Cuáles serían las implicaciones que tendría una tutoría interdisciplinar?, es decir, ¿Qué sucedería si se conforman diadas de distintas carreras?

tenía yo en esa asignatura? ¿A quién recurrí para resolverlas? ¿Qué libros utilicé en ese momento?

Eduardo, por ejemplo, es un chico apasionado por la tecnología y fotografía y a la mitad de la carrera descubrió que su manera de aprender podía apoyarse en sus pasatiempos, por lo que pensó en trabajar de manera similar con sus tutorados, porque entendía perfecto lo que se sentía el no conocer el mejor modo de aprender. De tal modo utilizó metáforas relacionadas con imágenes de internet y chistes del momento -los llamados *memes*¹¹ en la actualidad-, lo que resultó una manera interesante para explicar, tanto cuestiones académicas, como culturales.

Fabián y Arturo, por su parte, utilizaban historias y anécdotas con el fin de que los estudiantes reflexionaran en torno a sus necesidades. Esto es, si un estudiante llegaba a la sesión de tutoría con cualquier dificultad, lo que ellos hacían era relatar una historia que fuera similar a la dificultad expresada por el estudiante, para que este pudiera visualizar de manera más clara las posibles soluciones. Al finalizar la narración, le daban tiempo al estudiante para que sacara conclusiones y planteara las mejores vías de resolver su conflicto.

c) Ética: La ética es un atributo que también podemos destacar en los participantes y que está ampliamente relacionado con la responsabilidad. Por ejemplo en el caso de la canalización sería un punto estipulado en el *Código Ético del Psicólogo*¹² y es de admiración encontrarse con profesionales que se guían por ese juicio. Con relación a esto también está la cuestión de los límites, el saber cómo actuar cuando una situación se sale de control; tal

¹¹ Los memes se refieren a unidades mínimas de información cultural y generalmente incluyen chistes o burlas que generan polémica en una sociedad determinada. La esencia de los memes es que, como los genes, se repliquen al grado de que la mayor parte de las personas dentro de la sociedad tengan conocimiento de ello. Éstos en la actualidad se comparten por redes sociales y suelen presentarse en formato de imagen o video.

¹² El artículo 30 estipula que “el psicólogo efectúa solamente las intervenciones para las cuales posee la educación, formación, experiencia supervisada o la pericia necesaria” (Sociedad Mexicana de Psicología, 2007). En ese sentido el psicólogo educativo no brinda terapia emocional, ni atiende trastornos psicológicos, por lo cual, debe canalizar los casos con psicólogos clínicos, psiquiatras o cualquier otro especialista que esté capacitado para ello.

fue el caso de Jazmín quien trabajó con un chico que buscaba una relación sentimental, más que un apoyo académico o personal:

(...) tienes que tener clara la línea ética y sí me tocó un problema con el chico porque quería ligar y eso no puede ser porque hay línea de respeto y debes poner límites. Él tenía muchos problemas y yo lo ayudaba en lo que podía, pero sí manteniendo la línea del tutor, porque sí me mandaba mensajes y tuve que hablarlo con la coordinadora porque la ética debe de ir por delante (Entrevista).

Jazmín cumplió con su deber al hablarlo directamente con la coordinación y evitar que la situación se descontrolara, y lo más importante de la situación fue que ella mantuvo firme su rol y buscó diferentes vías de solución.

Por otro lado, el psicólogo educativo -en este caso que funge como tutor- tiene la responsabilidad de delegar las funciones que no entran dentro de su campo de acción, con eso me refiero, específicamente, a la canalización de estudiantes con otros profesionales según sea el caso:

Viñeta 18

(...) las necesidades psicológicas, esas no las trabajamos nosotros como tutores par -ni como tutor profesor si no tiene la preparación como tal- entonces lo que yo hice fue hacer la detección y después la canalización dentro de la institución que es con la psicóloga, y ella a su vez si considera que requiere otro especialista ya se canaliza como tal a otra institución. Entonces nosotros como tutores pares tenemos la obligación de darle seguimiento a la situación, de preguntarle a nuestro tutorado cómo va, cómo se siente, qué le diagnosticaron, etc. darle continuidad a la escucha y acompañamiento (Entrevista a Fernanda).

El tutor no requiere contar con todas las herramientas necesarias para resolver una determinada problemática, sino más bien su responsabilidad es reconocer sus alcances y limitaciones profesionales y proponer opciones para no dejar de brindar el apoyo al

estudiante. El ser claro con sus funciones no le restará a su rol, si no lo contrario, pues será visto como un verdadero profesional.

d) Rasgos personales

La mayoría de los tutores compartían un perfil similar: parecen ser personas abiertas, extrovertidas, dispuestas, observadoras, proactivas, éticas y particularmente responsables. Destaco la responsabilidad porque curiosamente seis de los siete tutores refieren haber aprendido a ser responsables después de la mitad de la carrera, y fueron sus experiencias académicas las que les permitieron desarrollar esta cualidad. Con esto quiero decir que estos tutores en su etapa de formación inicial no se consideraban estudiantes comprometidos y precisamente esa misma falta de compromiso, que reconocieron en los últimos semestres de la licenciatura, los llevó a insertarse en el marco de la tutoría para poder prevenir a sus compañeros de recién ingreso y, de cierto modo, evitar que cometieran “los mismos errores”. Lizzet lo describe de la siguiente manera:

Viñeta 19

Creo que literalmente me “cayó el veinte” en sexto semestre y me di cuenta de que cometí un grave error al no comprometerme con mi formación, al no entregar tareas y andar afuera con los amigos –más aun teniendo la capacidad y las habilidades requeridas en cada materia-, porque esa etapa nunca regresa y no sólo terminas con promedio mediocre, sino que te limitas a aprender, así que en cuanto supe de la tutoría pensé en poder compartir mi testimonio con los que acaban de entrar. Obviamente no es sencillo que ellos valoren lo que les dices, pero sabía que si les compartía mi experiencia podía salvar a unos cuantos y poner mi pequeño “granito de arena” (Entrevista a Lizzet).

Esa responsabilidad es la que hay que reconocer en los tutores, porque a pesar de que en algunos era una cualidad poco desarrollada, fue la que guio su labor de acompañamiento. Por ejemplo Ximena y Eduardo se enfocaron en exigirles a sus tutorados ciertas actividades en tiempo y forma, en hacerles ver que no sólo estarían para resolver las dudas específicas, sino que pondrían a prueba sus habilidades y reforzarían sus conocimientos. Para Ximena

significaba “volverse su amiga con límites” (Entrevista) lo que implicaba ser amigable con ellos haciéndoles ver que no les iba a permitir faltas de respeto y/o de compromiso con las actividades que les solicitaba. Eduardo, por su parte, les ponía un horario de atención para enseñarles que “no iba a estar respondiendo mensajes a las 12:30 de la noche” (Entrevista), esto con el fin de que realizaran sus actividades con la debida preparación y esfuerzo. Es ahí donde el par debe de mantenerse firme con sus propias reglas y no confundir un buen rapport -que puede ser el inicio de una buena relación- con la exigencia de su labor, pues el fin es guiarlos en su crecimiento y formación profesional.

Para Fabián la responsabilidad debía ser asumida como parte del rol del tutor par y, como se menciona en el apartado anterior, era su deber estar presente en todo momento (véase viñeta 15). De forma similar a Fabián, Arturo creía que los estudiantes dependían de él, por lo cual, debía aprender a ser responsable en cada una de las actividades que realizaba con sus tutorados.

El caso de Fernanda fue único dado que ella es madre de familia y tiene dos hijos. Su hijo mayor se encuentra cursando la preparatoria, por lo que conoce las necesidades que puede tener un adolescente en la actualidad; quizá estas necesidades difieran un poco por el nivel educativo en el que se encuentra su hijo en comparación con sus tutorados, pero lo cierto es que esa responsabilidad materna la orientó durante la acción tutorial:

(...) sí tenemos que estar pendientes de escucharlos, saber cómo están, cómo van; así se vuelve la asesoría más personalizada y más sencilla. Yo por ejemplo tengo un hijo, en bachillerato, entonces sé lo que le cuesta a veces el estudio y en ese aspecto comprendo a los jóvenes y por eso considero que es necesario estar al pendiente. Claro que no hay que abrumar ni caer en la insistencia, pero sí darte a notar.

Otro de los rasgos que define al grupo de tutores es la proactividad, aquella que se entiende como la iniciativa propia que tiene una persona para realizar ciertas actividades sin que le indiquen que debe hacerlas. En ese sentido puedo afirmar que los tutores contaban con esta actitud proactiva al prepararse de manera voluntaria, actualizarse tomando cursos, repasar temas, releer textos, clarificar conceptos desconocidos y atender sus vacíos de conocimiento.

Si bien el tutor ya transitó por el trayecto que vive el tutorado, siempre habrá áreas de oportunidad para él y temas que no revisó con el mismo grado de profundidad. Aunado a ello es importante reconocer que no todos somos expertos en todo, seamos profesionistas o no. Por lo cual lo que distingue a los tutores es esa preparación constante que tenían previo a las sesiones con sus tutorados:

Viñeta 20

Yo creía que ya sabía todo de la carrera y cuando los de primero me preguntaban decía “¿esto cuando lo vi?” Entonces aprendí a regresarme, a decir “bueno me hace falta repasar”; es volver a estudiar y al otro día llegar y hacer el planteamiento de cómo se lo voy a explicar, yo sí llevaba esa planeación. Como tutor par no estás obligado, porque pues no existe manual de operación -esperemos que ya pronto haya uno- pero no, pues no hay; es libre albedrío (...) me desvelaba leyendo mis antologías para poder al día siguiente ayudarlas (Entrevista a Fabián).

Como bien lo señalan Eduardo y Fernanda, un tutor siempre necesita seguir preparándose porque la teoría jamás te va a enseñar a serlo, ni te brindará la totalidad de herramientas requeridas, uno mismo debe aprender de las experiencias con cada estudiante y buscar las mejores estrategias para cada uno, pues todos tienen sus necesidades específicas y estilos propios de aprendizaje.

Arturo coincide al mencionar que "no puedes llegar a las sesiones en blanco, siempre debes ir preparado conforme a lo que vas trabajando con ellos" (Entrevista). El ser tutor implica tomar la iniciativa de cubrir los propios vacíos de conocimiento, por ejemplo “¿cómo piensas ayudar a alguien que tiene problemas en matemáticas si tú no sabes matemáticas?" (Entrevista a Eduardo). En este aspecto podemos encontrar un vínculo entre la responsabilidad y la proactividad, pues los tutores se apoyaban de ambos rasgos para brindar una mejor atención a sus tutorados, y son esos mismos rasgos los que pretendieron enseñar a los estudiantes para promover su independencia, autonomía y autorregulación.

Finalmente cabe resaltar el hecho de que los tutores sean personas abiertas y amistosas, pues esas características ayudaron a los tutorados en su acercamiento al CAE y en

sus decisiones de continuar con el acompañamiento. Muchos estudiantes de recién ingreso desconocen las funciones del CAE e incluso pueden no saber de su existencia, por ello también fue importante la labor voluntaria que tuvieron algunos tutores de invitar a los chicos a que se acercaran y descubrieran ese espacio que fue creado para atender sus inquietudes:

Viñeta 21

Cuando un alumno entra al CAE, tal vez es la primera vez que llega a pedir informes solo (...), recuerdo que los veía asomándose por la puerta, entraban muy sigilosamente como venaditos a tomar agua y cualquier ruido los espantaba, pero yo los saludaba, de alguna u otra forma hacía que vinieran a mí, se me acercaban, ya les daba la información y los acompañaba a la oficina correspondiente (Entrevista a Fabián).

En ocasiones la primera impresión que tenemos de algo es la que nos orienta para tomar una decisión. Por ejemplo, si un alumno asiste al CAE para pedir informes y nadie nota siquiera su presencia o le responden de manera despectiva, es muy probable que el alumno no regrese nunca, o se limite a pasar por ahí por el hecho de sentirse afectado. De lo contrario, si se siente bien recibido y es atendido de modo amigable la experiencia que éste tenga será agradable y puede ser que aproveche los servicios existentes -como la tutoría -. Tal fue el caso de Ilse¹³, una de las tutoradas participantes:

Un día le comenté a una amiga que necesitaba ayuda para un trabajo y ella me comentó que fuera al CAE y que podía solicitar un tutor, entonces ya vine al CAE y la verdad es que no me animaba a entrar, pero Eduardo salió y me invitó. Él es muy gracioso, entonces me hizo reír mucho y me animé a solicitar uno, entonces yo le pregunté a Eduardo y el a su vez le comentó a la encargada y ya lo agregué. La verdad

¹³ Si bien la primera parte del presente apartado recoge testimonios de tutores pares, éste corresponde a una de las tutoradas. Es el único testimonio que no corresponde a un tutor, y se incluyó dada su pertinencia dentro de la subcategoría de análisis, con el fin de ilustrar un ejemplo concreto de cómo la personalidad abierta del tutor puede ser uno de los motivos para que los tutorados se acerquen a solicitar un tutor.

creo que mi buena experiencia de la tutoría empezó desde ese momento (Entrevista a Ilse, 3° semestre).

Eso fue lo que sucedió en el caso de Eduardo, pero la mayor parte de los tutores, exceptuando uno, comparte ese rasgo distintivo de ser extrovertidos y poder entablar conversaciones con facilidad.

En síntesis, puede hablarse de múltiples atributos que tienen o deben tener los profesionistas, en este caso los tutores quienes fungen como profesionales de la educación, pero lo que caracteriza a este grupo de tutores de la Universidad Pedagógica Nacional es el sentido de la responsabilidad, la ética, la proactividad y sobre todo la empatía, rasgos que reforzaron dentro de su experiencia en el Programa *de Pares*.

III. Motivación Personal:

a) Preocupación por el aprendizaje del tutorado

Uno de los rubros que motivaba a los tutores a ejercer su labor giraba en torno al siguiente cuestionamiento: ¿Los estudiantes sí están aprendiendo? Probablemente esa misma vocación de servicio y el asumir su papel como tutores los llevaba a pensar si los estudiantes aprendían dentro del contexto escolar, no solo dentro del aula de clase, sino también en cada espacio institucional; aprendizajes que iban desde lo conceptual a lo actitudinal. Según Woolfolk (1999) las personas pueden sentirse motivadas por necesidades, incentivos, metas, temores, presiones, creencias, expectativas, y en este caso, preocupaciones:

Viñeta 22

Es realmente preocupante porque los de segundo semestre tienen conocimientos muy vagos de lo que se vio en primer semestre (...). El hecho de que las bases no estén bien cimentadas cuando lleguen a niveles superiores, diría mi abuelita, van a tronar como ejote (Entrevista a Eduardo).

Eduardo menciona algo interesante, el hecho de que los estudiantes lleguen a semestres superiores sin bases sólidas de lo visto en el primer año de la licenciatura es algo que no debería suceder. El currículum precisamente está diseñado de manera secuencial, de

modo que cuando el estudiante llegue a los últimos semestres esté preparado para poner en práctica sus conocimientos. Entonces para este tutor, si los estudiantes están cursando sus materias en el orden establecido ¿por qué llegan con tantas dificultades y dudas a los últimos semestres? En el caso particular de Eduardo, se preocupa tanto por el aprendizaje que va construyendo y reconstruyendo el estudiante, como porque éste obtenga una nota aprobatoria en sus asignaturas. De manera personal él no piensa que la nota sea lo más importante porque “un seis no te dice nada, o un diez no te dice nada (entrevista), sin embargo, no puede ignorar el hecho de que el alumnado requiere obtener notas aprobatorias para poder concluir el total de créditos y, en consecuencia, culminar su formación universitaria.

Entonces, una de preocupaciones de los tutores pares es que los estudiantes, especialmente sus tutorados, no estén aprendiendo en cada trance de esa formación. Cabe mencionar que el aprendizaje es un proceso dinámico donde el aprendiz reformula saberes, por la cual es buena estrategia brindar herramientas para que el estudiante vaya construyendo aprendizajes desde que ingresa al contexto universitario.

Fernanda y Ximena optaron por recomendar lecturas básicas de psicología para que los estudiantes pudieran tener una aproximación a los principales conceptos y de tal modo promover su aprendizaje disciplinario: “Les recomendé dos que son los básicos, el de *Psicología de la Educación* y el de *Paradigmas de la Educación* que son los dos que siempre van a utilizar aquí” (Entrevista a Fernanda). Ambas tutoras seleccionaron las lecturas más ligeras con la intención de que llegaran a la comprensión y por consiguiente al aprendizaje.

En el caso de Jazmín, la preocupación la llevó a emplear un reforzamiento por medio de frases o expresiones que aludían a sus capacidades y destrezas con el fin de motivarlos en su aprendizaje. Para ella siempre es importante escuchar palabras de aliento que te inspiren a prepararte y que sean de apoyo para asegurar que el otro estará presente ante cualquier dificultad.

b) Reconocimiento y valoración del otro

A lo largo de su trayecto tutorial, Fabián, Lizzet y Jazmín tuvieron la necesidad de que los chicos reconocieran su labor y les hicieran saber que gracias a ellos habían obtenido ciertos logros.

Fabián, a raíz de su trabajo con jóvenes dentro del museo del Caracol se motivó para continuar con su labor gracias a ese reconocimiento: “es padre platicar con las personas y al final te den la mano y te feliciten por tu trabajo, misión cumplida” (Texto autobiográfico). Tal situación se repitió cuando Fabián andaba por los pasillos platicando con estudiantes y era reconocido por sus tutorados y amigos de sus tutorados; para él lo que lo movía era ese aprecio, esos saludos en los que lo presentaban como un gran tutor, y esas sonrisas que le daban cada vez que lo veían:

Fue grato subir a la fila de las preinscripciones y que los de la fila te reconocieran, me saludaban, Fabián esto, Fabián el otro, me di cuenta de que ser tutor no era solo de algunos estudiantes que solicitaban el servicio, era un compromiso con toda la escuela, con quien lo solicitara (Texto autobiográfico).

La diferencia de la labor que realizó Fabián en comparación con los demás tutores tiene que ver con las experiencias previas que tuvo en sus prácticas profesionales, pues además de orientar estudiantes y preocuparse por el aprendizaje de estos, también salía a platicar con padres de familia quienes reconocían constantemente sus habilidades y quienes acudían con él para agradecerle las atenciones que tenía hacia sus hijos. Esto motivó en gran parte a Fabián y es un hecho que recuerda cada vez que un estudiante valora sus acciones.

Para Lizzet el reconocimiento por parte de sus tutorados fue algo esencial, pues confiesa que cuando comenzó sus tutorías no se sentía completamente preparada para brindar un acompañamiento. Ella es la única tutora participante que tiene una personalidad introvertida y le costó trabajo relacionarse con las personas en su tiempo de estudiante. Por esta razón sentía que no era la candidata ideal para ser tutora:

A veces no es fácil aceptar las características de uno mismo, pero no puedo negar que soy tímida e introvertida. Y sí llegué a pensar que eso podía ser un obstáculo dentro de mi labor tutorial, porque a veces los chicos necesitan alguien súper abierto o que los esté animando todo el tiempo y ese no era mi caso. Pero sucedió que no fue impedimento y lo poco o mucho que hacía me lo reconocían y me escucharé infantil pero lloraba de emoción. De repente estás en el CAE y llega alguien con su trabajo calificado y te dice “*Gracias a ti no reprobé, ¿ya viste? Tienes que seguir ayudándome por favor*”, y eso es lo que te impulsa a buscar más, a no quedarte en

una zona de confort y esforzarte por ellos, porque a pesar de que el chico llegue con un siete, sabes que ese siete lo llenó de emoción y el que te lo reconozcan vale más de lo que uno puede pensar (Entrevista a Erika, cursivas agregadas).

Para Arturo también fue un hecho significativo el que fuera reconocido por su labor pues realmente él nunca visualizó los alcances que podía tener, y expresa que mucho menos era consciente de su potencial y del desarrollo que había alcanzado tanto con conocimientos como en habilidades y en definitiva fue un factor de motivación que lo guió en su actuar como tutor, no solo durante su servicio social, sino posterior al término del mismo:

Haber sido tutor par, me dio la oportunidad de darme cuenta, que en verdad tengo y cuento con la capacidad y el conocimiento, de poder ser ese guía que oriente y facilite el conocimiento, en una o varias personas de las diferentes comunidades de aprendizaje. (Entrevista).

El hecho de que Arturo no estuviera convencido en su totalidad de los alcances que podía tener es una situación que no solo se relaciona con los atributos personales del tutor - la autoconfianza y/o la autovaloración, por ejemplo-, sino que también puede desprenderse del resultado de una cultura escolar que no promueve la autonomía e independencia en los aprendices, lo que los lleva a una necesidad de reconocimiento hacia sus actividades. Dicho de otro modo, ¿será que a nivel institucional hace falta fomentar esa autonomía en los estudiantes con el fin de procurar su seguridad con respecto a sus aprendizajes y acciones? Pues en este sentido los tutores no eran los únicos que requerían de ese reconocimiento, sino también los tutorados, y representaba una fuerte necesidad para ellos:

La mayoría de los alumnos también tiene dudas en si su trabajo está bien y como nadie reconoce lo que están haciendo, porque tampoco hay mucha comunicación entre compañeros, necesitan ese visto bueno para que puedan continuar, si no en verdad se frustran (Entrevista a Eduardo).

Entonces se puede afirmar que los estudiantes, sin importar el semestre, en ocasiones requieren de una figura que les confirme que lo que están haciendo es correcto, y es esa valoración la que puede llevar a alguien incluso a desertar de la actividad que está haciendo

por el hecho de que la cataloguen como negativa. Por ejemplo, en el caso de los tutorados, ellos saben que sus tutores ya cursaron la totalidad de semestres -o mínimamente los siete semestres requeridos para realizar el servicio social- y por ende conocen lo que implica hacer exámenes, entregar trabajos y leer las respectivas antologías, por lo tanto, su juicio tiene valor y es relevante para ellos; significa mostrarle su trabajo a alguien que puede dar una opinión previa a la del docente. Así, en el momento en el que el estudiante recibe la retroalimentación del par, tiene la oportunidad, en su caso, de mejorar el trabajo o actividad revisada y sentirse listo para entregar una versión final que se verá reflejada en su historial académico.

Eduardo, al darse cuenta que esta circunstancia se repetía con sus tutorados, definió sus actividades bajo la premisa de “aportar a la independencia del alumno –académica, social y personal-” (Entrevista). Para él eso significaba darle herramientas al estudiante para que realizara las cosas de manera autónoma y buscara prepararse profesionalmente siendo autorregulado. Con ello pretendía evitar que buscaran el reconocimiento para hacer las cosas y creyeran en ellos mismos.

c) Clima institucional

Otro de los factores que motivó a los tutores en su labor fue el clima que se propicia dentro del CAE, el cual hace alusión a los factores propios de la organización del Programa *de Pares*, y a los factores personales resultantes de las características individuales de los actores que lo conforman, así como de sus actitudes, valores e iniciativas de trabajo.

Cabe mencionar que no todos los tutores participantes convivieron entre ellos, pues pertenecían a generaciones distintas, así como a turnos variados, sin embargo la totalidad de ellos expresó su conformidad con el clima que se desarrolla dentro del centro, sobre todo, de la accesibilidad, apertura y formas de trabajo de cada uno de los que lo integran y han formado parte.

Actualmente hay aproximadamente tres tutores en cada turno –matutino y vespertino- quienes tienen que cubrir su horario dentro del CAE, al realizar tanto las funciones de tutoría, como las administrativas, siempre bajo la supervisión de la encargada del programa.

Uno de los aspectos que los tutores resaltaron dentro de este clima fue la guía y la atención que les brindó la encargada durante su estancia en el programa; se refieren a ella

como una persona amable, comprometida, organizada y trabajadora, de quien incluso aprendieron bastantes formas de resolver problemas. De manera particular, Fabián quien estuvo dentro del programa por más de un año, tuvo muy buena relación con ella, pues desde la entrevista de primer contacto, se identificó con su labor y personalidad:

Desde que llegué, ella y yo creamos una conexión, hacíamos muy buen equipo. Mis compañeras del CAE me dijeron tiempo después, que cuando llegué pensaron que no iba a encajar porque me veía muy serio, al principio suelo dar esa sensación, afortunadamente me adapte rápido (...). Tutorías fue el servicio perfecto, amé cada segundo ahí, aún hoy voy a ayudarlos, la encargada y yo siempre estuvimos destinados a conocernos, fuimos scouts y mis hermanos la conocieron antes que yo, ambos somos tutores, ella me enseñó mucho, así como los maestros y compañeros del CAE, fue muy bello estar ahí (Entrevista)

Arturo, por su parte considera que la organización en lo que respecta a la tutoría es óptima dado que siempre se trata de equilibrar el trabajo con el fin de brindar la mejor atención a los estudiantes. Menciona que CAE trata de que los tutores siempre estén bien informados y preparados para solventar cualquier duda:

Quizá no nos brinden una capacitación en cuanto a estrategias para trabajar en tutoría, pero sí necesitas dominar la información de los servicios que brinda CAE, y como una de las dudas que siempre tienen los tutorados es respecto a trámites, debemos saberlo todo. Es así que desde tu primera semana te ponen a prueba de eso, lo que me parece idóneo (Entrevista).

La organización es un rubro que refieren como importante dentro de sus actividades en CAE, una organización tanto de las mismas actividades, como del espacio físico que comparten entre colegas, pues para la mayoría el espacio ordenado permite una mejor convivencia y participación.

Para Jazmín es importante llevar una buena relación con los compañeros tutores por el hecho de que son colegas y pueden necesitar del apoyo del otro. En su caso ella tuvo excelente relación con ellos y lo curioso es que habían estado con ella en los mismos grupos y jamás habían entablado conversaciones como profesionales de la educación:

Mi relación con todos fue excelente, y ya nos conocíamos pero fue aquí donde realmente trabajamos juntos, y esa relación también hace que te den ganas de ir a tu servicio, porque aprendes de todos y porque la tutoría la miras desde otros ojos (Entrevista).

Lizzet, a pesar de que no compartió turnos con ningún tutor, también destaca que las relaciones dentro del CAE son un elemento motivacional que te impulsa a prepararte día con día para ser un buen tutor; una ambiente que te aporta lo que muchas veces no encuentras dentro del aula de clases: “es un apoyo más personalizado de todo el personal hacia ti, que te prepara y te deja mucho de lo que quizá te faltó en cada semestre, y eso por supuesto que te ayuda en el proceso de la tutoría con tu par” (Entrevista).

Quizá no todos los tutores hicieron muchos comentarios con respecto al clima institucional o no lo nombraron como tal, no obstante, manifestaron su gusto por haber colaborado con tantos colegas que contribuyeron en su experiencia, al grado de visualizarlos como “el mejor equipo educativo” (Entrevista a Ximena).

VI. Valoración y alcances de la tutoría de pares

a) Reconocimiento de objetivos

Hay que partir del hecho de que para ingresar a cualquier programa se debe tener conocimiento del mismo. Cualquier estudiante que decida ser partícipe del Programa de Tutorías debe tener la responsabilidad de leer e informarse, previo a su inscripción, acerca de los objetivos, funciones a desempeñar, horarios, beneficios, lineamientos, etc. Tomando en cuenta esto y con base en las experiencias de los tutores afirmo que estos participantes estaban de acuerdo con fungir como tutores pares y eran conscientes de los principales objetivos de la tutoría: prevenir el abandono escolar (ANUIES, 2002) y colaborar en el desarrollo integral de estudiantes universitarios (UPN, 2014a, p.9).

Fabián fue uno de los tutores que tuvo varios casos de posible abandono y su misma experiencia académica le hizo reconocer la importancia de su labor, pues él mismo había abandonado la escuela en un par de ocasiones; la primera ocasión en secundaria y posteriormente en su etapa de universitario al cursar la licenciatura en psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): “Yo no terminé la secundaria de

manera presencial, nunca fui a tercero de secundaria, abandoné una universidad, así que si alguien sabía de abandonar la escuela y sus consecuencias, ese era yo” (Texto Autobiográfico).

Cuando Fabián comenzó su labor dentro del CAE tenía más tutorados informales que formales y éstos eran básicamente los amigos de los pocos estudiantes que estaban inscritos al programa. Lo preocupante fue que al comenzar a trabajar con uno de esos grupos de estudiantes identificó posibles casos de abandono:

Recuerdo mi primer tutorada, perdida en el espacio, ella y sus cuatro amigas rápidamente las detecté como posible abandono, cada una tenía sus particularidades, desde luego que me tomó tiempo conocerlas, cada una tenía una necesidad especial que había que atender, eran especiales y no había que dejarlas irse, a cada una le tuve que recordar porque estaba aquí (Texto autobiográfico).

Lo importante aquí es que Fabián tenía claro que el propósito era evitar que las chicas se fueran, por lo que su estrategia fue centrarse en la razón de su elección profesional, llevarlas a sentirse parte de la institución y sobre todo que pudieran estar conformes con la carrera que recién comenzaban.

Cabe resaltar que Fabián, además de los propósitos, también tenía noción de los alcances que podría tener la tutoría, por lo que sus acciones siempre estaban encaminadas al cumplimiento de metas. Una de esas metas era que alguno de sus tutorados pudiera irse de intercambio a otro país, pues él siempre pensó que el poder estudiar en otro contexto es una experiencia de aprendizaje que no todo estudiante tiene la oportunidad de vivir. Fue así como apoyó a una de sus tutoradas, desde orientarla, ingresar sus papeles y trámites, hasta organizar rifas para sus ingresos económicos, y en efecto, la estudiante obtuvo la beca que le permitió trasladarse un semestre a Chile.

Jazmín, por su parte, reconoció la importancia de la tutoría, precisamente, cuando leyó las características del Programa de Tutorías y tuvo la oportunidad de platicar con dos de los tutores que llevaban tiempo colaborando en CAE. Cuando ella se encontraba cursando sexto semestre, de manera específica cuando llevó la asignatura de Orientación Psicopedagógica, “pensaba que la orientación y tutoría no eran funcionales” (Entrevista), no

fue sino hasta que “estuvo del otro lado” (entrevista) que se dio cuenta de los propósitos y alcances, no solo de la tutoría en general, sino especialmente de la modalidad de pares. Para esta tutora lo esencial es prevenir a los estudiantes desde que ingresan a la carrera para evitar que sufran después y, en consecuencia, que puedan llegar desertar sin siquiera estar seguros.

Ximena expresó que personalmente no tuvo apoyo durante toda la carrera y nunca tuvo un acercamiento con el CAE, por lo cual la existencia de tutores, en cualquiera de sus modalidades, le era indiferente. Al igual que Jazmín, sabía de la existencia de la tutoría y sus modalidades debido a los contenidos revisados en Orientación Psicopedagógica, sin embargo, no era una actividad que tuviera contemplada dentro de su labor, o bien, que tuviera como primera opción de servicio social. Fue hasta que, buscando escenarios para realizar dicho servicio social, descubrió el Programa de Pares y su motivación para formar parte de él fue brindar el apoyo que a ella le hubiera gustado recibir, así como el poder contribuir de cierta forma para prevenir el abandono.

Arturo, en su caso, sabía que las asignaturas que llevó durante la carrera no eran recetas, ni instructivos que describieran paso a paso la labor del tutor, y también tenía claro el fin de sus acciones:

Que los alumnos a los cuales voy a tuturar reciban la asesoría e información correcta para que a corto, mediano y largo plazo no se rezaguen, pero sobre todo no tomen la decisión de desertar (Texto autobiográfico).

Finalmente Fernanda reconoce el valor de la tutoría tras haber experimentado ser tutora y poder acompañar a ciertos alumnos. Para ella, el propósito de la tutoría se cumple cuando el tutor nota que aquellos estudiantes que en un principio solicitaban apoyo desesperados, se superan y se prueban a sí mismos que pueden lograr lo que se propongan: "He visto chicos con problemas mucho más fuertes que nosotros y han podido salir adelante y gracias al apoyo" (Entrevista). Esta tutora decidió ser parte del programa porque a lo largo de la carrera muchos de sus compañeros desertaron, y para ella fue triste ver que a medida en que avanzaba, los grupos disminuían en cantidad de estudiantes; por esta razón fue significativo para ella poder apoyar a algunos estudiantes.

b) Nivel de dominio

Los tutores reconocen que algunos estudiantes de recién ingresó no llegan con una idea clara de cuál va a ser el apoyo que el tutor les puede brindar. Es decir, parte de ellos “esperan un experto en las materias de la carrera” (Fernanda, Entrevista), una figura que les explique los temas que no comprendieron en clase, que les imparta clases adicionales o que les digan lo que deben estudiar, y no están seguros qué tanto los tutores estén preparados para brindarles la debida atención.

Al respecto Jazmín expresa que, al principio, es difícil acercarse a los tutorados por el hecho de que ellos no saben qué tanto el par esté preparado para solventar sus dudas (véase viñeta 5). A Ximena le sucedió que dos de las chicas que le fueron asignadas tenían resistencia a asistir a la tutoría porque la veían de estatura pequeña y pensaban que era menor que ellas (Entrevista) y fue una cuestión que incluso las estudiantes le confesaron. Lo relevante es que en estos casos, las tutoras no se rindieron ni dejaron que esas ideas afectaran su labor, y con el tiempo pudieron demostrar sus capacidades y aptitudes.

En ese sentido se podría decir que una de las ideas que tienen o pueden llegar tener los nuevos estudiantes al ingresar al programa, gira en torno a considerar a los tutores pares como inexpertos en cuestiones académicas - más adelante, en el apartado de reconstrucción de experiencias entre diadas, se podrán apreciar otras ideas con relación a la forma de percibir a los tutores pares en relación con sus conocimientos-.

Por el otro lado, los tutorados buscan una figura que esté familiarizada con el entorno, alguien que pueda guiarlo en su transitar por la universidad, que le dé consejos, que le recomiende libros, que pueda enseñarle todo lo necesario para aprovechar al máximo lo que la institución brinda para su formación, y es ahí cuando prefieren la tutoría de pares, porque “consideran que es más sencillo acercarse a un igual, por el hecho de que también es un estudiante” (Entrevista a Arturo). Culturalmente, los estudiantes pueden concebir la figura del docente como distante o creer que existe cierta barrera de comunicación entre ellos que solo les permite hablar de cuestiones propias de las asignaturas, y por ello se acercan a alguien que tiene un dominio cultural y puede orientarlos.

En ese sentido sí consideran a los tutores como expertos y al querer sentirse parte de la institución es una opción viable para ellos. De igual forma piensan que el tutor par tiene un dominio sobre las reglas y normas institucionales, que van desde las actitudes que deben tener en ciertos espacios, y lo que deben realizar en determinadas asignaturas. Esto puede resultar curioso ya que un estudiante puede creer que el tutor par no sabe lo mismo que un docente en Estadística, por ejemplo, pero sí sabe qué maestros recomendarle para dicha asignatura, sabe qué libros de ejercicios que son los mejores y sabe incluso en qué temas deben poner la total atención, y cuales son “barco”¹⁴.

Una vez que algunos tutorados visualizan beneficios concretos y sienten esa confianza, le otorgan legitimidad al par, y comienzan a solicitar su apoyo en aspectos académicos, sobre todo cuando van avanzando en los semestres y son contenidos más densos. Es en ese momento cuando ya creen en las habilidades del par y le dan más sentido a su formación profesional.

c) Recomendaciones

Para que un programa pueda mejorar y actualizarse con el paso del tiempo es importante reconocer los puntos fuertes y áreas de oportunidad existentes dentro de él, por lo cual, los tutores mencionaron algunas recomendaciones que quizá puedan considerarse para un futuro próximo.

Algunos tutores hicieron alusión a la existencia de un manual de consulta que se encuentra a su disposición dentro del CAE y en el cual se describe la manera en que se lleva a cabo la tutoría en el Programa *de Pares*, así como lo que establece la ANUIES al respecto. Ximena y Fernanda consideran que ese manual podría reestructurarse de modo que estuviera contextualizado con lo que sucede en la actualidad. Proponen que sería de utilidad para futuras generaciones de tutores incluir casos concretos y algunas de las herramientas que incluso los mismos tutores desarrollaron para apoyarse unos a otros; tal es el caso de Eduardo

¹⁴ El término *barco* es utilizado cuando el docente de una determinada asignatura no les exige a sus estudiantes, por lo que la dificultad para que el estudiante acredite dicha materia es nula. Generalmente se refiere a aquellos docentes que no toman en cuenta las tareas, actividades, participaciones, asistencia y/o desempeño, y en el peor de los casos, ni siquiera corroboran los aprendizajes construidos por sus estudiantes. De tal modo el grupo suele concluir esa clase con calificaciones altas.

con el documento que construyó sobre consejos de lectura que distribuyó entre sus colegas para que pudieran utilizarlo con sus tutorados. La idea no es armar un compendio de experiencias, pero sí agregar recursos que pueden ser de utilidad para muchos que quizá ingresan con pocas ideas de lo que implica el rol del tutor.

Cabe mencionar que no siempre es sencillo tomar en cuenta las observaciones que se hacen y las recomendaciones que se dan, en este caso sobre un programa tutorial, por el hecho de que el realizar cambios no sólo conlleva tiempo, sino que también involucra diferentes actores y acciones. En ese sentido los tutores comprenden la complejidad de implementar acciones de mejora a corto plazo, sin embargo, consideran que sus opiniones pueden contribuir de manera que se reconozcan sus voces y puedan reforzarse las actividades que se llevan a cabo dentro del programa; por esta razón expresaron con honestidad sus criterios.

Ximena percibe que sería óptimo que se conformaran las diadas con base en los perfiles de los estudiantes ya que, “no siempre lo toman en cuenta y las juntan porque sí” (Entrevista). Es decir, los estudiantes se emparejan tomando en cuenta la licenciatura a la que pertenecen ambos, no obstante, la tutora piensa que se podrían considerar algunos otros aspectos que pueden ayudar a que exista mayor comunicación entre ellos. Por ejemplo, se podría tomar en cuenta la personalidad del estudiante, sus gustos, afinidades, intereses y actividades cotidianas, por mencionar solo algunos. Tal fue el caso de Lizzet con uno de sus tutorados; el chico era introvertido al igual que ella. En ese caso Lizzet le brindó consejos que le fueron útiles a ella en su tiempo de novata y logró establecer con él una relación más estrecha. Otro fue el caso de Eduardo, quien compartía su gusto por la fotografía con una de sus tutoradas lo que resultó provechoso dentro del aprendizaje de la estudiante al vincular actividades de fotografía con las de sus asignaturas.

Por otro lado Eduardo, Lizzet y Jazmín opinan que sería positivo que, así como hubo un reconocimiento hacia su labor que les reforzó su vocación como tutores, existiera una retroalimentación hacia su trabajo:

Viñeta 23

Estaría padre una retroalimentación más que una evaluación de cómo lo estamos haciendo, porque yo puedo estar ahorita hablando maravillas, pero a lo mejor algún tutorado dice “tal vez no me apoya tanto o no me pregunta tanto-“pero yo no voy a saber eso si no me lo dice, entonces esa retroalimentación serviría para yo mejorar en este aprendizaje de cómo ser con el otro (Entrevista a Eduardo).

Para ellos sería importante conocer los criterios del par, que sus tutorados expresaran sus puntos de vista más allá de la relación que llevaron y de los avances que pudieron tener; un juicio que diera cuenta de las fortalezas y obstáculos detectados que les fuera de utilidad a los tutores para próximas experiencias profesionales.

Asimismo, considero necesario incluir una idea expresada por la totalidad de tutores que, a pesar de que es compleja para tomarla en cuenta, no pierde relevancia, y tiene que ver con que la tutoría de pares sea una opción de acompañamiento para cualquier estudiante sin importar el semestre. A lo que los tutores se refieren con esto es a que se extienda la oportunidad de que los estudiantes- de cualquier grado sin excepción- puedan elegir un tutor par en el momento en que lo requieran, pues muchos de ellos expresan que de cierta forma tuvieron tutorados de semestres avanzados (informales), lo que los llevó a considerar que sin problema alguno podrían formar parte de esta modalidad:

A mi parecer todo alumno debe tener tutor porque son etapas, al principio no sabes nada, no sabes cómo hacer una lectura profunda, ni como quieren los profesores sus trabajos, nadie te lo explica y debes readaptarte a la escuela. Se puede decir que son dos puntos esenciales: cuando entran y se pueden ir, y cuando en sexto van a pasar a séptimo y no saben ni qué hacer. Creo que en esos momentos debería ser de ley venir y tener un tutor par (Entrevista a Fabián).

Como he mencionado, las necesidades van cambiando conforme al grado, las actividades, las exigencias o incluso la edad, y la tutoría de pares, aunque surgió para atender a los estudiantes de recién ingreso, también se puede establecer entre estudiantes egresados

y estudiantes de los últimos semestres, por ejemplo, y nuestra casa de estudios da cuenta de ello.

Finalmente, los tutores expresaron que si bien la difusión del programa ha incrementado en la actualidad gracias al uso de redes sociales, es importante continuar y reforzar dicha difusión para dar a conocer los alcances del programa y las acciones que llevan a cabo los tutores pares.

Eduardo ha sido uno de los actores que ha colaborado dentro de la difusión del programa, particularmente en lo que concierne al diseño de imágenes de Facebook, y él afirma que es un buen medio para que los estudiantes se enteren y se acerquen al CAE:

La mayoría de los estudiantes cuando no prestan atención en las clases están viendo Facebook, entonces, si uno conoce cómo funcionan las redes, por ejemplo cómo funciona el algoritmo de Facebook, es decir, si tú le das a una publicación de cierta página que te agrada, te gusta, te encanta o te da risa, es más posible que te aparezca contenido de esa página constantemente, entonces si uno logra que los estudiantes le piquen a ese tipo de cuestiones dentro de las reacciones que la plataforma te da es más probable que les aparezca ese tipo de contenido y está más presente en esos momentos de ocio, entonces es probable que puedan acudir más (Entrevista).

Con base en lo que el tutor menciona es importante tomar en cuenta las características de la población que conforma la UPN para poder continuar con las campañas y proyectos de difusión que puedan atraer cada vez más a los estudiantes al programa de tutorías.

d) Percepción del otro

La experiencia que tuvieron los tutores dentro de su trayecto en el Programa de Pares se construyó, en su mayoría, de acontecimientos con los tutorados, pero también de situaciones que pudieron vivenciar entre tutores, estudiantes de otros semestres y otras figuras pertenecientes al CAE.

Jazmín, Eduardo y Fernanda, por ejemplo, estuvieron en el mismo equipo de tutores, es decir, los tres ingresaron en el mismo periodo y eligieron el mismo turno, por lo que compartieron entre ellos tiempo, espacio y recursos. En general la totalidad de tutores coincide en que no se programan como tal sesiones de diálogo entre tutores ni hay

evaluaciones del trabajo que se realiza semestre con semestre o mes con mes, sin embargo, sí existen momentos en los que comparten sus experiencias y se apoyan de manera colectiva:

Entre los tutores nos apoyamos aunque sea unos 10 o 20 minutos(...) igual si los chicos tienen dudas pues comentamos entre nosotros, porque somos egresados y a veces también se nos olvida, entonces es como de “oye ya se me olvidó esto apóyame” y así nos apoyamos entre todos (Entrevista a Jazmín).

Así también Fabián tuvo una compañera tutora con quien compartió conocimientos y de quien se podía apoyar si tenía alguna duda o dificultad. En el tiempo en el que Fabián estuvo en el CAE, que fue largo por su voluntariado, solo había dos tutores -uno de Psicología Educativa y otro de Pedagogía- pues desafortunadamente no había más estudiantes realizando su servicio social dentro del Programa de Pares, no obstante, entre ellos se adaptaban para atender a los estudiantes que solicitaban el apoyo, por lo que se puede afirmar que en ese sentido, se perciben entre todos como colegas y compañeros de confianza.

Se puede decir que el patrón que siguen los tutores cuando tienen dudas sobre cómo responder ante determinada situación es comentarlo primero entre ellos para encontrar la mejor solución o en su caso, compartir herramientas y estrategias, y posteriormente lo comentan con la encargada del programa, porque tal como lo menciona Fernanda, luego llegan “chicos súper demandantes” (Entrevista) y es complejo tomar decisiones. Ese diálogo que se da entre tutores contribuye en su formación profesional y ha sido un punto importante dentro de la experiencia de cada uno.

El caso de Lizzet difiere un poco del de los demás tutores ya que ella no tuvo compañeros en su turno y no le era tan fácil mantener el diálogo con otros tutores, no obstante, tenía el apoyo de egresados que de vez en cuando iban al CAE y compartían sus vivencias con ella, le daban consejos y estaban en contacto mediante redes sociales. Asimismo Lizzet pertenecía a la misma generación que Eduardo, Jazmín, Fernanda y Ximena, por tanto podía tener conversaciones con ellos aunque no fueran dentro del CAE o dentro de la misma UPN.

Por otro lado, el trabajar con estudiantes de otros semestres fue una experiencia provechosa para los tutores. Jazmín bien señala que “la tutoría tiene un rol muy importante

en las etapas de cada individuo” (Entrevista), lo que quiere decir que cada semestre es diferente y en cada momento de la carrera el estudiante va teniendo distintos retos, por lo que los tutores aprendieron formas de responder a cada una de las diversas necesidades y fueron aprendiendo de cada uno de los casos, al punto en que cuando encontraban casos similares ya tenían ideas más sólidas sobre los mejores modos de actuar.

Fernanda fue la única tutora que no trabajó con chicos de otros semestres, a pesar de que sí llegaron a solicitar su apoyo estudiantes de sexto y séptimo semestre. Lo que ella hizo fue seguir los lineamientos del programa y ejercer la acción tutorial únicamente con estudiantes de los primeros dos semestres, a los demás les recomendó la tutoría académica, aquella que se lleva a cabo por docentes de la institución.

En lo que concierne al trabajo con sus respectivos pares, los tutores tuvieron experiencias variadas; como he ido mencionando en cada rubro, cada tutor trabajó de manera personal con cada tutorado. De manera general, los tutores participantes, expresan que el haber trabajado con otros estudiantes les permitió poner en práctica sus aprendizajes, desarrollar habilidades y formarse como profesionales de la educación.

Fabián, por ejemplo, no pretendía trabajar con jóvenes, pues prefería evitar el “estar batallando” con estudiantes (Texto autobiográfico), y fue más bien cuando ingresó a las prácticas profesionales que le nació el gusto por la interacción con este tipo de población. Él atribuye, en cierta medida, el éxito de la buena relación con sus tutorados al rapport establecido desde un inicio, en el cual fue amigable con ellos sin dejar a un lado el establecimiento de límites. Al finalizar su larga trayectoria en CAE él afirma que su experiencia de trabajo con universitarios fue enriquecedora y que sin duda alguna nunca abandonaría su labor como tutor.

Para Fernanda la clave para realizar un buen trabajo consiste en “tener amor hacia tus semejantes, forjar un vínculo especial que te permita sentirte parte de la vida y desarrollo del estudiante” (Entrevista). Fue eso lo que la guio en su actuar, y a pesar de que llegó a sentir su labor como demandante, aprendió más de lo que en algún momento pudo imaginar, pues el trabajar con ellos le permitió darse cuenta de que no importa la situación en la que una persona se encuentre, siempre se puede salir adelante; a ella le tocó ver casos de estudiantes

que tenían problemas más fuertes que muchos otros y el ver que salieran adelante gracias al apoyo brindado en tutoría es algo que reforzó su quehacer profesional.

Eduardo considera que el trabajo entre estudiantes es más personalizado, por el hecho de que los tutorados pueden acercarse en el momento que tengan libre y es más fácil que un par resuelva su inquietud en el instante sin necesidad de acordar una sesión, en comparación con la tutoría académica, donde en muchos casos sí se debe agendar la cita y el docente no siempre tiene la posibilidad de atender al estudiante rápidamente. Asimismo el tutor considera que la comunicación con el par puede llegar a ser más efectiva por medio de redes sociales, plataformas o mensajes de texto, lo que para él ha resultado satisfactorio dentro de su experiencia.

Una vez que concluyó el proceso de tutoría de pares, los tutores quedaron convencidos de que esta modalidad tutorial abre paso al aprendizaje bidireccional y, en efecto, construyeron más aprendizajes de los que pudieron haber esperado.

Viñeta 24

La tutoría te enseña a ti a generar un proceso de enseñanza-aprendizaje bidireccional porque somos seres sociales y aprendemos con el otro y no dejamos de aprender nunca y siempre va a haber algo que nos van a enseñar los demás, siempre, independientemente de por qué estén ahí, en un proceso de tutoría te moldeas a ti mismo para ser con el otro. Aprendes a ser un mejor profesional, aprendes a ser un mejor orientador, un mejor tutor, un mejor investigador, porque hay quien necesita que seas mejor en eso (Entrevista a Eduardo).

Para Eduardo, siempre existen aprendizajes dentro de los diferentes grupos sociales, y en este caso él fue aprendiendo de sus mismos compañeros del CAE, de la encargada del programa y principalmente de sus tutorados quienes le enseñaron de qué modo ser un mejor tutor. Por ejemplo, él nunca olvidará a su primer tutorado, de quien aprendió la importancia de la disciplina. Eduardo mismo señala que no era disciplinado tiempo atrás, y al trabajar con dicho estudiante reflexionó sobre el empeño y dedicación que deben estar presentes en cada actividad y cada tarea. Menciona: “pude aprender infinidad de cosas relacionadas con la

carrera, sin embargo, lo que más aprendí de él fueron sus valores y entrega, acciones que muy pocos tienen cuando ingresan a la educación superior, y eso vale mucho más que aprender teoría de manera conjunta” (Entrevista). El tutor, al ver esto se dio cuenta que nunca es tarde para adquirir hábitos, y esa experiencia le dio pauta al trabajo con su siguiente tutorado a quien le recomendó constantemente el ser disciplinado con sus tareas.

Arturo también coincide en que el tutor va aprendiendo a trabajar con los estudiantes:

(...) aprendí muchas cosas, porque creo que nunca estás preparado al 100 para ser tutor, y la experiencia con cada uno te va guiando, y vas aprendiendo de los mismos chicos porque aprendes de su contexto y sus vivencias a pesar de que hayas tenido los mismos maestros siempre hay cosas nuevas y te ayuda a actualizarte, a buscar contenidos, a ser mejor profesional y eso no lo cambias por nada.

Tal como lo menciona Arturo, el trabajo entre pares lleva a al tutor a actualizarse, a repasar y mirar los contenidos de manera más profunda; “lo lleva a adquirir estrategias, métodos y ponerse al día con las tendencias educativas” (Entrevista a Fabián).

Fernanda, por su parte, refiere que los estudiantes de mayor nivel académico -y mayor edad-, pueden llegar a creer que es más fácil que los novatos aprendan de ellos que viceversa, sin embargo, resulta todo lo contrario. En su caso ella consideraba que tenía mucho que aportar por el hecho de ser una década mayor que sus tutorados, e incluso que sus compañeros tutores, sin embargo, confirmó que estaba equivocada. Actualmente ella admira mucho a sus tutorados y fue la vida de una de ellas en particular la que impactó su quehacer profesional. Tal como lo mencioné anteriormente, Fernanda tuvo cierta demanda de estudiantes con problemas emocionales (véase viñeta 8 y 18) y lo que le dejó una lección fue el reconocer que siempre se puede salir adelante pese a la situación que se presente en la vida:

He visto chicos con problemas mucho más fuertes que nosotros y han podido salir adelante y gracias al apoyo terminan con buen promedio y ánimo, te das cuenta que todo se puede solucionar, aprendes que si ellos pueden, tu puedes, y que la vida precisamente consta en querer superarse; así que sí, aunque yo tenga más vivencias que ellos, me enseñaron demasiado (Entrevista).

Finalmente cabe resaltar que los tutores aprendieron lo que implica la tutoría de pares, más allá de lo que pudieron haber leído en algún manual, o lo que pudieron haberles explicado previo a su rol de tutores. Aprender de manera conjunta con sus tutorados les permitió reconstruir su concepto de tutoría y confirmar su importancia a nivel superior:

Viñeta 25

Aprendí a darle valor a la tutoría, porque al principio pensé que no era tan funcional, pero ahora la valoro mucho porque es toda una labor de dedicar tu tiempo y es actualizarse, volver a leer, prepararse, etc. Y por ejemplo me ayudan las lecturas nuevas que les dan los docentes a los chicos –porque yo también leía sus textos-. También me ha ayudado a desenvolverme con otros (Entrevista a Jazmín).

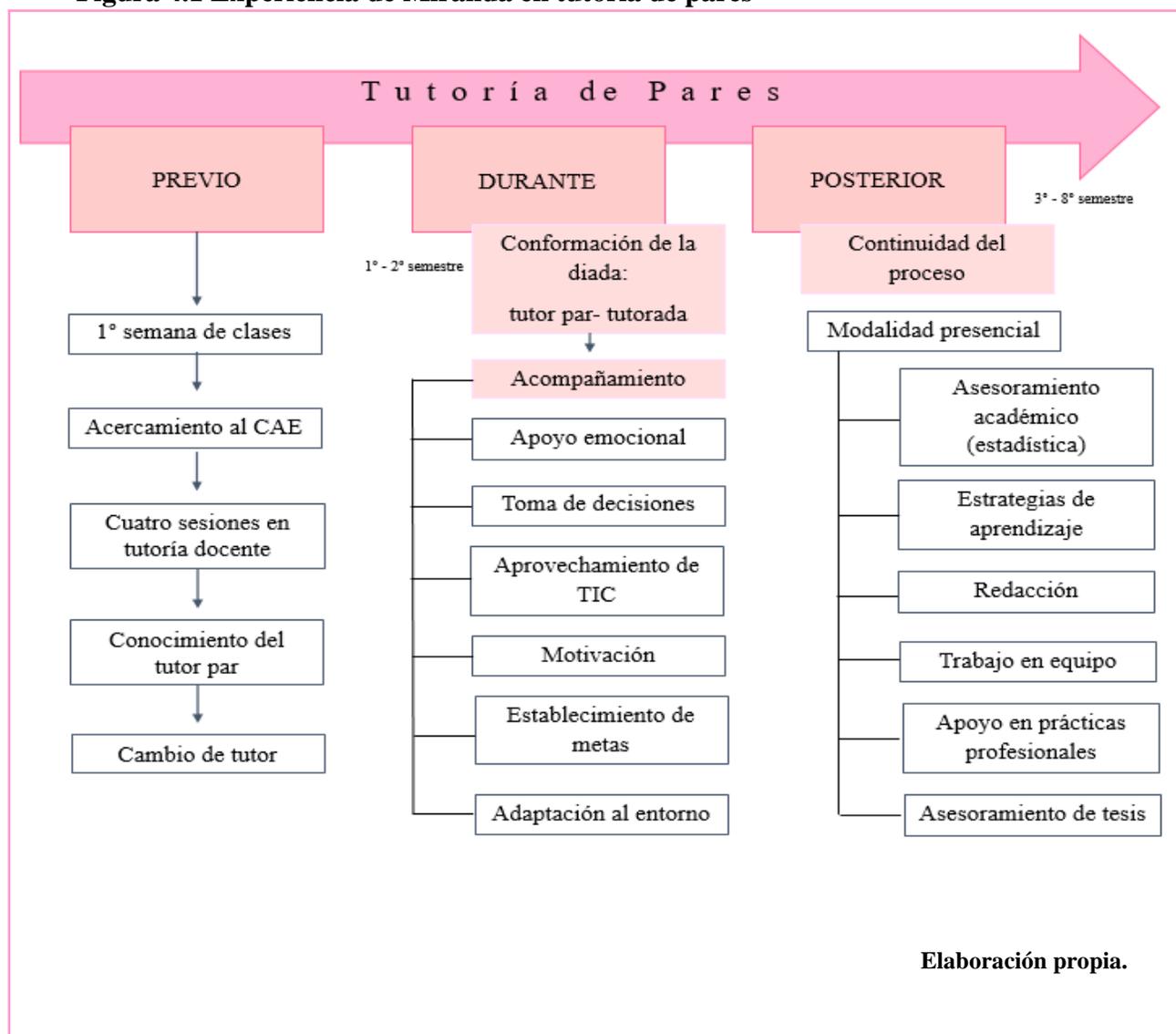
La totalidad de ellos coincidió en que si hubieran sabido de la existencia de la tutoría de pares cuando recién ingresaban, por seguro se hubieran inscrito: “aprendí que como estudiantes podemos ir acompañados por un tutor sin vernos súper estresados y si eso me lo hubieran dicho antes desde el principio de la carrera me la hubiera llevado bastante tranquila” (entrevista a Fernanda). En ese sentido confirmaron su gusto por haber sido parte del programa y mencionaron que en definitiva recomendarían el programa, tanto a los estudiantes de nuevo ingreso, como a los que buscan un escenario para realizar su servicio social y que buscan aprender y poner en práctica sus habilidades.

4.2. Reconstrucción de la experiencia entre diadas

a) Fabián/Miranda (tutor/tutorada)

Los datos dentro de la figura 4.1 se ordenaron con base en el nivel de importancia subjetiva para los tutorados, esto es, sigue el orden de una secuencia de eventos significativos en los cuales la tutorada recibió apoyo de su tutor desde la conformación de la diada. Recordemos que lo esencial de una narrativa es que se guía de lo que resulta esencial para la persona, y no por la parte cronológica (Ricoeur, 2006).

Figura 4.1 Experiencia de Miranda en tutoría de pares



Nunca es tarde para ser universitario

Miranda de 38 años llega a la universidad en 2015 con el propósito de superarse, pues ella nunca había realizado estudios a nivel licenciatura; sus últimos estudios fueron en bachillerato y años más tarde nació su primera hija. A raíz de criarla sintió la necesidad de crecer profesionalmente; por un lado ser madre soltera la obligaba a buscar un mejor empleo –pues en la actualidad es asistente de oficina- , y por otro quería que algún día sus hijas la reconocieran como profesionista, sin embargo, no lograba tomar una decisión hasta el día en que se puso a investigar universidades y programas de estudio.

Ella no tenía una clara idea de qué licenciatura sería la adecuada, y sus intereses eran variados. Su primera opción era psicología, así que buscó diversos planes en escuelas de carácter público y encontró *Psicología Educativa* en la Universidad Pedagógica Nacional. A pesar de no tener clara las características específicas de esta disciplina, o bien, sus diferencias con la psicología clínica o con cualquier otra rama, optó por hacer el examen de admisión e ingresar a esta casa de estudios:

Bueno, investigué de varios exámenes que podía hacer y encontré esta escuela. Creo que a muchos nos pasa que queremos ser psicólogos clínicos sin saber que es la psicología educativa, pero encontré esta carrera y pensé ¿por qué no? Y así llegó Miranda el primer día de clases, sin saber qué encontraría, qué aprendería y qué es lo que aplicaría en los próximos años (Entrevista a Miranda, 7° semestre).

La primera semana de clases que cursó Miranda, no fue nada sencilla. En parte se sentía extraña porque habían pasado 20 años de su última experiencia como estudiante y aunado a ello la diferencia de su edad con la de sus compañeros era algo que en un principio le causaba preocupación y por tanto era una barrera que le impedía integrarse:

Debo decir que en general no me cuesta trabajo socializar con las personas, pero es un hecho que me sentí extraña esa semana. Tampoco soy su abuelita y no hay edad para estudiar, pero la cuestión aquí es que yo jamás estuve en una universidad y no tenía idea qué es lo que tenía que hacer (Entrevista).

Al sentirse tan aislada y sin idea de lo que implicaba ser estudiante de la UPN, decidió acercarse al Centro de Atención a Estudiantes (CAE) para buscar apoyo. Fue ahí donde le recomendaron solicitar un tutor. Ella al no estar bien informada, llenó la solicitud para que le asignaran un tutor docente y, como no conocía suficientes profesores, escribió como sugerencias a los docentes que tenía en ese semestre inicial. Al día siguiente recibió respuesta de una de ellas y se reunieron para un primer acercamiento tutor- tutorado. Para Miranda no fue significativa la primera reunión con su tutora, pues tenía múltiples expectativas sobre ese primer acercamiento:

Yo le conté desde lo más profundo de mi ser, que me sentía sola, que era madre soltera, que me costaba mucho trabajo esforzarme para estudiar, que tenía que mantener a mis hijas y todo eso. Ella me escuchó pero no me dijo nada, no sé, yo esperaba una palabra de aliento, un “no te preocupes, trabajaremos varios aspectos”, o algo así y eso no pasó (Entrevista).

A pesar de ello comenzó a trabajar con su tutora. Miranda le pidió a la docente trabajar de manera especial comprensión lectora, ya que era uno de los aspectos en los que más necesitaba el apoyo, más aún después de haber comprado las antologías y haber realizado una lectura previa de los textos introductorios. La docente le envió materiales para comenzar y tuvieron cuatro sesiones, pero después de la cuarta sesión, Miranda decidió ponerle fin a ese acompañamiento. Por un lado, porque la docente le mencionó que no creía que necesitara de un tutor, y por otro, porque no sintió empatía de su parte; lo que realmente necesitaba era a alguien que le pusiera atención y que supiera lo que estaba viviendo como estudiante novata.

Posterior a ello Miranda se olvidó de la idea de tener un tutor, y continuó trabajando y tratando de aprender por su cuenta. Hasta que a mediados de ese primer semestre conoció a un tutor par sin saber que él era tutor. Fue en la biblioteca cuando ella encontró a una compañera suya, sentada con un grupo de chicos. Ella se sentó cerca y escuchó que discutían uno de los temas que no comprendía, así que se acercó para preguntarles sus dudas. De inmediato Fabián, el tutor par, la invitó a ser partícipe de la explicación y le prestó la debida atención; y desde ese momento Miranda sintió una motivación para aprender de los textos

que se le dificultaban. Al finalizar la sesión grupal, Fabián le contó a Miranda sobre su papel como tutor par y decidieron trabajar juntos.

Fabián de 34 años, actualmente licenciado en psicología educativa, llegó al CAE en 2014 para realizar su servicio social dentro del programa de tutoría –modalidad de pares, y fue ahí donde descubrió su vocación para ser tutor. Si algo disfruta hacer es ayudar a los estudiantes universitarios y estar por los pasillos brindándoles información de becas, intersemestrales, trámites, cursos y de todo lo existente dentro de la institución; ha aportado tanto en el CAE que ya es conocido por muchos estudiantes y docentes en la UPN. Desde que llegó al programa atendió a muchos chicos a pesar de que no fueran sus tutorados formales: “De hecho yo llegué a tener más de veinte tutorados, formalmente tenía ocho” (Entrevista a Fabián, tutor). Cabe señalar que posterior a las 480 horas que cubrió en servicio social, continuó como voluntario dentro de tutoría de pares guiado por ese gusto de contribuir en la formación de estudiantes.

Una de las características de Fabián es que es una persona proactiva, siempre está en constante actualización y preparación. Previo a que ingresara a la UPN, estudió en la facultad de psicología de la UNAM y desertó de la misma. Él afirma que si hubiera tenido una figura que le hubiera dado un seguimiento y una atención personalizada, no hubiera desertado y se hubiera sentido parte de la institución. Esa razón lo ha impulsado para apoyar a los estudiantes con el fin de evitar que estos últimos pasen por situaciones similares:

Viñeta 26

“(…) tienes que ser un poco de todo antes que ser experto y de eso se trata la tutoría, tienes que embarrarte un poco de todo lo que hay aquí y de todas las situaciones que tienen los alumnos, desde el comedor, desde cómo se inscriben, los horarios, de si puedo cambiar de clase, de cómo me doy de baja, cómo pido materias para hacer mis extraordinarios, cómo meter una sexta materia, intercambios, cómo puedo proyectar una película, dónde está el cine club, miles miles de cosas, eso hace que se sientan parte y menos se vayan”. (Entrevista).

Entonces, Miranda estaba feliz por haber encontrado la figura que buscaba, aquella que tenía un conocimiento acentuado de la universidad y la comprendería en múltiples aspectos, no obstante, decidió no presentar el trámite formal en el CAE tal como lo hizo la primera vez, sino que pensó que entre menos papeleo sería más fácil y tendrían una relación de mayor cercanía.

Durante la tutoría de pares (1° y 2° semestre)

De entrada, Miranda le platicó a Fabián sobre la carga emocional que traía, pues de cierto modo, no le permitía llevar un buen ritmo en sus estudios: “le conté todos mis problemas porque yo estaba muy mal, me sentía sin apoyo de mi familia, no tenía confianza en mí misma (llora), me sentía pequeña y desde esa primera plática estuvo ahí conmigo” (Entrevista).

Fabián siempre tuvo claro su papel como tutor y siempre tuvo la responsabilidad de canalizar los casos que requerían del apoyo de otro especialista: “nosotros a lo emocional no podemos meternos tanto, pero siempre he creído que como tutor par pues tienes herramientas” (Entrevista). No obstante, Miranda no requirió ser atendida por otro profesional, sino que pudo desahogarse con él y de manera conjunta lograron trabajar aspectos de índole personal, tales como la autoestima y la toma de decisiones. Por ejemplo, Miranda dejaba todo para después; cada vez que tenía que tomar una decisión importante prefería aplazarlo y convencerse a sí misma que no estaba lista para decidirlo en ese momento, rasgo que Fabián detectó desde un inicio y fue uno de los primeros aspectos en los que decidió ayudarla.

Un ejercicio que realizó Fabián con Miranda para comenzar a trabajar la toma de decisiones fue el solicitar una beca para madres solteras. Miranda no se atrevía a meter la beca por inseguridad, pues le daba miedo compartir sus datos socioeconómicos y aunado a ello desconocía la forma de llenar los formatos en la red, por lo que decidió que lo pensaría mejor. El tutor trató de motivarla y la llevó a reflexionar sobre la importancia de arriesgarse en la vida, por lo que Miranda logró meter la beca y al cabo de un mes se la otorgaron. Para ella, lo mejor de la situación no fue recibir el apoyo económico que le hacía falta, sino saber que podía ser más valiente y comenzaba a ser capaz de tomar ese tipo de decisiones:

Creo que también importa mucho la parte del reforzamiento con frases de apoyo o mensajes motivacionales, eso sirve mucho porque ya no te sientes solo en el mundo, sabes que hay alguien que cree en tu potencial y esa es la clave de una buena tutoría, saber que le importas al otro. (Entrevista).

Una de las estrategias utilizadas por Fabián fue que sus tutorados construyeran un plan a corto, mediano y largo plazo, el cual revisaban cada mes para realizar las respectivas modificaciones, así como señalar aquellos aspectos que el tutorado iba logrando. Miranda pensó, en un principio, que eso solo le generaría preocupación, sin embargo, el plan fungió como medio para visualizar sus propios avances y conocer sus áreas de oportunidad: “Fabián propuso que escribiéramos un plan de metas, yo pensé que solo me estresaría más, pero me sirvió más de lo que creí y fue clave en mi crecimiento y autoconocimiento, ya que de esa manera aprendí de mis limitaciones (Texto autobiográfico Miranda).

Otro de los aspectos en los que Miranda recibió acompañamiento fue el de adaptarse a cada una de las materias y acostumbrarse a las rutinas propias de la universidad, esto es, aprender los mecanismos de trabajo dentro del aula, y más que nada “agarrar el hilo de las costumbres que tienen los docentes y costumbres de los chicos” (Entrevista), pues muchas veces lo que desconocen los alumnos va más allá del contenido temático, sino que se centra en formas de entregar tareas o guiones a seguir como estudiantes. Fabián al ya haber pasado por tal proceso pudo guiar a Miranda brindándole consejos al respecto. Por ejemplo una situación particular que desconocen los estudiantes de recién ingreso es lo que respecta al uso de antologías, para ellos son enormes complicaciones que pueden llegar a causarles frustración con tan solo saber que deben leer cada texto incluido en tan solo un semestre. Muchos no saben si engargarlas o traer los textos por separado, y el aprender a organizar el material puede ser complejo, por ello, Fabián pensó que era óptimo mostrarle a Miranda la manera de ordenar sus antologías con base en cada asignatura y tomando en cuenta los comentarios de los docentes -pues algunos sí las solicitan engargoladas-. Fue así como ella se acostumbró a ordenar sus lecturas durante los cuatro años de carrera.

Se puede decir que para Miranda, Fabián fue la persona ideal que se adaptaba a sus necesidades y le brindaba los consejos pertinentes, pero también hay que considerar que Fabián también era un tutor con intencionalidades propias y que, más allá de centrarse en

casos específicos, obedecía también a su experiencia como tutor, y a las situaciones que él reconocía como constantes en el alumnado.

Lo anterior se relaciona con la orientación que recibió Miranda acerca de la selección de maestros para segundo semestre, pues Fabián conocía a la totalidad de maestros que impartían en las asignaturas de segundo, lo que los llevó a decidir juntos la mejor opción para ella: “eso sí es ventaja porque te puede decir quién sí te va a exigir y quién vale la pena (...) más que nada me recomendaba personas con base en mis formas de aprender y mis dificultades” (Entrevista a Miranda). En ese sentido el tutor pensó en su estudiante y en las mejores opciones para ella, pero aunado a ello, la experiencia de haber cursado con esos docentes fue la que lo llevó a emitir su juicio, dándole a Miranda consejos de trabajo con cada uno de ellos.

Por otro lado, recordemos que una de las situaciones que Fabián detectó como constante en sus estudiantes fue la confusión que muchos de ellos tenían con respecto al significado de la Psicología Educativa. Por tanto, es importante resaltar el papel que tuvo Fabián en explicarle también a Miranda las implicaciones y características de dicha disciplina. Para este tutor par era necesario sus estudiantes pudieran adaptarse y sentirse parte de la universidad -particularmente para que pudieran sentirse y asumirse como psicólogos educativos en formación- (véase viñeta 12).

Una vez que Miranda aclaró sus dudas con relación a la psicología educativa, identificó los puntos en los que debía trabajar para definir sus estrategias de aprendizaje y tener un mejor desempeño en sus asignaturas.

De tal modo, en los primeros dos semestres de la licenciatura Miranda se centró en trabajar lo relativo al autoestima y control de emociones, así como redacción y conocimiento de la universidad. Se reunía con su tutor una vez por semana sin falta y se mantenían en contacto vía WhatsApp. Fabián le pedía que las sesiones fueran de una hora, no obstante, si la sesión se extendía, él siempre estaba dispuesto a ayudarla, como al resto de pares a quienes tutoraba.

Miranda, al no ser tutorada formal, no tuvo que pasar por un proceso de cierre¹⁵ en tutoría de pares, sino que pudo continuar con Fabián los semestres consecutivos.

Posterior a la tutoría de pares (3°- semestre)

A pesar de que Fabián tuvo más de 20 tutorados y fue voluntario dentro del CAE, no estableció una continuidad formal con muchos de ellos, es decir, algunos chicos llegaban a expresar sus dudas en algún semestre avanzado, pero ya no asistían a sesiones con él y la comunicación era esporádica. El caso de Miranda fue una de las excepciones, pues con ella sí pudo mantener la dinámica que llevaban y logró darle el seguimiento hasta que la estudiante concluyó la licenciatura.

Cuando Miranda pasó a tercer semestre había avanzado mucho en sus lecturas y trabajos escritos, así como en la forma de afrontar sus problemas personales, pero en la primera semana en tal semestre se encontró con uno de los obstáculos más difíciles: Estadística II. Ella no tuvo conflicto alguno con Estadística I, sin embargo, existe mayor grado de dificultad y otro tipo de razonamiento:

El cambio de un tipo de estadística a otro es súper fuerte, yo al menos me perdía entre *curvas normales* y *t de student*, y sumando a ello ya son ejercicios más vinculados con la carrera, así que me estresaba y corría con Fabián (Entrevista).

Fabián no se consideraba experto en esa asignatura y Miranda lo sabía, pero la proactividad del tutor los llevó a aprender juntos, a indagar y encontrar el mejor medio para llegar a la comprensión. En cuarto semestre Fabián apoyó a Miranda especialmente en la asignatura de Planeación de la Enseñanza, esto sin dejar de trabajar otros aspectos personales, pero sus sesiones se inclinaron a la elaboración de cartas descriptivas y selección de estrategias de aprendizaje. Recuérdese que Fabián había realizado sus prácticas profesionales dentro del Museo del Caracol y algo que disfrutó mucho fue la elaboración de estrategias para que el público que visitaba el museo pudiera aprender contenidos de manera clara. Con

¹⁵ La tutoría de pares al ser únicamente para los primeros dos semestres de la carrera debe dar paso a un proceso de cierre, en el cual el tutor par cede la tutoría a un tutor docente. El tutorado puede acceder a un nuevo tutor o bien negar el cambio, sin embargo, no puede continuar formalmente con el tutor par.

base en esa experiencia, Fabián fue guiando a Miranda en la planeación; tomaban como base el museo o el propio contexto de Miranda: “Me decía ‘imagina que tienes que enseñar a tus hijas a cocinar, ¿cómo harías una planeación? ‘Y wow me daba muchas ideas y así aprendí a planear” (Entrevista a Miranda).

Por su parte, en quinto semestre Miranda tuvo un problema con tres de sus compañeras, motivo que le causaba tristeza. Ella tenía que realizar todos los trabajos de una asignatura con tales compañeras, y estando peleadas sentía que no podría concretar tales entregas. Fue ahí donde Fabián le enseñó a valorar su trabajo y a resolver los conflictos interpersonales.

Así estuvo presente Fabián en cada uno de los semestres hasta que Miranda llegó al último año de la carrera y fue dónde requirió mayor apoyo, pues entraba a seminario de titulación y la preocupación de las prácticas profesionales no abandonaba su cabeza:

Parecerá broma pero los semestres que más necesitan tutoría de pares son primero y séptimo porque al principio entras sin saber nada y cuando ya vas a salir desconoces más bien los procesos de prácticas y titulación y de cierta forma el egresado sabe esa información, y tú no, entonces entras en pánico y ni dormir puede uno”. (Entrevista).

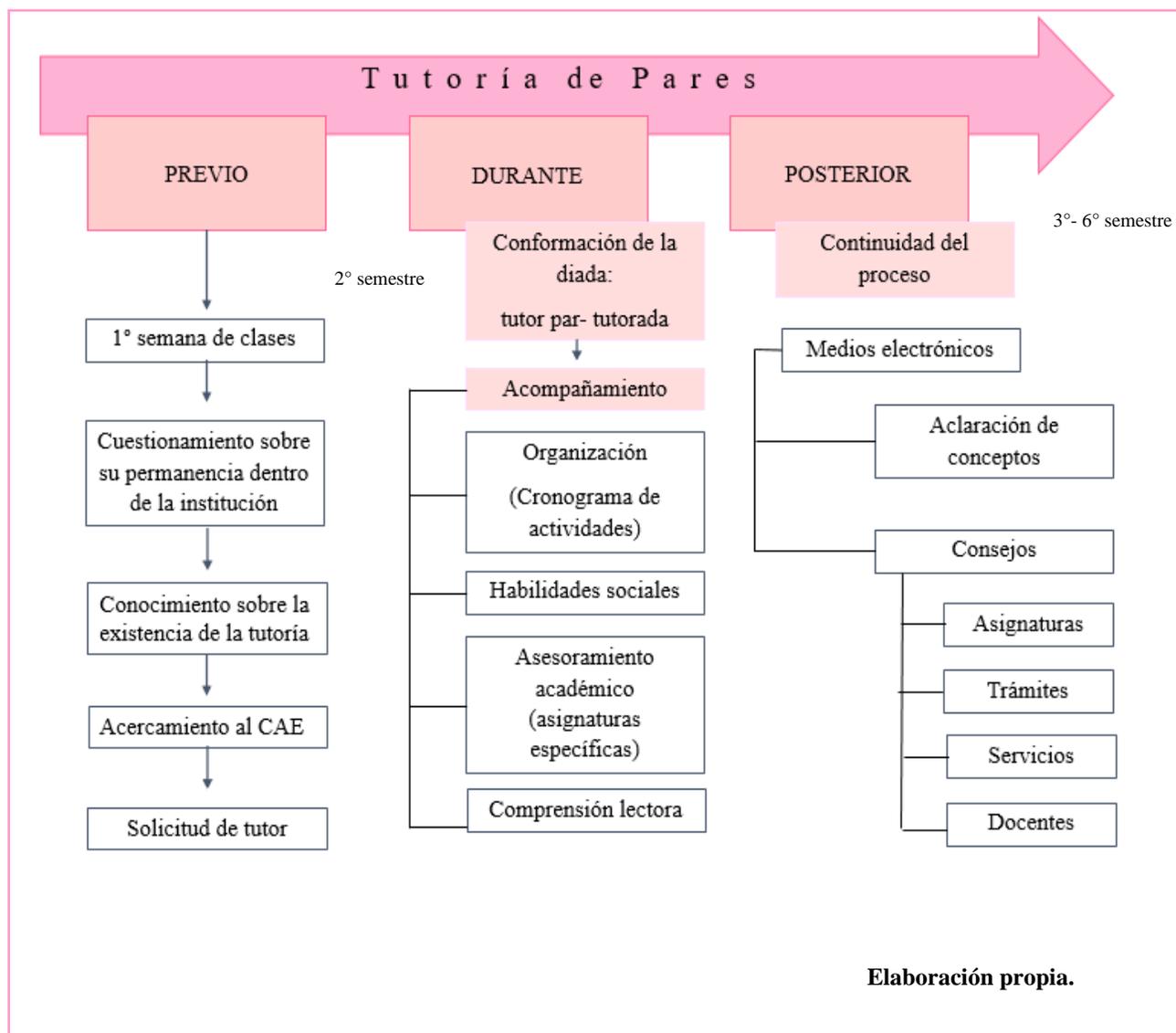
El tutor par ya estaba preparado para ese momento en el que Miranda llegara al final del recorrido, pues es uno de los momentos en los que más recibe mensajes de los tutorados para que pueda apoyarlos en trámites de servicio social, prácticas, tesis o examen general de conocimientos dependiendo del caso. Y es en ese momento en el que Fabián prefiere pasearse por los pasillos brindando información a la mayor cantidad de alumnos posible.

Miranda está a unos meses de egresar y afirma que no hubiera logrado concretar un proyecto de tesis sin el apoyo de Fabián, sobre todo, porque fue un proceso de casi cuatro años. Para ella “el tutor par te lleva a eso, a sentir que te estás preparando para ser un profesional, es un guía que no va a fallarte por el hecho de que transitó por lo mismo que tú” (Texto Autobiográfico) y sobre todo piensa que “el tutor par te ayuda a ver una realidad que desconoces cuando entras (...) te dice el qué, cómo, cuándo, dónde y porqué y más que nada te muestra la realidad tal cual y te da los medios para enfrentarlo” (Entrevista).

Se puede concluir que para ambos actores de la diada el trabajo entre pares les permitió aprender en sus diferentes roles, y fue una actividad que volverían a vivir y/o recomendarían a otros estudiantes que desconocen los servicios que ofrece el CAE. Asimismo existió una buena relación tutor-tutorada, pero más allá de eso, la responsabilidad y compromiso que pusieron los estudiantes fue la que los llevó a construir avances y logros.

b) Arturo/Karla (tutor/tutorada)

Figura 4.2 Experiencia de Karla en tutoría de pares¹⁶



¹⁶ La figura 4.2 también se construyó bajo el criterio de importancia subjetiva para los tutorados.

De vuelta al estudio

Karla es una mujer de 43 años que llevaba más de diez años laborando dentro una empresa en el área de ventas; estuvo realizando varios proyectos que le permitieron crecer personalmente, más no había sentido un avance a nivel profesional, cuestión que la llevó a tomar la decisión de cursar una licenciatura para desarrollarse mejor dentro de su entorno y poder aspirar a un mejor puesto de trabajo.

Ingresó a la licenciatura en Psicología Educativa con la convicción de prepararse para insertarse en el área psicopedagógica, pues siempre quiso formar parte de un departamento psicopedagógico dentro de un centro escolar; por esa razón pensó que trabajar en la empresa ya no era su mejor opción.

Para ella el primer día de clases fue decepcionante, pues no sintió comodidad alguna dentro del aula de clase, ni sabía si las asignaturas correspondientes eran las que ella esperaba, al grado que pasó por su mente que estaba cometiendo un grave error al haberse inscrito:

Viñeta 27

(...) es un problema desde que no sabes en dónde sentarte hasta que no sabes todo lo que compone la universidad, quieres llorar; peor aún el maestro te llega pidiendo trabajos y dos o tres lecturas para el día siguiente. Es un dolor de cabeza para cualquiera, porque si eres un chico que viene de una escuela de poca exigencia te cuesta, y si has dejado de estudiar por cierto tiempo también te cuesta. (Entrevista).

Lo primero a lo que Karla tuvo que enfrentarse fue a los textos propios de la licenciatura elegida, propiamente los de psicología social, aquellos que conforman la antología más extensa de primer semestre. Para ella, todos los textos manejaban los mismos tecnicismos, las mismas premisas y le resultaba complicado llegar a una comprensión global:

(...) la primera clase que tuve fue psicología social, en la que llevas la antología más gorda y enorme de ese semestre y te dice la maestra que llevas un resumen de las primeras dos lecturas, que por supuesto hablan de las tradiciones sociales del hombre

y cosas de sociología que estoy segura nadie entiende, es más apostaría que ni la mitad lo entiende (Entrevista).

Otra cuestión que le causaba estrés a Karla se relaciona con la asignatura de introducción a la psicología educativa -uno de los pilares centrales dentro del currículum de la licenciatura- pues ella no lograba definir cada uno de los paradigmas que han realizado aportaciones al campo de la educación. El curso que tomó Karla fue dirigido por sus propios compañeros quienes expusieron cada uno de los paradigmas en sesiones consecutivas; aunado a ello, las dudas que le surgieron a raíz de las exposiciones no fueron resueltas por la docente, lo que resultó complicado para Karla quien previamente se había formulado interrogantes a partir de los textos de la antología. Ella buscó apoyo de la docente, no obstante no tuvo respuesta satisfactoria:

No criticaré nunca la forma de exponer de alguien, más aun si me pongo a pensar en chicos que quizá no traen conocimientos previos, pero sí creo que el maestro debe estar ahí para solucionar dudas, corregir, retroalimentar un tema, y en nuestro grupo eso no pasó; a mí me urgía saber y aprender para poder sentir que mi decisión de estudiar era la correcta, entonces me acerqué a la maestra y me dijo que explicaría las dudas, pero no lo hizo y desafortunadamente yo no conocía a alguien más, así que erróneamente lo dejé pasar y ya no hice nada (Entrevista).

Karla no ahondó mucho en sus experiencias al cursar primer semestre, sin embargo, es claro que necesitaba una figura que la apoyara para sentir que estaba en el camino correcto y al mismo tiempo, que la ayudara a solventar las dudas que iban surgiendo al avanzar en las asignaturas. Es decir, si bien Karla dudó de permanecer dentro de la UPN –al igual que Miranda- la dificultad a la que ella se enfrentaba no era propiamente la adaptación al nuevo contexto escolar, sino más bien la necesidad que tenía de clarificar teórica y conceptualmente lo relativo a la disciplina elegida: la Psicología Educativa. Ella siempre había tenido un interés por lo psicopedagógico y, por tanto, tenía altas expectativas de la licenciatura; entonces, al ver que los contenidos de las antologías no eran los esperados y las explicaciones en clase de las tradiciones y paradigmas no eran lo suficientemente claras comenzó a sentir frustración: “Es complejo tomar una decisión como la que yo tomé después de tanto tiempo,

el arriesgarse a estudiar cuando ya tienes una vida hecha, entonces venir a la universidad para no entender nada sí me frustraba y en ese momento no sabía qué debía hacer” (Entrevista).

No fue sino hasta segundo semestre que Karla se enteró de la existencia de los tutores cuando escuchó que dos compañeras de su grupo platicaban al respecto. Y como realmente ella siempre se asumió como estudiante, se acercó a pedir informes en el CAE y se encontró con la encargada del programa, quien le informó sobre todos los detalles del programa de tutorías, incluyendo información sobre la tutoría de pares. En ese momento estaba Arturo, un joven de 34 años de edad, egresado de la licenciatura en psicología educativa quien realizaba su servicio social como tutor par. Maribel se dirigió a Arturo consultándole la posibilidad de ser tutor de Karla. De inmediato él confirmó su disponibilidad y le explicó a Karla sobre su papel dentro de la tutoría; intercambiaron sus datos, llenaron los formatos solicitados y comentaron brevemente sobre las necesidades que presentaba Karla en ese momento: “fue muy bonito cuando él aceptó y quiso trabajar conmigo a pesar de que yo no sabía qué tanto funcionaría pues yo estaba perdida completamente” (Texto biográfico Karla).

La estudiante no estaba convencida de solicitar un tutor docente por el hecho de “verlos como iguales” por su edad (Entrevista), y al descubrir la existencia del par confirmó que era eso lo que buscaba, un guía que supiera manejar las cuestiones institucionales al derecho y al revés, que le diera consejos de cómo llevar sus materias y que la apoyara para relacionarse con los demás compañeros, pues la timidez es un rasgo que caracteriza a Karla y ella pensaba que el tener tutor par “la enseñaría a saber cómo es el joven actual y el modo en el que podía acercarse” (Entrevista).

Un proceso de tutoría de pares

Fue así como Karla y Arturo comenzaron a trabajar en conjunto. De inicio Karla le comentó a su tutor que lo que le costaba más trabajo era organizarse para estudiar; de manera concreta le resultaba difícil balancear su tiempo entre el trabajo, la escuela y su vida familiar –concretamente la convivencia con su hija de 10 años- pues sentía que a pesar de vivir y trabajar cerca de la universidad, su aprovechamiento escolar no era el óptimo. Arturo al ver esto decidió que el primer paso debía ser construir un cronograma de actividades en el que Karla pudiera visualizar más fácilmente sus tiempos; entonces le obsequió una agenda para llevar sus registros: “recuerdo que bien lindo me regaló una agenda, yo suelo usar cuadernos

para llevar otros registros personales, más nunca se me ocurrió llevar una agenda en la universidad, porque para las tareas es más fácil organizarse” (Entrevista a Karla).

El plan de trabajo que siguió Arturo se enfocó primeramente en conocer al tutorado para poder adecuarse a sus necesidades y establecer los puntos esenciales del acompañamiento:

Es muy importante conocerlos, primero saber de dónde vienen, quienes son, donde estudiaban, por qué escogieron esta carrera, etc., porque todo eso está vinculado a lo que ellos requieren resolver en tutoría y eso te da pauta a infinidad de cosas. Por ejemplo, en el caso de mi tutorada más grande, tenía más de 20 años sin estudiar y al conocerla supe que ella buscaba apoyo para volver a acoplarse al estudio. (Entrevista a Arturo, tutor).

Entonces una vez que Arturo tuvo ese acercamiento con Karla establecieron los rubros a trabajar: habilidades sociales, resolución de dudas con respecto a las asignaturas de primer semestre, citas en APA, búsqueda de información en sitios web y sobre todo comprensión de textos que era algo con lo que Karla lidiaba desde la primera semana de clases.

Trabajar con habilidades sociales fue sencillo para Arturo, pues él es una persona muy abierta y amistosa. Lo que él pudo notar en Karla no tiene que ver con que ella pertenezca a otra generación –por su edad-, sino más bien que le costaba trabajo confiar en las personas y que tenía cierta inseguridad al expresarse dentro del aula. Por tanto, dos veces por semana Arturo reunía a un grupo de chicos en la biblioteca y le pedía a Karla que fuera a platicar con ellos sobre sus aprendizajes, cuestión que la llevó a sentirse más segura al momento de participar y exponer en clase.

A la par que realizaba esos ejercicios con Karla, iban revisando los temas que ella no había comprendido un semestre atrás, particularmente los temas que dejó inconclusos en introducción a la psicología y psicología social, sumando las nuevas dudas de la asignatura de socialización: “es feo saber que llegan a segundo semestre con tantas dudas, y más una estudiante autorregulada, entonces me pongo a pensar en que yo puedo apoyarla para

prevenir que acumule vacíos de conocimiento, pero ¿qué pasa con el resto de estudiantes?” (Entrevista a Arturo).

En consecuencia se enfocaron en la comprensión lectora. Para Arturo no fue complicado porque trabajó lectura con todos sus tutorados: “(...) les cuesta leer y mucho. Entonces fue empezar de cero con cada uno de mis tutorados, de pedirles que hicieran una primera lectura y expresaran lo que entendían; después la analizábamos juntos, y les dejaba ejercicios” (Entrevista). Entonces Karla puso en práctica estrategias como indagar información del autor, rescatar ideas por párrafo, encerrar palabras clave, buscar el significado de vocablos desconocidos y hacer un mapa o cuadro al finalizar cada texto.

A Arturo le funcionaba el dejarles ejercicios a sus tutorados pues para él el tiempo de tutorías era muy limitado, al grado de considerarlo una desventaja dentro del proceso de tutoría, ya que no con todos tuvo la fortuna de coincidir constantemente y el dejarles actividades para la semana fue un plan que resultó satisfactorio porque de tal modo ellos sentían un seguimiento. Particularmente a Karla sí la veía por lo menos un par de veces a la semana, dado que sus horarios coincidían por las mañanas.

Todo marchaba bien dentro de la relación tutor-tutorada, era una relación constructiva y profesional, sobre todo porque Arturo nunca perdió la responsabilidad de lo que implica ser el tutor; estaba consciente de sus deberes sin tener que imponerse como autoridad. Sin embargo, Arturo concluyó su servicio social en el mes de noviembre –siendo que Karla ingresó al programa en el mes de agosto-, por tanto tenían que dar cierre a ese acompañamiento y canalizar a Karla con un tutor docente, pues ella estaba por culminar segundo semestre y los tutores pares, según los lineamientos del programa de tutorías¹⁷, solo se enfocan en acompañar a estudiantes de los primeros dos semestres, a quienes se les considera novatos.

¹⁷ Recordemos que dentro de los lineamientos generales para la realización de prácticas profesionales, prestación de servicio social y tutorías de la universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco se encuentran las funciones del tutor par, una de las cuales señala explícitamente que el tutor debe “acompañar entre dos y seis estudiantes de los primeros semestres, en su integración y adaptación al contexto universitario”.

Karla quería continuar la tutoría con Arturo o en dado caso seguir con otro tutor par, pero al no estar permitido formalmente aceptó el cambio con un tutor docente. Para ella fue importante la tutoría de pares y al respecto menciona que no siempre se reconoce el papel del par:

Viñeta 28

Lo extraño es que los alumnos piensan muchas veces que los tutores pares no tienen la madurez suficiente o las “habilidades” necesarias para apoyarlos, pero la realidad es muy distinta. Yo por ejemplo soy más grande y tengo un trabajo, fácilmente podría creer que un chico menos no sabría más que yo, pero eso es falso, por lo que yo pensé que ellos al ya haber pasado por una experiencia educativa claro que tienen las herramientas, y claro que deberíamos de verlos como modelos a seguir, o más bien como apoyo (Entrevista a Karla).

Concretamente Karla concibe al tutor par como un guía de inserción, como “un compañero que no está contigo en el mismo grupo pero que conoce lo que estás viviendo” (Texto biográfico Karla); un apoyo que intervino en su evolución como estudiante y que la hizo consciente de la preparación que necesita para ser profesional de la educación.

A pesar de que se hizo el cambio en el mencionado mes de noviembre, Arturo continuó apoyando a Karla ese semestre que concluía y el siguiente que comenzó en enero -tercer semestre-. Lo curioso del caso es que Arturo no pensaba realizar su servicio social como tutor par, no era ni siquiera su primera o segunda opción, no obstante recordó el apoyo que una asesora le brindó por mucho tiempo, y quiso dar un poco de lo que él recibió en su tiempo como estudiante. Al final resultó que como tutor obtuvo más aprendizajes y puso en práctica sus habilidades como psicólogo educativo.

Arturo dejó de asistir con frecuencia a la escuela y encontró empleo rápidamente, por lo que no lo era tan sencillo seguir viendo a Karla o a cualquiera de los chicos que tuvo por tutorados. A pesar de ello, esta diada sigue en contacto mediante WhatsApp, sobre todo cuando Karla requiere de algún consejo o tiene alguna duda, tanto de las asignaturas como de la universidad en general, ya sea de actividades escolares, materias, docente o trámites.

La tutorada actualmente concluye el cuarto semestre de la carrera y no menciona dato alguno con respecto a la tutoría que lleva con la docente.

Realmente el tiempo que pudieron compartir en tutoría de pares no fue largo, pero fue suficiente para que ella cubriera ciertas necesidades y sintiera que debía concluir una licenciatura para realizarse profesionalmente.

Cabe destacar que para ambos miembros de la diada, la tutoría de pares debería estar abierta para todos los semestres de las licenciaturas. Para Karla no hay momentos más relevantes ni semestres que requieran de más apoyo que otros, sino que cada persona tiene sus propios procesos y dudas: “cualquiera sin importar grado, edad y carrera, porque la universidad es un trance que va evolucionando en nivel, en experiencias, en conocimientos y siempre habrá algo desconocido en lo que alguien que ya pasó por ahí puede guiarte” (Entrevista Karla). Arturo por su parte se encontró con varios estudiantes que solicitaban apoyo en el último año – séptimo y octavo semestre- por cuestiones relacionadas a prácticas profesionales y servicio social, por lo que también coincide en que sería buena idea que estos estudiantes también pudieran tener un par, porque el par recién vivió esos trámites y experiencias: “los de los últimos semestres tenemos muy presentes sus dudas porque acabamos de pasar por ese proceso largo de inscribirte a prácticas y tener dudas de todo” (Entrevista Arturo).

El proceso de tutoría de pares que vivieron Arturo y Karla en comparación con la diada anterior fue muy corto y es claro que ninguno de los dos quería concluirlo, pero a pesar de ello, establecieron una relación estrecha y profesional y ambos construyeron aprendizajes que les permitieron desarrollarse en sus trayectos; Karla se adaptó fácilmente al contexto y le dio sentido a los contenidos de la carrera, por lo que ahora les es más sencillo el estudio, y Arturo se llevó estrategias para continuar la tutoría en otros espacios y aprendió de sus fortalezas y limitaciones.

V. DISCUSIÓN

Reconstruir la experiencia de los participantes dentro del Programa de tutores pares resultó un gran reto, tanto personal como académico, y me llevó a acercarme a una comprensión sobre las prácticas que se llevan a cabo entre estudiantes de distinto nivel académico. La discusión se estructura con base en dos ejes que se derivan del análisis de significados expresados por los tutores y tutorados: 1) Enculturación 2) Construcción de identidades. Asimismo se incluye una reflexión en cuanto a los recursos teórico-metodológicos utilizados en la investigación.

1) Enculturación

De acuerdo con lo descrito por los participantes, el tutor busca acompañar a los novatos en su tránsito por usos, costumbres y prácticas propias del ejercicio universitario, por las cuales él ya ha pasado y por lo tanto, conoce. En otras palabras, los tutores se inclinan en guiar a los estudiantes de nuevo ingreso para que conozcan la universidad, tanto estructuralmente, como en cada área que la conforma y los servicios a los que tienen derecho (biblioteca, servicio médico, fotocopias, servicios escolares, gimnasio, nutriólogo, talleres culturales, comedor, cafetería y el mismo CAE), así como todas las actividades que se llevan a cabo dentro de ella.

Algunos estudiantes de nuevo ingreso se sienten desorientados dentro del contexto universitario, sobre todo la primera semana de clase (véase viñeta 27), porque para unos la dinámica es muy distinta a la de cualquier otro nivel educativo y para otros, es su segunda experiencia universitaria, o bien una segunda oportunidad de estudiar otra profesión y de crecer en determinado ámbito laboral, tal como el caso de dos de las tutoradas participantes.

A raíz de ese sentimiento de encontrarse desubicados, buscan una figura que los lleve a insertarse dentro de la cultura escolar, a adquirir conocimientos y apropiarse de los guiones particulares que definen a la comunidad universitaria –su comunidad de práctica- (Geertz, 1973; Wenger, 1998). Esa cultura se compone básicamente de reglas y tradiciones no necesariamente escritas, que guían las acciones de los actores dentro de ella: la manera en que actúan, de qué hablan, cómo deben entregar las actividades, qué acciones deben tener ante una problemática, etc. (Deal y Peterson, 2009). Por ejemplo hechos que van desde el

cómo agarrar la charola dentro del comedor, cómo construir un horario de reinscripciones, cómo tramitar becas, hasta conocer qué libros son los óptimos para estudiar (véase viñeta 2, 3 y 26).

Es aquí donde se afirma que el aprendizaje no representa únicamente un proceso individual que se origina dentro del aula de clases, sino que también resulta de ese proceso de enculturación, un proceso social en el cual la persona participa dentro de su comunidad, significa sus prácticas y reconstruye sus conocimientos (Wenger, 1998). El aprendizaje surge en el campo de las actividades sociales y de las experiencias compartidas con los demás, de modo que existe aprendizaje bidireccional dentro del proceso de tutoría al compartir dichas experiencias, llegar a una negociación mutua de significados y construir conocimientos de manera conjunta (Álvarez y González, 2005; Baudrit, 2000; Topping 2000).

Culturalmente, el concepto de buen estudiante se asocia con un desempeño académico alto (Andreucci-Annunziata y Curiche, 2017), particularmente con tener un historial académico que refleje, no solo notas aprobatorias, sino calificaciones que oscilen entre ocho y diez. Y con base en ello se llega a creer que el tutor par debe de estar sumamente preparado para guiar el proceso de otro estudiante y, por tanto, debe ser un buen estudiante -un alumno de diez-. Algunos de los tutorados que se inscribieron al programa tenían esa idea de pensar que el par no tiene suficiente preparación o no está al nivel de conocimientos de un docente (véase viñetas 5 y 28), tal como llega a suceder en otros contextos ajenos al nuestro (Álvarez y González, 2005). No obstante, la realidad muestra que el par puede aportar mucho en la formación del tutorado sin ser un alumno destacado; incluso el tutor pudo haber sido un estudiante irregular o de bajo desempeño y por eso mismo sabe lo que se necesita para no llegar a ello y puede ayudar y motivar a otros para alcanzar sus logros (véase viñeta 19). Considero que fue gracias a esa interacción con los más experimentados que los nuevos estudiantes se pudieron apropiarse de las herramientas culturales que les permitieron enfrentar diferentes retos y obstáculos, propios de la vida estudiantil, tales como trámites administrativos (véase viñeta 1), dudas a nivel conceptual (véase viñeta 17) y necesidades socioafectivas (véase viñeta 8 y 9), por mencionar solo algunas.

Una vez que se conoció a profundidad la labor del tutor par, se reconoció la importancia del trabajo entre pares (véase viñeta 24 y 25) y los participantes se apoyaron de

sus afinidades para potencializar su aprendizaje (véase viñeta 7). Entonces en realidad el promedio del tutor no es lo relevante o su posible capacitación previa (Álvarez y González, 2005; Arco y Fernández, 2011), sino la afinidad que puede tener con el tutorado y el interés que tienen ambos por aprender. En ese sentido, los rasgos personales de cada uno de ellos pueden ser un factor que contribuya a una mayor cercanía, y por tanto, una ventaja dentro del proceso de enculturación, pues recordemos que dichos rasgos no se limitan al saber, sino incluyen el saber ser, el saber hacer y el saber actuar ante determinadas situaciones (Capelari, 2016).

Tomando en cuenta lo anterior, así como las recomendaciones expresadas por algunos tutores, se podría considerar dentro del Programa *de Pares* un mecanismo de emparejamiento de estudiantes que tome en cuenta las características e intereses de los participantes, tal como lo plantean Vidal, Aguirre y Galeana (2007), pues afirman que la tutoría de pares puede ayudar a resignificar la cultural escolar (Aguirre y Vidal, 2011).

Es relevante que los tutores hayan tenido tutorados informales y hayan apoyado a estudiantes de distintos semestres, principalmente de los últimos –sexto y séptimo-, porque da cuenta de los alcances de la tutoría de pares, que no sólo se enfocaría en prevenir la deserción con estudiantes de recién ingreso (ANUIES, 2002) sino que también sería un apoyo para los estudiantes que están por egresar, dado que sus ideas y expectativas sobre prácticas profesionales, servicio social y seminario de titulación suelen ser alejadas de la realidad. Entonces, el papel del par permite aclarar sus dudas, ya no solo con respecto a trámites, sino también en clarificar el papel del psicólogo educativo dentro de los escenarios reales (véase viñeta 14); lo que ejemplifica esa reconstrucción de significados que se le da a las prácticas educativas de una comunidad disciplinar, en este caso una comunidad de profesionales de la educación.

El acompañamiento representa entonces, un espacio para pensar a otros y a su vez con otros (Nicastro y Greco, 2009), debido a que el pensamiento individual pasa a ser colectivo con el fin de intercambiar posturas y creencias, y brindar una retroalimentación a las acciones del par. Al respecto, los actores resignifican sus acciones de modo que puedan mejorar sus prácticas. Por esa razón el tutor expresa su necesidad de que retroalimenten su trabajo para

evaluar su quehacer profesional (véase viñeta 23) y, a partir del significado que le da el par, reestructurar sus estrategias y formas de atención al alumnado.

2) Construcción de identidades

Es un hecho que la totalidad de tutores expresó, de una u otra forma, su sentido de pertenencia tanto de manera institucional –a su casa de estudios, la Universidad Pedagógica Nacional-, como a su comunidad disciplinar -Psicología Educativa- y al Programa *de Pares* en concreto –propriadamente en lo que concierne a su rol de tutor dentro del CAE-, y ese sentido de pertenencia se reflejaba no solo en sus palabras y acciones narradas, sino también en la manifestación de su interés para que los nuevos miembros adquirieran y/o desarrollaran dicha afiliación.

El sentido de pertenencia engloba el apego que tiene un estudiante hacia la institución en la que está inscrito, su compromiso en cuanto al cumplimiento de normas, su participación dentro de las actividades escolares –curriculares y extracurriculares-, y la firme convicción que sostiene en cuanto a la visión y valores institucionales (Kia-Keating y Heidi, 2007). En palabras de los propios estudiantes, significa “asumirse como Upeniano” (Entrevista a Fabián), y eso puede suceder una vez que se conoce el contexto y se quiere formar parte de él.

En tal aspecto los tutores pares, al llevar ya cuatro años dentro de la institución y haber desarrollado ese sentido de pertenencia, pretenden promover con sus colegas en formación las ventajas de estudiar dentro de la Universidad Pedagógica Nacional, al grado de realizar comparaciones con programas de estudio y objetivos de diversas instituciones de educación superior. El fin es que los nuevos estudiantes conozcan a cabalidad la institución de la cual forman parte para que le otorguen un sentido a sus prácticas cotidianas y orienten sus acciones dentro y fuera de ella.

Una vez que los estudiantes se asumen como Upenianos, les resulta más sencillo expresarse con su tutor par, y eso se convierte en una de las principales ventajas de esta modalidad de tutoría (Durán y Vidal, 2014), dado que ya no sólo se identifican por el simple hecho de ser estudiantes, sino por pertenecer a la misma comunidad, a la misma licenciatura y participar en las mismas actividades.

Muchos estudiantes de recién ingreso se guían por la premisa de que como el par recientemente cursó la carrera -o por lo menos el mayor porcentaje de créditos requeridos para realizar el servicio social-, lo va a entender más que un docente, quien quizá posee conocimientos teórico-metodológicos, pero no está familiarizado con ciertas prácticas y normas estudiantiles. Y, en efecto, según lo expresado por los participantes existía esa comprensión y esa empatía del tutor hacia el tutorado, lo que generó a su vez confianza dentro de la diada.

Uno de los rasgos que sobresalió en los tutores fue, precisamente, la empatía la cual implica entender al otro ya sea en un plano emocional o cognitivo (véase viñeta 16). Un tutor empático, es aquel que comprende las emociones e ideas ajenas, que interpreta la perspectiva e intereses que motivan el comportamiento de los demás y finalmente que se identifica con los sentimientos de otros sabiendo diferenciar sus propias emociones y puntos de vista (Álvarez, 2000). El estudiante más experimentado conoce y ha pasado por una serie de eventos que le permite comprender de mejor forma las emociones de los nuevos, y esa misma experiencia que ha construido a lo largo de los semestres es la que lo lleva a desarrollar a empatía y a guiar a su compañero por su transitar universitario.

De tal modo ambos se entienden y se sienten en sincronía, y a los tutorados les parece idónea la modalidad tutorial dado que reciben apoyo constante sin tener que modificar sus modos de ser y actuar. Resulta interesante que si los tutores llevan un registro de las actividades, avances, dificultades y logros de los estudiantes, así como una evaluación formativa del proceso, éstos últimos se angustian y sienten que pierden la confianza con su compañero (véase viñeta 11). Es decir, de alguna forma, desde la perspectiva del tutorado, si el tutor evalúa su trabajo, aun cuando éste no le otorgue una calificación, está rompiendo con esa cercanía y esa seguridad que le brinda la modalidad tutorial. Para ellos la evaluación no le concierne al tutor ni es un aspecto necesario dentro de la tutoría, y lo conciben más bien como una actividad que le corresponde únicamente al docente.

Entonces el principal temor de muchos estudiantes es hacia la evaluación, de manera concreta hacia las calificaciones, y no existe una preocupación por su proceso de aprendizaje ni de dominar los contenidos de una asignatura base (véase viñetas 4 y 22), hecho que quizá podría afectar su futuro profesional. Pero más allá de eso, esta situación nos habla de una

cultura escolar conformada desde hace algunas décadas, donde ha prevalecido un significado punitivo y no formativo de la evaluación (Sánchez, 2006); por esta razón los tutores manifestaron una preocupación por el aprendizaje de sus estudiantes de manera concreta en lo que concierne a la alfabetización académica y es aquí donde la tutoría entre pares podría contribuir en resignificar este elemento.

Asimismo, resultó particular que el grupo de tutores pares mantenía un interés porque sus tutorados se apropiaran de los constructos característicos de su comunidad disciplinar (véase viñeta 13) lo que, en efecto, representó una ventaja dentro del proceso de tutoría. Recordemos que el criterio que se utiliza en CAE para emparejar a los participantes del programa se basa en la licenciatura a la que pertenecen ambos actores de la diada, por lo que tienen la oportunidad de compartir conocimientos especializados. Esto no quiere decir que la tutoría de pares únicamente funcione entre estudiantes de la misma carrera, sin embargo, en este caso fue un factor que contribuyó de manera positiva en el trabajo conjunto tutor-tutorado, de manera concreta en la reconstrucción de aprendizajes que llevó a muchos estudiantes a confirmar su elección profesional.

El que los tutores se asumieran como psicólogos educativos fue un hecho que los llevó a comprometerse con su rol como tutores. Inicialmente muchos de ellos -desanimados- pensaron que su labor dentro del CAE se enfocaría, más que nada, en apoyo administrativo (véase viñeta 10) y, sin embargo, resultó que lograron organizarse con los tutorados asignados para equilibrar sus funciones y brindar una atención continua y personalizada, reflejando siempre esa vocación de servicio.

Cabe señalar que la persona que desempeña sus tareas con vocación encuentra en ellas satisfacción y realización personal, y sin duda, es más plena que aquella que actúa por obligación (González, 2000). La vocación requiere voluntad o intención, y engloba aquellas actividades que se llevan a cabo por gusto. La función tutorial no debe definirse únicamente por las acciones que se realizan dentro de ella, sino también por el significado que se les da. En ese sentido es importante rescatar que los tutores eran guiados por esa intención de apoyar al estudiante, y no por el requisito de cubrir horas de servicio social. Asimismo los tutores destacaron por ser proactivos, lo que consistió en prever y anticiparse a los hechos, tomando decisiones con seguridad y compromiso (Álvarez 2010). Mencionan que CAE no brinda

ningún tipo de capacitación previa a su inserción dentro del programa, como en algunos de los estudios revisados en contextos ajenos al nuestro (Álvarez y González, 2005; Andreucci-Annunziata y Curiche, 2017; Arco y Fernández, 2011), no obstante, el asumirse como tutores los llevó a buscar de forma autónoma las herramientas necesarias para brindar un acompañamiento personalizado con cada uno de sus tutorados (véase viñetas 11 y 20). Para ellos, es la misma experiencia la que te enseña a ser tutor; ¿será entonces que no se requiere de una preparación tal como lo plantea la literatura? Dicho de otro modo, los datos reflejan que el asumir un rol profesional con responsabilidad y ética se asocia a procesos de autogestión para ejercer el papel del tutor de la mejor forma posible sin necesidad de una preparación previa.

Por otro lado, me parece necesario destacar que las experiencias que construyeron los tutores dentro del Programa de Pares contribuyeron significativamente en su proceso de formación como profesionales de la educación, esto es, en su profesionalización. Es decir, la experiencia les permitió ejercer un rol que no sólo los llevó a apoyar a otros estudiantes, sino que a su vez les ayudó a definir y/o aclarar sus propios proyectos personales (Rodríguez, 2014). A su vez, se puede afirmar que el clima dentro del CAE también aportó en dicha profesionalización al propiciar el trabajo colaborativo entre colegas por medio de espacios de diálogo que les hacía asumirse como expertos, como tutores, como psicólogos educativos y no sólo como estudiantes. Es en este espacio en el que confirmo que para analizar la experiencia es imprescindible tomar en cuenta la participación social y la negociación de significados entre participantes de una determinada comunidad de práctica (Wenger, 1998).

Finalmente enfatizo la relevancia que tiene el establecer una relación cercana entre la diada, pues más allá de visualizarlo como un estudiante experto que apoya a uno novato, es un espacio donde se genera confianza, compromiso, apoyo y contención; un espacio en el cual los tutores logran ver a personas con intereses similares y no solo estudiantes de menor grado a quienes se les debe brindar un acompañamiento temporal.

VI. CONCLUSIONES

El objetivo del presente estudio de caso fue analizar la experiencia de los estudiantes inscritos en el Programa *de Pares* perteneciente a la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco. Mi interés estuvo encaminado a la comprensión de las prácticas que se llevan a cabo entre tutores pares, motivo por el cual tomé por objeto de estudio a la experiencia, entendida como aquellas vivencias y eventos que marcan a las personas de modo que las llevan a resignificar su alrededor.

La premisa central de la investigación fue que la tutoría de pares funge como proceso de enculturación, donde el estudiante de mayor nivel académico encamina al de recién ingreso en su inserción al escenario institucional de nivel superior elegido (UPN), con el fin de apropiarse de la cultura escolar y asumirse como estudiante universitario (Upeniano).

Reconstruir la experiencia de los actores desde la mirada del tutor y la mirada del tutorado me permitió identificar elementos presentes dentro del proceso, así como las acciones que llevan a cabo cada uno de ellos y los principales alcances de esta modalidad tutorial, mismos que pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- El acompañamiento no se reduce a cuestiones académicas únicamente con el fin de evitar el rezago académico, siendo así que el tutor par también brinda apoyo al tutorado en aspectos sociales, culturales, personales, familiares y emocionales, como lo son: orientación en cuanto a trámites y servicios administrativos, orientación en cuanto a las áreas que conforman la institución, alfabetización académica, asesoramiento en asignaturas específicas, apoyo emocional y orientación profesional, por mencionar algunos de los rubros más generales.
- La tutoría de pares puede establecerse entre estudiantes de cualquier nivel académico, dado que cada semestre tiene sus particularidades y cada estudiante tiene sus propias necesidades. Si la realidad es que esta modalidad tutorial se emplea constantemente de manera informal, entonces ¿por qué no abrir o ampliar la participación de estudiantes de cualquier nivel dentro del Programa *de Pares*? Es decir, los estudiantes se van enfrentando a demandas

de distinto nivel tanto de exigencia académica, como de retos sociales, cognitivos y personales, por lo cual la tutoría que brinda un par no debería limitarse al primer año de estudio, sino más bien mantenerse durante toda la carrera, si el estudiante así lo desea.

- El acompañamiento que brinda el tutor le permite reconstruir sus aprendizajes adquiridos en los primeros semestres al actualizarse en contenidos, profundizar en las diferentes temáticas, indagar estrategias de aprendizaje, retomar lecturas, buscar recursos para sus tutorados y contar siempre con las mejores herramientas para una buena tutoría.
- Una de las principales necesidades detectadas en el alumnado es lo que concierne a la alfabetización académica, ya que a muchos estudiantes se les dificulta trabajar con textos propios de su disciplina debido a la cantidad de nuevos conceptos y lenguaje especializado. Asimismo se refleja un descuido institucional, pues ni desde el currículum, ni por parte de los docentes, se explican temas relacionados con ello, tal como lo es el APA, -o bien no se solicitan trabajos con dichas características- y por consiguiente, al llegar al último año de la licenciatura se les resulta complicado construir un proyecto de titulación (véase viñeta 6).
- Hace falta promover las funciones y actividades que se llevan a cabo dentro del proceso de tutoría de pares de manera contextualizada, en donde los participantes puedan compartir con otros estudiantes lo que realizan entre pares -lo que sí es la tutoría de pares y lo que no lo es-, de modo que se amplíe su rol más allá de lo que dicen los libros al respecto y por consiguiente, los estudiantes puedan acercarse con mayor facilidad (véase viñeta 22).

La conclusión general con base en lo anteriormente mencionado es que la tutoría de pares, al menos a nivel superior, es un apoyo que lleva a los estudiantes –de cualquier edad, desempeño académico, características personales y nivel educativo- a aprender de manera conjunta, de modo que existe un aprendizaje bidireccional dentro del proceso. En la tutoría par funge como guía y contribuye en la construcción de identidades y enculturación que llevan a su compañero a sentirse parte de la comunidad universitaria y disciplinar, a compartir

sus valores, objetivos e ideales; así como a resignificar elementos de su comunidad de práctica, tales como:

- El papel que puede tener la evaluación y el seguimiento, dado que muchos tutorados tienen esa idea de la evaluación como sinónimo de resultado, y no ven más allá de ello. De ahí que el seguimiento y retroalimentación del par pueda ser una herramienta potencial para ir transformando los significados alrededor de la evaluación; empezándola a ver como un mecanismo necesario para reflexionar, tomar consciencia, identificar y resolver dificultades, etc. En ese sentido puedo afirmar la necesidad de contar con mecanismos genuinos de evaluación o al menos, de sistematización de experiencias. Esto es, de manera personal, sugiero que sería importante recabar en cada semestre las experiencias de los participantes dentro del programa. Por ejemplo en el Programa Entre Pares, otro programa de tutorías de nuestra casa de estudios -y del cual fui partícipe- se pide que los tutorados escriban sobre sus experiencias en cada una de las actividades que conforman el programa. De tal modo considero que CAE podría solicitar esas experiencias como retroalimentación de las acciones que se llevan a cabo y con el fin de poder continuar ampliando campos de investigación.
- Revalorar la construcción de relaciones cercanas y afectivas para acompañar las trayectorias universitarias, cuestión que puede prevenir la deserción escolar y el rezago académico. Sabemos que muchos estudiantes, particularmente los de recién ingreso, no conocen el apoyo que pueden recibir durante su formación, y construir y dar a conocer esas relaciones que se conforman en programas como lo es el Programa de Pares, es lo que puede fortalecer las acciones que se llevan a cabo dentro de la institución.
- La concepción de ubicar a los docentes como las únicas figuras de las que se puede aprender, dado que cualquier estudiante puede compartir sus aprendizajes –sin importar la licenciatura, edad y grado académico-; considero que entre todos los actores educativos se pueden implementar proyectos interesantes de aprendizaje. Por lo tanto, revalorar el acompañamiento entre iguales y el papel del tutor par.
- La necesidad de vincular contenidos curriculares con la construcción de proyectos profesionales, con el fin de que los estudiantes apliquen sus aprendizajes de

manera autogestiva y contextualizada, y esos mismos contenidos curriculares no solo se enfoquen en evitar el rezago académico, sino en promover la autonomía y la independencia.

Recursos teórico-metodológicos

Ahora bien, en lo que respecta a los recursos teórico-metodológicos utilizados para esta investigación puedo afirmar la relevancia de tomar a la experiencia como objeto de estudio desde una perspectiva hermenéutica, pues de tal modo se libera el pensamiento para comprender el sentido de las prácticas cotidianas (Gadamer, 1997); un pensamiento colectivo que nos permite resignificar acciones dentro de nuestra comunidad disciplinar. Una vez que se analiza esta experiencia y de qué modo se va estructurando gracias a la interacción con los demás (Bruner, 2004), podemos comprobar que, en efecto, son nuestras propias experiencias de participación en la sociedad las que nos llevan a construir aprendizajes a lo largo de nuestra vida (Wenger, 1998). En el caso de esta investigación, la participación de diversos estudiantes -de diferentes niveles académicos- los llevó a reconstruir significados con respecto a la tutoría de pares y al apoyo entre colegas, permitiéndoles valorar la importancia que tiene el proceso de tutoría de pares dentro de una institución de educación superior, principalmente aquella que forma estudiantes especialistas en el ámbito educativo.

A nivel metodológico, el estudio de caso me llevó a obtener una comprensión más detallada de las prácticas y dinámicas que se llevan a cabo dentro del Programa de Pares, así como a la identificación de determinadas problemáticas que giran en torno a estas prácticas (Stake, 1998; Tarrés). En ese sentido la importancia del caso, tal como lo plantea Stake (1998), pasó a segundo plano; esto es, el caso no resultó ser el Programa De Pares en sí mismo, ni el número de diadas que formaron parte de la investigación, sino que se conformó por todos aquellos agentes que estuvieron inmersos en este proceso –estudiantes activos, egresados, docentes, personal de CAE, etc.-, así como de los espacios utilizados para las sesiones de tutoría y de cada una de las actividades llevadas a cabo por las diadas, lo cual en su conjunto conformó la experiencia de cada uno de los estudiantes dentro de esta modalidad tutorial.

La importancia de un caso puede deberse a su valor político, cultural o de cualquier otro tipo de acuerdo a la naturaleza del fenómeno (Forni, 2010), y en esta investigación la

relevancia del caso se determina por la resignificación de elementos dentro de la cultura escolar universitaria. Es decir, el estudio de caso de tipo instrumental representó un recurso para repensar conceptos que se han construido en torno a la tutoría de pares a lo largo de los años (Stake, 1998). Principalmente nos permite mirar a esta modalidad de tutoría como un medio que puede llevar a los estudiantes –particularmente de nuevo ingreso- a insertarse dentro de una cultura específica, y no solo concebirla como un apoyo de tipo académico que busca prevenir la deserción y rezago, tal como se ha venido conceptualizando tiempo atrás.

Por otro lado, utilizar la narrativa como elemento de indagación resultó central para recuperar el sentido de la experiencia. El enfoque hermenéutico me permitió comprender la complejidad plasmada en cada una de las narraciones (Bolívar, 2002) y construir ejes de indagación para profundizar en lo expresado en la narración escrita; de modo que los participantes lograron reconstruir acontecimientos para dar sentido a sus acciones y a las de sus pares, docentes y actores que conforman parte del CAE (Bruner, 1987).

Asimismo, la entrevista semiestructurada me dio un acceso adecuado para precisar conceptos y ahondar en los acontecimientos de los tutores, específicamente en lo que corresponde a sus vivencias con sus respectivos pares. Fue gracias a las estrategias comunicativas -entrada en la conversación, preguntas de incitación general y específica, y preguntas *ad hoc*- (Flick, 2012) llegué a la comprensión e interpretación de la datos recabados.

Limitaciones, alcances y líneas de investigación futura

Una de las limitantes que tuve fue el acercamiento con los tutorados, dado que no contaban con disponibilidad de tiempo, o bien, algunos no tenían interés alguno en participar. En este punto, me permito inferir que los estudiantes de primeros semestres no están adentrados en este tipo de prácticas universitarias que incluyen el colaborar en proyectos con sus compañeros de semestres avanzados o egresados, por el simple hecho de que no han pasado por experiencias similares y en general, no existe una cultura de investigación que incorpore de forma temprana a los estudiantes en proyectos académicos. Tomando en cuenta este punto, la tutoría de pares podría fungir como medio para que los estudiantes de recién ingreso conozcan este tipo de mecanismos y formas de trabajo dentro de la universidad.

En ese sentido mi estudio de caso se conformó en su mayoría de tutores -quienes a su vez expresaban lo que sus tutorados pensaban al respecto sobre la experiencia conjunta en tutoría- y no me fue posible incluir otros testimonios que me permitieran ampliar y profundizar en la mirada del tutorado. Se requiere por tanto, mayor investigación que incluya ambas miradas, en particular la de los tutorados, dado que los estudios a nivel nacional incluyendo los de nuestro país se han enfocado en el rol del tutor (Gómez-Collado, 2012; Martínez, Martínez y Pérez, 2016; Rinat, 2016; Romo, 2014).

A pesar de tal limitante, el caso tuvo un carácter peculiar (Stake, 1998) dado que incluyó la mirada de ambos actores de la diada y esos mismos estudiantes pertenecían a carreras del área educativa. Es decir, representa un caso único porque por un lado se enfoca en rescatar la mirada de las dos partes, y por otro recupera experiencias de estudiantes que son parte de una institución especializada en la formación de profesionales de la educación. El interés es especial en sí mismo porque me permitió profundizar en los significados que le dan los estudiantes a las prácticas estudiantiles y en las coincidencias que existen entre las creencias y afinidades de los estudiantes (tutor -tutorado). De tal modo nos abre un panorama para conocer de qué manera se apoya el proceso de formación de los futuros profesionistas que se insertarán en diferentes escenarios educativos.

Es relevante considerar que si no se conocen y no se analizan las prácticas educativas dentro de nuestro de cualquier contexto, en especial nuestro contexto universitario, se puede llegar a caer en una ritualización de prácticas y a su vez a un estancamiento. Por ello fue relevante adentrarme un poco dentro de los procesos que se llevan a cabo en el Programa *de Pares* perteneciente al CAE.

Con base en ello puedo afirmar que el ser tutor representa una posibilidad de remirar o resignificar lo aprendido desde su disciplina a lo largo de la carrera, sin que ello implique romper por completo con esquemas de enseñanza tradicional que muy probablemente han vivido los tutores como alumnos. Esto es, sería interesante para líneas de investigación futura, analizar las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que han tenido los estudiantes desde su ingreso a la universidad.

La investigación nos permite comprender la manera en la que hemos llegado a ser lo que somos en la actualidad (Gadamer, 1997) y en ese sentido poder dar sentido a nuestras acciones con el fin de mejorarlas. La experiencia recuperada, principalmente de los tutores, permite identificar fortalezas y áreas de oportunidad dentro del programa y del mismo CAE y es esta experiencia la que puede seguirse tomando como objeto de estudio. Sería interesante indagar en las experiencias de más tutorados, de los mismos encargados del CAE e incluso de otros docentes que impartan tutoría para identificar significados comunes o diferentes entre modalidades. Hay muchas rutas que se pueden seguir dentro del campo de la investigación para seguir aportando a la educación, particularmente a nuestra Universidad Pedagógica Nacional misma que se especializa en la formación de profesionales de la educación.

REFERENCIAS

- Aguirre, E. L., Herrera, B. R., Vargas, I., Ramírez, N. I., Aguilar, L., Aburto-Arciniega, M. B., Guevara-Guzmán, R. (2018). La tutoría como proceso que fortalece el desarrollo y crecimiento personal del alumno. *RIEM*, 7(25), 3-9. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v7n25/2007-5057-iem-7-25-3.pdf>
- Aguirre, T. E. y Vidal, P. E. (2011). Programa de Acompañamiento entre iguales: Andamios para la construcción de la identidad profesional. En: J. M. Sánchez y F. Rodríguez (Comps.). Proyecto Andamios curriculares: hacia una nueva cultura de la formación universitaria (pp. 137-158). México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Álvarez, N. (2010). La tutoría, el tutor y el plan de acción tutorial. *Pedagogía Magna*, (8), 176-186. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3628050.pdf>
- Álvarez, P. R. (2002). *La función tutorial en la universidad: una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- Álvarez, P. R. y González, M. C. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria: Una experiencia de formación académica y profesional. *Educación*, 36, 107-128. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn36/0211819Xn36p107.pdf>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós.

- Alzate-Medina, G. M. y Peña- Borrero, L. B. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en educación superior. *Universitas Psychologica*, 9(1), 123-140.
- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar: Nociones básicas para la investigación social*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Andréu, J. (2000). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces - Universidad de Granada*, 10(2), 1 – 34.
- Andreucci-Annunziata, P. y Curiche, A. (2017). Tutorías académicas: desafíos de un programa piloto entre pares en una universidad no selectiva. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 357-371. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627023.pdf>
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. San José, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Arco, J. L. y Fernández, F. D. (2011). Eficacia de un programa de tutoría entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 163-180. Recuperado de: <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/1131/798>
- Arguis, R., Arnaiz, P., Baez, C., González, R., Lorenzo, V., Medina, A. et al. (2001). *La acción tutorial: El alumnado toma la palabra*. Barcelona: Graó.
- Arias, A. M. y Alvarado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171-181. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417010.pdf>

Ariza, G. L. y Ocampo, H. B. (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. *Universitas Psychologica*, 4(1), 31-41. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/647/64740104.pdf>

Arnaiz, P. e Isus, S. (1998). *La tutoría; organización y tareas*. Barcelona: Graó.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2002). *Programas Institucionales de Tutoría: Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México: Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones.

Ausubel, D. P. (1969). Is there a discipline of educational psychology? *Psychology in the Schools*, 6, 232-244. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/15206807%28196907%296%3A3%3C232%3A%3AAIDPITS2310060304%3E3.0.CO%3B2-C>

Baudrit, A. (2000). *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós

Berger, P. L. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Nueva Época*, 24(67), 135-156.

Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Breithaupt, F. (2011). *Culturas de la empatía*. Buenos Aires: Katz.
- Bruner, J. (1987). Life as a Narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Editorial Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación una puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Capelari, M. I. (2016). *El rol del tutor en la universidad: configuraciones, significados y prácticas*. Buenos Aires: SB Editorial.
- Cardozo-Ortiz, C. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, 14(2), 309-325. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01231294201100020005&lg=en&tlng=es
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355- 381. Recuperado de: www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART57002&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v18/n057/pdf/57002.pdf
- Chaupt, J. M., Corredor, M. V. y Marín, G. I. (1997). *El tutor, el estudiante y su nuevo rol*. VI Encuentro Internacional de Educación a Distancia. Ponencia llevada a cabo en la

Universidad de Guadalajara, México. Recuperado de:
<http://isiberico.com/documentos/tutorestudianteynuevorol.PDF>

Cole, M. (1999). *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.

Coll, C. (2001). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. (comps.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar (pp.29-66)*. Madrid: Alianza.

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Alianza.

Coronado, M. y Gómez, M. J. (2015). *Orientación, tutoría y acompañamiento en educación superior: Análisis de trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas*. Buenos Aires: Noveduc.

Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*. Londres: Falmer.

Crissman, J. y Upcraft, M. (2004). The keys of first year student's persistence. En: M. L. Upcraft, B. O. Barefoot y J. Garder (Comps.). *Challenging and Supporting the First-Year Student: A Handbook for Improving the First Year of College (pp. 27-46)*. San Francisco: Wiley. Recuperado de:
https://projects.ncsu.edu/uap/transition_taskforce/documents/documents/TheKeystoFirst-YearStudentPersistence.pdf

Cruz, H. y Perusquía, I. (noviembre de 2016). Tutoría entre pares como estrategia de apoyo en la evaluación sumativa. *7 Encuentro Nacional de Tutoría*. Conferencia llevada a

cabo en Universidad de Guanajuato, México. Recuperado de: <https://oa.ugto.mx/wp-content/uploads/2016/11/oa-rg-0000690.pdf>

Dávila, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Revista de Educación Laurus*, 12 (extraordinario), 180-205.

De Bracker, L., Van Keer, H. y Valcke, M. (2012). Fostering university students. Metacognitive regulation through peer tutoring. *Procedia-Social and behavioral sciences*, (69), 1594-1600.

De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. Barcelona: Pomares.

De la Cruz, G., Chehaybar, E. y Abreu, L.F. (2011). Tutoría en Educación Superior: Una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, 40(157), 189-209. Recuperado de: http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista157_S5A2ES.pdf

Deal, T. E. y Peterson, K. D. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, & Promises*. San Francisco: Josey-Bass. Recuperado de: <https://epdf.pub/shaping-school-culture-pitfalls-paradoxes-and-promises.html>

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de Investigación Cualitativa. Vol. I: El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85>

- Díaz Barriga, F., Hernández, G., Rigo, M, A., Saad, E. y Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. *Revista de Educación Superior*, 35(137), 11-24
- Díaz, S. A., Mendoza, V. M. y Porras, C. M. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación*, (75), 1-25.
- Donoso-Vázquez, T., y Sánchez, A. (2013). *Orientación educativa y profesional: estudio de casos*. Barcelona: ISEP.
- Duero, D, G. (2016). ¿Por qué la narrativa importa a la psicología? *THÉMATA. Revista de Filosofía*, (55), 131-156. Recuperado de: <http://institucional.us.es/revistas/themata/55/6.%20Duero.pdf>
- Durán, D. y Flores, M. (2014). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 5-17. Recuperado de: [http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat.grai/files/Duran,%20Flores%20\(2015\)%20Prácticas%20de%20tutoría%20entre%20iguales%20en%20universidades%20del.pdf](http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat.grai/files/Duran,%20Flores%20(2015)%20Prácticas%20de%20tutoría%20entre%20iguales%20en%20universidades%20del.pdf)
- Durán, D. y Huerta, V. (2008). Una experiencia de tutoría entre iguales en la Universidad Mexicana de Oaxaca. *Revista Iberoamericana de Educación*, (48), 1-15.
- Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.

- Ezcurra, A. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles Educativos*, 27(107), 118-133. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210706>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Forni, P. (2010). Los estudios de caso: Orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social. *Miríada, Investigación en Ciencias Sociales*, 3(5). Recuperado de: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/miriada/article/view/5/168>
- Gadamer, H. G. (1997). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Geertz, K. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximación a la construcción social*. Barcelona: Paidós
- Giner, Y., Muriel, M. J. y Toledano, J. F. (2013). De la tutoría presencial a la virtual: la evolución del proceso de tutorización. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 89-106. Recuperado de: <http://red-u.net/files/journals/1/srticles/553/public/553-2367-1-PB.pdf>
- Gómez-Collado, M. (2012). La percepción de los estudiantes sobre el programa de tutoría académica. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (58), 209-233. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v19n58/v19n58a9.pdf>
- González, M. T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre*

- Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 10-31. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55115064002.pdf>
- González, R., Jiménez, D., Porter, L., Velázquez, F., y Zayas, F. (2015). Prácticas de tutoría, prácticas de docentes de asignatura y formación de los estudiantes. En: A. Romo (Coord.). *Prácticas de tutoría, prácticas docentes y formación de los estudiantes*. (39-72). México: ANUIES.
- González, T. (2000). Vocación, profesión y Profesionalidad. *Acontecimiento*, (54), 49-53. Recuperado de: <http://www.mounier.es/revista/pdfs/054049053.pdf>
- Gunderman, H. (2001). El método de los estudios de caso. En : M. L. Tarrés (Coord.) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. (251-289). México: Porrúa.
- Guzmán, J. C. (2005). La formación profesional del psicólogo educativo en México. *Sinéctica*, (25), 3-14. Recuperado de:
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/download/263/256>
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hernández, G. (2007). Una reflexión crítica sobre el devenir de la psicología de la educación en México. *Perfiles Educativos*, 29(117), 7-40. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v29n117/v29n117a2.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Imbernón, F. (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.

Instituto Politécnico Nacional (2016). *Programa Institucional de Tutoría politécnica*. México: IPN. Recuperado de: <http://www.tutorias.ipn.mx/pi-tutorias/Documents/recursos/PIT16.pdf>

Jiménez, M. (2015). Modelo para la implementación de la tutoría entre pares. *Revista Científico Pedagógica*, 3(31), 23-30. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/4780/478047207003/>

Kia-Keating, M. y Ellis, B. H. (2007). Belonging and Connection to School in Resettlement: Young Refugees, School. Belonging, and Psychosocial Adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(1), 29-43. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/6431122_Belonging_and_Connection_to_School_in_Resettlement_Young_Refugees_School_Belonging_and_Psychosocial_Adjustment

Lara, R. S. (2005). El aprendizaje cooperativo: un modelo de intervención para los programas de tutoría escolar en el nivel superior. *Revista de la Educación Superior*, 34(133), 87-104. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/242466560_el_aprendizaje_cooperativo_un_modelo_de_intervencion_para_los_programas_de_tutoria_escolar_en_el_nivel_superior

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.

- Lemus, L.A., Torres, F. S., Serrano, M. y Guzmán, G. (2015). La tutoría: eje fundamental para mejorar el rendimiento académico de alumnos de nivel superior. *Innovación Educativa*, 15(67), 89-110. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v15n67/v15n67a6.pdf>
- Lobato, C., Arbizu, F. y Del Castillo, L. (2004). Claves de la práctica de la tutorización en Universidades Anglosajonas: Algunas aplicaciones a nuestra realidad universitaria. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 53-65. Recuperado de: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Lobato_Fraile.pdf
- Lobato, C. y Bilbao, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Educar*, 52(2), 379-398. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/307640053_La_tutoria_en_la_educacion_superior_en_Iberoamerica_Avances_y_desafios_Clemente_Lobato_Fraile_Nagore_Guerra_Bilbao
- López, N. y Sola, T. (2005). *Orientación escolar y tutoría para las diferentes etapas de la educación*. Granada: GEU.
- Lozano, L. J. (2008). El coaching como estrategia para la formación de competencias profesionales. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (63), 127-137. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/206/20611455009.pdf>
- Marchena, E., Rapp, C., Araujo, A., Romero, A., Navarro, J., Alcalde, C., Aguilar, M. y Menacho, I. (noviembre 2009). *Primeros pasos en la medición de la satisfacción del alumno mentor en el proyecto del compañero de la universidad de Cádiz*. IV Jornadas internacionales de mentoring y coaching: *Universidad- empresa*. Jornadas llevadas a

cabo en Universidad Politécnica de Madrid, España. Recuperado de:
https://innovacioneducativa.upm.es/jimcue_09/comunicaciones/14_170-185_Primeros.pdf

Martínez, M. (2006). ¿Enseñar a leer en la universidad? Una intervención para mejorar la comprensión de textos complejos al comienzo de la educación superior *Revista de Psicodidáctica*, 11(2), 169-188. Recuperado de:
www.redalyc.org/resumen.oa?id=17511202

Martínez, P., Martínez, M. y Pérez, J. (2016). ¿Cómo avanzar en la tutoría universitaria? Estrategias de acción: los estudiantes tienen la palabra. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(2), 80-98. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338246883006>

Moreno, J.M. (2004). *Organización y gestión de centros Educativos*. Madrid: UNED.

Mosca, A. y Santiviago, C. (2012). *Fundamentos conceptuales de las Tutorías entre Pares. La experiencia de la Universidad de la República*. Comisión Sectorial de Enseñanza. Recuperado de: <http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2013/10/Tutoría-entre-Pares.pdf>

Mosca, A. y Santiviago, C. (2013). *Tutorías de estudiantes. Tutorías entre pares*. Comisión Sectorial de Enseñanza. Recuperado de:
http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2013/10/libro_tutorias.pdf

- Narro, J. y Arredondo, M. (2013). La tutoría; Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 35(41), 132-151. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13228259009.pdf>
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Nguyen, M. (2013). Peer tutoring as a Strategy to Promote Academic Success. *Research Brief: Duke University*. Recuperado de: https://childandfamilypolicy.duke.edu/pdfs/schoolresearch/2012_PolicyBriefs/Nguyen_Policy_Brief.pdf
- Ojalvo, V. (2005). Orientación y tutoría como estrategias para elevar la calidad de la educación. *Revista Cubana de educación Superior*, 25(2), 3-18.
- Padilla, L. E., Figueroa, A. E. y Rodríguez, H. M. (2017). La incorporación a la universidad de los estudiantes en Aguascalientes: La perspectiva del Orientador Educativo. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, (48), 1-19. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/641/677>
- Porter, G. L. (2006). *Análisis conceptual de la tutoría en educación superior*. Documento de trabajo, no publicado. Recuperado de: <https://tutoria.unam.mx/sites/default/files/11-anconportermayo6.pdf>
- Ravello, C. M., Martínez, C. M., Delgado, G. E., Carrasco, S. M. C., Cohayla, I. A., Flores, C. R., et. al. (2007). *Manual de Orientación Educativo*. Perú: Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://tutoria.minedu.gob.pe/assets/manual-de-tutoria-y-orientacion-educativa.pdf>

Restrepo, P. A. (junio de 2014). Investigar las experiencias en lo escolar: voces y cuerpos que desde la diversidad interpelan la educación contemporánea. *Primer Congreso Internacional de Educación Inclusiva: Pensar en la diversidad*. Ponencia presentada en la Universidad de Manizales, Colombia. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/277019194_INVESTIGAR_LAS_EXPERIENCIAS_EN_LO_ESCOLAR_VOCES_Y_CUERPOS_QUE_DESDE_LA_DIVERSIDAD_INTERPELAN_LA_EDUCACION_CONTEMPORANEA

Ricoeur, P. (1999). *Historia y Narratividad*. Barcelona: Paidós.

Ricoeur, P. (2006). La vida: Un relato en busca de narrador. *Ágora*, 25(2), 9–22. Recuperado de: <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/1316/Ricoeur.pdf?sequence=1>

Rinat, M. (2016). The Perceived Success of Tutoring Students with Learning Disabilities: Relations to Tutee and Tutoring Variables. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29(4), 349-361. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1133818.pdf>

Rodríguez, F. (2014). *Construcción de la identidad profesional del psicólogo en formación: un estudio de caso* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de México. México.

Romo, A. (2004). *La incorporación de los programas de tutoría en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.

Romo, A. (2010). *La percepción del estudiante sobre la acción tutorial: Modelos para su evaluación*. México: ANUIES.

- Romo, A. (2011). *La tutoría: Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México: ANUIES.
- Romo, A. (2014). *Los programas institucionales de Tutoría: actores, procesos y contextos*. México: ANUIES.
- Sánchez, J. M. (2006). Resignificando la cultura educativa en una Comunidad del Aprendizaje. Tesis de maestría para la obtención del título Maestro en Psicología Educativa y del Desarrollo. México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Sánchez, M. (2014). La tutoría entre iguales como estrategia educativa para desarrollar competencias. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 17 (1), 45-57. Recuperado de: www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/principal.html
- Sánchez, R. y Jasso, E. (2004). La tutoría: prácticas y procesos de formación. En: M. Galván y R. Sánchez (Coord.). *Campo científico y formación en el posgrado: procesos y prácticas de las ciencias experimentales en la UNAM*, (119-156). México: UNAM.
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Yo no abandono: Manual para implementar la tutoría entre pares en educación media superior*. México: SEP. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/2/images/yna_manual_4.pdf
- Secretaria de Educación Pública (2014). *Programa Nacional de Becas Estudios Superiores (PRONABES)*. México: SEP. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/programa_nacional_de_becas_para_la_educacion_super#.XpSOx8hKg2w

- Serrano, J. A., Ramos, J. M., Ballesteros, A. y Trujillo, B. F. (2015). Lo biográfico, pases de estafeta y diálogo inter (intra) disciplinario: experiencia y narratividad. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN*, (16), 140-160.
- Schutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- Silva, J. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación Educativa*, 10(52), 13-23. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1794/179420763002.pdf>
- Silva, M. (2001). El primer año universitario: un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, 33, 102-114. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea10.pdf>
- Sociedad Mexicana de Psicología (2007). *Código Ético del Psicólogo*. México: Trillas.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Topping, K. (1996). The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher: A Typology and Review of the Literature. *Higher Education*, 32(3), 321-345. Recuperado de: http://www.fau.edu/CLASS/CRLA/Level_Three/The_effectiveness_of_peer_tutoring_in_further_and_higher_education-a_typology_and_review_of_the_literature.pdf
- Topping, K. (2000). *Tutoring: Educational Practices Series*. Ginebra: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001254/125454e.pdf>
- Topping, K. (2015). Peer tutoring: old method, new developments. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 38(1), 1–29. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02103702.2014.996407>

UNESCO (1993). *La educación a distancia y la función tutorial*. San José: UNESCO.

Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/53_21.pdf

UNESCO (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International*

Comission on Education for the Twenty-fist Century. París: UNESCO. Recuperado

de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>

Universidad Pedagógica Nacional (2012). *Lineamientos Generales para la realización de*

prácticas profesionales, prestación de servicio social y tutorías de la Universidad

Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. México: UPN. Recuperado de:

<http://cae.upnvirtual.edu.mx/index.php/archivos->

[paradescargar?download=2:lineamientos](http://cae.upnvirtual.edu.mx/index.php/archivos-paradescargar?download=2:lineamientos)

Universidad Pedagógica Nacional (2014a). *Programa Integral de Desarrollo Institucional*

(PIDI) 2014-2018. México: UPN. Recuperado de:

<https://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/plan-institucional>

Universidad Pedagógica Nacional (2014b). *Programa Institucional de Tutoría de la*

Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco: Documento de trabajo Centro de

Atención de Estudiantes. México: UPN. Recuperado de:

<http://cae.upnvirtual.edu.mx/index.php/tutorias>

Universidad Pedagógica Nacional (2018). ¿Qué sabes de la Universidad Pedagógica

Nacional? *Gaceta UPN, órgano informativo de la Universidad Pedagógica Nacional*.

Número especial, 4-9. Recuperado de:

http://comunicacionsocial.upnvirtual.edu.mx/index.php?option=com_phocadownloa

[d&view=category&id=149&Itemid=401](http://comunicacionsocial.upnvirtual.edu.mx/index.php?option=com_phocadownloa&view=category&id=149&Itemid=401)

- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: S.A. IDEA BOOKS.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vidal, E. G., Aguirre, M. V. E. y Galeana, A. I. (noviembre 2007). *Acompañamiento: construcción de espacios de formación entre iguales*. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Congreso llevado a cabo en Universidad Autónoma de Yucatán, México. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at15/PRE1178944065.pdf>
- Villar, F. (2003). *Psicología Evolutiva y psicología de la educación*. Barcelona: Primavera.
- Wenger, E. (1998). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. México: Prentice hall.
- Zavala, C. (2003). *Manual de tutoría grupal*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

ANEXOS

ANEXO 1: CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Yo _____, alumno (a); profesor (a) [subrayar uno u otro] de ___ años de edad, acepto de manera voluntaria que se me incluya como participante en el proyecto de investigación denominado: *Programa de Pares: la tutoría desde la mirada de sus actores*, luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información sobre dicho proyecto, riesgos si los hubiera, y beneficios directos e indirectos de mi participación en la investigación y en el entendido de que:

- ψ Mi participación como alumno no repercutirá en mis actividades ni evaluaciones programadas en el curso, o en mi condición de profesor, no repercutirá en mis relaciones con mi institución de adscripción.
- ψ No habrá ninguna sanción para mí en caso de no aceptar la invitación.
- ψ Puedo retirarme del proyecto si lo considero conveniente a mis intereses, aun cuando el investigador responsable no lo solicite, informando mis razones para tal decisión en la Carta de Revocación respectiva si lo considero pertinente; pudiendo si así lo deseo, recuperar toda la información obtenida de mi participación.
- ψ No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio.
- ψ Se guardará estricta *confidencialidad* sobre los datos obtenidos producto de mi participación, con un número de clave que ocultará mi identidad. Del mismo modo autorizo que la entrevista sea grabada.
- ψ Puedo solicitar, en el transcurso del estudio, información actualizada sobre el mismo al investigador responsable.

Lugar y fecha: _____

Nombre y firma del participante: _____

Autora: Pavía Mendoza Alexia
Licenciatura en psicología educativa

Asesora: Rodríguez Sánchez Fabiola

ANEXO 2: DIFUSIÓN DEL PROYECTO



¿Has formado parte del programa *Tutoría de Pares*, perteneciente al **cae** ? (Modalidad entre pares)



¿Has recibido tutoría por parte de un compañero tutor? O ¿Has brindado tutoría a algún compañero de los primeros semestres?

¡Comparte tu **experiencia** en TUTORÍA! (Ya sea como tutor o tutorado)

Se está realizando un proyecto de investigación sobre la experiencia de los estudiantes en esta modalidad tutorial.

Participa enviando un escrito en el que narres acontecimientos que hayan sido relevantes para ti en el proceso de tutoría ¡Tu voz es importante!

Contribuye en este proyecto con tu participación.



Envía tu escrito a:
alepavia18@gmail.com

Tienes hasta el 25 de MAYO... ¡ANÍMATE!

ANEXO 3: MAPA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

MAPA CURRICULAR							
TOTAL DE MATERIAS: 38							
TOTAL DE CRÉDITOS DE LA LICENCIATURA: 359							
FASE INICIAL			FASE PROFUNDIZACIÓN			FASE INTEGRACIÓN	
Primer Semestre	Segundo Semestre	Tercer Semestre	Cuarto Semestre	Quinto Semestre	Sexto Semestre	Séptimo Semestre	Octavo Semestre
Introducción a la Psicología 7444	Estadística I 7357	Estadística II 7362	Enfoques y Métodos de Investigación 7367	Métodos Cuantitativos 7372	Métodos Cualitativos 7377	Seminario Diseño Metodológico 7382	Seminario de Titulación 7386
Psicología Evolutiva de la Infancia 7445	Psicología Evolutiva de la Adolescencia 7358	Psicología Evolutiva de la Adulthood y Vejez 7363	Evaluación Psicopedagógica 7368	Adecuaciones Curriculares 7373	Educación Inclusiva 7378	Taller de Prácticas Profesionales I ^{II} 7383	Taller de Prácticas Profesionales II ^{II} 7387
Introducción a la Psicología Educativa 7446	Aprendizaje 7359	Estrategias de Aprendizaje 7364	Aprendizajes Escolares 7369	Aprendizajes en Contextos Culturales 7374	Temas Selectos en Asesoramiento Psicopedagógico 7379	Temas Selectos ^{III} 7384	Temas Selectos ^{III} 7388
Psicología Social de la Educación 7447	Socialización 7360	Comunicación e Interacción Social 7365	Procesos de Grupo 7370	Organización Escolar 7375	Orientación y Apoyo Psicopedagógico 7380	Temas Selectos ^{III} 7385	Temas Selectos ^{III} 7389
Estado, Sociedad y Educación 7356	Sociedad y Educación en el México Actual 7361	Curriculum 7366	Planeación de la Enseñanza 7371	Comunicación Educativa 7376	Temas Selectos en Diseño de Proyectos Educativos 7381		