

# Estrategias de acompañamiento integral para estudiantes universitarios



**Mariano Sánchez Cuevas**  
**María Elena Fonz Cabrera**  
COORDINADORES



# Directorio

## UPAEP

**Emilio José Baños Ardavín**

Rector

**Eugenio Urrutia Albisua**

Vicerrector de Investigación

**Mariano Sánchez Cuevas**

Vicerrector Académico

**Johanna Olmos López**

Directora de Investigación

## CORHUILA

**Mtro. Oscar Eduardo Chávarro Arias**

Rector

**Dra. Fulvia Lucero Valderrama Chávarro**

Vicerrectora Académica

**Dr. Omar Fernando Cuadro Mogollón**

Director de Docencia

Diseño gráfico y editorial

Miguel Ángel Carretero Domínguez

Coordinación Editorial

Elvia Guerrero Hernández

Producción

Dirección de Investigación UPAEP

## ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO INTEGRAL PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

**Mariano Sánchez Cuevas y María Elena Fonz Cabrera (Coordinadores)**

Derechos Reservados® por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, A. C. Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio. Se autorizan breves citas en artículos y comentarios bibliográficos, periodísticos, radiofónicos y televisivos, dando al autor y al editor los créditos correspondientes.

Primera edición: Febrero, 2021.

ISBN: 978-607-8631-42-1

**UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA, A. C.  
21 Sur 1103, Barrio de Santiago, C.P. 72410, Puebla, Puebla. México**

HECHO EN MÉXICO

# Contenido

<b>PRÓLOGO</b> .....	<b>9</b>
<b>SECCIÓN 1. FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS Y REFERENTES TEÓRICOS</b> .....	<b>15</b>
<b>Capítulo 1. Cultura del encuentro</b> .....	<b>17</b>
<i>José Víctor Orón Semper</i>	
1.1 Los pensadores de la soledad .....	19
1.2 Los pensadores de la relación .....	25
1.3 Intimidad y el término persona: el encuentro más que relación .....	30
1.3.1 Interioridad e intimidad .....	30
1.3.2 Persona versus substancia .....	31
1.3.3 Persona y otros términos del ser humano: naturaleza y sujeto .....	34
1.4 Implicaciones de una cultura del encuentro .....	36
<b>Capítulo 2. Orientación educativa: conceptualización y procesos</b> .....	<b>42</b>
<i>Doris Jiménez Flores, Leonor Montiel Gama</i>	
2.1 El campo de la orientación: Una visión actual .....	44
2.1.1 Concepto de orientación .....	44
2.1.2 Áreas de la orientación .....	48
2.1.3 Modelos de orientación .....	50
2.1.3.1 Modelo clínico (counseling) .....	51
2.1.3.2 Modelo de consulta .....	52
2.1.3.3 Modelo de servicios .....	55
2.1.3.4 Modelo de programas .....	56
2.1.3.5 Modelo tecnológico .....	59
2.1.3.6 Modelo educacional constructivista .....	61
2.2 La orientación educativa en el nivel superior .....	65
2.3 Consideraciones finales .....	71
<b>Capítulo 3. Programas institucionales para el acompañamiento a estudiantes</b> .....	<b>77</b>
<i>Mariano Sánchez Cuevas</i>	
3.1 Antecedentes de la tutoría en instituciones de nivel superior .....	79
3.2 La función de los programas de tutoría .....	82
3.3 Plan de Acción Tutorial Institucional .....	84
3.3.1 EJEMPLO DE UN PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL .....	88
3.4 Retos de la tutoría en el nuevo siglo .....	93

**CAPÍTULO 4: PERFIL EL ACOMPAÑANTE FORMADOR . . . . . 100**

*María Elena Fonz Cabrera, María del Carmen Mora Ávila*

4.1. Surgimiento del acompañante formador . . . . .	101
4.2. La figura del acompañante formador . . . . .	104
4.2.1 Conceptualización del Acompañante Formador . . . . .	104
4.2.2 Formación del Acompañante Formador . . . . .	108
4.2.3 Competencias del Acompañante Formador . . . . .	110
4.2.4 Funciones del Acompañante Formador. . . . .	112
4.3 Relación entre formación y competencias del Acompañante Formador. . . . .	113
4.4. Desafíos para el perfil del Acompañante Formador en la actualidad. . . . .	115

**SECCIÓN 2. ESTRATEGIAS PARA EL ACOMPAÑAMIENTO . . . . . 122**

**Capítulo 5. Acompañamiento personalizado . . . . . 124**

*María del Rosario Albarrán Campos, María Elena Fonz Cabrera*

5.1 Conceptualización del acompañamiento personalizado . . . . .	126
5.2 El vínculo de confianza como base del acompañamiento personalizado . . . . .	128
5.3 Principios de la atención personalizada. . . . .	131
5.4 La tutoría como motor del desarrollo personal integral. . . . .	132
5.4.1 Estrategias de acompañamiento académico y personal. . . . .	134
5.4.2 Itinerario de acompañamiento tutorial personal en el nivel universitario . . . . .	137
5.5 La entrevista tutorial. . . . .	139
5.5.1 Área Cognitiva . . . . .	144
5.5.2 Área Emocional. . . . .	145
5.5.3 Área Social. . . . .	146

**Capítulo 6. Experiencias de acompañamiento mediante mentoría entre pares . . . . . 149**

*Gabriela Croda Borges, Silvia Alejandra Vallejo Carrasco*

6.1 Conceptualización de mentoría. . . . .	152
6.2 Objetivos de la mentoría. . . . .	154
6.3 Características de la mentoría . . . . .	155
6.4 Agentes de la mentoría . . . . .	156
6.5 Algunas experiencias de mentoría de pares . . . . .	157

**Capítulo 7. Estrategias para el acompañamiento grupal . . . . . 169**

*María Elena Fonz Cabrera y Constanza Mercedes Sánchez Guerra*

7.1 Conceptualización y dinámica de las estrategias de acompañamiento. . . . .	173
7.2 Niveles de acompañamiento grupal durante la trayectoria universitaria . . . . .	175
7.2.1 Fase Inicial . . . . .	176
7.2.2 Fase intermedia. . . . .	177
7.2.3 Fase final. . . . .	177
7.3 Acompañamiento grupal para el desarrollo integral del estudiante con base en competencias . . . . .	181

7.3.1 El estudiante en el acompañamiento grupal. ....	182
7.3.2 El acompañante grupal. ....	183
7.4 Conclusiones y desafíos del acompañamiento grupal .....	185
<b>Capítulo 8. Estrategias innovadoras de acompañamiento en la modalidad no escolarizada o en línea .....</b>	<b>190</b>
<i>Mónica Liliana Cortiglia Bosch, Sandra Soriano Gutiérrez, Martha Patricia Monreal Vera Romero, Gabriela González Ocampo</i>	
8.1 Algunas experiencias de la tutoría virtual en el marco nacional e internacional ..	191
8.2 Acompañamiento en la acción tutorial .....	194
8.3 Funciones del tutor virtual .....	196
8.4 Líneas estratégicas de la tutoría virtual en UPAEP Online. ....	201
8.5 Estrategias innovadoras en la tutoría virtual .....	203
8.6 Conclusiones .....	206
<b>Capítulo 9. La interdisciplinariedad como estrategia para el acompañamiento personalizado .....</b>	<b>212</b>
<i>Héctor Velázquez Fernández, Laura Contreras Mioni</i>	
9.1 Interdisciplinariedad como estrategia .....	215
9.2 Experiencias del acompañamiento interdisciplinar. ....	216
<b>SECCIÓN 3. BUENAS PRÁCTICAS, EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES .....</b>	<b>224</b>
<b>Capítulo 10. Modelo de tutoría UPAEP. ....</b>	<b>227</b>
<i>Luis Fernando Roldán de la Tejera</i>	
10.1 El acompañamiento personalizado como respuesta a la filosofía institucional. ..	230
10.2 Modelo de tutoría UPAEP .....	232
10.2.1 Tutoría grupal .....	234
10.2.2 Tutoría por células .....	235
10.2.3 Tutoría individual .....	235
10.2.4 Tutoría entre pares. ....	235
10.2.5 Aterrizaje y concreción del modelo de tutoría a través de una materia integrada .....	237
<b>Capítulo 11: Programa de Apoyo y Seguimiento al Estudiante (PASE)-UPAEP .....</b>	<b>242</b>
<i>Gabriela Rentería Montemayor, Martha Socorro Lara Cancino</i>	
11.1 La intervención psicopedagógica para el desarrollo académico integral del estudiante universitario en UPAEP .....	242
11.2 Grupos de atención en el Programa de Apoyo y Seguimiento al Estudiante (PASE) .....	246
11.2.1 Estudiantes en riesgo académico .....	247
11.2.2 Estudiantes con apoyo en tutoría individual .....	250

11.2.3 Estudiantes en tutoría grupal a partir de un espacio curricular de acompañamiento para la inmersión universitaria . . . . .	254
11.2.4 Estudiantes con vivencias a partir de talleres para el desarrollo personal . . . . .	256
11.2.5 Estudiantes con dificultades para el rendimiento académico . . . . .	259
11.3 Estrategias para el seguimiento y permanencia estudiantil . . . . .	261
11.3.1 Alertas académicas tempranas . . . . .	261
11.3.2 Condicionamiento académico para la permanencia estudiantil . . . . .	262
11.3.3 Tutoría entre pares . . . . .	264
<b>Capítulo 12. Modelo de acompañamiento UAF y residencias. . . . .</b>	<b>268</b>
<i>Gabriela Aburto Lugo, Luis Fernando Roldán de la Tejera</i>	
12.1 Formación de comunidades de vida . . . . .	270
12.1.1 Una Apuesta de Futuro . . . . .	270
12.1.2 Residencias . . . . .	271
12.2 Acompañamiento y rutas formativas específicas . . . . .	272
12.3 Integración y empoderamiento de estudiantes formadores . . . . .	277
12.4 Proyección de liderazgos universitarios en la transformación social . . . . .	279
12.5 Comunidades seguras: Plan de atención y prevención de conductas de riesgo . . . . .	282
12.5.1 Prevención . . . . .	283
12.5.2 Detección . . . . .	284
12.5.3 Atención . . . . .	284
12.5.4 Derivación . . . . .	285
12.5.5 Acompañamiento y evaluación . . . . .	286
<b>Capítulo 13. Programa de Acompañamiento y Seguimiento a Estudiantes (PASE)- CORHUILA. . . . .</b>	<b>287</b>
<i>Omar Fernando Cuadro Mogollón, José David Rivera Escobar</i>	
13.1 Descripción e Implementación de las estrategias de acompañamiento a estudiantes . . . . .	289
13.2 Descripción e implementación de las estrategias de seguimiento a estudiantes	293
I. Inmersión a la vida universitaria . . . . .	302
II. DESARROLLO DE LA VIDA UNIVERSITARIA . . . . .	306
III. PREPARACIÓN DE LA VIDA LABORAL . . . . .	311
13.3 Experiencias en la implementación de cursos de fortalecimiento . . . . .	316
13.4 Evaluación de los resultados a partir de la implementación de software para el seguimiento estudiantil. . . . .	317
<b>Capítulo 14. Educar en la interioridad, propuesta de acompañamiento de Up To You . . . . .</b>	<b>320</b>
<i>José Víctor Orón Semper, Inmaculada Lizasoain Iriso</i>	
14.1 Educar en la interioridad . . . . .	321
14.1.1 Desde las emociones a la interioridad . . . . .	322
14.1.2 Crecer significa crecer en relaciones interpersonales, mejorarlas . . . . .	324

14.1.3 Desde la interioridad a la acción transformadora de sus relaciones más cercanas . . . . .	327
14.2 Ejemplos de experiencias prácticas . . . . .	328
14.2.1 Ejemplo de acompañamiento en clave reguladora frente al modelo integrador . . . . .	329
14.2.2 Ejemplo de acompañamiento educativo según el modelo integrador . . . . .	334
14.2.3 Primer paso. Conocer la información . . . . .	339
14.2.4 Maximizar la tendencia . . . . .	340
<b>Capítulo 15. Construcción del instrumento para evaluar el desempeño del profesor/ tutor en UPAP</b> . . . . .	<b>343</b>
<i>Mónica Monroy Kuhn, María Judith Águila Mendoza, María Teresa Torreblanca Ríos, Luis Alfredo Walls González</i>	
15.1 Planeación del proceso de construcción del instrumento . . . . .	344
15.2 Primera etapa. Recolección de información. . . . .	344
15.3 Segunda etapa. Revisión de literatura científica . . . . .	346
15.3.1 Tutoría en la Educación Superior. . . . .	347
15.3.2 La Evaluación y el papel del profesor-tutor. . . . .	349
15.4 Tercera etapa. Derivación del perfil del tutor . . . . .	350
15.5 Cuarta y quinta etapa. Mapeo del perfil y propuesta del instrumento. . . . .	351
15.6 Sexta etapa. Validación del instrumento . . . . .	352
15.7 Séptima etapa. Propuesta final del instrumento . . . . .	354
15.8 Aprendizajes obtenidos y perspectiva de futuro . . . . .	357
<b>Capítulo 16: Estrategias de marketing para el acompañamiento personalizado</b> . . . . .	<b>359</b>
<i>Luz Amparo Vargas Sánchez, Omar Fernando Cuadro Mogollón</i>	
16.1. Estructura y tendencia de la matrícula agregada en Colombia y en la Región Surcolombiana. . . . .	362
16.2. Comportamiento de la matrícula, el abandono y la tasa de graduación en CORHUILA . . . . .	365
16.3. Descenso y tendencia de los estudiantes nuevos y antiguos en la región Surcolombiana. . . . .	367
16. 4 Acompañamiento personalizado . . . . .	369
16.5 Contexto y antecedentes . . . . .	370
<b>Reseña curricular de los autores</b> . . . . .	<b>371</b>





# Prólogo

La Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) presenta este libro denominado *Estrategias de acompañamiento integral para estudiantes universitarios*, en el marco de una alianza interinstitucional que tiene con la Corporación Universitaria del Huila (CORHUILA) de Colombia.

Esta obra brinda elementos conceptuales y prácticos a través de los cuales se orienta el acompañamiento que realizan las instituciones universitarias en beneficio de la formación integral de sus estudiantes, incorporado en los procesos de aprendizaje; buscando que las estrategias que se implementen para el acompañamiento permitan a la población universitaria avanzar en la realización de su proyecto de vida y en la cristalización de sus sueños personales y profesionales, a la vez que desde la institución se cumple la promesa de valor asumida y se aporta al desarrollo de la persona, de las comunidades y de la sociedad. Este propósito se desarrolla en tres secciones: **Fundamentos antropológicos y referentes teóricos**, **Estrategias para el acompañamiento** y **Buenas prácticas, experiencias y reflexiones**.

Es inconmensurable la importancia de promover la permanencia, promoción y graduación de los estudiantes mediante diversas estrategias de acompañamiento, puesto que se trata de unir muchas manos para ayudar a construir vida mientras se apoya a la población estudiantil universitaria para recorrer su trayectoria educativa con la posibilidad de que esta sea armónica y efectiva. Dichas estrategias implican el desarrollo de acciones que indudablemente deben permitirle ser protagonista de su proceso de aprendizaje a la vez que lo disfruta y una gestión

intencionada, coordinada, articulada e integral entre las áreas administrativas y académicas, en las que juega un papel fundamental la unidad de bienestar institucional.

La sección Fundamentos antropológicos y referentes teóricos presenta una contextualización conceptual sustentada en los planteamientos expuestos por diversos pensadores, que dan cimiento a esta propuesta pedagógica desde una perspectiva de la formación integral y ubican al estudiante en el centro del proceso de acompañamiento universitario. Se desarrolla en los capítulos Cultura del encuentro, Orientación educativa: conceptualización y procesos, Programas institucionales de acompañamiento a estudiantes y Perfil de acompañante formador.

El primer capítulo invita a reconocer que el estudiante es un ser integral e individual con capacidad para interactuar con el otro desde la perspectiva del encuentro y la intimidad en una relación intrínseca. Por considerar que es un capítulo clave que devela la intencionalidad de solidaridad y compasión implícita en el libro, es inevitable caer en la tentación de resaltar la visión que se presenta de los planteamientos de algunos pensadores que llaman de la soledad y otros de la relación. Con ello, se convoca a hacer consciencia de la perenne importancia que representa lo relacional para el ser humano, puesto que es un elemento esencial para lograr una conexión consigo mismo, con las demás personas y con el entorno; conexión que es requerida para trascender de la dimensión personal a una cultura del encuentro, que toma especial relevancia en el contexto educativo, cuando la intención es brindar acompañamiento integral a estudiantes.

Desde esa perspectiva, el desarrollo de los otros capítulos de la primera sesión complementan de manera coherente los fundamentos conceptuales; la sección se cierra destacando el perfil del acompañante formador y dejando entrever, con ello, la importancia de desarrollar progra-

mas de orientación educativa en las instituciones de nivel superior, que partan del reconocimiento de diversas experiencias relacionadas y con claridad en el perfil deseado de quien realiza el acompañamiento desde una perspectiva de formación integral.

Luego, en la sección que se denomina Estrategias para el acompañamiento, se presentan diversas sugerencias para potenciar lo, que en muchas instituciones universitarias han llamado tutorías, desde el reconocimiento de que es una labor inherente a la docencia y en coherencia, implica que está incorporada en el proceso educativo. Se desarrolla en cinco capítulos: Acompañamiento personalizado, Experiencias de acompañamiento mediante mentoría entre pares, Estrategias para el acompañamiento grupal, Estrategias innovadoras de acompañamiento en la modalidad no escolarizada o en línea y La interdisciplinariedad como estrategia para el acompañamiento personalizado.

Esta sección se inicia con una evocación del acompañamiento personalizado que se cimienta en relaciones de mutua confianza, busca fortalecer los espacios educativos que permiten a las instituciones universitarias aportar al desarrollo de aprendizajes, capacidades y habilidades personales y profesionales de sus estudiantes, a través de la implementación de acciones individuales y colectivas que implican responsabilidad y corresponsabilidad, trabajo autónomo y colaborativo, y entre otros aspectos, el respeto por la interioridad e intimidad de las personas involucradas, desde una perspectiva de humildad y sencillez, que sea a la vez integral, perenne y trascendental.

Las estrategias grupales, innovadoras y en diversas modalidades que se proponen, sugieren diversos caminos para que en los establecimientos educativos que ofrecen educación superior se definan estrategias propias que respondan a las condiciones institucionales y del entorno. El acompañamiento a estudiantes se consolida como una experiencia

de vida en la que se generan espacios de reflexión y se identifican de oportunidades de mejora que permiten generar consciencia de las posibilidades y conlleva actuar coherentemente sin dejar de lado procesos de evaluación y autoevaluación que permitan identificar las bondades de las estrategias, evidenciar los resultados del proceso académico de cada estudiante e y el impacto en los niveles de permanencia, promoción y graduación de las IES, con lo cual es posible identificar nuevas posibilidades de cualificación, puesto que debe ser un proceso interdisciplinario, permanente y continuo, vinculado con la cultura de mejoramiento.

En la última sesión, desde la premisa de la importancia que representa el reconocimiento de las experiencias significativas que en contexto se han desarrollado en torno al acompañamiento a estudiantes universitarios, UPAEP Y CORHUILA comparten las Buenas prácticas, experiencias y reflexiones estratégicas para el acompañamiento, con la finalidad de brindar ideas y sugerencias prácticas para la implementación de programas de acompañamiento a estudiantes, de modo que desde antes de la inmersión universitaria y durante su recorrido, se asesore y oriente al estudiante que hace parte de la comunidad académica.

UPAEP, por su parte, presenta su modelo de tutoría que desarrolla mediante distintos tipos y modalidades, con acciones que van desde la inmersión de sus estudiantes a la vida universitaria, son acciones que le permite promover su formación integral y apoyarlos para que descubran su vocación y el sentido de su vida, con un enfoque humanista. Según esa perspectiva se describen el Programa de Apoyo y Seguimiento al Estudiante (PASE - UPAEP), mediante el cual realizan intervención psicopedagógica y la propuesta institucional denominada Formación Integral Humanista Cristiana, con la cual acompañan aquellas experiencias que posibilitan, en sus estudiantes, el pleno desarrollo humano y el descubrimiento de un sentido trascendente de su vida.

A partir de una síntesis que realiza a nivel nacional, regional e institucional, CORHUILA resalta algunas condiciones educativas relacionadas con la última década, en relación con planteamientos, normativas y resultados de pruebas de Estado, de interés para el acompañamiento. Posteriormente, comparte la experiencia obtenida con la implementación del Programa de Apoyo y Seguimiento al Estudiante (PASE - CORHUILA), que parte de la caracterización de los estudiantes de primer semestre como estrategia que permite la identificación temprana de los riesgos de los estudiantes en diversos factores, para brindarles acompañamiento con acciones pertinentes que les permitan disfrutar de una experiencia integral y trascendente para su vida, que los involucra desde el mismo momento en el que expresan su intención de formar parte de la familia CORHUILA, hasta su graduación. Es importante señalar que a partir de la resignificación actual del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y de los resultados y el impacto del Programa PASE, en la Institución se está actualizando la estrategia de acompañamiento a estudiantes, la cual parte de concebir al estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje y al profesor como mediador de dicho aprendizaje y de involucrar a los diferentes actores e instancias colegiadas de la comunidad académica.

En los capítulos finales se ilustra un instrumento de evaluación del servicio de acompañamiento que se brinda al estudiante universitario y se describe el proceso desarrollado para su elaboración; además, se propone utilizar una herramienta de *marketing* para la captación y consolidación del estudiante. El empleo de dicha herramienta puede contribuir a mejorar las estrategias de acompañamiento a estudiantes durante su trayectoria en la universidad.

Las apuestas desarrolladas en este libro dan luces sobre los elementos clave que se deben contemplar en el momento de planear, desarrollar y evaluar las estrategias que se implementen para el acompañamiento

a estudiantes. Desde esa perspectiva, esta obra motiva la reflexión en torno al acompañamiento que se realiza al estudiante en todos los niveles educativos y en este caso, en el nivel de la educación superior. De acuerdo con su contexto, cada institución de educación superior, asume su propia perspectiva en torno al acompañamiento, asesoría y consejería estudiantil; decide cómo llamarla y desarrollarla mediante diversas estrategias o modalidades; sin embargo, el propósito siempre va a ser loable porque busca mediar el crecimiento personal y profesional de aquellas personas que han confiado sus sueños en una institución universitaria.

DRA. FULVIA LUCERO VALDERRAMA CHÁVARRO

Vicerrectora Académica

Corporación Universitaria del Huila – CORHUILA

## Sección 1. Fundamentos antropológicos y referentes teóricos

El proceso de acompañamiento a los estudiantes se fundamenta desde una visión antropológica en la que el centro del proceso es la persona del estudiante, considerando su integralidad individual y su capacidad de relacionarse con el otro. Esta primera sección se compone de cuatro capítulos en los que los autores describen los referentes y antecedentes teóricos de la relación del estudiante con los otros, la necesidad de los programas de orientación educativa en las instituciones de nivel superior, las experiencias de programas de tutorías como proceso de acompañamiento y el perfil deseado de quien realiza dicho proceso desde una perspectiva de formación integral.

En cuanto a los contenidos de esta sección, el 'Capítulo 1' aborda desde diferentes autores con diversas propuestas filosóficas, la cultura del encuentro y la importancia de la relación en el desarrollo personal de los educandos, de igual manera que se resaltan como factores clave del crecimiento personal y la vocación, la intimidad y el encuentro.

Comprender el concepto de orientación educativa y sus modelos es fundamental para establecer programas de acompañamiento acordes a las necesidades de los estudiantes, alineados al contexto educativo en el que se diseñan y operan, por ello, estos elementos se desarrollan en el 'Capítulo 2' de esta sección.

Una manera de implementar los modelos de orientación educativa en las universidades, es a través de los programas de tutorías; es por esto que se han recogido en el 'Capítulo 3' los antecedentes del origen de la tutoría, sus funciones y ámbitos de acción, y se ejemplifica el plan de acción tutorial como una herramienta para la ejecución de dichos programas. Con base en los antecedentes de experiencias de programas de acompañamiento en algunas instituciones de educación superior, se presentan los retos de las tutorías para el nuevo siglo.

Por último, el cierre de esta sección con el 'Capítulo 4', refiere a la figura del acompañante formador, en cuanto a sus antecedentes, perfil, funciones y proceso de formación, como elemento determinante para el éxito de la implementación de los programas de orientación educativa y de tutorías, a través de la generación de experiencias significativas para la atención personal y profesional de los estudiantes en el contexto de una cultura del encuentro.



# CAPÍTULO 1. CULTURA DEL ENCUENTRO

JOSÉ VÍCTOR ORÓN SEMPER

## Introducción

¿Qué presupuestos permiten fundamentar una cultura del encuentro? Si bien todos los marcos filosóficos consideran la importancia de las relaciones personales, no todos se pueden utilizar como fundamentación de dicha cultura. Incluso los autores más individualistas, -Descartes entre otros-, tratan las relaciones interpersonales (Ferraiolo, 1996). Por ello, descubrir que cierta filosofía valora las relaciones no es suficiente para situarla como base de la cultura del encuentro. Por ello, se realizará un recorrido por diversos autores constatando qué concepciones no favorecen la cultura del encuentro y cuáles sí lo hacen.

Fundamentar la cultura del encuentro requiere aclarar quién es la persona, qué es vivir como persona, qué es la acción humana y qué lugar ocupa el encuentro con el otro en todas esas cuestiones. Desde este punto central, se podrá filtrar si la propuesta de un autor sirve o no para generar una cultura del encuentro. Dado que todos hablan de relaciones, resultará determinante descubrir si las relaciones interpersonales son el punto de partida para la comprensión del 'yo' o si el 'yo' es el punto de partida para posteriormente acceder a las relaciones. Dicho de otra forma, qué es lo primero: si primero existe un 'yo' que posteriormente se relaciona con otros o si la relación es previa y constituyente del 'yo'. En la primera opción, la relación es algo opcional, pues el 'yo' ya existe, mientras que, en la segunda, la relación está en el mismo origen de la existencia. Aquellos pensadores que consideran la relación como un

añadido no servirán como base de la cultura del encuentro, o bien la cultura del encuentro, como la cereza en lo alto del pastel, será en sus propuestas una mera decoración o coyuntura inevitable.

Otro elemento clave para esta distinción lo constituye el análisis del término intimidad, el cual en el fondo es una reflexión sobre la forma de considerar quién es la persona. Si se asume que la persona se reduce a sus comportamientos, con o sin considerar su psicología, pero no se descubre que hay un elemento de singularidad que es profundamente relacional, también se tendrán problemas para fundamentar una cultura del encuentro, aunque se consideren las relaciones como elemento constituyente.

Un buen criterio de lectura será si la relación interpersonal tiene un valor medial, uno se relaciona con otro en tanto en cuanto pueda lograr otra cosa, o si tiene un valor final y, por tanto, las acciones que realizamos son las que tienen valor medial para el verdadero fin, que es el encuentro con otro.

Para ello, necesitamos diferenciar los términos 'contacto, relación y encuentro'. Una cosa (un micrófono) no está en *relación* con otra cosa (la mesa sobre la que se apoya el micrófono) sino que está en *contacto* con ella. El contacto no es un elemento constituyente de lo que cada cosa es. Cada cosa, es lo que es con independencia de las otras. Si no se da el contacto, no pasa nada. Eso no quiere decir que el contacto sea intrascendente, porque si una cosa se golpea con otra y se rompe, la afectación es muy relevante, pero, aún en ese caso, el contacto es un añadido coyuntural.

Cuando se pasa al mundo animal, el término 'contacto' ya no es suficiente y es necesario introducir el término 'relación'. Ciertamente, un animal puede entrar en contacto con otro, por ejemplo, mordiéndole, -lo que

podrá ser muy relevante-, pero esto no cambia lo que el animal es. Luego, el hecho de que en el mundo animal se tenga que hablar propiamente de relación no anula el término contacto, aunque, atendiendo a la reproducción sexual, se descubre que la relación se convierte en necesaria para la constitución del animal. Es decir, el contacto es coyuntural y no necesario, mientras que la relación es intrínsecamente necesaria para su existencia. Sin embargo, cuando se aborda a la persona, se necesita algo más que los términos contacto y relación. Ese algo más se identifica con el término 'encuentro'. Al igual que sucedía en la explicación anterior, la categoría encuentro no anula ni el contacto, ni la relación, pero estos dos términos no son suficientes para entender la realidad humana. Para explicar el término encuentro, se le pondrá en relación con otros términos: la intimidad y la interioridad de la persona.

A lo largo del capítulo se procederá de la siguiente forma: en un primer paso, se atenderán a las diversas propuestas filosóficas, analizando si la relación se considera de forma medial o final y al mismo tiempo se verá si el 'yo' precede a la relación o si es al revés. Esto se verá por cómo alcanzan una comprensión del 'yo', ya que, si ésta se alcanza sin necesidad de apelar a la relación, entonces el 'yo' precede a la relación. Esto es ya suficiente para una primera criba sobre qué pensadores (filósofos o psicólogos) pueden servir para dar soporte a una cultura del encuentro. Posteriormente, se analizará el término encuentro a través de los términos interioridad e intimidad que definen a la persona y permitirá entender que añade la categoría encuentro a los términos contacto y relación y, finalmente, se verán las implicaciones de la cultura del encuentro.

## 1.1 Los pensadores de la soledad

En este epígrafe se presentará a algunos filósofos y psicólogos en los que la definición del 'yo' antecede a la posibilidad de la relación del 'yo'

con los demás. La antecendencia se da no tanto en un sentido cronológico, pues todos probablemente aceptarían lo indeseable de un individuo aislado, sino en el orden de importancia de la formación de la consciencia. Lo determinante para el progreso será la existencia de un yo consciente (aunque en grados muy diversos) se relaciona desde una consciencia previa de sí. También se verá cómo estos autores no necesitan apelar a la relación para poder caracterizar al 'yo'.

Kant (1778) distingue entre el yo ontológico y el yo empírico. El 'yo empírico' es lo que se puede conocer por los estudios de la ciencia biológica, mientras que el 'yo ontológico' es una condición formal, una cuestión de lógica. Él lo presenta como "la condición formal, la unidad lógica de todo pensamiento" (Kant, 1778 A 398). Esto se basa en que toda acción tiene su agente, lo que la causa; por tanto, ese 'yo ontológico' debe existir en cuanto agente; es una cuestión formal. Pero de ese 'yo' no se sabe propiamente nada más que su existencia. Como se ve, no se alcanza la consciencia del 'yo' a través de la relación, sino por una cuestión de lógica formal.

Frankfurt (1971), filósofo norteamericano, señala que la diferencia entre los humanos y los animales está en lo que él llama 'segundos deseos'. Es decir, los animales tienen deseos (o primeros deseos) y las personas tienen deseos igualmente, pero además tienen deseos de deseos, también llamados segundos deseos. Luego, lo más humano no es tener deseos, sino tener deseos de deseos. Su existencia muestra que una acción es propiamente humana. Apliquemos esto a un ejemplo. Cuando se descubre que alguien realiza un acto de caridad porque lo desea, cabría preguntarse hasta qué punto eso es humano. Propiamente, si no hay segundos deseos, es decir, si ese alguien no desea tener el deseo de caridad, su acto no sería singularmente humano. Los simples, primeros, deseos de caridad no serían suficiente para constituirlo en acto humano. En cambio, en otra situación hipotética, se podría imaginar un drogadicto

que desea no drogarse, pero que de hecho se droga. Éste tiene segundos deseos puesto que desea no desear drogarse, aunque sí tiene el deseo de drogarse. Luego el drogadicto sí que tendría segundos deseos y por tanto, su actuar sería más humano, aunque se drogara. Que el primer deseo esté desconectado del segundo deseo es un problema que habrá que revisar, pero lo singular humano no es tener deseos, eso ya lo tienen los animales, sino deseos de deseos que es lo que nos hace humanos. Entonces, ¿quién es el yo? El yo es, o al menos se reconoce de esa forma, la fuente de los segundos deseos. También desde aquí vamos a encontrar muchos problemas para hablar de la cultura del encuentro.

Christine Korsgaard (2009), filósofa, entiende que la autoconstitución es la acción básica y primera de la consistencia del 'yo'. Exactamente no es una acción, sino algo previo que posibilita propiamente que se pueda actuar. La gran función del 'yo' es ser el centro del control para asegurar su autoconstitución. Querer estar constituido y querer salvar la propia unidad tanto del yo como de su actuar, ésa es la función de 'yo'. La constitución del 'yo' no surge de la relación, sino que precede a la relación. No es necesario hablar del encuentro para hablar de la autoconstitución.

Richard Ryan (Deci y Ryan, 2013, Ryan et al. 2013), psicólogos, indican que lo más importante de la persona a nivel psicológico es satisfacer ciertos principios de los cuales no puede sustraerse y, entre ellos, uno de los más importantes es el ser autónomo. Pero, ¿en qué descansa la autonomía? La autonomía, para estos autores, es individualidad, es la capacidad de situarse independientemente del entorno. Donde se muestra la autonomía, la independencia, es en el ejercicio de una voluntad libre. Una voluntad libre de presiones exteriores es garantía de autonomía, además de ser donde se muestra la humanidad. Tal es así que llega a plantearse la situación de que, si alguien ha decidido en un ejercicio de voluntad independiente ser dependiente, entonces ha realizado un acto autónomo. Ha decidido independientemente ser dependiente. Se refiere

al 'yo' como esa entidad que permite tomar distancia y actuar no atendiendo al exterior sino a un principio de voluntad interior. En tal sentido, la relación es un accesorio posible en la medida en que el centro es la voluntad. Esto es llamativo, pues ellos mismos señalan que otro de los principios no elegibles es el de las relaciones personales, aunque se trata de relaciones personales elegidas. Uno elige con quién, cómo y cuándo relacionarse. Salvo en esa situación, el 'yo' queda fuera de cualquier referencia relacional porque todo acto se justifica por su voluntad.

Jane Loevinger (1969), psicóloga norteamericana, dice que "el yo mantiene la lucha por dominar, por integrar, por dar sentido a la experiencia; eso no es la función del yo, entre otras, sino la esencia del yo" (p. 85). Ella entiende el término integrar como una búsqueda de coherencia interior, donde todo se refiere a ese 'yo' que es como el eje central. Se busca que todo pivote sea coherente respecto al eje interior y así se llega a la integridad.

Robert Kegan (1994) entiende el desarrollo personal bajo el binomio sujeto - objeto. Sujeto es la realidad desde donde el 'yo' realiza su intervención en el mundo y objeto es aquello sobre lo que actúa. El progreso individual consiste en un creciente dominio del sujeto sobre el objeto. Tal actividad de dominio es eminentemente racionalista. Cuando la realidad subjetiva ha cumplido su misión de controlar el objeto, ella misma se constituye en realidad objetiva sobre la que actuar. Así, poco a poco, la realidad subjetiva va cambiando y el control no sólo progresa sobre el mundo externo, sino también sobre el interno bajo, forma de autocontrol gracias a un proceso de objetualización de la realidad subjetiva. Poco a poco, se va identificando el 'yo' más relevante y maduro para la persona. La instancia a la que apelar y que justifica las acciones no es más que la propia razón, pero no la razón en cuanto principio compartido, sino la razón del propio sujeto. Es el 'yo' el que da credibilidad a la razón.

Por último, Susan Cook-Greuter (2000), psicóloga, propone una teoría de desarrollo personal inspirándose en la tradición védica de los hindúes. Inicialmente, su propuesta se parece a otras muchas que hablan de tres estadios: pre-convencional, convencional y post-convencional. La singularidad de su propuesta es que añade un cuarto estadio, que es el post-post-convencional o el estadio transcendental del 'yo'. Este último estadio se desarrolla de una forma pasiva, en la que uno se ofrece para dejarse tomar por la divinidad. En este último estadio del 'yo' de plena madurez, uno deja que se disponga de él.

Ciertamente, la presentación de los distintos autores ha sido muy tangencial. Con ella, sólo se pretendió apuntar la forma en que cada uno llega a una comprensión del 'yo'. Para Kant, el 'yo' es una necesidad lógica o lo conocido a través de la Biología; Frankfurt lo identifica con una construcción y lo relaciona con los segundos deseos; Korsgaard llega al 'yo' a través del ejercicio de la autoconstitución; Ryan, a través de la voluntad; Lovienger reconoce al 'yo' en el ejercicio del control; Kegan, en el ejercicio de la razón; Cook-Greuter, en la autodestinación. Ninguno de ellos ha necesitado hablar de la relación para alcanzar una comprensión del 'yo'. Como mucho, la relación sería para estos autores algo así como el medio ambiente en el que se vive y que hay que saber aprovechar para hacer emerger el 'yo'. La relación es un factor coyuntural del cual incluso puede prescindirse para ciertas cosas.

Para el propósito de este capítulo, esto es determinante, pues permite alcanzar una primera conclusión: desde entidades como la lógica, el conocimiento empírico de la biología del ser humano, la autoconstitución, la razón, la voluntad, el control y la obediencia personal no se puede construir una cultura del encuentro. Como mucho, ésta sería una cuestión estética y opcional. Se cumple el dicho de que desde lo menor no se alcanza lo mayor. Con esto, no se niega la importancia de todas esas dimensiones. Lo que se rechaza es que, desde ellas, se pueda alcanzar

una cultura del encuentro. En cambio, al revés, sí que es posible descubrir el sentido e importancia de tales dimensiones. Desde la cultura del encuentro, todas ellas tienen su lugar y relevancia y lucen con todo su esplendor.

Esto nos permite hacer una afirmación trascendental: la cultura del encuentro es el marco conceptual donde se puede entender lo humano ya que desde ella todas las dimensiones humanas van emergiendo en toda su riqueza. Es decir, de la suma de dimensiones humanas no surge el ser humano. El ser humano necesita afirmarse previamente y además relacionamente. Desde la afirmación del ser relacional irán emergiendo, ahora sí, todas las dimensiones humanas con toda su potencia. Como Altarejos y Naval (2000) señalan, con la suma ordenada y jerárquica se puede llegar a un todo ordenado, pero nunca a la realidad integrada del ser humano.

Más aún, estas realidades desconectadas de lo que les da consistencia, la cultura del encuentro, fácilmente se desvirtúan. Por ejemplo, sin apelar a una instancia objetiva, que es la relación, y haciendo descansar todo en una realidad subjetiva, un 'yo' entendido aisladamente que nadie sabe quién es, ¿cómo distinguir segundos deseos y voluntad de meros caprichos? Más aún, ¿cómo distinguir lógica o razón de voluntad o caprichos? Si la instancia para la comprensión de la realidad es uno mismo, ¿cómo distinguir si algo se ve de una forma concreta porque se piensa así o porque se quiere que sea de esa forma? ¿Cómo saber, por ejemplo, que la razón no sirve a la voluntad, sino que tiene su entidad propia? Podría ocurrir que cuando algo se quiere, la razón podría ser una simple servidora de la voluntad para darle argumentaciones acerca de lo que esta última ya ha decidido previamente. Y también podría argumentarse al revés: si uno llega a una comprensión de la realidad, la voluntad parecería no tener nada que hacer más que seguir a la razón. En el fondo, ese problema de la no-autosuficiencia de las diversas potencias del 'yo'



ya lo vio Descartes, pues necesitaba una instancia para que en su caso la razón supiera situarse en este mundo y no engañarse. Ése es el papel que juega Dios en Descartes (Frogel 2016).

La conclusión de esta parte es que se necesita de otra instancia distinta a las consideradas por estos autores para la creación de una cultura del encuentro.

## 1.2 Los pensadores de la relación

Véase ahora una serie de filósofos, psicólogos y psicoterapeutas para los cuales la relación es el punto de partida desde el que acceder al 'yo'. Estos autores podrían ser inicialmente de interés, ya que, para ellos, la cultura del encuentro no sería un accesorio estético, sino una necesidad para el desarrollo de la persona.

Spaemann (2000), filósofo alemán, sostiene que no existe la persona, sino que existen las personas, en plural. Luego, la persona es constituida comunitariamente. Además, el término persona no está designando ninguna cualidad en concreto, pues ninguna cualidad constituye a la persona en persona. Llamar a alguien persona es realizar un reconocimiento sobre quién es ese alguien y no sobre sus cualidades. Por otro lado, no se le otorga nada al llamarle persona. Un ejemplo que ilustra esta postura es el de la mujer impostora. Imagínese que, en un momento concreto, se descubre que la mujer con quien cree uno estar casado es en verdad una mujer impostora porque, a la mujer real, la ha sustituido otra con las mismas cualidades y apariencia. Si uno se casara con las cualidades de la persona, no tendría que tomarse a mal el cambio, pero, ¿con quién se ha producido el desposorio? ¿Con las cualidades de la mujer o con la mujer? Si el matrimonio se entiende como unirse a una persona, lo que nos sale es revelarnos ante la situación de la impostora.

Eso quiere decir que, aunque el marido, la mujer, los hijos y los vecinos tengan ciertamente unas cualidades concretas, las cualidades no hacen que cada uno sea quien es; él o ella es persona. Las cualidades no son las que le constituyen en persona.

Lévinas (1993), filósofo de una corriente de pensamiento distinta, entiende que el 'yo' se constituye porque se encuentra con otro, en concreto con el rostro del otro. El 'yo' nunca se constituye por sí mismo; se constituye a partir del encuentro y se constituye a partir de un acto de responsabilidad ante el otro. El otro rompe toda tranquilidad del conocimiento y quiebra la consciencia que uno pudiera tener de la realidad y de sí mismo. Ante el otro, uno descubre quién es. Ser responsable no es una decisión ética; ser responsable no es un ideal; ser responsable es lo que nos constituye en 'yo' porque uno es responsable ante un otro. Ser responsable significa que uno tiene que dar cuenta de la respuesta formulada ante la pregunta que supone la presencia descubierta del otro. Uno no es responsable porque lo decida, sino simplemente porque se le plantea una pregunta. Uno tiene la pregunta y sólo es uno quien la responde. El único ser que hay en el mundo que puede hacer preguntas a un humano, es otro humano. Es decir, cuando se ve el rostro de otro, ya se tiene la pregunta, y el silencio es una forma de responder.

Wang YangMing (Frisina, 2002), filósofo neoconfucionista chino del año 1500, sostiene que lo natural es la relación. Ni siquiera de la materia inerte se está lejos ya que cuando se tiene dolor de cabeza, se toma un medicamento, que es materia inerte. Luego algo tendrá que ver con nosotros. Si se acepta que la interna relación de todo lo que existe, el gran deseo y dinámica de crecimiento, es la reconciliación del cielo y la tierra, que es una expresión para querer englobarlo todo. Su argumentación filosófica sobre la emergencia del yo es muy interesante: ¿Cuándo surge la categoría 'yo'? Ésta existe cuando se quiere entender el mundo desde la categoría causa-efecto, pero ésa es una decisión epistemológica.

Hay otras formas de conocer el mundo. La categoría 'yo' está supeditada a la categoría causa-efecto, pero el mundo puede ser entendido desde otras categorías distintas a las de causa-efecto. Entonces, el 'yo' es un constructo que resulta de haber aplicado una conceptualización; el 'yo' no existe propiamente.

Whitehead (1925), matemático y filósofo inglés, que fue profesor en Oxford y en Harvard, sostiene que el ser humano, como cualquier realidad, es un organismo de organismos en relación interna constituyente. La singularidad de cada organismo depende de la singularidad de las relaciones que establezca. El objetivo de todo ser es la intensificación de la experiencia y esta experiencia es la realidad relacional que le constituye. Así pues, podría decirse que el desarrollo y el crecimiento consisten en ser intensamente lo que ya se es.

Desde la perspectiva psicoterapéutica, Carl Rogers (2000) tiene que enfrentarse al tema de cómo iniciar procesos de crecimiento en personas en situaciones difíciles. Parece que la pregunta natural en estas situaciones debería ser cómo se cura a la otra persona. En cambio, él afirma que esa pregunta hay que cambiarla por esta otra: qué relación le ofrezco a la otra persona para que ésta pueda usarla para su crecimiento. El crecimiento descansa en una relación de calidad, que es el punto de partida del proceso de crecimiento. La otra persona se cura por la relación y sólo curando las relaciones es como una persona crece.

Winnicott (1986), psicoanalista, describe los primeros años del crecimiento de la persona. Señala que el mundo no existe para el niño, en el sentido de que no tiene ningún significado concreto para él. El mundo se irá cargando de significado por la forma de comportarse de los padres ante él, de tal forma que podríamos decir que los niños toman prestada la mente de los padres. Ese proceso de significación no es sólo con respecto al mundo, sino también con respecto a ellos mismos. Lo que están

haciendo los niños es proyectar sobre el mundo la calidad de sus relaciones interpersonales. Esta forma de actuar del niño es la que le hace expresar su creatividad y su crecimiento. El niño nace en un estado de confianza innato que implica abrirse y acoger al otro. Esa confianza será confirmada o negada. Esto contradice lo que muchos psicólogos afirman sobre que el niño busca seguridad. Si aceptamos la propuesta de Winnicott, el niño buscará seguridad sólo en el caso de que la confianza innata le haya sido negada.

Esta postura de Winnicott acerca de cómo el niño proyecta la calidad de la relación interpersonal sobre el mundo ha sido confirmada por la teoría de la referencia social, la teoría del apego y la del desarrollo psicosocial de Erikson (Orón HRF).

Kohut (2009), psicoanalista norteamericano, está alineado conceptualmente con lo indicado arriba, pero profundiza con mucha agudeza sobre la emergencia del 'yo' en el niño. Si los padres se relacionan prestando atención a los comportamientos de los niños y no tanto a su realidad interior, el niño acabará pensando de sí mismo que es algo así como un 'saco de impulsos', pero si el niño encuentra en los padres una estabilidad y acogida de su persona más allá de su comportamiento, el niño descubrirá que él no es tal 'saco de impulsos', sino que es un yo que puede situarse de forma creativa ante este mundo. Entender el 'yo' como saco de impulsos es la propuesta de Freud que Kohut contradice severamente; indica que buscar el mero equilibrio entre tales fuerzas en torno al 'yo', que es quien tiene que controlar el entorno, es perpetuar al niño en una situación patológica, autocomprenderse como tal 'saco de impulso', en lugar de entenderse como un '*self creativo*'.

Todos estos autores están realizando un acceso a la comprensión del 'yo' de una forma relacional, lo que permite que la cultura del encuentro aparezca no como un simple añadido estético, sino como algo constitu-

yente del 'yo'. Con el camino recorrido hasta el momento, se observa que hay pensadores de la soledad y pensadores de la relación. La cultura del encuentro difícilmente puede ser propuesta desde los pensadores de la soledad. No es que ellos nieguen la existencia de la relación, sino que la sitúan en el ámbito de lo opcional y posible. Tal vez la consideren necesaria, en cuanto que no es evitable por vivir en un mundo tan interrelacionado, pero, en el fondo, las relaciones son un mal menor o, siendo más positivos, un recurso más para la afirmación del 'yo'. En todo caso, la relación siempre tendrá un valor medial y no final para estos autores. En cambio, para los pensadores de la relación, esta es constituyente de lo que la persona es. Luego no es vista ni como opcional, ni como mal menor, ni como un recurso más a usar, sino como aquello que hace que uno sea lo que es. La relación tiene un valor final.

No obstante, si dejamos el discurso a nivel de la relación, tendríamos que aceptar propuestas filosóficas como la de Parfit (1971). Él entiende que el 'yo' es un constructo que surge para explicar la concatenación causal de relaciones, lo que supone un serio impedimento de cara a fundamentar la cultura del encuentro. La tesis de Parfit lleva a afirmar que 'yo soy mi relación', es decir, el 'yo' no tiene entidad en sí; simplemente es donde se condensan el significado y valor de esas relaciones. Así pues, si en un momento posterior se tiene otra relación, el 'yo' ha cambiado en lo que es, pues en sí, en el 'yo' no hay nada singular. No existe el 'yo' como tal, sino que es la conceptualización necesaria para entender tal sucesión de relaciones. Hablar del 'yo' tiene la misma consistencia que hablar de un país o una nación que existe porque se le nombra, no porque exista de una forma diferenciada y singular. Más allá del cuerpo y el cerebro y la búsqueda del propio interés, no hay nada que pueda ser llamado 'yo' (Parfit, 1984). Para Parfit, la relación es constituyente, pero lo que nombramos no es nada más que la memoria de lo que ha pasado. El yo no es más que una suma de cualidades. Luego, para una auténtica cultura del encuentro, en donde los que se encuentran tienen entidad, se

necesita encontrar una singularidad en el 'yo'. En la cultura del encuentro el encuentro ciertamente es constituyente, pero de dos personas que tienen algo que aportar, algo que las singulariza. Para eso, se necesitará de otros términos como interioridad – intimidad.

### **1.3 Intimidad y el término persona: el encuentro más que relación**

Ya se indicó al principio del capítulo la progresión entre contacto, relación y encuentro. Si las cosas entran en contacto, los animales entran en relación, mientras que las personas viven en el encuentro. Se ha indicado que encuentro es más que relación. Ahora, es el momento de caracterizar el término encuentro a través de los términos interioridad (o intimidad) y persona.

#### **1.3.1 Interioridad e intimidad**

La lectura más frecuente acerca de estos términos en la actualidad es que se refieren al ámbito individual en el que nadie puede entrar. Es un reducto en el que, después de que uno se desprende de todo lo que uno no es, emerge el 'yo'. Una realidad aislada e inviolable de la cual nadie puede disponer y en la que cualquier intromisión no consentida se considera penalizable.

En cambio, la comprensión que se quiere ofrecer sobre estos términos es justo la opuesta. El 'yo' no es lo que queda después de desprenderse de lo accesorio, haciendo así que emerja el verdadero y puro 'yo'. La intimidad y la interioridad revelan que el 'yo' aislado o distinto del mundo no existe. El pensador que será un punto de referencia para esta propuesta alternativa a la dominante actual es San Agustín.

La concepción que ofrece San Agustín a nivel filosófico es que el 'yo', lo más profundo del interior, es una realidad de encuentro interpersonal. Agustín buscará un sentido a su vida en muchas realidades y vivirá una frustración constante, hasta que hace una constatación: descubre que lo que buscaba era siempre el encuentro, aunque no lo supiera, y que tal encuentro se produce en el interior de la persona. En sus palabras "tú estabas dentro de mí y yo afuera, y así por de fuera te buscaba; y, deforme como era, me lanzaba sobre estas cosas que tú creaste. Tú estabas conmigo, pero yo no estaba contigo". Adentrarse en la interioridad es descubrir la radical relacionalidad de la persona. Entrar al interior no es aislarse, sino entrar en un encuentro profundo con los otros. Esto que Agustín descubre desde la experiencia religiosa no se circunscribe a la misma; más allá de su experiencia concreta, lo que descubre es la naturaleza del ser humano (Flamarique 2016).

### 1.3.2 Persona versus substancia

Al hablar de Parfit, se había descubierto la necesidad de que la persona no sólo fuera constituida por la relación, sino que además tuviera entidad en sí. El encuentro sólo puede darse entre personas que tienen algo que aportar. Una forma de solucionar el problema que plantea Parfit a una cultura del encuentro sería acudiendo al término substancia. La persona tiene entidad en sí porque es substancia.

En la cultura cristiana hay un momento, concretamente en el siglo quinto, en el que Boecio ofrece en su escrito 'Sobre la persona y las dos naturalezas' una definición de persona que será referencia durante mucho tiempo: la persona es substancia individual de naturaleza racional. Esta definición solucionaría el problema de Parfit, pero igualmente imposibilitaría una cultura del encuentro, pues la substancia se entiende a sí misma al margen de la relación. Con tal definición, la persona no es rela-

ción, sino que primero es y luego se relaciona (o no). El término persona precede históricamente a la definición de Boecio, pero la definición dada por él va a imprimir un giro al significado original del término persona que causa mucho daño, filosóficamente hablando, al término persona y a la cultura del encuentro.

En el siglo XII, Ricardo de San Víctor aporta un pequeño matiz que supone un giro muy grande en la forma de entender a la persona. La substancia es algo y la persona es alguien. La substancia es algo de lo que la persona es titular, luego la persona no es substancia, sino que la persona tiene substancia. Esto significa que uno puede operar sobre su sustancia. La sustancia no es lo que le da entidad. La sustancia no es el titular. El titular es un alguien, es la persona.

Quien ha realizado una crítica muy seria sobre el uso del término substancia aplicado a la persona ha sido Ratzinger (1990). En su trabajo, propone una relectura del término persona, en continuidad con la reinterpretación del término hecha por los primeros cristianos, que descansa en una reflexión sobre la Trinidad y la doble naturaleza de Cristo. Llega a decir en este artículo que "la persona existe sólo como relación" (p.444); la persona es la pura relatividad. Ratzinger es relativista sin caer en el relativismo: "Persona es la pura relatividad de ser dirigido hacia el otro. Esto no descansa en el nivel de la substancia, la substancia es una" (p.444). Desde el término substancia no se puede decir esto; la sustancia es una, no hay relación. Pero "las personas son relaciones, pura relación" (p.447).

"Al trascenderse a sí mismo, se tiene a sí mismo; al estar con el otro, primero se convierte en sí mismo, se vuelve a sí mismo... estar con el otro es su forma de estar consigo mismo" (Ratzinger, 1990, p.451). Estar con el otro es la forma de estar con uno mismo. Es decir, quien está solo consigo mismo está muerto. La forma de ser uno es estar con otro. Hay que



destacar que aquí relacionarse no es una opción; querer no relacionarse es lo mismo que suicidarse. "Esta relatividad implica 'ser en el camino'" (p.452). Estar siempre en relación con otro que nunca se agota quiere decir que la persona siempre está creciendo. No existe la figura de 'el maduro' en cuanto a que ha llegado a la perfección porque la relación siempre puede crecer. "Ni existe el puro yo, ni el puro tú, sino que en los dos lados, el 'yo' está integrado en el 'nosotros'" (p.453).

"Empezando por el 'yo', el 'tú' nunca será encontrado" (p.454). Esta frase contradice la propuesta que en ocasiones se hace de ir conociendo por partes, es decir, que el 'yo' pudiera entenderse en sí mismo y luego pasará a conocer al tú. Ratzinger descarta esa posibilidad. Sólo empezando por el nosotros, podrán emerger tanto el 'yo' como el 'tú'.

Esta radical apertura de la persona como ser de encuentro hace que toda definición de la persona sea insatisfactoria. Definir es 'decir los límites' y lo más radical de la persona es superar los límites para vivir el encuentro. Por otro lado, que la persona no se pueda definir no implica que esté indeterminada. La persona es intimidad y relación.

Se decía que Ratzinger es relativista sin caer en el relativismo ya que, al afirmar la relación como elemento constituyente, asegura que uno no puede descansar en sus ideas para justificar sus actos. Donde precisamente tiene que acudir es a la relación. La relación tiene que ser salvada pues es algo constituyente y, por tanto, hay una instancia objetiva exterior al propio pensamiento que permite valorar la oportunidad de toda propuesta. Es así como se evita el relativismo.

### 1.3.3 Persona y otros términos del ser humano: naturaleza y sujeto

Con el recorrido realizado hasta este momento, contamos con una buena base conceptual para fundamentar la cultura del encuentro. Sin embargo, se pueden destacar aún nuevos aspectos que nos permitan no sólo tener una visión más completa del tema, sino rescatar lo que de bueno pueda haber en los pensadores de la soledad o en el tratamiento del término substancia. Para ello, Leonardo Polo, sostiene que, al hablar del ser humano, hay que predicar simultáneamente tres términos: persona, sujeto y naturaleza. Antes de analizar estos términos, es conveniente destacar que la propuesta de Polo (2015) es profundamente relacional ya que, para él, la persona es co-existencia con otro. La persona no es un ser, es un co-ser. La persona es singular porque nace en la relación; lo más característico del ser humano es ser hijo. Ser padre o no ser padre dependerá de ciertas decisiones, pero ser hijo escapa a nuestra decisión, eso lo somos todos. Es decir, el acto constituyente de la persona es una relación (Polo, 1995).

Para Polo, ya la filosofía griega clarificó que la persona es naturaleza, es decir, que se tiene un cuerpo y un alma. Se tiene una naturaleza que desarrollar.

El modernismo, desde Descartes, continúa siendo una referencia ampliamente compartida actualmente que dará relevancia al término sujeto. Esta tradición pone de manifiesto que el yo, no sólo desarrolla su naturaleza, sino que introduce novedad. Producir una cosa nueva no es simplemente desarrollar lo que había. El sujeto crea novedad.

Por otro lado, el cristianismo aportó una comprensión renovada del término persona. Para Polo (1995), la forma de hablar de la persona como naturaleza y como sujeto es entendiendo más ampliamente el término persona. La persona no sólo tiene una naturaleza que desarrollar; ni si-

quiera es suficiente que el sujeto introduzca novedad en el mundo e incluso en su propia naturaleza, sino que lo más radical de la persona es que está constituida por el encuentro de comunión con otro.

Un resumen de las tres dimensiones de la persona se encuentra en la siguiente tabla (Tabla 1).

**Tabla 1. Dimensiones de la persona**

La naturaleza humana	El sujeto	La persona
<p>El ser humano es sólo naturaleza humana. Esto implica:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hay algo que se recibe y nos debemos a ello.</li> <li>2. No somos mera materia. El hombre no es un mero ser temporal. Hay algo de intemporal en él que le da estabilidad.</li> </ol>	<p>El ser humano es sólo sujeto. Esto implica:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El hombre es capaz de producir.</li> <li>2. Por lo que produce, el hombre llega a ser hombre; lo que importa es lo producido y no tanto el sujeto que lo produce.</li> <li>3. El hombre no es un ser terminado en su nacimiento.</li> </ol>	<p>El ser humano es primeramente persona. Esto implica:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lvedad absoluta por ser creada. De ahí le viene su singularidad de ser cada quién, el no ser intercambiable, ni poderse reducir.</li> <li>2. La persona esa persona es no libertad, es decir, irreductible.</li> </ol>

(Fuente: elaboración propia).

Hablar únicamente de la persona como substancia sería lo mismo que reducir la persona a su naturaleza. Quedarse con los pensadores de la soledad sería fijarse únicamente en el 'yo' que produce algo nuevo. Sin embargo, se puede recuperar parte del recorrido hecho por estos autores después de perfeccionar o corregir sus propuestas desde la conceptualización de la persona. Muchos problemas que se presentan hoy en día se solucionarían a nivel teórico desde la triple consideración del ser humano desde el carácter personal. En las discusiones que se producen

en torno a ellos, aparece una confrontación entre quienes afirman la naturaleza recibida y los que se posicionan desde un sujeto fuerte capaz de transformar la naturaleza. Ninguno de los dos se da cuenta de las limitaciones de tales propuestas. La categoría encuentro entendida desde el término persona supondría salir de la confrontación y permitir descubrir la parte de verdad de cada uno.

#### **1.4 Implicaciones de una cultura del encuentro**

Porque hay intimidad y encuentro, existe el mundo y no un mero recuerdo de experiencias individuales. Para un animal, el mundo no existe propiamente, sino que existen únicamente las experiencias subjetivas y emocionales que ha vivido y recuerda. Sólo la persona, que no se identifica con nada porque siempre es más, puede descubrir que ella es más que sus experiencias, las puede examinar y descubrir que estas hacen referencia a la realidad.

Porque hay intimidad existe el significado. Las cosas tienen significado en sí mismas gracias a que hay intimidad. Para el animal, las cosas no tienen significado en sí mismas porque no existen. Entre otras cosas, lo que existe es mi cúmulo de experiencias, pero el mundo ni existe ni tiene significado. Gracias a que el conocimiento es subjetivo, existe la objetividad. Es decir, gracias a que uno puede descubrir que lo conocido es del sujeto, se puede examinar la realidad e ir encontrando un significado a la realidad más allá de la experiencia que se tenga de ella. Esto contradice la visión de que lo objetivo es contrario a lo subjetivo cuando en verdad la radicalidad del subjetivismo abre la puerta a la objetividad. Cuando uno se sabe sujeto y sabe que es más que su ser sujeto, es cuando puede objetivar la realidad que no es uno mismo. Esto permite la creatividad y supera la mera adaptación. Al existir el mundo en cuanto mundo, es cuando este puede ser usado de muchas formas distintas. Por el contrario, si

sólo existe la experiencia subjetiva, lo único que cabe es la adaptación buscando un equilibrio homeostático.

Si uno es 'sus experiencias', no puede objetivar la realidad. La objetividad no viene de que uno la pueda medir. Muchos animales saben medir, pero para ellos no existe el objeto. Para el animal, no hay objetividad sino una mera acumulación de experiencias subjetivas e inconscientes. Ni siquiera sabe que es sujeto como la persona sabe que es sujeto.

Gracias a que existe el conocimiento intersubjetivo, existe la objetividad. Si hoy se piensa que algo es A y mañana se piensa que eso mismo es B, lo habitual es acoger este último pensamiento B y rechazar el A. Por ello, diversos filósofos dicen que el reconocimiento de la objetividad se basa en que existe previamente la intersubjetividad porque, si uno dice que algo es A y otro que eso mismo es B, la necesidad de salvar la relación será lo que obligue a hacer compatibles los diversos pensamientos y a admitir la parcialidad de cada uno. Luego, salvar la intersubjetividad favorece la emergencia de la objetividad.

Porque hay intimidad y encuentro, existe el bien común. Si no, lo que existe es que cada quien busque su interés, su ganancia. Eso es en el fondo el modelo *win-win* pues cada uno ayuda al otro en tanto en cuanto su propio beneficio sale garantizado. Pero estrictamente hablando, no hay una intención compartida, sino una intención repetida. El bien común existe porque existe la cultura del encuentro. No se trata de un bien que se hace común, sino que la comunalidad de algo es lo que lo convierte en bien. No existe el bien si no es común. Esto impide pensar en la existencia de bienes individuales y bienes comunes. En la cultura del encuentro, no existe el bien individual ya que el bien lo es porque es común.

Porque hay intimidad, existe el liderazgo transformador; si no, se trataría sólo de una asistencia social. El verdadero liderazgo presupone querer

encontrarse con el otro, con cualquier otro. No se trata de llevarle algo al otro, sino de vivir un encuentro en el que todos tengan algo que aportar. No se está diciendo que la asistencia social sea perjudicial, sino que no se le puede considerar liderazgo transformador. Cuando se va a una comunidad empobrecida, se espera el enriquecimiento mutuo que sólo el encuentro hace posible. El otro, aunque no tenga recursos, es intimidad, que es la verdadera fuente de riqueza y novedad. Así que, estrictamente hablando, no existen los pobres sino los empobrecidos. Pues el ser humano nunca es pobre por ser intimidad. El encuentro lo necesita tanto el que va como el que le acoge.

Porque hay intimidad y encuentro, existe la inclusión y no un mero ajuste de derechos. Entender la inclusión como la construcción de rampas de acceso a los edificios es entender la inclusión como igualdad de derechos, lo cual está muy bien, pero no es inclusión. Inclusión es reconocer la necesidad de encontrarse con el otro.

Porque hay intimidad y encuentro, existe el crecimiento personal y no un mero desarrollo de capacidades. Porque hay intimidad y encuentro, existe la educación. Una educación basada en la cultura del encuentro descubre que educar es ayudar a crecer y no limitarse a adornar a la persona con competencias (Orón, 2018).

Porque hay intimidad y encuentro, existe la vocación y no el mero desarrollo de un plan individual. Porque hay intimidad y encuentro, existe un crecimiento en la actitud de búsqueda de encuentro con el otro y no unos meros ideales. Porque hay intimidad y encuentro, existe responsabilidad y no una norma, porque la norma siempre es interpretable; siempre es manipulable, tal y como muestra la investigación del desentendimiento moral (Bandura et al., 1996). El encuentro interpersonal hace que siempre seamos responsables de nuestro posicionamiento personal ante el otro.

## Referencias

- Altarejos F. y Naval, C. (2000). *Filosofía de la educación*, Tercera. Pamplona, España: EUNSA.
- Bandura A., Barbaranelli, C., Caprara. G. V. y Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *J Pers Soc Psychol* 71:364-374.
- Cook-Greuter, S. (2000). Mature Ego Development: A Gateway to Ego Transcendence? *JAdultDev* 7:227-240. doi:10.1023/A:1009511411421.
- Deci, E. y Ryan, R. M. (2013). The importance of autonomy and Development of wellbeing. In: Sokol BW., Grouzet FM., Müller U (eds) *self-regulation and autonomy*. NewYork, EE. UU.: Cambridge University Press,.
- Ferraiolo, W. (1996). Individualism and Descartes. *Teorema* XVI:71-86.
- Flamarique, L. (2016). La fenomenología de la interioridad en Agustín de Hiponay su interpretación existencial en Kierkegaard y Heidegger. *Anu filosófico* 49:317-338.
- Frankfurt, H.G. (1971). Freedom of the Will and the Concept of a Person. *J Philos* 68:5-20.
- Frisina, W.G. (2002). *The unity of knowledge and action. Towards a non-representational theory of knowledge*. New York. EE. UU.: State University of New York Press.
- Frogel, S. (2016). Descartes: Truth and Self-deception. *Philosophy* 91:93-108. doi: DOI: 10.1017/S0031819115000443.

Kant, I. (1978). *Crítica de la razón pura*. Madrid, España: Alfaguara.

Kegan, R. (1994). *In over our heads. The mental demand of modern live*. London, United Kingdom: Harvard University Press,

Kohut, H. (2009). *The restoration of the Self*. Chicago: The University of Chicago Press.

Korsgaard, C.M. (2009) *Self-constitution. Agency, Identity, and Integrity*, First. New York, [EE.UU.](#): Oxford University Press.

Levinas, E. (1993). *Humanismo del otro hombre*, Colección. Madrid, España: Caparrós editores.

Loevinger, J. (1976). *Ego development*. San Francisco, [EE.UU.](#): Jossey - Bass Publishers.

Loevinger, J. (1969). *Theories of Ego Development*. In: Berger L (ed) *Clinical-Cognitive Psychology. Models and integration*. New Jersey, [EE.UU.](#): Englewood Cliffs, pp. 83-135.

Orón, J.V. (2018). *Educación centrada en el crecimiento de la relación interpersonal*. Stud Polaina 241-262.

Parfit, D. (1971). *Personal identity*. *Philosophical Rev* 80:3-27.

Parfit, D. (1984). *Reasons and Persons*. Oxford University Press, London.

Polo, L. (2015). *Antropología trascendental. Obras completas Serie A. Vol.XV*. Pamplona. España: EUNSA.



**Polo, L.** (1995). El hombre como hijo. In: Cruz J (ed) *Metafísica de la familia*. Pamplona. España: EUNSA, pp. 317–325.

**Ratzinger, J.** (1990). Concerning the notion of person in theology. *Comunio* 17:439–454.

**Rogers, C.R.** (2000). El proceso de convertirse en persona, mi técnica terapéutica. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

**Ryan, R.M., Curren, R.R. y Deci, E.L.** (2013). What humans need. flourishing in aristotelian philosophy and self-determination theory..pdf. In: Waterman AS (ed) *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia*. Washington, DC., [EE.UU.](http://www.ee.uu.nl): American Psychological Association, pp. 57–75.

**Spaemann, R.** (2000). *Personas*. Pamplona. España: EUNSA.

**Whitehead, A.N.** (1925). *Science and the modern world*. The free press, New York.

**Winnicott, D.W.** (1986). *Home is where we start from. Essays by a psychoanalyst*. London, United Kingdom: Penguin books.

## CAPÍTULO 2. ORIENTACIÓN EDUCATIVA: CONCEPTUALIZACIÓN Y PROCESOS

DORIS JIMÉNEZ FLORES, LEONOR MONTIEL GAMA

### Introducción

En las últimas décadas, en la búsqueda del mejoramiento de la calidad en la enseñanza se ha acentuado la importancia de la orientación educativa como un servicio básico de apoyo a los centros educativos. Para ello, se han establecido diversos objetivos, programas, políticas y estrategias, así como una gran amplitud de funciones para los departamentos de orientación que abarcan prácticamente todos los elementos de la institución escolar: todos los estudiantes, los profesores, personal directivo, padres y comunidad.

Así, la orientación educativa ha dejado de ser de una actividad predominantemente centrada en la orientación hacia la elección de carrera de los estudiantes del ciclo medio de enseñanza, para incidir en todos los aspectos vinculados con el proceso de enseñanza aprendizaje en otros niveles educativos. Concretamente, en las universidades, se ha llegado a considerar un elemento de calidad dirigido al logro de una verdadera formación integral en los estudiantes en donde las actividades orientadoras se proponen asumir un carácter transformador y humanista acorde a las necesidades y retos del siglo XXI. Ante esto, se han propuesto las universidades incluir en su modelo educativo institucional los servicios de orientación educativa, en sus diferentes modalidades de concreción

(actividades de tutoría, consejería, asesoría, entre ellas), como vía para el logro de este propósito.

El interés por el campo de la orientación ha dado lugar a un importante desarrollo teórico, en donde los debates y cuestionamientos en torno a la compleja figura del orientador y del departamento de orientación han derivado en planteamientos que se proponen, entre otros temas, conceptualizar este campo profesional, las funciones y tareas que le son propios, así como los modelos de intervención que en la práctica se han desarrollado y los enfoques subyacentes a ellos.

Al mismo tiempo, estos cuestionamientos han servido como marco para diferentes investigaciones que se proponen mostrar la realidad de la práctica profesional de los orientadores y los problemas a los que se enfrentan en su quehacer cotidiano y, sobre esta base, realizar aportaciones en cuanto al modelo de orientación más adecuado a la realidad de cada centro educativo.

Las conclusiones de los diversos estudios muestran que es todavía un campo muy complejo y debatible y que detrás de cada postura relacionada con la orientación, existe una posición vinculada con la concepción de lo que es el ser humano, la educación, sus finalidades, y de manera más concreta, a la manera de concebir el proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, estos estudios ponen de manifiesto que existen muchos temas en los cuales profundizar, entre ellos, la necesidad de contar con un marco que regule y organice la orientación desarrollándola en sus diferentes ámbitos (personal, académico, social, profesional), con el fin de poder incidir en aquellos factores asociados a las diversas dificultades de los estudiantes (familiares, económicos, personales, grupales, etc.) logrando así su formación y bienestar integral (Sánchez Cabeza, 2017).

## 2.1 El campo de la orientación: Una visión actual

### 2.1.1 Concepto de orientación

Las propuestas teóricas actuales en el campo de la orientación educativa, muestran una innovación en la tradición de estos servicios que se presentan ahora con un enfoque sistémico y ecológico, en los que subyace una nueva concepción de individuo y de los procesos de desarrollo, de enseñanza y de aprendizaje.

De esta manera las diferentes concepciones de orientación educativa coinciden en considerarla como un proceso integral en el que se busca desarrollar todos los aspectos del estudiante, para lo cual se han identificado diferentes tareas que, dependiendo de los autores, reciben diversas denominaciones.

El desarrollo histórico que ha tenido la orientación educativa ha permitido ampliar su perspectiva, retomando las fortalezas de los nuevos enfoques y posturas que han surgido en el contexto de la educación. De esta manera, Molina (2001) hace referencia a la definición de Johnston quien en la década de los setenta se refiere a la orientación como como "la ayuda que se presta a las personas para que resuelvan sus problemas y tomen decisiones prudentes" (p.18). Por su parte, Tyler (1978), pionero del área vocacional, hace referencia a la orientación como aquella que intenta "descubrir el potencial de cada sujeto y ver que cada uno tenga su oportunidad para desarrollar ese potencial al máximo en lo que mejor pueda ofrecer a sí mismo y al mundo" (p.7). En este mismo sentido, Senta (1979) plantea la orientación como "un proceso o conjunto de acciones para ayudar a otros en la solución de situaciones críticas y conflictivas o en la satisfacción de necesidades para el logro de un estado de bienestar" (p.169).

Desarrollos posteriores en el concepto de orientación hacen énfasis en el aspecto vocacional de la misma con la intención de ofrecer asesoría a los estudiantes y ayudarles a tomar decisiones para su vida profesional. Desde esta perspectiva, Martínez Beltrán (1980) concibe la orientación como "un proceso de asistencia al individuo para que se oriente en sus estudios y progrese en la elección de los mismos" (p.43).

Posteriormente, y con una visión de la orientación dirigida al ámbito educativo de manera amplia, la orientación es definida como "un proceso destinado a atender a todos los alumnos en los aspectos de su personalidad, a lo largo de todos los niveles educativos" (Curcho, 1984, p.26).

Por su parte Álvarez y Bisquerra (1998) definen la orientación como "un proceso de ayuda continua a todas las personas, en todos sus aspectos, con el objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida". (p.9). Desde esta perspectiva se considera que "la orientación constituye la suma total de experiencias dirigidas al máximo desarrollo del sujeto en las áreas personal, escolar, vocacional y/o profesional, las cuales se funden interactivamente en una concepción holística de la personalidad" (p.67).

A manera de síntesis, Molina (2003) considera que

la orientación educativa es un proceso interdisciplinario y transdisciplinario sustentado en los principios de intervención preventiva, desarrollo y atención a la diversidad del alumno, cuyos agentes educativos (orientadores, padres, docentes-tutores, familia y comunidad) asumen la función de facilitar y promover su desarrollo integral para que se constituyan en seres transformadores de sí mismos y de su entorno (p.10),

a partir de un proceso de acompañamiento dirigido al desarrollo de sus capacidades para aprender a aprender, a ser, a conocer y a convivir; con

el propósito de formarlos para un aprendizaje autónomo que genere una actitud crítica propositiva y transformadora de la sociedad.

Desde una postura psicopedagógica, que se refleja en las teorías de mayor difusión en el campo educativo por el enfoque constructivista que subyace al mismo, Solé y Monereo (1996) consideran a la orientación como una función vertebradora de la intervención psicopedagógica, siendo ésta un recurso que se proporciona a las instituciones educativas con la finalidad de contribuir a prevenir posibles disfunciones o dificultades, así como a potenciar y enriquecer el desarrollo de los individuos y de las mismas instituciones.

Un rasgo que caracteriza las principales posturas vigentes en orientación educativa se enfoca en la tarea de apoyar desde una visión ecosistémica, el proceso de ayuda a los sujetos para conocerse a sí mismos y lograr una interacción con el entorno que les permita actuar con calidad de ciudadanos responsables, tanto en su actividad laboral como en su tiempo libre, logrando así mejores condiciones de vida (Pérez, Herrera y Añez, 2013). Desde esta perspectiva, la tarea de la orientación deberá estar basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social, con la implicación ética y responsable de los agentes educativos y socio profesionales.

Las diferentes concepciones de orientación educativa que se han mencionado coinciden en considerarla como un proceso integral en el que se busca desarrollar todos los aspectos del estudiante. En este sentido, se propone una orientación atenta a la diversidad, centrada en el acto pedagógico, con carácter de diagnóstico, de prevención y ecológico, cuyo fin va dirigido al desarrollo del sujeto y en función de su contexto socio-cultural y demográfico. Por otra parte, estas definiciones ejemplifican las tendencias en el terreno de la orientación en donde se aprecian al-

gunos elementos comunes entre los que Grañeras y Parras (2009) han identificado los siguientes:

- La consideración de la orientación como una ciencia de la intervención psicopedagógica que tiene distintas fuentes disciplinares.
- La concepción de la intervención orientadora como un proceso de ayuda que debe llegar a todas las personas y que no se encuentra delimitado en el espacio ni en el tiempo.
- La finalidad común del proceso de orientación: el desarrollo personal, social y profesional del individuo en su contexto.
- La concepción de la orientación como un proceso que se desarrolla dentro y junto con el propio proceso educativo, profesional y vital del sujeto, y no como una intervención aislada.
- La consideración de la orientación como un trabajo que no corresponde únicamente al orientador, sino que supone la implicación de la totalidad de agentes educativos y sociales.
- El predominio de un modelo sistémico de intervención psicopedagógica, es decir, la intervención por programas comprensivos e integrados en el currículo o, en su caso, en el programa de desarrollo comunitario.
- La caracterización de los principios de prevención, desarrollo e intervención social son los que caracterizan al proceso de Orientación. (p.34).

### 2.1.2 Áreas de la orientación

En las diferentes conceptualizaciones de la orientación se destacan las áreas o ámbitos que cada una identifica en este proceso. Álvarez y Bisquerra (1998) mencionan que una de éstas, la de mayor tradición, se ocupa de atender el aspecto vocacional o profesional para la elección de carrera. Una segunda área conocida como psicopedagógica o de aprovechamiento escolar, se relaciona con los factores vinculados con el proceso de enseñanza-aprendizaje. La tercera, hace referencia a la necesidad de abordar aspectos relativos a la vida emocional y afectiva del alumno y se conoce como área personal, psicológica, psicosocial o área de prevención y desarrollo.

Una reciente área se ha incorporado a las anteriores en el esquema de la propuesta de autores como Álvarez y Bisquerra (1998) y Solé (1998). Ésta es el área de atención a la diversidad en la cual los planteamientos en torno a la inclusión educativa o la educación para todos pretenden concretarse a partir de la organización de los servicios de orientación educativa como el eje rector de todas las acciones encaminadas a este objetivo.

Sabemos que esta división en áreas es un tanto artificial y sólo se hace con fines analíticos ya que en la práctica la pretensión es precisamente abordarlas de manera integral. No obstante, es importante aclarar los principales ejes temáticos de los cuales pretende ocuparse en la actualidad cada una de ellas.

El área vocacional, o de elección de carrera propone analizar el desarrollo para la elección de carrera desde una perspectiva mucho menos restrictiva que los enfoques tradicionales basados en procedimientos psicométricos. Se habla ahora de insertar esta elección dentro de un proceso de aprendizaje para la toma de decisiones y de reflexión acerca



del proyecto de vida de las personas, ocupándose también de su incorporación al campo laboral.

El área de apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje remite actualmente al análisis de este proceso desde una perspectiva interactiva en donde ya se considera la intervención de los diferentes protagonistas del proceso educativo. De esta manera se plantea no únicamente trabajar con los hábitos de estudio de los estudiantes, sino que se requiere analizar la dinámica de la interacción en el aula y el trabajo de los profesores como un elemento fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje, así como la participación de la familia y las condiciones del centro en su conjunto.

El área de prevención y desarrollo, que incluye el aspecto psicosocial, personal o psicológico, toma como base el reconocimiento de la influencia de la vida emocional y afectiva del estudiante en su proceso de aprendizaje y de elección de carrera. Así, el énfasis actual se encuentra en desarrollar en él, habilidades sociales, conocimiento de sí mismo, autoestima, asertividad y manejo de situaciones conflictivas. Es decir, se trata de desarrollar habilidades que le permitan enfrentar con éxito situaciones de riesgo tales como las adicciones o problemas relacionados con el ejercicio de su sexualidad y de convivencia, por mencionar algunos ejemplos de los campos en los cuales los nuevos tiempos demandan una mayor formación e información.

En cuanto al área de atención a la diversidad, en la práctica se refiere al reconocimiento de las diferencias existentes entre todos los estudiantes, atribuibles a diferentes orígenes, y que pueden afectar tanto la interacción grupal, como el desarrollo emocional y al mismo proceso de aprendizaje. A este respecto hay que hacer énfasis en que la orientación para el desarrollo de la educación emocional se ha convertido actualmente

en aspecto relevante de atención de todos los sujetos, como base de su desarrollo integral.

Otro elemento importante lo constituyen los principios que enmarcan la orientación y que consisten en hacer énfasis en la prevención, en la promoción del desarrollo integral de los estudiantes y en que las actividades que se programen se realicen en la función social. Esto significa que no se ubica la fuente de los conflictos ni la solución de los mismos únicamente en los propios estudiantes, sino en las características y condiciones de su entorno. En este sentido es también importante señalar que el enfoque al que se refiere, educacional-constructivista al cual se volverá más adelante, hace énfasis en un trabajo colectivo, desde una perspectiva interdisciplinaria y en la necesidad de atender a los contextos específicos en los que el proceso educativo se lleva a cabo. Esta última idea es fundamental para el análisis de la función de la orientación ya que la experiencia ha mostrado que los esfuerzos aislados de un orientador o un equipo de orientación serán poco fructíferos si no se aborda como un trabajo colectivo.

Como puede observarse, el tratamiento de todas estas áreas posibilita una intervención global que considera al individuo como un ser integral inserto en contextos específicos y es desde esa perspectiva desde la cual debería plantearse el trabajo de orientación.

### **2.1.3 Modelos de orientación**

La complejidad de la orientación genera una variedad de modelos cuyo enfoque de intervención es diferente según la perspectiva aportada. Durante las últimas décadas del siglo pasado, de acuerdo con Rodríguez Espinar (1993), se realizaron distintas propuestas de modelos de orientación en función de distintos criterios: históricos, psicológicos, racio-

nales, de ayuda, tipo de relación, tipo de intervención. Entre tales propuestas se han identificado algunos consensos y elementos comunes en torno a los siguientes modelos:

- Modelo clínico (*counseling*)
- Modelo de consulta
- Modelo de servicios
- Modelo de programas
- Modelo tecnológico
- Modelo educacional constructivista.

Se mencionan a continuación las principales características de estos modelos:

### **2.1.3.1 Modelo clínico (*counseling*)**

Santana Vega (2003) define al modelo clínico como una relación interpersonal entre el orientador y el cliente que tiene como fin mejorar la situación de éste y la toma soluciones adecuadamente. El objetivo prioritario de la relación de ayuda que se establece a través de este modelo es atender a las necesidades que el individuo tiene tanto en los ámbitos personal y educativo como socio-profesional (Vélaz de Medrano, 1998).

En relación con este modelo Bisquerra y Álvarez (1996) señalan que la técnica por excelencia utilizada en esta modalidad es la entrevista en la que la intervención es directa e individualizada y el objetivo fundamental es satisfacer las necesidades de carácter personal, educativo y socio-profesional del individuo.

El soporte teórico de este modelo es el enfoque de rasgos y factores, y *counseling* no directivo. La intervención se desarrolla mediante un pro-

ceso que incluye diferentes fases: solicitud de asistencia de parte del sujeto necesitado, elaboración de un diagnóstico de la situación planteada por el sujeto y la indicación de un tratamiento en función de diagnóstico.

Como puede apreciarse es un modelo basado en la psicología clínica, por lo que puede llegar a considerarse más cercano a la psicoterapia. En este sentido su finalidad es remedial, ya que la intervención se realiza sin tomar en cuenta el contexto escolar. Está centrado en el orientador, quien dirige el proceso de intervención y donde su formación y preparación técnica excluyen de alguna manera la participación del resto de agentes implicados.

Debido a estas limitaciones, autores como Vélaz de Medrano (1998) consideran que el modelo es inadecuado para el contexto educativo y social por no facilitar una intervención basada en la prevención, el desarrollo y la intervención comunitaria o el trabajo orientador a través de toda la trayectoria personal, académica y profesional de cada estudiante. Sin embargo, desde otras posturas se sostiene que, a pesar de estas limitaciones en el terreno educativo, puede ser un complemento indispensable en la práctica de la orientación.

### **2.1.3.2 Modelo de consulta**

Se considera que este modelo surge en cierto modo por la falta de adecuación del *counseling* para asumir la función orientadora de la educación. Es definido por Bisquerra y Álvarez (1996) como la relación entre dos o más personas del mismo estatus que plantean una serie de actividades con el fin de ayudar o asesorar a una tercera. Este modelo hace depender su eficacia de las intervenciones de orientaciones individuales y grupales, ya que es indispensable que intervengan todos los agentes involucrados. En consecuencia, la función del orientador no se centra-

rá solamente en el sujeto, sino que ha de servir de consultor, formador, generador de cambios en todos los participantes de una intervención orientadora (Bisquerra y Álvarez, 1996).

El modelo de consulta, a diferencia del anterior, se entiende como una intervención indirecta de índole remedial, preventiva o de desarrollo y cuyo objetivo principal es la capacitación de los profesores guías, tutores, a fin de capacitarlos para la función orientadora propia de una formación integral. En el ámbito educativo el modelo de consulta es definido por Vélaz de Medrano (1998) como

un intercambio de información entre el consultor (orientador) y otros agentes educativos (profesores, tutores, padres, familia, institución, etc.) en un plano de igualdad, con el fin de diseñar el plan de acción (objetivos, estrategias, técnicas) para ayudar al desarrollo integral del alumno. (p.145).

Hervás Avilés (2006) resume algunas características básicas del modelo:

- La consulta es un modelo relacional, pues incluye todas las características de la relación orientadora.
- Es un modelo que potencia la información y la formación de los diferentes profesionales implicados.
- Se basa en una relación simétrica entre personas o profesionales con estatus similares, en la que existe una aceptación y un respeto que favorece un trato de igualdad.
- Es una relación triádica en la que intervienen tres tipos de agentes: consultor-consultante-cliente.

- La relación no sólo puede establecerse con personas individuales, sino también con representantes de servicios, recursos y programas.
- Tiene como objetivo la ayuda a un tercero que puede ser una persona o un grupo.
- Afronta la relación desde diferentes enfoques: terapéutico, preventivo y de desarrollo.
- Con frecuencia suele iniciarse centrándose en un problema (remedial) para luego afrontar la consulta desde una perspectiva preventiva o de desarrollo con la intención de mejorar los contextos y las condiciones para que no se produzcan los problemas.
- La relación es temporal, no permanente.
- El consultor interviene indirectamente con el cliente, aunque, extraordinariamente, pueda hacerlo de forma directa.
- El consultante actúa como intermediario y mediador entre el consultor y el cliente.
- Es preciso trabajar con todas las personas relacionadas sustancialmente con el cliente. (p.177)

Dentro de este modelo, el enfoque educativo o psicoeducativo es el más utilizado por los orientadores. Bajo este enfoque los procesos de interacción e influencia entre el consultor y el consultante son muy importantes. Martínez Clares (2002) lo define como integrador, dado que su finalidad es ayudar al consultante a conocer los obstáculos para mejorar

la conducta del cliente, ayudarle a encontrar soluciones y ver nuevas alternativas.

Por lo tanto, la consulta es el elemento canalizador, dinamizador y potenciador de las actividades de orientación. El orientador se convierte en consultor y formador del profesorado, consultor y formador de padres y madres y consultor de la propia organización educativa. Esto significa que su función básica no se limitará a la intervención con el alumnado, sino que actuará como dinamizador, consultor y formador del resto de agentes educativos (Álvarez y Bisquerra, 1998).

### **2.1.3.3 Modelo de servicios**

Este modelo se caracteriza por la intervención directa de un equipo o servicio sectorial especializado sobre un grupo reducido de sujetos. Su referente teórico es el enfoque clásico de rasgos y factores. Las intervenciones basadas en este modelo tienen las siguientes características principales (Álvarez y Bisquerra, 1996):

- Por lo general asumen un carácter público y social.
- Se ubican predominantemente fuera de los centros educativos y su implantación es zonal y sectorial. La acción se realiza por expertos externos a la institución educativa.
- Se actúa por funciones, más que por objetivos.
- Se centran en resolver las necesidades de los alumnos y las alumnas con dificultades y en situación de riesgo (carácter terapéutico y de resolución de problemas).

- Suelen ser individuales y puntuales, aunque también pueden ser grupales.
- La intervención es directa basada en una relación personal de ayuda, eminentemente terapéutica, que tiene como objetivo satisfacer las necesidades de carácter personal y educativo.
- Se utiliza la entrevista como recurso estratégico para la intervención individualizada generalmente de carácter clínico.

Como se puede apreciar es una intervención remedial, fundamentada en la acción directa sobre algunos miembros de la población, generalmente en situaciones de riesgo o *déficit* y centrada en el especialista, donde hay poca actuación de los agentes educativos y comunitarios.

Dentro de las principales ventajas del modelo de servicios se ha mencionado la posibilidad de facilitar información a los agentes educativos y favorecer la distribución y ajuste del alumnado en función de criterios externos definidos por el sistema. Por otra parte, permite la colaboración del equipo orientador con los tutores, profesorado y familias al tiempo que vincula el centro educativo con los servicios de la comunidad. No obstante, se le reconocen como las principales desventajas el poco conocimiento y conexión con la institución escolar, así como la descontextualización de los problemas y de sus propias intervenciones.

#### **2.1.3.4 Modelo de programas**

Se entiende por programa de orientación el diseño, teóricamente fundamentado, y la aplicación de las intervenciones pedagógicas que pretenden lograr unos determinados objetivos dentro del contexto de la



institución educativa, de la familia o de la comunidad, y que ha de ser sistemáticamente evaluado en todas sus fases. (Reppetto, 2002).

El modelo de programas sigue en su desarrollo un proceso que considere las siguientes fases: análisis del contexto para detectar necesidades, formulación de objetivos, planificación de actividades, aplicación las actividades y evaluación del programa.

Grañeras y Parras (2009,) resumen las características de la intervención desde este modelo:

- Es una intervención desarrollada en función de las necesidades diagnosticadas (de los alumnos, centro, servicios de institución).
- Se actúa por objetivos a lo largo de un lapso de tiempo.
- Se enfoca en las necesidades de un colectivo.
- Interviene sobre el contexto.
- Se dirige a todos los agentes implicados y usuarios.
- Es una intervención preventiva y de desarrollo.
- Tiene carácter proactivo.
- Considera de manera más flexible el papel del orientador como un docente más del equipo de intervención.
- Estimula el trabajo colaborativo en equipo.
- Operativiza los recursos.

- Promueve la participación activa de los sujetos.
- Facilita la auto-orientación y la auto-evaluación.
- Abre el centro a la comunidad. (p. 75-76).

Al tomar en cuenta las características mencionadas, para autores como Álvarez y Bisquerra (1996), Sanz Oro (2001) y Martínez Clares (2002) entre otros, el modelo de programas parece ser el más adecuado a las actuales exigencias de la orientación que demanda un carácter preventivo, comprensivo, ecológico, global, crítico y reflexivo, como condición imprescindible para poder hablar de calidad en la escuela y para darle a la orientación un carácter educativo.

No obstante, a pesar de las evidentes ventajas del modelo, se han mencionado también algunas limitaciones en su aplicación que se derivarían de las estructuras organizativas actuales, entre ellas, la falta de tradición para trabajar por programas, la infraestructura y el tipo de recursos de que disponen los centros (Hervás Avilés, 2006). Por otra parte, Vélaz de Medrano (1998) señala algunas dificultades, tales como la insuficiente formación o disponibilidad de los agentes, la saturación de contenidos del currículo escolar a la que éstos están sometidos, sin embargo, señala que estas dificultades, tendrían que ser superables considerando las ventajas que ofrece el modelo, lo cual exige un esfuerzo compartido.

Dentro de este modelo se ha establecido en la práctica una modalidad denominada 'Modelo de servicios actuando por programas' el cual plantea la intervención directa sobre grupos considerando el análisis de necesidades como paso previo a cualquier planificación, y por tanto, como requisito indispensable para cualquier intervención. Una vez detectadas y priorizadas dichas necesidades, es factible diseñar programas de intervención que den satisfacción a las mismas.

### 2.1.3.5 Modelo tecnológico

Este modelo no cuenta con un amplio consenso entre los teóricos de la orientación que le permita ser reconocido rigurosamente como modelo, sin embargo, aun presentando un menor desarrollo, ha sido considerado como una propuesta imprescindible para la actual acción orientadora (Grañeras y Parras, 2009).

La ubicación de la modalidad tecnológica como modelo de intervención en Orientación es mencionada como tal por autores como Rodríguez Espinar (1993) y Álvarez y Bisquerra (1996). En este caso lo consideran un modelo complementario de los modelos ya descritos. Al respecto se ha argumentado que

las nuevas tecnologías han de valorarse como recursos psicopedagógicos que aportan elementos clave para llevar a cabo el proceso de orientación al facilitar el trabajo de los profesionales de la orientación y agilizar la relación con los orientados y, por otro lado, por la posibilidad de ofrecer un marco global en el que se apoyan el resto de los modelos. (Rodríguez Espinar y otros, 1993, p. 181).

Autores como Pantoja (2004), se han mostrado favorables a la incorporación del Modelo Tecnológico destacando la necesidad de que se afiance el uso sistemático de las NTIC y se integren en un modelo de trabajo concreto, a fin de la orientación enfrente con éxito las grandes transformaciones tecnológicas, económicas y sociales, las cuales, desde su perspectiva, se han producido por los siguientes factores:

- La creciente disponibilidad de canales de información, en los que la orientación juega el papel de desarrollar estrategias para el uso de la información.

- La sociedad cada vez más plural, dinámica e interactiva en la que los estudiantes necesitan organizar su vida no sólo académica sino también profesional y personal.
- La necesidad de formación continuada e independiente, así como el desarrollo de habilidades de planificación de este proceso.
- El mayor reconocimiento y aplicación del principio de aprender a aprender.
- La aparición continua de nuevas profesiones en el mercado laboral.
- El incremento de la complejidad y de los procesos de selección en relación con la configuración del propio *currículum*.
- La alternancia trabajo-estudio.
- La necesidad de conocimiento de sí mismo y desarrollo de la autoconfianza y proyección profesional.
- La aparición de nuevas relaciones entre enseñanza y aprendizaje fuera del espacio y tiempo real.

Álvarez y Bisquerra (1996) ha señalado algunas características que diferencian al modelo tecnológico de otros modelos:

El modelo tecnológico consiste en la utilización de los mass media (prensa, radio, televisión, vídeo, programas informáticos, etc.). Fijémonos en que el modelo clínico atiende a los clientes uno a uno; el modelo de servicios puede atender a grupos, igual que el modelo de programas; con el modelo de consulta un mismo orientador puede atender de forma in-

directa a conjuntos de grupos, cada uno de los cuales es atendido por el mediador. Con el modelo tecnológico se puede atender simultáneamente a cantidades ingentes de personas. (p. 156).

Sin embargo, el nuevo modelo tecnológico todavía no está definido totalmente ni cuenta con una trayectoria basada en su experimentación en los contextos de orientación, por lo que en tanto se obtenga un mayor desarrollo, podrá constituir una herramienta de utilidad en el proceso de orientación.

### **2.1.3.6 Modelo educacional constructivista.**

Finalmente se comentará el modelo teórico desarrollado por Monereo y Solé (1996) sobre la concepción de intervención psicopedagógica como un proceso integrador e integral, el cual supone la necesidad de identificar las acciones posibles considerando los objetivos y contextos a los cuales se dirige.

La propuesta de los autores mencionados se deriva de un enfoque de asesoramiento educacional constructivista, desde el cual la orientación es una función vertebradora de la intervención psicopedagógica y se entiende en dos sentidos constitutivos y complementarios:

- c. Como la ayuda que se proporciona a una persona para la toma de decisiones de acuerdo con sus características, capacidades y posibilidades de ésta y del medio.
- d. Como una "función inherente a la función docente que se propone proporcionar los medios necesarios para la formación integral y personalizada del alumno en todas sus capacidades -cognitivo/lingüísticas, motrices, de relación interpersonal, de

inserción social, de equilibrio personal-, o sea como un proyecto educativo en sentido amplio más allá de lo estrictamente cognitivo (Solé, 1998, p.20).

La orientación, continúa señalando Solé, es considerada desde esta perspectiva, como un aspecto indisociable de la tarea educativa realizada por todos los profesores, preferentemente por el tutor y la intervención psicopedagógica se convierte en un recurso especializado al servicio de la institución –que compete a la institución en sus diversos planos-, y de la acción educativa en su conjunto:

Concebimos el asesoramiento o la orientación como un proceso de construcción conjunta alrededor de una tarea, situación o problema que implica al orientador y a un profesor, o a un subsistema del centro (equipo directivo, equipo docente, Comisión de Atención a la Diversidad, equipo de tutores, etc.). La noción de construcción conjunta remite a que la tarea se aborda en equipo, desde la perspectiva que proporciona la formación particular de cada uno, así como las experiencias, conocimientos, emociones y sentimientos que la situación le genera. (Martín y Solé, 2011, p. 19).

De esta manera, la intervención pedagógica se establece como un conjunto articulado y coherente de tareas y acciones que llevan a cabo los psicopedagogos en colaboración con los distintos sistemas y agentes del centro educativo; acciones tendientes a promover una enseñanza diversificada, atenta a los distintos usuarios y de calidad.

Las tareas y funciones que realizan los psicopedagogos según Coll (citado por Solé, 1998), se pueden organizar en cuanto a la naturaleza de los objetivos de la intervención, desde aquellas centradas en el individuo hasta aquellas que pretenden incidir en el contexto educativo, en torno a los siguientes ejes:

- Las modalidades de intervención son eminentemente correctivas o más bien, preventivas y enriquecedoras.
- Las intervenciones pueden ser directas o indirectas.
- El lugar preferente de intervención puede ser a nivel del aula, de la institución en su conjunto, sistema familiar, etc.

Acorde con estos ejes, Solé (1998) identifica dos modelos generales de intervención (que en un primer nivel de concreción ella denomina enfoques) y que define de la siguiente manera:

‘Clínico o asistencial’: el objeto de intervención es el sujeto no el grupo, la intervención es remedial, se atiende únicamente a un aspecto del desarrollo del individuo pudiendo predominar el estudio de la personalidad y el estudio y diagnóstico de las diferencias individuales. La intervención es directa y se realiza desde una posición de experto en un ámbito que no puede ser compartido con los demás profesionales que trabajan en la institución, asumiendo el especialista un papel de resolutor de problemas específicos que se abordan al margen de la institución.

‘Educativa constructivista’: el objeto de intervención son los procesos de enseñanza y aprendizaje diseñados y puestos en marcha en la escuela, así como la institución en su conjunto la cual no es sólo el lugar donde se pone en ejecución la intervención. De esta manera, los conocimientos y estrategias requeridos se relacionan con el conocimiento psicoeducativo dentro del cual se encuentran las teorías de la instrucción, explicaciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y los factores y variables que en ellos intervienen, las dificultades de aprendizaje, de interacción, etc. Se trabaja con estudiantes, con profesores y con la institución, así como con sistemas familiares. En este caso, aun cuando participan especialistas en calidad de expertos, la tarea es compartida

por los diferentes profesionales de la escuela en un marco de trabajo cooperativo.

Ambos enfoques que se presentan como un continuo se traducen en formas distintas de concebir la intervención.

Para Solé los modelos, que representan un segundo nivel de concreción, remiten a los marcos específicos de referencia a través de los cuales puede intervenir el psicopedagogo, por ejemplo, el modelo constructivista.

Para Monereo y Solé (1996) éstas son algunas de las dimensiones que conforman el asesoramiento psicopedagógico:

- Se concibe como un medio al servicio de la individualización de la enseñanza que ofrece, desde la institución escolar, respuesta educativa adecuada a las condiciones y características de sus destinatarios.
- Se realiza en un contexto concreto, la institución educativa, lo que supone la necesidad de elaborar y disponer de conocimiento psicopedagógico específico sobre los aspectos en los que se realizará la intervención.
- El asesor psicopedagógico interviene en la institución con el fin de procurar que el centro escolar logre potenciar al máximo la capacidad de enseñar de los profesionales que lo integran y la capacidad de aprender del alumnado al que se dirige la enseñanza, en un proceso que debería resultar emocionalmente gratificante para todos los implicados.



El asesoramiento psicopedagógico se constituye como una realidad compleja y multiforme, que se deriva de las diversas formas de entender las finalidades de la educación y se materializa en una variedad de prácticas asesoras. Es por tanto un recurso que debe ser útil a la institución y coherente con las finalidades educativas socialmente acordadas. En este sentido es importante tener en cuenta que del mismo modo que no existe una única forma de interpretar las finalidades de la educación, tampoco existe una forma única de entender los objetivos, las funciones y las tareas que competen a los asesores psicopedagógicos.

En el marco del modelo de orientación educacional constructivista que se ha comentado, se entiende que

la institución en su conjunto, su bienestar y su adecuado funcionamiento constituyen un objeto privilegiado de intervención, ofreciendo un amplio ámbito de trabajo a los orientadores más allá de las perspectivas asistenciales o individuales desde las que tradicionalmente se aborda esta tarea (Martín y Solé, p.23).

En este sentido el modelo descrito puede resultar más adecuado para el logro de los objetivos de educación integral que actualmente se plantean para todas las instituciones educativas

## **2. 2 La orientación educativa en el nivel superior**

Los planteamientos teóricos acerca de la orientación destacan la necesidad de la misma a lo largo de toda la escolaridad. Diferentes autores como Álvarez Rojo, (2001), Álvarez (2001), Vieira y Vidal (2006) González López y Martín Izard (2004), han enfatizado la importancia de su inclusión en este nivel como una respuesta a los problemas sobre la deserción, el bajo rendimiento académico, la falta de información sobre la

realidad del ámbito profesional y las demandas del mundo laboral detectados en estos centros educativos. Así mismo, se destaca la existencia de este servicio como un elemento que permita mejorar la calidad de la enseñanza universitaria (Grañeras y Parras, 2009). Sin embargo, el reconocimiento en las universidades de esta necesidad y de la institucionalización de los servicios de apoyo y acompañamiento, no ha sido una realidad sino hasta las últimas décadas en las que se han establecido acciones concretas encaminadas a cumplir con el objetivo de estimular el desarrollo integral del estudiante, más allá de enriquecer su aspecto intelectual, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de toda su escolaridad.

Los mismos autores mencionan, los ámbitos como aquellos en los que se requiere orientación en el nivel universitario y que ponen de manifiesto la pertinencia tanto de un servicio de orientación profesional y educativa como en el ámbito personal, se presentan a continuación de manera general sus características y se abordan a detalle en el siguiente capítulo.

- Académico: encaminado a asesorar en la elección de materias optativas o itinerarios formativos de posgrado, ayuda para mejorar su trabajo intelectual y sus estrategias de estudio, etc.
- Profesional: dirigida a favorecer el conocimiento de salidas profesionales, puestos y perfiles profesionales, la situación del mercado laboral, habilidades y destrezas necesarias para lograr un empleo adecuado a la formación recibida, etc.
- Personal: orientación sobre las metas y retos personales, la autoestima, los intereses, el planteamiento personal de la vida, etc.

- Social: información sobre ayudas y servicios de fundaciones privadas o públicas, consecución de becas, estancias en el extranjero e intercambio de estudiantes, etc.
- Administrativo: información sobre requisitos y procesos administrativos, matriculación, convalidaciones, ayudas al estudiante, etc.

La orientación en las universidades ha transitado del modelo clínico al modelo psicopedagógico (descrito en un apartado anterior) en el cual, como se señaló, se involucra a toda la comunidad educativa, siendo el profesor un actor fundamental.

De acuerdo con este nuevo esquema, el profesor universitario adquiere nuevas funciones de guía, orientación y asesoramiento en los procesos de aprendizaje. Grañeras y Parras (2009) resumen los argumentos que se destacan al abordar la importancia de la dimensión orientadora y tutorial en el contexto universitario actual.

- La masificación de la universidad, su complejidad organizativa y estructural que hace que el alumno se sienta desatendido y despersonalizado y que requiera de un interlocutor válido representante de la institución a quién dirigirse en sus problemas y necesidades.
- El currículum universitario es abierto y susceptible de itinerarios formativos alternativos por lo que se precisa una orientación para elegir adecuadamente.
- La tasa de fracaso o abandono de los universitarios suele ser elevada debido a la falta de conocimiento adecuado y suficiente en el momento de elección de los estudios por lo que se precisa

de una adecuada atención tutorial, previa a los estudios universitarios y durante éstos.

- La exigencia a la universidad de determinados niveles de eficiencia y funcionalidad, algunos de los cuales están relacionados con la satisfacción y estima del alumnado, requiere de relaciones interpersonales adecuadas, de cercanía, ayuda y comunicación.
- Los estudiantes universitarios se enfrentan en la actualidad a problemas complejos como las dificultades de inserción laboral, el abandono de los estudios, las crisis emocionales y afectivas, etc., para los cuales pueden ser convenientes nuevos canales de comunicación y la existencia de profesionales que aporten un consejo adecuado.
- El perfil del estudiante universitario es muy diverso y, por tanto, los procesos de enseñanza-aprendizaje deben ajustarse a sus características diferenciales. (p. 153).

En referencia al caso concreto de las tutorías, que han sido establecidas como un recurso prioritario de la orientación en las universidades, se considera que la actividad tutorial ha adoptado diversas formas y significados, focalizando su atención principalmente en dar respuesta a las necesidades emergentes de los estudiantes en las Instituciones de Educación Superior (IES).

Al analizar la importancia de la actividad tutorial para la formación integral de los estudiantes universitarios, Ponce, García, Islas y Martínez (2018) destacan su conceptualización como una actividad de corte psicopedagógico y por tanto de acompañamiento, guía y soporte para el estudiante la cual implica una relación cercana entre el docente y el alumno. En este sentido la acción tutorial constituye en la actualidad una

parte sustancial del perfil profesional del docente universitario (Zabalza, 2007).

La tutoría ha pasado a formar parte de la idea generalizada de que enseñar no es sólo explicar unos contenidos sino dirigir el proceso de formación de nuestros estudiantes. Y en este sentido todos los profesores somos formadores y ejercemos esa tutoría (una especie de acompañamiento y guía del proceso de formación) de nuestros alumnos (p.127).

Los nuevos retos y exigencias sociales han convertido a la tutoría en una necesidad y en un elemento clave de calidad de la educación superior tal como lo expresa el documento de ANUIES (2000):

Como componente clave para dar coherencia al conjunto, se requiere que las instituciones de educación superior (IES) pongan en marcha sistemas integrales de tutoría, mediante los cuales los alumnos contarían desde el ingreso y a lo largo de toda su formación con el consejo y el apoyo de un profesor debidamente preparado. (p.175).

Al abordar la relación entre orientación y tutoría, Romo (2011) considera que de origen, la tutoría, como campo metodológico y estrategia general de acción de la orientación, comparte con éste enfoque sus principios, sus dimensiones y ámbitos de intervención y que ambas precisan el mantenimiento de relaciones armónicas y continuas, ya que en ellas participan diversos profesionales tales como profesores, tutores, orientadores, auxiliares docentes, que comparten diversos objetivos institucionales encaminados a ofrecer apoyo al estudiante para desarrollarse integralmente, como persona y como sujeto profesional. Para el logro de los objetivos de dichos programas institucionales, Jiménez y González (2015) mencionan que un aspecto fundamental que ha reportado la investigación de la tutoría en las universidades mexicanas es la necesi-

dad de reflexionar sobre la concepción actual de la docencia y de la calidad de la relación entre los docentes (p. 46).

En cuanto a la forma de organizar los servicios de orientación en las universidades, se han desarrollado diferentes propuestas. Como ejemplo, se tiene a la de Pantoja (2004) la cual propone un modelo de orientación en la universidad compuesto por los siguientes niveles:

- Servicio de orientación educativa, personal y profesional en donde se incluyen los servicios de información y asesoramiento personal, académico y profesional al estudiante; formación e inserción laboral e investigación, evaluación y seguimiento de las necesidades detectadas.
- Departamento de orientación, formado por los tutores de titulación, una representación de los profesores tutores y el coordinador de los alumnos tutores, además de personal especializado en orientación.
- Los tutores, son profesores tutores, con un papel de consultor y enlace con departamento de orientación y, en colaboración con las alumnas y los estudiantes tutores, deben llevar a cabo la atención individual y grupal del alumnado que tienen asignado. Normalmente desarrollarán sus funciones mediante consultas y asesoramiento de los especialistas en orientación del departamento.

Una propuesta diferente es la desarrollada por el profesorado de la Universidad Complutense, la Politécnica de Madrid y la Universidad de Sevilla, en las cuales aparece el sistema de mentoría a través de estudiantes de cursos superiores (mentores) para que asesoren y ayuden al

alumnado de ingreso reciente. Esta modalidad está cada vez más extendida entre las instituciones de nivel superior.

Al respecto, Ponce y otros (2018) plantean que la conceptualización y las prácticas de mentoría han cambiado a lo largo del tiempo, ya que han surgido diferentes enfoques y modelos explicativos y retoman la definición de mentoría formal en la que coinciden diferentes autores que la identifican como “la relación de apoyo entre alguna persona con mayor experiencia (mentor) y alguien con menor experiencia (mentorizado)”. (p. 226).

De la misma manera los autores mencionados hacen referencia a la descripción de Larose y otros quienes describen las diversas funciones de un mentor dentro de las cuales destacan el conocimiento, habilidades de comunicación y soporte emocional. Estas funciones, se llevarán a cabo en diferentes momentos de la estancia de los estudiantes en la universidad. En un estadio inicial el objetivo es lograr la transición del mentorizado desde su nivel escolar anterior a la universidad, y posteriormente, a lo largo de la carrera, el mentor debe fomentar la autonomía, ayudar a sus mentorizados en la planeación y priorización de sus metas, en el desarrollo de hábitos de estudio, para reunirse con sus profesores, discutir problemas acerca de su carrera y fomentar la visita a lugares de trabajo de su profesión que les ayuden al logro de sus metas. (Ponce et al., 2018, p. 226).

### **2.3 Consideraciones finales.**

Como se ha referido, la orientación educativa en la universidad debe ser asumida como un tipo de actividad pedagógica profesional y por tanto, aportar transversalidad a las funciones académicas de investigación y de extensión universitaria lo cual exige replantear su papel en los proce-

sos de atención educativa, asesoría, consejería académica e incorporar acciones dirigidas al desarrollo de las habilidades y capacidades de autogestión, del aprendizaje para la vida en sus estudiantes para que éstos puedan actuar con niveles cada vez más altos de autonomía, responsabilidad, y coherencia entre el ser, pensar y actuar. (Boza, 2001).

La orientación, tal como lo han expresado los autores que se han comentado, es un recurso para lograr instituciones más colaborativas, con capacidades para realizar una intervención integral que favorezca el desarrollo y bienestar de toda la comunidad educativa. Para enfrentar este reto, todas las instituciones comprometidas en esta tarea, los docentes y profesionales de la educación, cuentan en la actualidad con numerosas fuentes de información, resultado del gran desarrollo teórico y metodológico en esta disciplina y fruto de las experiencias llevadas a cabo en sitios diversos, lo que les permitirán explorar las vías más adecuadas a la realidad de sus propios centros.

## Referencias

- Álvarez R, V. (2001). La orientación en los centros universitarios como indicador de calidad. Revista Agora Digital, 2 recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3446/b15760509.pdf?sequence=1>
- ANUIES. (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, México: ANUIES.
- Álvarez, P. (2002), *La función tutorial en la universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*, Madrid, España: EOS Universitaria.



- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1998). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona, España: Praxis.
- Ávarez, M. y Bisquerra, R. (1996). Manual de orientación y tutoría. Barcelona, España: Praxis.
- Boza, Á., De la O, M., y Salas, M. (2001). Orientación y tutoría: conceptualización. En Boza, Á. (Ed.), Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes (pp. 19-56). Huelva, España: Hergué.
- Curcho, A. (1984). La Orientación Educativa. Caracas, Venezuela: UNA.
- Hervás, M. R. (2006). Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Grañeras, M., Parras, A. (coords.) (2009). Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas, España: CIDE, Ministerio de Educación Política social y deporte.
- González L., y Martín I. (2004). La orientación profesional en la universidad, un factor de calidad según los alumnos. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 15 (2), pp.299-315.
- Jiménez, D., y González, R., (2015) Prácticas de tutoría, docentes de asignatura y formación de los estudiantes. En A. Romo. Prácticas de tutoría, prácticas docentes y formación de los docentes. México: ANUIES.
- Martín, E., y Solé, I. (2011) Orientación educativa. Estrategias y modelos de intervención. Barcelona, España: Graó.

- Martínez, B.** (1980). *El educador y su función orientadora*. Madrid, España: San Pío X.
- Martínez, C.P.,** (2002). *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. Madrid, España: EOS.
- Molina, D. L.,** (2003) *Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación*. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-565). Recuperado de <https://doi.org/10.35362/rie3512924>.
- Monereo, C. y Solé, I.** (1996). *El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas*. En C. Monereo e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 15-32). Madrid, España: Alianza Psicología.
- Pantoja, A.,** (2004). *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información*. Madrid: EOS.
- Pérez, C., Herrera, M., y Añez, A.,** *Retos y desafíos de la orientación del siglo 21 Omnia*, vol. 19, No. 1, 2013, pp. 147-163 Venezuela: Universidad del Zulia Maracaibo.
- Ponce C., S., García-Cabrero, B., Islas, D., Martínez, Y., y Serna, A.** (2018). *De la tutoría a la mentoría. Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente*. *Páginas De Educación*, 11(2), 215-235. Recuperado de <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1635>.
- Repetto, E.** (2003). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica (vol II)*. Madrid: UNED

- Rodríguez Espinar, S. (coord.); Álvarez González, M.; Echeverría, B.; y Marín, A (1993). Teoría y práctica de la orientación educativa. Barcelona, España: PPU.
- Romo, A., (2011) La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes. México: Colección Cuadernos Casa ANUIES.
- Sánchez, C. P. (2017). La orientación educativa en la Universidad desde la perspectiva de los profesores. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 39-45. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>.
- Sanz O., R., (2001). Orientación Psicopedagógica y calidad educativa. Madrid, España: Pirámide.
- Santana, Vega L.E. y Santana, P. (1998). El modelo de consulta / asesoramiento en orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 2, 59 - 77.
- Senta, E. (1979). Ayudar a Ser. Caracas, Venezuela: FEDES.
- Solé, I., (1998). Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Barcelona, España: ICE Horsori.
- Tyler, L., (1978). La Función del Orientador. México: Trillas.
- Vélaz de Medrano, C., (1998). Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación. Málaga, España: Aljibe.
- Vieira, M. J.; Vidal, J. (2006). Tendencias de la educación superior europea e implicaciones para la orientación universitaria *Revista Es-*

pañola de Orientación y Psicopedagogía, vol. 17, núm. 1, enero-junio, pp. 75-97 Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía Madrid, España.

**Zabalza, M. A. (2007).** Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid, España: Narcea.

# CAPÍTULO 3. PROGRAMAS INSTITUCIONALES PARA EL ACOMPAÑAMIENTO A ESTUDIANTES

MARIANO SÁNCHEZ CUEVAS

## Introducción

La educación con miras al 2030 plantea la necesidad de un proceso de redefinición de los modelos y prácticas educativas en las instituciones de nivel superior, con una visión humanista del proceso educativo y enfocado en el desarrollo integral de la persona. La atención de la formación integral de los estudiantes, permitirá a los centros educativos el formar individuos integrados a contextos colectivos y globales, considerar el bienestar del estudiante y la oportunidad de impactar en sus aspectos cognitivos, sociales y emocionales.

Esta nueva perspectiva de la educación, demanda para las universidades el replanteamiento y rediseño de sus proyectos pedagógicos, para que éstos consideren dentro de sus principios y componentes, la formación de los estudiantes para el desarrollo de competencias que les permitan asumir su rol de ser agentes transformadores de sus realidades sociales, a través de un compromiso social y solidario, la promoción de los derechos humanos; el respeto a la dignidad y a la vida, la vivencia de la solidaridad y justicia social, para la promoción del desarrollo sostenible y el bien común. En este sentido, las instituciones educativas se perciben como espacios generadores de experiencias de aprendizajes

significativos y promotores de desarrollo personal, autonomía, responsabilidad, colaboración y conciencia cívica en los estudiantes.

La implementación de un programa de orientación educativa y de tutoría en el contexto de la enseñanza universitaria constituye un factor clave que ayudará a dinamizar los modelos educativos y formativos de las instituciones de educación superior, cuyo eje central lo constituye el proceso de aprendizaje del estudiante y el acompañamiento personalizado que recibe por parte de la institución. Esta visión, requiere de un cambio de paradigma en buena parte del profesorado universitario y los administrativos quienes han de redefinir su labor, haciendo que el péndulo oscile desde una gestión y práctica docente basada en la enseñanza a otra basada en el desarrollo de un aprendizaje autónomo y auto-regulado del estudiante para favorecer su crecimiento personal y profesional. De igual manera, la conceptualización de la figura y roles del profesor merece de un replanteamiento que responda a los perfiles de las nuevas generaciones de estudiantes, de tal manera que se transite de un rol de agente transmisor del conocimiento a un facilitador del aprendizaje y que posteriormente, culmine en una visión del profesor como un formador de personas.

Los programas institucionales de orientación educativa y tutorías a estudiantes, deben de ser propuestas integrales, sistematizados, intencionales y articulados, para que éstos realmente puedan tener una incidencia favorable en el acompañamiento de la trayectoria universitaria y así favorecer el éxito estudiantil esperado. Para ello se requiere de valorar a los programas de acompañamiento a estudiantes, dándoles un lugar destacado en las estrategias y tácticas del plan de desarrollo institucional, el establecimiento de una estructura propia para la ejecución de los programas, una red interna de apoyo al proceso de acompañamiento y la vinculación con profesionales externos para la formación de los tutores y la canalización de casos especiales de los estudiantes.

### 3.1 Antecedentes de la tutoría en instituciones de nivel superior

El dato más antiguo sobre tutoría se encuentra en el poema épico de Homero, 'La Odisea'. En él se narra que Odiseo, antes de partir a la guerra de Troya, confió la educación de su hijo Telémaco a su amigo Mentor, quien fue guía y consejero, compartió su experiencia y se convirtió en el responsable de la educación de Telémaco, su educación física, intelectual, espiritual y social.

A lo largo de la historia se encuentra a grandes personalidades que utilizaron a la tutoría como estrategia para guiar a sus estudiantes, que han trascendido el devenir del tiempo, no sólo por sus propias aportaciones a la humanidad sino por haber potenciado el talento de sus discípulos, basados en gran medida en la formación individual y personalizada. Ejemplos de éstos se encuentran en las siguientes parejas de personalidades históricas: Sócrates-Platón, Lorenzo de Medici-Miguel Ángel, Joseph Haydn-Ludwing van Beethoven, Sigmund Freud- Carl Jung, entre otras.

El origen de la tutoría universitaria se encuentra en la propia concepción de la universidad, de la que se pueden encontrar tres grandes modelos universitarios que permiten referir el valor de las costumbres y tradiciones universitarias insertas en una cultura y contexto particular, las cuales tienden a modular los propósitos y organización de la tutoría. El primer modelo se denomina 'modelo académico', en el que las funciones de la universidad se centran en el desarrollo académico de los estudiantes y las acciones de acompañamiento se centran en el apoyo del dominio de los conocimientos sin traspasar el ámbito escolar. Un segundo modelo denominado 'modelo de desarrollo personal', presta mayor atención al bienestar y al desarrollo personal de sus estudiantes y las funciones de la tutoría incluyen tanto orientación académica como profesional y personal. Por último, el tercer modelo conocido como de 'desarrollo profesional', en éste las actividades de tutorías tienen como objetivo brindar

apoyo a los estudiantes para que se capaciten para incorporarse en la profesión y se preparen para las necesidades del mercado laboral (De la Cruz y cols., 2011).

Un antecedente quizás más cercano a la era moderna de la educación, lo es la experiencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el que se redimensiona el papel de las universidades, buscando que éstas desde su misión institucional atiendan las necesidades de los estudiantes. En el contexto del EEES, la tutoría adquiere una especial relevancia y se asume como un componente importante, considerado como el factor posibilitador de un nuevo estilo de educación universitaria. Desde dicha visión, la tutoría se comprende como una actividad de carácter formativo orientada a promover el desarrollo integral de los estudiantes. De igual manera, en el EEES los procesos de acompañamiento constituyen derechos del estudiante y se integraron de manera formal en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que los estudiantes empezaron a asumir su nuevo rol de protagonistas del proceso educativo, y por su parte los profesores, dejan de ser transmisores de conocimiento, para transitar a roles tales como de guía, orientador, asesor y facilitador de recursos y herramientas de aprendizaje que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes (Romo, 2014).

En el contexto de la educación universitaria en México, con relación a los programas institucionales de orientación o tutorías, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), ha sido por muchos años, el organismo que ha impulsado la incorporación de programas de acompañamiento en las Instituciones de Educación Superior (IES). Destacan de entre las aportaciones de la ANUIES en el ámbito de la tutoría, los siguientes planteamientos.

- Las IES deben centrar su atención en la formación de sus estudiantes y contar con programas integrales que se ocupen del



alumno desde antes de su ingreso hasta después de su egreso y buscar asegurar su permanencia y desempeño, así como su desarrollo pleno (ANUIES, 2000).

- Son imperativos de las IES incrementar la calidad del proceso formativo, aumentar el rendimiento de los estudiantes, reducir la reprobación y el abandono para lograr índices de aprovechamiento y de eficiencia terminal satisfactorios, así como para cumplir con el objetivo de responder a las demandas sociales con más y mejores egresados que, al mismo tiempo, puedan lograr una incorporación exitosa al mercado de trabajo (ANUIES, 2002).
- Las IES, deben ser espacios para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes, que valoren la libertad, el desarrollo cultural y la cohesión social. Siendo una de las grandes responsabilidades de la educación superior, el reconocimiento de la autonomía intelectual de los estudiantes y ser un espacio en el que se ensanche su horizonte ético, humanista, social y cultural como parte de su formación integral que les permita lidiar con las exigencias y tensiones de un mundo globalizado (ANUIES, 2006).
- Las IES deben asegurar que los estudiantes cuenten con los conocimientos, habilidades y valores que les permitan comprender su entorno y comprometerse con su transformación; desarrollen una actitud emprendedora, cuenten con una formación ciudadana y compromiso social y sobretodo una tolerancia razonable a la incertidumbre (ANUIES, 2018).

### 3.2 La función de los programas de tutoría

Los programas de orientación educativa y tutorías en las instituciones de educación superior son un elemento fundamental para potenciar la formación integral de los estudiantes, a través de la identificación de sus necesidades de acompañamiento y de orientación en los diferentes ámbitos en los que el estudiante se desenvuelve durante su trayectoria universitaria. Dichos programas se convierten ya en su implementación, en medios valiosos para diversas funciones, tales como las siguientes: asesorar y orientar el proceso educativo del estudiante, armonizar el desarrollo de las dimensiones de competencias (ser, hacer y conocer), velar por el desarrollo integral de la persona, garantizar la formación académica, científica y técnica del estudiante; guiar la madurez intelectual y personal del estudiantado, acompañar la integración y adaptación al entorno universitario, favorecer el alcance del perfil de egreso y la transición a la vida profesional, apoyar y potenciar los estilos de aprendizaje y sobretodo asegurar el éxito estudiantil del universitario (García, 2008; Aguirre, 2017; López, 2017).

Con base en las diversas funciones y propósitos de los programas de tutorías, en la siguiente tabla se describen las características y acciones según el ámbito que atiende el programa que se implementa (Tabla 2).

**Tabla 2.** Ámbitos de los programas de tutorías

Ámbito	Características	Acciones que se realizan
<b>Académico</b>	<p>Centrada en la labor de apoyo y seguimiento del proceso de aprendizaje y sus complicaciones. Dedicada estrictamente al ámbito disciplinar y científico.</p> <p>Apoya los procesos de aprendizaje en cuanto a las estrategias de estudio propias de cada carrera, asignatura y perfil del estudiante.</p>	<p>Revisión del plan de estudios y su avance.</p> <p>Implementación de programas de asesorías académicas.</p> <p>Acompañamiento a los estudiantes con bajo rendimiento académico.</p> <p>Revisión de casos con riesgo de abandono escolar.</p> <p>Implementación de talleres de apoyo en procesos de aprendizaje.</p>
<b>Profesional</b>	<p>Tiene como propósito el facilitar al estudiante el acceso al ámbito laboral acorde con su formación profesional.</p> <p>Apoya a planificar la formación continua y de postgrado y diseñar el proyecto profesional del estudiante.</p>	<p>Programas de inmersión laboral.</p> <p>Capacitación para la estructuración del CV y entrevistas de trabajo.</p> <p>Difusión de la bolsa de trabajo.</p> <p>Acompañamiento para las prácticas profesionales.</p>
<b>Personal</b>	<p>Consiste en una atención individualizada al estudiante de manera integral considerando todas sus dimensiones como persona.</p> <p>Genera una cultura del encuentro para revitalizar la práctica docente mediante una mayor proximidad e interlocución entre profesores y estudiantes.</p> <p>Acompañamiento personalizado y especializado para afrontar dificultades personales.</p> <p>Favorece la identificación y canalización de problemáticas personales de índole afectivo, emocional familiar o psicológico que afectan el rendimiento académico del estudiante.</p>	<p>Análisis del perfil de ingreso del estudiante.</p> <p>Diagnósticos psicopedagógicos, de salud y de personalidad.</p> <p>Implementación de talleres de desarrollo personal.</p> <p>Establecimiento de programas de tutorías complementarias tales como: tutoría individual, tutoría de pares, tutoría grupal.</p> <p>Diseño e implementación de redes de apoyo para la canalización y atención del estudiante.</p>

Ámbito	Características	Acciones que se realizan
<b>Social</b>	Orientación que favorece la formación profesional de los estudiantes, a través de la incorporación de experiencias significativas externas a la institución de adscripción, en su proyecto de vida.	Rotaciones en instituciones externas Estancias formativas inter-institucionales a nivel nacional o en el extranjero Intercambios académicos Obtención de financiamiento para sus estudios y proyectos Prácticas profesionales
<b>Administrativo</b>	Acción tutorial que atiende aspectos burocráticos tales como: reglamentos institucionales, plan de estudios, revisión de exámenes, reclamaciones, certificaciones, cumplimiento de actas y documentos oficiales, conflicto con profesores.	Curso de inducción para estudiantes de nuevo ingreso. Asambleas informativas por programas académicos. Entrevista personalizada o grupal con directores de carrera. Implementación de tutoría grupal.

(Fuente: elaboración propia).

### 3.3 Plan de Acción Tutorial Institucional

El proceso de acompañamiento a los estudiantes universitarios, requiere de programas de orientación y de tutorías planificados, sistematizados e integrales. Para contar con proyectos con estas características, las instituciones educativas se pueden apoyar del Plan de Acción Tutorial (PAT) para la estructuración y diseño de sus programas de intervención.

El PAT es entendido como el instrumento mediante el cual se diseña y ejecuta el programa de tutoría institucional. En este instrumento se establecen los criterios, propósitos, estrategias y procedimientos para la organización y operación del programa de acompañamiento en una institución educativa.

Un PAT especifica las líneas prioritarias de la tutoría dentro de un determinado contexto y, siendo su propósito el de responder a las nece-

sidades de los estudiantes, debe de cumplir con ciertas premisas, tales como las sugeridas por Romo (2011):

- Mostrar su carácter institucional, al ser asumido por una autoridad académica para su ejecución.
- Estar integrado al proceso formativo de los estudiantes.
- Ser realista, en función de los planes estratégicos de la institución, las características de su oferta y las necesidades de los estudiantes.
- Atender avances de manera progresiva; ir ampliando su misión, en función de los resultados.
- Diseñado e implementado gracias a la implicación de todos los integrantes de la comunidad educativa: profesores, estudiantes y personal de administración y servicios.

El diseño de un PAT institucional, debe contemplar al menos las siguientes fases en su elaboración (Tabla 3).

**Tabla 3. Fases de un PAT**

Fase	Definición	Acciones
<b>Planeación</b>	Es la etapa en la que los responsables del programa de orientación o de tutorías, de manera colaborativa con los profesores tutores y áreas involucradas, establecen las acciones a realizar en un período académico.	Elaboración del PAT. Establecimiento de los propósitos y alcances del PAT. Definición del tipo de programa a ejecutar (académica, profesional, personal o administrativa). Identificación de los recursos necesarios (humanos, materiales y tecnológicos). Elaboración del cronograma del programa Definición del proceso de seguimiento y tipo evaluación del programa.
<b>Implantación</b>	Fase de ejecución del programa establecido.	Activación de las estrategias de comunicación y difusión del PAT. Asignación de responsabilidades. Identificación de los espacios físicos y virtuales a emplear. Comunicación con la red de apoyo interno y externo. Realización de las actividades planeadas en el PAT.
<b>Evaluación</b>	Fase de valoración del programa, acciones realizadas y medición del impacto de la intervención.	Establecimiento de los momentos de la evaluación. Definición y diseño de las técnicas e instrumentos de evaluación. Activación de las estrategias y acciones de seguimiento. Análisis de resultados de la evaluación. Divulgación de los resultados.

(Fuente: elaboración propia).

El PAT también es considerado como el documento que describe las diferentes estrategias y acciones de apoyo que la institución educativa

establece e implementa para el proceso de acompañamiento de sus estudiantes. Se sugiere que el diseño del PAT elaborado en la fase de planeación del proceso contemple los siguientes elementos (Tabla 4).

**Tabla 4. Principales elementos de un PAT**

**La detección de necesidades**

- Las necesidades formativas y de orientación a los estudiantes
- Las necesidades académicas

**Las finalidades y propósitos**

- Generales (con las finalidades de orientación)
- Específicos (por ámbitos)

**Los contenidos**

- El alcance del plan (destinatarios)
- Las modalidades priorizadas

**Los momentos clave**

- Etapa de transición (niveles de estudios implicados)
- Durante estudios universitarios
- Inmersión laboral

**La tipología de tutorías**

- Según la naturaleza
- Según la actividad

**Los implicados (agentes)**

- Los estudiantes
- Tutores
- Coordinadores
- Profesores y profesionales

**El seguimiento del plan de tutoría**

- Estrategias, acciones, responsables y momentos

**La evaluación del PAT**

- Parcial
- Final

(Fuente: Modificado de Gairín et al., 2003-2004).

### 3.3.1 EJEMPLO DE UN PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

El presente Plan de Acción Tutorial (PAT) se diseñó en función de la necesidad de atender a los estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), Con base en la propuesta de Gairín (2003-2004) se describen los elementos del PAT.

**Tabla 5. PAT para nuevo ingreso en la UPAEP**

#### La detección de necesidades

##### Las necesidades formativas y de orientación a los estudiantes:

En el Modelo Educativo U50, se contempla la importancia de la formación integral del estudiante y refiere que el trabajo interdisciplinario y transversal en la generación de espacios, en los que las dimensiones espiritual, personal, sociocultural y profesional de la persona sean atendidas, y apoye el desarrollo de personas con valores, íntegros, capaces de vivir de cara a su realización personal aprendiendo a convivir y trabajar con otros en forma solidaria.

Por su parte, el Programa Institucional de Orientación Educativa, considera a las estrategias de acompañamiento como un servicio de apoyo educativo, aprovechando tanto los procesos informativos y formativos, alineados desde la intencionalidad de promover en los estudiantes una transformación de sus potencialidades como seres humanos dignos y con una misión irreplicable de vida. A la vez, como proceso disciplinar, la orientación pretende ser una función de reforzamiento al estudio como camino. En este caso, la tarea consiste en lograr la armonía entre las capacidades de un aprendizaje auténtico, desde la mejora de condiciones internas y externas que permitan al estudiante un desempeño académico enriquecido por la interacción entre lo personal, profesional y vocacional (UPAEP, 2017).

A los estudiantes de nuevo ingreso, se les realiza un diagnóstico de salud integral (DSI), los resultados de otoño 2019 con una población de 1965 estudiantes, de los cuales el 40% son foráneos. En el ámbito personal destacan las siguientes necesidades: el 20% con inteligencia emocional a desarrollar, 12.5 % con riesgo alto en la prueba proyectiva "persona bajo la lluvia", 26.5% con necesidades afectivas.

##### Las necesidades académicas

En cuanto a las necesidades de apoyo en los aspectos académicos y habilidades intelectuales de los estudiantes. Uno de los fenómenos que hemos estado observando con los de nuevo ingreso es la frecuencia en el cambio de carrera en el primer año y la deserción escolar (actualmente con el 19.8 % de bajas en nuevo ingreso).



En los dos últimos años (2018 y 2019), mediante el diagnóstico individual SOI-E de habilidades intelectuales se han detectado dentro del perfil de los estudiantes de nuevo ingreso, algunas habilidades intelectuales a fortalecer, de las cuales las 5 con menor

puntuación son: Analogías (ubicar dos o más unidades, ni verbales ni matemáticas, como dibujos, imágenes, sonidos o espacios que compartan atributos semejantes), juicio de conceptos (se evalúa información con una escala de valor gradual), seguimiento de instrucciones (realizar cada paso de una serie de instrucciones), conceptualización de hechos (se identifican unidades autónomas, bien sean relaciones, estructuras o sistemas mediante la discriminación de hechos) y orientación (identificar objetivos o metas que dirijan la actividad o acción).

De la misma forma, es propio en estas generaciones de estudiantes los siguientes rasgos: una falta de criterio y de argumentos para construir su proyecto formativo y profesional, conduciendo en muchas ocasiones a situaciones de inseguridad, improvisación, desmotivación, indecisión vocacional y en el peor de los casos, la interrupción y abandono de su formación universitaria.

### Las finalidades y propósitos

#### Generales:

Las acciones de la Orientación Educativa en UPAEP, atienden de manera general los siguientes propósitos:

- a. Favorecer el desarrollo integral de los estudiantes armonizando el desempeño académico con la funcionalidad del aprendizaje según las exigencias del entorno y sus demandas.
- b. Impulsar acciones de integración, nivelación y recuperación del estudiante en función de su nivel de rendimiento, a partir de estrategias que apoyen las adecuaciones y metodologías que promuevan el éxito académico.
- c. Identificar y monitorear las posibles dificultades de aprendizaje a nivel académico, conductual, relacional o valorar; armonizando las metas educativas y el desarrollo de las dimensiones humanas, desde posibilidades de desarrollo acordes a las características individuales de cada estudiante. En su caso, las problemáticas y necesidades educativas, son referidas para su seguimiento con especialistas que coadyuven a la integración y continuidad con el currículum académico.
- d. Proponer alternativas para la elección, concreción y selección de actitudes y toma de decisiones en miras a consolidar su capacidad de autonomía en función de su proyecto de vida.
- e. Modelar y acompañar al estudiante en la toma de conciencia de su realidad inmediata e intrapersonal, que promueva la mejora de pautas de acción para organizar y dar sentido a sus responsabilidades en la vida personal, social y profesional.
- f. Contribuir a la formación integral, estableciendo redes de apoyo entre los diferentes actores y servicios de la comunidad educativa que puedan aportar elementos de crecimiento personal al estudiante.

- 
- g. Integrar desde los elementos del currículum académico, según la modalidad, los lineamientos para un estudio consistente, respondiendo a la exigencia académica y el desarrollo de sus capacidades y acrecentar sus talentos de liderazgo, innovación, vinculación extensión y gestión.
- 

### Específicos (ámbitos)

- a. Académico: atender a las problemáticas psicopedagógicas y rezagos mediante acciones de carácter preventivo y remedial para la disminución de los riesgos académicos y el incremento de la retención estudiantil.
- b. Profesional: fortalecer el proceso de identificación de la vocación, a través de la relación y sensibilización con las problemáticas propias de la disciplina que se estudia, para asegurar una trayectoria estudiantil exitosa.
- c. Personal: acompañamiento multidisciplinar de los estudiantes a través de la red de apoyo institucional para favorecer su formación integral y desarrollo personal.
- d. Administrativo: asegurar el conocimiento de los diferentes servicios administrativos y reglamentarios de la institución, mediante la relación con la dirección académica y canalización a las diferentes áreas para disminuir la posible deserción por aspectos administrativos.

### Los contenidos

#### El alcance del plan (destinatarios)

Estudiantes de nuevo ingreso de los 44 programas de licenciatura presencial.

---

#### Las modalidades priorizadas

Formación en estrategias de aprendizaje, habilidades de pensamiento y competencias genéricas para la mejora académica.

Reforzamiento de la orientación vocacional.

Asesorías académicas.

Tutorías para el acompañamiento y orientación en aspectos personales.

Acciones de información y orientación propias de la vida y ambiente universitario.

---

### Los momentos clave

#### Etapas de transición

Estudiantes de preparatoria o bachillerato a universidad.

---

### La tipología de tutorías

Con base en el Modelo de Tutoría UPAEP, se ha determinado que los tipos de tutorías para nuevo ingreso son los siguientes:

- a. Tutoría Individual: este tipo de tutoría se realiza con el tutor académico y el tutor de apoyo. Los cuales realizan un acompañamiento de seguimiento psicopedagógico, académico de desarrollo personal de los estudiantes. Esta tutoría es proporcionada por profesores y administrativos de la institución.
-

- b. Tutoría entre pares: se desarrolla entre un estudiante capacitado, quien acompaña en procesos de orientación y refuerzo del aprendizaje a otro estudiante o a un grupo de estudiantes con desempeño académico bajo; ambos bajo la tutela y liderazgo de profesores especialistas en procesos de acompañamiento
- c. Tutoría Grupal: se desarrolla a través de la materia integrada (acompañamiento para la inmersión universitaria), y representa un servicio de acompañamiento que se brinda a los estudiantes con la finalidad de orientarlos en su proceso de inserción, adaptación y desarrollo académico y personal. Se implementa a través de la asignación de un tutor responsable del grupo, la mayoría de las veces profesor de la carrera.

### Los implicados (agentes)

- Estudiantes: estudiantes que reciben tutorías y estudiantes que participan como tutores pares.
- Tutores: tutores con asignación de tutoría individual, tutor enlace por decanato, tutores a cargo de materia integrada.
- Coordinadores: Programa de Apoyo y Seguimiento al Estudiante (PASE).
- Profesores y profesionales: Directores Académicos, miembros del Comité de retención, enlaces académicos de promoción, profesionales de la Red de Apoyo Institucional.

### El seguimiento del plan de tutoría

Estrategias	Acciones
<p>Generar y aprovechar información útil que permita: permanencia de estudiantes en riesgo, potencializar las fortalezas y detectar áreas de mejora para la institución, que favorezcan el éxito de los estudiantes en general.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer y medir las causas reales de baja y no reinscripción para la toma de decisiones preventivas.</li> <li>• Detección oportuna de posibles casos de abandono o reprobación que sean causa de baja para poner al alcance de los estudiantes las alternativas que ofrece la institución.</li> <li>• Detectar oportunamente a los estudiantes que nunca asistieron a clases y darlos de baja, para tener datos e información más certera y confiable. (Enfoque prioritario al nuevo ingreso).</li> </ul>
<p>Convertir el proceso de admisión en la primera acción de retención.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contrastar reporte del DSI con resultado de LEXIUM.</li> <li>• Condicionamiento de estudiantes detectados como focos rojos para entrevistas con directores y PASE.</li> </ul>

<p>Asumir el proceso de permanencia de los estudiantes como parte de la gestión académica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fortalecer los procesos académicos implicados en el seguimiento oportuno a los estudiantes (asesorías académicas y tutorías).</li> </ul>
<p>Establecer un sistema de acompañamiento al estudiante donde se pueda prevenir, detectar y canalizar problemáticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Propiciar una atención personalizada donde se acompañe al estudiante en la solución de conflictos personales, académicos y vocacionales (tutoría grupal: materia integrada, tutoría individual: casos críticos).</li> </ul>
<p>Adecuar las políticas ya establecidas de convenios de pago, para estudiantes de nuevo ingreso, encaminadas a lograr su retención.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Difusión de los créditos educativos que se tienen establecidos para los estudiantes que no cuentan con una beca institucional.</li> </ul>

La evaluación del PAT: para la evaluación parcial, se definen las estrategias e instrumentos por cada una de las acciones a implementar.

<p>Acciones</p>	<p>Propuestas de estrategias e instrumentos de evaluación</p>
<p>1. Conocer y medir las causas reales de baja y no reinscripción para la toma de decisiones preventivas.</p>	<p>1. A) Análisis cualitativo, para el análisis de los registros, estudio exploratorio, cuestionario estructurado, para recabar la percepción de los estudiantes. B) Análisis cuantitativo con estadística descriptiva, para distribución de frecuencias y medidas de tendencia.</p>
<p>2. Detección oportuna de posibles casos de abandono o reprobación que sean causa de baja para poner al alcance de los estudiantes las alternativas que ofrece la institución.</p>	<p>2. Análisis de registros e información desde el sistema UNISOFT.</p>
<p>2.1 Detectar oportunamente a los estudiantes que nunca asistieron a clases y darlos de baja, para tener datos e información más certera y confiable. (Enfoque prioritario al nuevo ingreso).</p>	<p>2.1 Análisis de registros de ingresos en plataforma BB y de asistencia a clases.</p>
<p>2.2 Contrastar reporte del DSI con resultado de LEXIUM.</p>	<p>2.2 Análisis cualitativo, mediante categorización (semaforización) de resultados.</p>

3. Condicionamiento de estudiantes detectados como focos rojos para entrevistas con directores y PASE.	3. Medición del efecto de la entrevista (director o personal del PASE) sobre la permanencia del estudiante.
4. Fortalecer los procesos académicos implicados en el seguimiento oportuno a los estudiantes. 4.1 Asesorías académicas.	4. Estudio cuantitativo, de alcance correlacional para determinar el grado de asociación estadística. Estudio no experimental, de corte transeccional. 4.1 Análisis de correlación entre las variables de asesorías y rendimiento académico.
4.2 Propiciar mediante la tutoría una atención personalizada donde se acompañe al alumno en la solución de conflictos personales, académicos y vocacionales (tutoría grupal: materia integrada, tutoría individual: casos críticos).	4.2 Análisis de correlación entre las variables de tutorías (tipo y frecuencia) y permanencia.
5. Difusión de los apoyos económicos (becas) que se tienen establecidos para los alumnos de nuevo ingreso.	5. Análisis del impacto del apoyo económico (becas) con la permanencia y terminación de la carrera. Análisis de correlación.

Final: Con base en los indicadores del Plan de Desarrollo Institucional (PDI).

5. Estudiantes que participan en programas y proyectos extracurriculares: culturales, pastorales, orientación educativa y deportivas.
6. Estudiantes que participan en actividades de formación, integración y acción social, organizadas por grupos estudiantiles y mesas directivas.
7. Puntaje de LEXIUM para ingreso a la Universidad.
8. Deserción global, real y de nuevo ingreso en las Licenciaturas.
9. Reingreso de estudiantes en riesgo de baja definitiva.
10. Reinscripción de estudiantes en situación de riesgo académico.

(Fuente: elaboración propia).

### 3.4 Retos de la tutoría en el nuevo siglo

Las nuevas generaciones de estudiantes universitarios, presentan perfiles y características particulares, que se convierten en retos para las instituciones educativas, lo que provoca que éstas adecuen sus modelos de atención y formación a dichos perfiles. Destacan de este perfil rasgos tales como: una marcada alfabetización digital, están hiper-conectados,

la inmediatez y el ser multitareas, su sensibilidad ecológica y carácter social, y la preferencia por un aprendizaje basado en la práctica y lo experiencial.

Con respecto a su formación, las generaciones llamadas *millennials* y *centennials*, consideran a la educación como mercancía, la que puede ser consumida y adquirida. Por este motivo, esperan que el aprendizaje sea lo más rápido, sencillo y lúdico posible, maximizando la relación entre resultados obtenidos y tiempo de estudio (Ibáñez y Cols., 2008). Sin embargo, la transición de los estudiantes del nivel medio superior a la universidad, les requiere una mayor exigencia académica, modificaciones en su relación con un claustro universitario formado en el paradigma tradicional, aunado a la brecha entre sus expectativas y la realidad a la que se incorporan, les conduce a riesgos en su proceso de adaptación a la vida universitaria tales como: frustración, problemas emocionales, depresión, sensación de fracaso, soledad, desmotivación, altos niveles de estrés y el riesgo de la adquisición de adicciones.

En cuanto al ámbito laboral, los jóvenes en la actualidad no consideran que el trabajo, sobre todo en relación de dependencia, represente un valor más importante que la posibilidad de tener una vida personal, por lo que les resulta fundamental el que exista un equilibrio entre el trabajo y la vida privada. Durante su paso por la vida universitaria, ellos buscan adquirir, poseer y gestionar por y para sí mismos una formación y un conjunto de competencias que los convierta en trabajadores capacitados y versátiles, fácilmente adaptables a los requerimientos de los puestos de trabajo que les resulten atractivos (Tagliabue y Cuesta, 2011).

Otro de los factores que sin duda está asociado al éxito o fracaso en los estudios universitarios es el de la planeación del proyecto formativo y profesional, que tiene que servir de base para las diversas tomas de decisiones que a lo largo de la vida universitaria deben enfrentar los

estudiantes. Sin embargo, la realidad evidencia que muchos estudiantes afrontan su proceso formativo sin una idea clara de las metas que quieren alcanzar, y sin la información adecuada acerca del perfil y de la proyección profesional que tienen los estudios que están cursando. Los estudiantes universitarios, no tienen claro el qué y para qué de lo que estudian en las aulas, y tampoco tienen claro el hacia dónde les conducirá la formación que están recibiendo, puesto que no se han identificado con metas que les haga comprometerse con su realización personal.

Esta falta de criterio y de argumentos para construir su proyecto formativo y profesional, conduce en muchas ocasiones a situaciones de inseguridad, improvisación, desmotivación, indecisión vocacional y en el peor de los casos, al abandono de la formación universitaria (Alvárez y Cols, 2015).

En el contexto del nuevo perfil de los estudiantes universitarios planteado en los párrafos anteriores, es evidente que, precisan hoy más que nunca saber interpretar sus experiencias durante su etapa formativa, identificar sus necesidades de formación personal y profesional, así como considerar las diferentes perspectivas y encontrar un sentido a sus vidas.

Los programas de orientación educativa y tutorías se encuentran ante las nuevas generaciones con el reto de favorecer el empoderamiento de los estudiantes y su adaptación flexible al propio ecosistema educativo, alumbrando nuevas perspectivas de autorregulación y autodeterminación en sus itinerarios vitales de formación, de ejercicio profesional o desempeño laboral (Lobato y Guerra, 2016).

En el contexto planteado en los párrafos anteriores, es evidente que ahora más que nunca toma sentido la propuesta del Informe Delors de 1996, con el planteamiento de una educación basada en una formación

holística que favorezca el desarrollo de las competencias de manera integral en los estudiantes para atender el desarrollo de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Siendo esta última dimensión del aprendizaje la que habría que reinterpretar y en la que habría que poner mayor atención, para que durante la intervención del profesor en el proceso formativo y de acompañamiento a los estudiantes, se impacte en el desarrollo de su personalidad para que éstos sean capaces de actuar cada vez con mayor autonomía, juicio y responsabilidad personal y social.

Finalmente, es necesario trascender la comprensión de los procesos de acompañamiento como meramente procesos de ayuda, asesorías o desarrollo profesional de los estudiantes, a una visión de un acompañamiento basado en una relación profunda de personas, en otras palabras, una relación de encuentro. Dicha perspectiva, se fundamenta en la pedagogía del encuentro, la cual considera los siguientes principios (Zecca, 2018).

Las escuelas y universidades son ambientes acogedores y de promoción humana. Ponen en el centro el valor de la persona en su relacionalidad. El sentido de pertenencia y la afectividad, son cultivadas junto a la dimensión cognitiva. Cuidado, acompañamiento, coraje, orientación son los puntos de fortaleza del proceso educativo.

El estudiante no es destinatario pasivo sino sujeto responsable al que se promueve la autonomía. Experiencia, conocimiento, emociones, fragilidades deben considerarse como punto de partida de la relación educativa y de la acción didáctica.

El docente debe entrar en relación con el mundo interior del estudiante. Pero esto no significa que el docente sea solo un compañero de juego,



simpático y solo amigo, sino que tenga capacidad de escucha, de empatía, de compasión y de diálogo.

El aprendizaje tiene una naturaleza social, con un ambiente rico de posibilidades de relación, intercambio y colaboración.

La enseñanza es para ayudar a los estudiantes a conocer la realidad, los problemas y a sentirse responsable de la comunidad y del mundo entero.

## Referencias

Aguirre, B. EL., et al. (2017). La tutoría como proceso que fortalece el desarrollo y crecimiento personal del alumno. *Inv Ed Med.* 1-7. <http://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2017.01.152>

Alvárez, P. P., Aguilar, L. D. y Pérez-Jorge, D. (2015). El alumnado universitario y la planificación de su proyecto formativo y profesional. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15 (1): 1-24.

ANUIES (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, ANUIES.

ANUIES (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*. México: ANUIES.

ANUIES (2018). *Visión y acción 2030 Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. México: ANUIES.

- De la Cruz, F. G., Chehaybar, Kury E., y Abreu, LF. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la educación superior* Vol. XL (1), No. 157: 189-209.
- Gairín, J., Feixas, M., Franch, J., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2003-2004). Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la universidad. *Contextos educativos* No. 6-7: 21-42.
- García, N. N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1): 21-48.
- Ibáñez, E., Cuesta, M., Tagliabue, R. y Zangaro, M. (2008). La generación actual en la universidad: el impacto de los millennials. *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata.
- Lobato, F. C. y Guerra, B. N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos, *EDUCAR*, 52 (2): 379-398.
- López, G. E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria: una consulta a expertos. *REOP*, 28 (2): 61 – 78.
- Malo, S. (2000). La educación superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES. *Revista de la Educación Superior*. 29 (113):1-8.
- Romo, L. A. (2011). *La Tutoría Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México, D.F.: Colección Cuadernos Casa ANUIES.
- Romo, L. A. (2014). *Los programas institucionales de tutoría: actores, procesos y contextos*. México, D.F.: ANUIES.

Tagliabue, R. y Cuesta, M. (2011). Una Nueva Generación en la Universidad y el Trabajo: desafíos y oportunidades. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 4 (12): 50-58.

UPAEP (2017). *Programa Institucional de Orientación Educativa*. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, A.C.

Zecca, A. (2018). Una pedagogía del encuentro, disponible en: <https://tiempodeevangelizar.org/?p=4069>

# CAPÍTULO 4: PERFIL EL ACOMPAÑANTE FORMADOR

MARÍA ELENA FONZ CABRERA, MARÍA DEL CARMEN MORA ÁVILA

## Introducción

En una sociedad global como en la que hoy vivimos, tan diversa, de realidades cambiantes, influenciada por la salud, la economía, la política y la necesidad sustancial de valores; la enseñanza en la educación superior se enfrenta a nuevos retos que requiere se propongan cambios en su sistema de formación en interacción con la sociedad, esto implica asumir un enfoque de formación holística por parte de los actores implicados: universidad, profesorado y estudiantes, en los que se establezcan vínculos de diálogo, participación y compromiso, tanto hacia adentro del sistema de formación, revisando misión y visión, así como hacia el exterior, en los que se tomen en cuenta los cambios y las demandas del entorno social.

Si se asumen estos retos, los principales cambios a nivel de la formación en la educación superior, se centrarán en tres agentes de transformación: primero 'la institución' como la promotora de un modelo educativo activo orientado a la formación integral y el desarrollo de competencias genéricas y profesionales, segundo, 'el estudiante' como protagonista de su propio proceso de formación, asumiendo el rol con un enfoque más participativo y responsable, consciente de que puede construir diversos tipos de aprendizajes con el apoyo y orientación de 'un profesor'; este tercer agente que se visualiza ejerciendo la docencia con entusiasmo, profesionalismo, centrado en el aprendizaje y no solo en la enseñanza,

reconociendo que su papel es fundamental para guiar el proceso e identificar las necesidades de formación que se orientan a la consecución de distintas competencias profesionales y para la vida de sus estudiantes.

Desde esta visión es entonces el profesor quien debe utilizar lo que la universidad le provee y favorecer aquello que le demande, también debe orquestar la formación integral del estudiante comprometiéndose en su profesionalización, manteniéndose experto y vigente en su área disciplinar, con dominio de la didáctica, interesado en la investigación, capaz de comunicarse en más de un idioma y con un alto manejo de las tecnologías; más su naturaleza humana le exige actuar prioritariamente como un formador que ejerce con 'calidad y calidez' asumiéndose en un rol de acompañante que interactúa de forma continua con sus estudiantes y utilizando colaborativamente los recursos en red que le provee el contexto universitario.

Por la relevancia expuesta en el actuar del profesor como un formador y con la intención de mover voluntades para ser y formar mejores personas en pleno siglo XXI, se considera este capítulo como una oportunidad para un acercamiento conceptual humanista, y se detalla 'con tinta sólida' lo que aspiracionalmente se define como el 'Perfil de un Acompañante Formador'.

#### **4.1. Surgimiento del acompañante formador**

En México, durante los últimos años, especialmente en la educación superior, la tutoría se ha mirado como una valiosa herramienta en el logro del éxito escolar de los estudiantes. Además, se le considera un factor importante en la mejora de la autoestima académica estudiantil que incide directamente en dicho éxito y en la madurez global, es decir, en la

construcción de aprendizajes en lo cognitivo, afectivo, social, cultural y existencial.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha definido a la tutoría como un proceso de acompañamiento del tutor a los estudiantes (tutorados), durante la formación de los mismos, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de estudiantes, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de la enseñanza (ANUIES, 2009). Es decir, se refiere a una actividad de apoyo a la docencia, además de centrada en la figura del estudiante, en la que el tutor posee una amplia variedad de competencias entre las cuales destacan el conocimiento del joven en cuanto a sus características de desarrollo, así como de sus necesidades y problemáticas. Dicho acompañamiento tiene carácter individual o en pequeños grupos, según lo amerite la situación.

Cabe mencionar que el acompañamiento en pequeños grupos de estudiantes, es decir, de forma colaborativa, tiene una intención preventiva-formativa pues fomenta el desarrollo de la autonomía del individuo, y por lo tanto, lo habilita para la toma de decisiones asertiva ante situaciones problemáticas e incluso de riesgo, además de conducirlo para que asuma principios, valores y una actitud ante la sociedad en la que está inmerso y ante la vida en general. (Fonz, 2016).

Al analizarse de forma más profunda a los personajes involucrados en el acompañamiento, destaca la figura del acompañante tutor, quién tras su paso por las instituciones educativas superiores y su propia práctica profesional, ha podido constatar las polaridades existentes entre la formación recibida y las demandas que la práctica del acompañamiento formativo requiere.

Por ello, será conveniente establecer algunas consideraciones en cuanto a la formación inicial y permanente del acompañante tutor, así como de cierto perfil idóneo para llevar a cabo el acompañamiento y formación de estudiantes. Este perfil es la síntesis de numerosas competencias integradas y requeridas tanto en la formación como en la práctica de la acción tutorial óptima.

La UNESCO (1998) menciona en su informe *La Educación Superior en el siglo XXI: La perspectiva estudiantil*:

El éxito de la educación superior en el próximo siglo depende de su espíritu de apertura para ayudar a los jóvenes a entender mejor el mundo y adquirir mediante la educación una autonomía que les permita prestar su contribución a la sociedad.

Desarrollar competencias como tutor y además brindar acompañamiento pedagógico requiere de la constante reflexión y autoevaluación tanto a nivel individual como colegiado, en donde se integre la experiencia con los argumentos teóricos (Álvarez y González, 2010). Es por esto que, de acuerdo con Sanz (2009), el acompañante formador debe incidir sistemáticamente en lo que el estudiante será capaz de conocer (área académica), lo que será capaz de hacer (habilidades y destrezas) y lo que será capaz de ser (actitudes y valores).

En síntesis, el perfil del acompañante formador incluye su propia formación integral considerando entonces su sentido de pertenencia a la institución en la que colabora, sentido de realidad y urgencia ante las necesidades del estudiante dentro de su cultura, conocimiento del marco curricular y reglamentario institucional; además de ser experto comunicador, modelo de paciencia, optimismo, escucha activa y diálogo, también disciplinado y constante, consciente existencialmente, centrado en

las soluciones y en el potencial humano; con una alta capacidad de resiliencia para adaptarse a los cambios que exige nuestro mundo actual.

## **4.2. La figura del acompañante formador**

### **4.2.1 Conceptualización del Acompañante Formador**

Desde la antigüedad se hace referencia al término de tutor y a las acciones que le competen para referirse a aquella persona encargada de 'cuidar' o de ejercer 'tutela' sobre un individuo y los bienes que a éste corresponden. Incluso en la antigua Grecia, aparece la figura del maestro tutor en la mayéutica socrática.

Es en la época medieval en la Universidad de Oxford, como señala Doherty (2002), cuando se admitió a jóvenes escolares para ser formados en aspectos tales como su carácter, conocimiento y religión con la finalidad de instruirlos en las reglas de vida e ideología propia de la época para así regular su comportamiento.

El término de 'tutor' fue acuñado en el siglo XV en Inglaterra. El diccionario de uso español 'María Moliner' entre sus diferentes acepciones define el término de tutor como el profesor encargado de orientar más de cerca a un determinado grupo de alumnos y hacer de coordinador entre ellos y los demás profesores o los padres (Zabalza, 2006).

Zabalza y Cid (2006) se refieren al término como la persona experimentada que recibe la encomienda de participar en la formación e inserción laboral de un joven aprendiz, proporcionándole la guía y apoyos necesarios, animándole a realizar el trabajo de la forma que sea más positiva tanto para él como para quienes vayan a verse afectados.



El acompañante es un individuo centrado en la persona del que solicita la guía, es quien establece una intervención profunda que favorece en el otro la integración de su experiencia a nivel cognitivo, emotivo y existencial para enfrentar la cotidianidad, así como su proceso de cambio y crecimiento con la finalidad de lograr la actualización de las potencialidades del individuo (Rogers, 1972).

El acompañante se puede considerar como un facilitador que orienta a la persona en el logro de objetivos, toma de decisiones y resolución de conflictos; además posee una visión de ésta como libre, responsable, experta en solucionar sus propios problemas, así como en adaptarse y cambiar para liberar sus potencialidades. El acompañante establece por tanto esta facilitación a través de una escucha humanizadora, aceptación, congruencia, autenticidad y empatía.

Desde la etimología, la palabra formador proviene del verbo transitivo e intransitivo 'formar' y del sufijo 'dor' que indica el que suele realizar la acción y como agente o causante. También procede del latín *formator*.

Según la real academia de la lengua, esta palabra se usa como adjetivo y sustantivo para referirse al que forma, moldea o pone orden.



Figura 1. Conceptualización acompañante formador (Fuente: elaboración propia, 2020).

El 'acompañante formador' (ver Figura 1) es entonces un líder que facilita y guía, y mentor cuya principal función es la de orientar a lo largo de la trayectoria escolar del estudiante, infundiendo aliento y apoyo ante las tormentas de la vida universitaria; además de mostrarse altamente resiliente para sobreponerse a las contrariedades de la vida y capaz de resolver mediáticamente los conflictos que se presentan, así como de comunicarse asertivamente. También, es una figura que comparte alternativas y estrategias para el logro de metas a través de sus propias experiencias por lo que inspira al joven e incluso lo reta.

Este acompañante formador es hábil generando la suficiente confianza para establecer encuentros significativos, en los que el universitario se siente aceptado incondicionalmente y por lo tanto, se expresa genuinamente mostrando su mundo interno, sus contradicciones, sus temores, sus dolores, sus victorias. Esta autenticidad siembra la semilla del cambio y el desarrollo del potencial de la persona.

El acompañante formador es entonces un facilitador de encuentros significativos en los que, a través de su congruencia, resiliencia, mediación, comunicación asertiva, empatía y experticia, orienta al joven en su proyecto académico, integrándolo al mismo tiempo con sus experiencias de vida que lo preparan para el desarrollo de sus talentos con la finalidad de ponerlos al servicio de la sociedad.

Una vez establecido este encuentro significativo, el estudiante deberá sentirse capaz de aportar a la sociedad, es decir, habrá trabajado en el fortalecimiento en su autonomía, sus convicciones sobre sí mismo, distinguido sus talentos, contará con más sentido de colaboración y esperanza, y buscará la transformación y trascendencia a través del bien común.

Aquí es cuando cobra relevancia la formación integral de los ‘acompañantes formadores’, para que puedan apoyar a los estudiantes a alcanzar sus sueños y realización personal, para ello, necesitan asumir con seriedad su papel desde su profesionalización siendo comprometidos, modélicos y congruentes, ya que la peculiaridad de su perfil o rol no está completamente definida ni establecida, de ahí la propuesta de que como mínimo debe contemplar en las distintas dimensiones esenciales de los saberes y las cuales para mayor comprensión ha sido agrupadas en cuatro dimensiones. (Ver Figura 2) (tomado y adaptado Delors.J., 1996 UNESCO)

Un formador merece centrar la atención en reconocer lo esencial para ejercer en el acompañamiento del ser humano, desde uno y para el otro, a fin de contribuir a un desarrollo integral sostenible, ecológico, en salud y sistémico en pro de la formación personal, para el bien común y para el progreso de nuestra sociedad.

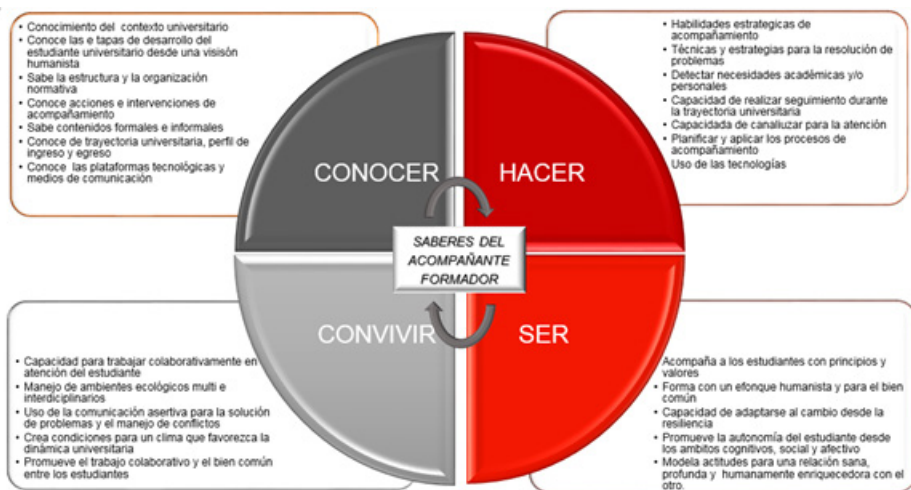


Figura 2. Visión integral de los saberes del ‘acompañante formador’.

(Fuente: elaboración propia con base en Delors, 1996, UNESCO).

#### 4.2.2 Formación del Acompañante Formador

Vera y Vera (2015) consideran que no hay una formación o actualización específica para la figura del tutor, tampoco se tiene un perfil ideal con las competencias profesionales y personales necesarias para el rol del 'acompañante formador'. Sin embargo, a lo largo de su trayectoria profesional y en distintos espacios académicos, se va actualizando respecto al conocimiento teórico y la experiencia de su práctica tutorial.

No obstante, es esencial verificar que el acompañante formador adquiera, desarrolle y potencie los atributos que definen su rol como tutor, tales como el uso de herramientas y estrategias metodológicas y tecnológicas en la práctica educativa, contar con un enfoque y principios pedagógicos, además del manejo de las dificultades cotidianas, con la finalidad de tomar consciencia de las necesidades del tutorado y mejorar su intervención.

De esta manera, de entre los atributos que ha de incorporar el formador-tutor para el acompañamiento formativo destacan las habilidades sociales y comunicativas, las actitudes de respeto y asertividad, la creatividad e innovación, el ser mediador entre el estudiante y el objeto de estudio, promotor del aprendizaje reflexivo, autónomo y situado; además de contar con un excelente manejo tanto de herramientas tecnológicas (*apps* y plataformas) como de características resilientes: sentido del humor, fortaleza psicológica, sentido de vida, flexibilidad, optimismo, capacidad para pedir ayuda; mediador ante la solución de conflictos.

A la luz de estas ideas, surge como interrogante, ¿será necesario entonces que el 'acompañante formador' también posea un espacio en el que, a través del encuentro con otro tutor experimentado (mentor), comparta sus experiencias de intervención significativas, potencie sus talentos y sienta la motivación para buscar su transformación y trascendencia

dando mayor sentido de congruencia a su labor de acompañamiento y formación integral con los estudiantes?

De hecho, en este momento actual, el 'acompañante formador' probablemente también requiera ser escuchado en sus propias dificultades del día a día, las cuales pueden influir de manera importante en su desempeño de acompañamiento con los estudiantes. Será conveniente entonces que se generen oportunidades de crecimiento personal para éste, que lo lleven a potenciar sus características resilientes, así como a adquirir nuevas destrezas, por ejemplo, en el ámbito del uso de la tecnología, en formas asertivas para resolver conflictos o en el manejo de crisis emocionales para una contención de primera instancia; inclusive en cuanto a su flexibilidad para adaptarse a los cambios mundiales logrando incluirse en la vida académica de sus tutorados ya sea en modalidad presencial o en línea.

Como puede observarse, es esencial crear espacios de mentoría, entendida como la relación que se establece entre un experto tutor (o acompañante formador) y otro, menos o nada experimentado, con la finalidad de potenciar sus competencias e incrementar sus posibilidades de éxito en la práctica de su acción tutorial (Vera y Vera, 2015).

Por consiguiente, el acompañante formador requiere vivenciar su propio proceso de acompañamiento en su tarea, así como en su integración a la institución educativa. En este sentido, se establece un diálogo profesional con la reflexión compartida acerca de problemáticas en que ambos están inmersos. Y va más allá, se ocupa del desarrollo personal del mentorizado (mejorar autoestima, manejo de emociones y estrés, promover relaciones interpersonales y participación, entre otros aspectos).

### 4.2.3 Competencias del Acompañante Formador

Vélaz (2009) precisa, respecto a las características del ‘acompañante formador’, como alguien capaz de generar relaciones de empatía, escucha de manera activa, tiene expectativas altas de la tarea, valora la creatividad y autonomía, acepta errores y conflictos viéndolos como oportunidades; asume riesgos, asesora, orienta, trabaja colaborativamente, articula teoría y práctica, retroalimenta y utiliza las tecnologías de la información y comunicación.

Estas características se pueden categorizar en generales tales como: creatividad e innovación, habilidades intelectuales, comunicativas y emocionales, trabajo colaborativo y formalidad del docente; y en específicas, es decir, del aula: dominio de contenidos curriculares y científicos, desempeño en el aula, planeación, aplicación de estrategias grupales, diversificación de estrategias didácticas, utilización de la tecnología (*apps*, plataformas), metodologías basadas en problemas y análisis de caso, diseño y uso variado de material didáctico (modalidades presencial y en línea), atención a la diversidad, manejo de grupo, adecuaciones curriculares, ambiente en el aula, formas de evaluación, domine metodologías para la investigación educativa y procesamiento de la información.

Es importante destacar que, dichas competencias, cumplen con los requerimientos de una sociedad cambiante, por lo que permiten el aprendizaje a lo largo de toda la vida, así como la adaptación al cambio; y al mismo tiempo se construyen y desarrollan resolviendo las tareas apropiadas. Con base en lo anterior, mientras más se ponga en práctica dichas competencias, el ‘acompañante formador’ logrará situarlas según el contexto escolar y necesidades del tutorado y al mismo tiempo, generará mayor conciencia de sus propias capacidades, llevándolo a la autorregulación, movilización, integración y transferencia.

Estas competencias pueden resumirse en 5 formas de actuación del acompañante formador (Vélaz, 2009):

- a. Énfasis en la relación con el objetivo de lograr la confianza del tutorado.
- b. Énfasis en la información con la finalidad de planificar su asesoramiento a la medida del estudiante.
- c. Enfoque facilitador centrado en soluciones con la finalidad de favorecer la visión de diversas alternativas en la toma de decisiones.
- d. Modelaje, al compartir sus propias experiencias con la finalidad de motivar el asumir riesgos y sobreponerse a las dificultades.
- e. Comprensión empática, al ponerse en el lugar del estudiante a través del diálogo y reflexión con la finalidad de motivar la iniciativa propia para acciones y cambios constructivos.



Figura 3. Competencias del acompañante formador. (Fuente: elaboración propia, 2020).

#### 4.2.4 Funciones del Acompañante Formador

Es importante mencionar de manera resumida las funciones del 'acompañante formador', tal como aparecen en el 'Programa Integral de Acompañamiento al Estudiante' (Fonz, 2016):

- A. Establecer contacto a través de la relación con los estudiantes.
- B. Conocer los distintos servicios y apoyos institucionales para la ayuda y atención del estudiante.
- C. Favorecer la integración del estudiante a su Facultad, a la universidad y todas las actividades que ésta le ofrece.
- D. Identificar las características, estilo de aprendizaje e intereses de los estudiantes.
- E. Orientar a los estudiantes en lo referente a su proyección y desarrollo académico, profesional y personal.
- F. Detectar problemas y necesidades para canalizar y orientar de manera oportuna a los estudiantes a las áreas y servicios universitarios adecuados para su atención.
- G. Establecer estrategias de atención y apoyo a las problemáticas detectadas a nivel grupal o individual
- H. Retroalimentar al estudiante sobre sus logros y avances,
- I. Actuar como mediador en la solución de problemas,



- J. Establecer contacto y mantener comunicación con la red de apoyo tutoría
- K. Elaborar un informe de la tutoría brindada al grupo que tenga a su cargo,
- L. Elaborar un expediente del estudiante que incluya los datos de identificación, así como el proceso de seguimiento realizado al mismo y los resultados obtenidos,
- M. Informar sobre los avances y resultados obtenidos a las diferentes personas y áreas implicadas en el proceso de tutoría a fin de establecer mejoras o ajustes si así se requiere.

Con lo anterior, se puede decir que la principal función del 'acompañante formador' es la intervención educativa centrada en un acompañamiento cercano, sistemático y permanente con la finalidad de prevenir posibles dificultades e incluso de corregir, a través de estrategias de mejora, la trayectoria escolar del joven universitario.

### **4.3 Relación entre formación y competencias del Acompañante Formador**

Para un 'acompañante formador' que también recibe guía es altamente probable que desarrolle las competencias idóneas para su perfil, pues le permite hacer un análisis profundo de sí mismo y su labor, es decir, desarrolla sus metahabilidades.

La relación que se establece entre el acompañante formador y un mentor es parecida a la que se establece en una tutoría, con la distinción de que en la primera, la posición de ambas figuras es simétrica, es decir,

entre pares. Debido a esto, ambos comparten el mismo grado de responsabilidad sobre la tarea, ambos son profesionales; el mentorizado coprotagoniza y codirige con su mentor la planificación de su proceso de apoyo y formación.

Una diferencia más radica en que el acompañante formador plantea las problemáticas que le preocupan, por ejemplo, en los últimos años las temáticas relevantes a nivel universitario al parecer son: adicciones, comportamientos autolesivos en los jóvenes (*cutting*, ideación, intento y conducta suicida), prácticas sexuales riesgosas, desmotivación y deserción escolar, bajo desempeño académico, entre otras.

La formación del acompañante formador entonces incide en construir o mejorar el conjunto de competencias intelectuales, personales, sociales y técnicas que éste ha de poner en práctica para el acompañamiento de sus estudiantes (Vélaz, 2009).

De esta manera, resulta trascendente vincular la formación y acompañamiento del formador tutor con el desarrollo de las competencias de su perfil para evitar que aprenda y realice su labor (compleja y de gran responsabilidad social) a través del ensayo error o en soledad. En consecuencia, la vinculación de estos dos aspectos lleva a la sistematización de las experiencias y buenos resultados.

Además, la relación entre formación y competencias del 'acompañante formador' pueden categorizarse como sigue según los objetivos, la iniciativa o institucionalización, si es individual o grupal, o en modalidad presencial, virtual o mixta:

1. Introdutoria en las prácticas, normas, valores, filosofía y modelo educativo institucional para adaptación al contexto.

2. Desarrolladora de metacompetencias, es decir, reflexión de la propia práctica a través de indicadores que permitan la evaluación y autoevaluación.
3. Incidental, cuando el acompañante formador decide voluntariamente acompañar a un estudiante.
4. Intencionada y sistemática, cuando la institución educativa diseña un plan de acompañamiento.
5. Grupal, promoviendo la colaboración y la consolidación de equipos de trabajo que se reúnen periódicamente para aprender y reflexionar.
6. Presencial, la que es imprescindible, sin embargo, resulta innovador el uso de las distintas plataformas y apps que permitan atender a los estudiantes a la distancia combinando ambas modalidades e incluso ejerciéndola online con estudiantes foráneos o recién egresados.

#### **4.4. Desafíos para el perfil del Acompañante Formador en la actualidad**

Se considera que uno de los mayores retos actuales en la labor del 'acompañante formador' es la atención a estudiantes con alguna discapacidad pues requiere, de primera instancia, el conocimiento de sus necesidades educativas especiales, así como de las barreras para el aprendizaje. Por lo tanto, el acompañante formador deberá conocer e incorporar en su acción tutorial los principios básicos de actuación que establece la nueva perspectiva de la diversidad (Lledó y Lledó Carreres, 2017):

- Convertir la universidad en un entorno accesible, inclusivo y sin barreras para el aprendizaje.
- Elaboración de diseños curriculares con adaptaciones a las necesidades de cada discapacidad.
- Resolución de las nuevas demandas que emanan de la diversidad existente en las aulas.
- Establecimiento de la igualdad de oportunidades, eliminando cualquier forma de discriminación y garantizando la participación plena y efectiva.
- Accesibilidad de los servicios, recursos e instalaciones de todo el entorno universitario.
- Información y formación permanente sobre atención a la diversidad y educación inclusiva.
- Formación en cuanto al conocimiento de los trastornos del espectro autista (autismo y Síndrome de Asperger) y discapacidad visual, trastorno depresivo y trastorno de ansiedad generalizada, entre otros.

Estos presupuestos de la educación inclusiva, llevados a cabo por el 'acompañante formador', pueden trabajar en la consecución del logro de la excelencia educativa universitaria ya que desafortunadamente, cada vez más, se ha notado en la población mexicana el incremento de la discapacidad o de los trastornos mentales (que a su vez la generan).

No obstante, posiblemente la gran mayoría del profesorado tiende a considerar estas acciones como trabajo extra, fuera de sus funciones. En

el caso del 'acompañante formador', sin contar con este acercamiento a la educación inclusiva, puede percibirlo también de esta manera. Por este motivo, constituye un reto el cambio de paradigma al realizar su acompañamiento de manera inclusiva.

Recientemente, y ahora con mayor urgencia por las circunstancias actuales presentadas mundialmente, el *e-learning* se ha constituido como una opción de formación viable y de calidad frente a la modalidad presencial. Entiéndase por *e-learning* aquella modalidad formativa que se lleva a cabo con el uso de herramientas electrónicas a través de redes, tecnologías de información y comunicación (Marcelo y Domínguez, 2013). Parecida a la educación a distancia, en esta modalidad, el proceso de enseñanza aprendizaje se realiza en la situación de distanciamiento geográfico e incluso temporal, lo cual, al parecer, constituye una de sus grandes ventajas.

Desde mediados del siglo XIX, la educación a distancia ha permitido que, aquellas personas con dificultades de tiempo y condiciones para el estudio convencional (trabajo, crianza de hijos, economía, etc.), accedan a la formación universitaria. Ahora, en paralelo, el *e-learning*, fenómeno más reciente, pone énfasis en el uso de la tecnología con propósitos académicos, además de implementarse en modalidad presencial, semipresencial (*blended learning*) y a distancia, así como en los diversos grados educativos (Preescolar hasta Doctorado).

Y precisamente la actual pandemia derivada por la COVID-19, ha puesto de relieve la necesidad de migrar el acompañamiento del tutor a esta modalidad formativa, ya que los jóvenes universitarios requieren la guía de una persona capacitada en el uso de estas TIC y sus posibilidades pedagógicas tales como claridad en el diseño curricular (contenidos, actividades, evaluación), interacción con tutores y docentes, así como deba-

te activo entre compañeros. Es el 'acompañante formador' quien puede orientar a los estudiantes al éxito de su actividad formativa.

Este profesional, al cual llamaremos de ahora en adelante 'acompañante formador *online*', ejercerá distintos roles en la formación *e-learning*. Dichos roles son: a) docente, teniendo como tarea todo lo que acontece durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (estrategias, hábitos, transferencia, etc.); b) director social, creando entornos colaborativos y pertenencia a la comunidad; c) gerente del programa, apoyando a los estudiantes en la administración del tiempo para evitar sobrecargas debido a la independencia y cantidad de información que se proporciona en la modalidad; d) asistente técnico, apoyando a los estudiantes a sentirse cómodos con el sistema, plataforma o *software* y con las dificultades técnicas que pueden presentarse. Así, el 'acompañante formador *online*' deberá realizar su labor considerando tres dimensiones: educativa, trascendente y de formación.

El reconocimiento a la labor de 'acompañar para formar' debe ser una labor inherente a la docencia lo cual implica ser parte integrada al proceso educativo. Para ello, se hace imprescindible que sea contemplada en el quehacer de todo profesor, bien sea como en una asignatura adicional en la currícula o como un recurso indispensable durante la trayectoria escolar; así el acompañar desde la docencia hará que la formación no sea vista como algo adicional ni que suponga tiempo extra para su realización. Al formar parte de la práctica docente también debe de ser incluida en los planes de formación inicial y continua del profesorado, partiendo de la reflexión de que 'un buen acompañante formador no nace, sino que se hace'.

## Referencias

- ANUIES (2006). Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas. México: ANUIES.
- ANUIES, IV Encuentro Regional de Tutorías Región Sur-Sureste (2009). Acciones para la formación integral. Boca del Río, Veracruz, México: ANUIES.
- Carreres, A., Lorenzo, A., y Arráez, G.(2017). La acción tutorial como acompañamiento en el alumnado con discapacidad: Hacia una educación inclusiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1),137-144.[fecha de Consulta 15 de Junio de 2020]. ISSN: 0214-9877. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349853537014>
- Delors.J. (1996). Los cuatro pilares de la educación en la educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana/ UNESCO. pp.91-103
- Doherty, M. (2002). Tutorial System in the United Kingdom: Oxbridge and the others. En Excelencia académica y formación integral. Memorias del Congreso internacional Intercambio de experiencias en programas universitarios de tutorías. Bogotá: Universidad del Rosario, ICFES.
- Fonz, C.M.E. (2016) Manual del 'Programa Integral de Acompañamiento al Estudiante', Ciencias Biológicas; Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México: UPAEP.

- Lledó, A. (2015). La inclusión educativa de la discapacidad en la universidad; una cuestión pendiente para seguir avanzando en Educación Superior. En Lucía Herrera (coord.) Retos y desafíos de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario. Madrid, España: Síntesis.
- Marcelo, C. (2006). Prácticas de e-learning. Barcelona, España: Editorial Octaedro.
- Marcelo, C. y Domínguez, C. (2013). Tareas y competencias del tutor online. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 305-325. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev172COL5.pdf>
- Monereo, C. y Pozo, J. (2011). La práctica del asesoramiento educativo a examen. Barcelona, España: Editorial Grao.
- Rogers, C. (1972). El proceso de convertirse en persona. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Santiago, R. (2006). La Tutoría, elemento fundamental de la formación integral. En: Procesos Educativos y Vida Académica. Chile: [Ed.CA/UNACH](#).
- Sanz, R. (Coord.) (2009). Tutoría y atención personal al estudiante en la Universidad. Madrid, España: Síntesis.
- Solano, M. C, y Siles, J. (2013). La figura del tutor en el proceso de prácticas en el Grado de Enfermería. *Index de Enfermería*, 22(4), 248-252. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962013000300014>
- UNESCO (1998). Debate temático: La educación superior para una nueva sociedad: la visión estudiantil, en: Conferencia Mundial sobre la



Educación Superior, La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/principa/stu-s.html>

Vélaz, C. (2009). Competencias del Profesor-Mentor para el acompañamiento al Profesorado Principiante. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 13(1) 209-229. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733015>.

Vera, L. y Vera, A. (2015). Desempeño del tutor en el proceso de acompañamiento en la producción científica. *Telos*, 17(1),58-74. [fecha de Consulta 14 de Junio de 2020]. ISSN: 1317-0570. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=993/99338679005>

Zabalza, M. A. (2006). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. España: Narcea.

Zabalza, M. A. y Cid, A. (2006). La tutoría en la universidad desde el punto de vista del profesorado. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 58 (2), 247-267.

## Sección 2. Estrategias para el acompañamiento

El proceso de acompañamiento a los estudiantes se puede realizar mediante diversas estrategias o modalidades de la tutoría, esto debido a que las necesidades de acompañamiento en ocasiones requieren de una atención personalizada y en otras, de manera grupal cuando los perfiles generacionales son la causa a atender. De igual manera, la tutoría entre pares es una estrategia efectiva para la atención de los estudiantes, ya que es bien demostrado que el diálogo y la comprensión entre iguales muestra resultados favorables en los aspectos personales y académicos de los involucrados en el proceso. La sección 2 de este libro, contiene variadas estrategias para el acompañamiento a los estudiantes.

En el 'Capítulo 5', se describe el acompañamiento en su modalidad personalizada, y se resalta la importancia de la figura del tutor como agente clave para el buen desarrollo de la tutoría individual. La tutoría entre pares se presenta a manera del proceso de acompañamiento llamado 'mentoría' y se describen las experiencias en instituciones de educación superior y se abordan en el 'Capítulo 6'.

Otra de las estrategias de acompañamiento frecuentemente empleadas en las instituciones educativas universitarias, es la tutoría grupal. Este tipo de estrategia se relata en el 'Capítulo 7', tutoría que busca favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, mediante una primera atención

y seguimiento de un tutor asignado a un grupo y con el soporte colaborativo de una red de apoyo institucional.

Los estudiantes de programas académicos desarrollados en las modalidades *online* y 'abierta' (mixta), presentan necesidades de acompañamiento especializados y diferentes a los universitarios comunes, debido a su perfil de personas adultas y la mayoría inclusive en fase laboral. De ahí la incorporación del 'Capítulo 8', en el cual se describen las estrategias innovadoras y virtuales para la atención y acompañamiento de estudiantes en la modalidad no escolarizada.

En el proceso de acompañamiento integral de los estudiantes confluyen diferentes disciplinas con la intención de atender un problema común, y con la vista puesta en la búsqueda de armonía entre las diferentes dimensiones de la persona: física, emocional, social, cognitiva, comunicativa, espiritual, estética y ética. Este enfoque se presenta en el 'Capítulo 9' como una estrategia particular e innovadora, puesto que la atención personalizada se aborda desde la "interdisciplinariedad". Se interpretará por interdisciplinariedad, en este apartado, la búsqueda de un genuino lenguaje común que genere habilidades para cruzar fronteras disciplinarias y dar pie a nuevas conexiones de pensamiento para identificar respuestas comunes ante problemáticas complejas.

# CAPÍTULO 5. ACOMPAÑAMIENTO PERSONALIZADO

MARÍA DEL ROSARIO ALBARRÁN CAMPOS, MARÍA ELENA FONZ CABRERA

## Introducción

Desde una experiencia personal como docente y tutor, se ha tenido la fortuna de colaborar en instituciones preocupadas por la 'formación integral' de cada estudiante, procurando promoverla desde la perspectiva de atención particular a cada uno de ellos como persona única, con necesidades y expectativas propias que se atienden a través de diferentes actividades y programas de apoyo.

Esta formación integral en la que se ha participado se enfoca en el desarrollo de las potencialidades y talentos personales, promovidos a través de actividades académicas y extraacadémicas. Dentro de estas últimas, tiene un lugar especial la tutoría, como servicio de acompañamiento que se brinda a los estudiantes con la finalidad de apoyarlos en su proceso de inserción, adaptación y desarrollo profesional y personal, buscando un crecimiento integral. El acompañamiento tutorial suele ser un proyecto sólido en instituciones que se comprometen a la creación de propuestas educativas flexibles que ofrecen a sus estudiantes una atención inter y multidisciplinaria para complementar su desarrollo integral.

Enmarcada en un consistente marco institucional, la intención primordial de la tutoría suele posicionarse como ‘relación de ayuda personalizada’, centrada en los estudiantes y orientada hacia el logro de la autonomía, ofreciendo posibilidades reales de fortalecimiento de su zona de desarrollo potencial, para lograr una formación integral.

En este capítulo se pretende ofrecer una breve descripción de cómo puede definirse, construirse y ponerse en práctica una relación de ayuda académica y personal –la tutoría– como una verdadera propuesta de ‘acompañamiento personalizado’. Inicialmente, se establecen algunos conceptos referentes a la naturaleza de este, el vínculo de confianza como parte esencial de este acompañamiento, pasando a la revisión de algunos principios que deben orientar la atención personalizada, ubicando la tutoría como un poderoso medio para fortalecer el desarrollo personal –incluyendo una propuesta de estrategias y ruta de trabajo– para finalizar con la herramienta de intervención personalizada por excelencia: la entrevista.

A lo largo del desarrollo del contenido, se podrá observar que la tutoría es ante todo, un encuentro entre docentes y estudiantes, gracias al cual, éstos cuentan con un espacio clave para lograr los objetivos esenciales de los modelos educativos institucionales. Para todo estudiante, se deberá garantizar una sólida formación intelectual, una auténtica formación humana y un verdadero compromiso social, de modo que no sólo se capaciten profesionalmente, sino que adquieran las cualidades y la preparación necesaria para ser personas responsables de su propio proyecto vital. Y éste no es sólo un objetivo institucional, sino un ejemplo sólido del acompañamiento personalizado. Tomado: Comisión Promotora del Sistema Institucional de Tutoría UPAEP (2010).

## 5.1 Conceptualización del acompañamiento personalizado

Es importante, como punto de partida, reconocer que la sociedad actual, con sus diversas circunstancias y retos, demanda una formación más amplia de sus ciudadanos y, es en este contexto, que las instituciones educativas se ven en el compromiso de asumir progresivamente mayores responsabilidades con respecto a la formación de las nuevas generaciones, exigiendo de la educación media superior y superior, el prestar una adecuada formación personalizada e integral, que implica abarcar los aspectos académicos, formativos y personales, reflejados en planes y programas de orientación, acompañamiento y tutoría con estrategias de intervención metodológica para la atención integral de los estudiantes en las instituciones educativas.

Para responder a tal demanda, se considera que un proceso de acompañamiento personalizado, debe centrar la atención en cada estudiante y su realidad, lo oriente hacia el logro de la autonomía y posibilite el fortalecimiento del desarrollo integral.

Cuando una universidad apuesta por el acompañamiento personalizado busca ofrecer a sus estudiantes a lo largo de su trayectoria formativa, las herramientas y apoyos necesarios para el cumplimiento de sus metas como personas y profesionistas. Para ello, se debe también apostar por la formación, capacitación y actualización de docentes comprometidos con un proceso de tutoría con calidad, profesionalismo y humanismo que facilite su intervención transformadora.

Para tal fin, la tutoría no debe perder su eje como una parte esencial de la orientación educativa, dirigida hacia el logro de los siguientes propósitos generales:

- El desarrollo integral de la personalidad del estudiante.

- La formación de los estudiantes para participar activamente en el desarrollo social y cultural de la comunidad, siguiendo líneas de colaboración y solidaridad.
- Favorecer el desarrollo de acciones inmersas en valores personales de tolerancia, responsabilidad y respeto hacia sí mismo y hacia la diversidad de los demás.
- Lograr una óptima capacitación para el ejercicio de sus actividades profesionales, a partir de la adquisición de competencias intelectuales que lo orienten al conocimiento científico, técnico, humanístico, histórico y estético.

Para la consecución de dichos propósitos, la intervención tutorial como parte de la orientación educativa, debe orientar sus acciones al trabajo en los ámbitos de la prevención y el desarrollo personal, a las estrategias del aprendizaje, a la atención a la diversidad y la a orientación académica y profesional.

Esta idea del quehacer tutorial, centrado en la persona del estudiante y su circunstancia, supone un cambio de funciones y de habilidades, tanto del profesorado como de los estudiantes, como personas únicas e irrepetibles.

Todo formador, portanto, bajo esta perspectiva, debe de ser conocedor de las creencias y valores de la persona que acompaña, y le ayudará a desvelar y liberar su sabiduría interna; está llamado a despertar la mejor comprensión de la persona consigo misma, fortalecer la visión y misión que la persona busca en la vida, para lograr contactar con las emociones que se alinean con el firme propósito de conformar un sentido para su vida. También, se deberá conseguir que la persona se emocione con su propósito personal, creando su propia visión dentro de su capacidad de

elección. Ésta es la mejor manera de practicar el acompañamiento personalizado, pues se estaría proyectando un proceso capaz de motivar a una persona hacia lo que de verdad quiere conseguir en su definición de vida.

Se puede resumir entonces que el acompañamiento personalizado implica guiar a la persona hacia un autodescubrimiento de su valía y competencias, así como a la superación de sus propias limitaciones, que pueden no ser más que resistencias involuntarias en la mayoría de las veces, e interferencias internas de la propia persona. Es por esto tan relevante el trabajo formativo desde un enfoque personalizado, en el que un tutor o un docente, sea capaz de transmitir su absoluta creencia en la persona a la cual acompaña, educa y ayuda, respaldando y validando sus posibilidades e intenciones positivas, animando y fortaleciendo todos los avances que se consigan, por pequeños que éstos sean.

## **5.2 El vínculo de confianza como base del acompañamiento personalizado**

Se enuncian a continuación algunas ideas centradas en la educación personalizada, como cimiento y espacio de construcción de un vínculo de confianza fuerte, y sostenido a lo largo de la formación universitaria: diálogo, participación y comunicación, principios claves en el ámbito educativo, que alientan un proceso personalizado que partiendo de la confianza, favorece la confianza en la comunidad educativa, y se centra de forma especial, en la relación docente/tutor-estudiante. En este marco, hasta las actitudes de oposición o de diversidad de opiniones, vivifican y fortalecen el compromiso y la solidaridad mutua, porque se respeta a cada persona, se confía en el otro. Dialogar, participar y comunicar son acciones que suponen integrarse en términos de operatividad y responsabilidad, que siguen la perspectiva de la educación persona-



lizada puesto que se traducirán en la misma organización de la relación educativa en la cual exista una creciente participación co-responsable en las acciones formativas.

No se pretende dedicar este apartado a la explicación concisa de la educación personalizada, -expresión lanzada al mundo educativo por Víctor García Hoz (1981), tal vez el más grande pedagogo contemporáneo, que ha sido enseñada, explicitada y actualmente aplicada por maestros y profesores en todo el mundo-, pero sí se requiere, por el contrario, enfatizar este saber pedagógico para extraer de su enseñanza, aquellos vínculos con la confianza y afirmarse como criterios propios del acompañamiento personalizado.

Desde la educación personalizada se debe encarar la formación de estudiantes y profesores/tutores de una manera renovada. Esta formación debe orientarse hacia la construcción de bases de superación, de afirmación y perfeccionamiento profesional y personal de los involucrados en una relación; si nuestro referente aquí es que 'la vocación de ayudar' es una vocación de confianza en el hombre (la persona), el docente/tutor se debe presentar como una persona en la que se ha confiado y, como tal, esa experiencia de confianza lo lleva a confiar en las potencialidades de los demás; de sus propios estudiantes.

Ahora bien, ¿cómo relacionar estas ideas con la construcción del vínculo de confianza tan necesario en toda relación de acompañamiento? No debe de olvidarse que toda relación educativa, se inserta en un proceso histórico, una fundamentación filosófica y una cultura vigente, y en la actualidad, con todos los retos que se nos plantean, surge un llamado de atención para volver a las fuentes de una verdadera relación personalizada entre docente y estudiante, dando prioridad a una educación que pueda transformar a las personas.

Es necesario pues, proyectar una nueva forma de acompañar, de apoyar, de dirigir; se precisa de una relación educativa que se anticipe a los cambios, con el fin de que la persona tenga dominio sobre sus circunstancias y pueda asumir sus retos personales y profesionales. Se requiere de un acompañamiento de anticipación, que no esté detrás de los problemas, sino adelante. Una relación educativa de anticipación es una educación desde la confianza.

Indudablemente, la relación educativa es delicada porque la persona humana es misterio, debilidad, entrega, egoísmo; es detenerse y volver a empezar. La persona humana es un ser singular y relacional que está llamado a la entrega sincera a los demás; y esta entrega recíproca, como se espera en una relación de ayuda, debe centrarse en la construcción de la confianza mutua, que permita el desarrollo de competencias profesionales, pero también de virtudes personales.

Por lo tanto, la consideración de la relación educativa signada por la confianza puede considerarse delicada porque es un vínculo que toca la profundidad del ser humano y, por respeto a esa interioridad, se debe acudir al acompañamiento con una postura de respeto y confianza, en uno mismo y en el otro, distinto a mí.

¿Y qué es la confianza en la relación educativa? Es la capacidad del educador para ver y manifestarle al estudiante, de todas las formas pedagógicas posibles: 'tú puedes ser feliz'. La confianza crea un vínculo necesario con la intuición intelectual que ve la realidad de lo que es y confiando en lo que ve, alienta a más. Si un docente/tutor es capaz de relacionarse desde esta perspectiva con sus estudiantes, su labor de acompañamiento no sólo será más sencilla y eficaz, sino, sobre todo, trascendental.

### 5.3 Principios de la atención personalizada

Al retomar contextos que son familiares, se sabe que la individualidad que caracteriza tanto al tutor como al estudiante en tutoría representa una riqueza insustituible, que trae aparejada la complicación de dar un formato único al momento de la tutoría.

Cuando se reconocen los postulados anteriormente planteados, se desea proponer al tutor una serie de principios prácticos que orienten su intervención, de tal manera que el enfoque personalizado sea el centro del encuentro tutorial; Barreto, Arranz, y Molero (2007):

- Cercanía y exigencia: el tutor comprenderá al estudiante en su problemática particular, pero no dejará de invitarlo a dar de sí todo cuanto pueda.
- Interés real por el estudiante: el tutor recordará los datos que se brindan, la información relevante, y los compromisos adquiridos con los estudiantes.
- Consecución de metas: a través de la tutoría pueden sugerirse metas concretas y pautas para lograr hábitos y destrezas que les ayuden a lograr sus objetivos de manera más sencilla. Se trata de estimular su propia motivación y de sugerir metas asequibles que se revisen de forma periódica.
- Detectar la situación actual del estudiante y atenderla, que, en términos generales puede darse de cuatro maneras:
  - o Frente al estudiante que no percibe sus áreas de mejora: cree que va bien, pero los indicadores externos dicen que no. La tutoría deberá orientarse a mejorar el conocimiento que tie-

ne de sí mismo, hablando con claridad y sugiriendo medios eficaces de solución.

- o Frente al estudiante que sí percibe las áreas de mejora: se le puede ayudar a marcarse objetivos y a desarrollar la voluntad y la disciplina.
- o Frente al estudiante que va bien pero no lo percibe así: el apoyo y la confianza del tutor, así como consejos concretos que le ayuden a enfrentarse a las dificultades, pueden suponer una mejora en el rendimiento y la autoestima.
- o Frente al estudiante que va bien y es consciente de ello: en ese caso es preciso ayudarlo a abrir horizontes: fomentar su ilusión por los estudios, que se traduzca en un plan de trabajo que vaya configurando su perfil profesional: idiomas, prácticas, lecturas. Conviene mantener el interés en la tutoría y ayudarlo a exigirse; también se le puede proponer planes que enriquezcan su formación: asistencia a seminarios, trabajos de investigación, ayuda a otros compañeros, labor social, etc.

#### **5.4 La tutoría como motor del desarrollo personal integral**

La tutoría, en muchos aspectos, ya dejó de ser una parte del anexo al currículo, para constituirse en una metodología existencial de acompañamiento a los/las estudiantes; ya es considerada como un instrumento de gestión formativa para que los estudiantes logren una educación integral e integradora abarcando diversas dimensiones de la formación: personal, comunitaria, intelectual y social, siendo conscientes de que en estas dimensiones se entrecruzan aspectos de la vida en que se verán

como futuros/as profesionales y se enfrentarán al discernimiento vocacional, que debe estar orientado a la inserción en la realidad del trabajo como servicio irrenunciable al bien común.

Es así que este proceso de acompañamiento personalizado juega un papel decisivo para el logro del principal paradigma de una universidad que busque no sólo la equidad en el acceso, sino una garantía en la permanencia y un perfil de egreso de calidad. Sin embargo, no podrá lograrse mientras la tutoría se centre únicamente en el rol del tutor, desplazando al sujeto, el tutorando, quien debe asumirse como principal responsable de su desarrollo integral. (Polo, 2006).

Cualquier definición clásica de tutoría, se sitúa en el campo del acompañamiento individual y grupal, no sólo dentro del ámbito escolarizado sino también fuera de él, ya que el acompañamiento se da a lo largo de la vida. La implementación de la tutoría como acompañamiento personalizado, permitirá que el mismo estudiante pueda evidenciar logros importantes en las dimensiones de su propia formación. De esta manera, el tutorado puede encarar las dificultades que se presenten y potenciar lo que es significativo para él mismo.

Aunado a la responsabilidad del estudiante, la acción del tutor, en sus diversas modalidades de intervención, debe verse como un instrumento de ayuda personalizada ofrecida al estudiante, fundamentalmente en el plano académico y en el personal. Por tanto, el acompañamiento debe caracterizarse por unos objetivos claros y sencillos, debidamente programados, que hagan de la tutoría un recurso eficiente para fortalecer el aprendizaje autónomo del estudiante.

En relación con los conceptos anteriores, se indican brevemente algunos objetivos personales, que se buscan obtener por medio de la tutoría en los estudiantes:

1. Que conozca e integre –con un alto respeto a la libertad– los principios que animan el ser y quehacer de su institución.
2. Que experimente una inducción satisfactoria a la vida académica, además de conocer los reglamentos y procedimientos administrativos y acudir a los diferentes servicios educativos y actividades complementarias que se brindan.
3. Que adquiera un conocimiento personal que le lleve a descubrir sus potencialidades y sus áreas de oportunidad.
4. Que mejore constantemente su rendimiento académico, mediante la adquisición o refuerzo de hábitos y técnicas de estudio e investigación, logrando así que el asesor sea un referente para la orientación en la resolución de dudas sobre su área del saber, el hallazgo de bibliografía pertinente y técnicas de preparación para exámenes y elaboración de trabajos.
5. Que sea capaz de elegir una carga académica adecuada a sus capacidades, intereses y circunstancias.
6. Que desarrolle las competencias propias de su perfil profesional.

#### **5.4.1 Estrategias de acompañamiento académico y personal**

- A continuación, se plantean algunas estrategias que pueden orientar la intervención tutorial
- Universidad: *web*, boletines, correo electrónico institucional, etc.

- Acercar al tutorado a los recursos institucionales que se ofrecen para atender las necesidades económicas que vayan surgiendo.
- Orientar sobre posibles dudas sobre trámites diversos como la credencialización, claves de red, accesos al sistema de consulta académica, etc.
- Dar a conocer y explicar al estudiante la misión y objetivos institucionales de la universidad.
- Durante la trayectoria académica del estudiante, hacerle ver la importancia de asumir en su día a día los objetivos institucionales (sólida preparación académica, formación ética, educación personalizada, actitud de servicio, contribución al bien común, trabajo bien acabado) y que, al hacerlo, mejora su desempeño académico y pone las bases de su plenitud como persona.
- Dar a conocer al estudiante tanto el reglamento general de la universidad como el reglamento de su propio programa académico, y enfatizar puntos relevantes sobre criterios de ingreso y reingreso a la universidad, inscripción de materias, medidas académicas, el requisito del idioma inglés y el servicio social, las oportunidades de intercambio académico, etc.
- Informar, animar y dar seguimiento de actividades culturales, idiomas, servicio social, servicio de beca, actividades deportivas y culturales, servicios de pastoral, etc.
- Orientar al estudiante en los procesos administrativos y académicos para que sepan actuar con iniciativa y responsabilidad.

- Informar de los canales de comunicación propios del programa académico.
- Conocer el perfil académico del estudiante: intereses, personalidad, historial académico, entrevista de admisión.
- Invitar al estudiante a tener una visión madura de sí mismo y de su entorno; esta visión entraña la responsabilidad personal frente de decisiones que cotidianamente toma.
- Realimentar al estudiante periódicamente de sus avances y/o retrocesos académicos, poniendo énfasis en los retos a afrontar y soluciones prácticas con las cuales superarlos.
- Si el estudiante lo requiriera, brindarle técnicas de estudio simples y prácticas, que atiendan las áreas de: comprensión lectora, análisis de la información, aprovechamiento del tiempo y manejo del estrés.
- Revisar juntamente con el estudiante sus exámenes, trabajos y asistencias para detectar posibles problemas.
- Apoyar al estudiante en la construcción de un horario donde dedique tiempo suficiente cada día a la realización de tareas, al estudio en biblioteca, etc.
- Brindar orientación bibliográfica y hemerográfica (física o digital) cuando el estudiante lo necesite.
- Si fuera el caso, canalizar al estudiante a las áreas de apoyo pertinentes que atienden problemáticas que sobrepasan el ámbito



de la tutoría: salud universitaria, orientación psicológica, admisiones, servicios universitarios, becas, etc.

- Explicar al estudiante la ruta ideal de su plan de estudios y apoyarlo en la elección de sus materias.
- Dar a conocer y motivar a los estudiantes para que descubran las oportunidades de crecimiento que les da la participación en concursos, proyectos, intercambios, prácticas profesionales, etc.
- Hacia el final de su trayectoria académica, ayudarlo a decidir el ámbito de la orientación profesional y campo laboral.
- Proponer y diseñar estrategias y planes de acción para lograr el desarrollo de competencias generales y específicas de su perfil profesional.

#### **5.4.2 Itinerario de acompañamiento tutorial personal en el nivel universitario**

Con el fin de proporcionar un acompañamiento que responda a los requerimientos de los estudiantes en diferentes momentos de la vida universitaria, se propone construir niveles de atención tutorial que pueden ser trabajados a lo largo del trayecto formativo a partir de la detección de necesidades por parte del tutor.

Para que un plan de trabajo sea eficiente, no sólo es necesario que se atiendan tales necesidades, sino que se organicen con base en el logro de las competencias disciplinares y profesionales vigentes en los programas educativos.

Al considerar de forma general que la intervención tutorial se desarrolla en tres fases: trayectoria inicial, intermedia y final, se sugiere un itinerario de temas y actividades que pueden ser tratados en los distintos semestres, siempre teniendo en cuenta que las peculiaridades de cada persona y su circunstancia específica pueden hacer variar los contenidos. (Ver Tabla 6).

**Tabla 6. Itinerario por semestres de temas y actividades**

1º y 2º semestres	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integración al entorno universitario/Plan de estudios.</li> <li>• Conocimiento de reglamentos/Inducción a la biblioteca: uso y recursos.</li> <li>• Evaluación conjunta de historial académico y detección de necesidades en hábitos de estudio.</li> <li>• Brindar estrategias de preparación de exámenes y lectura eficaz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Detección de necesidades en la ortografía y redacción.</li> <li>• Creación de un horario personal.</li> <li>• Técnicas de análisis y discriminación de información.</li> <li>• Organización del tiempo y planeación jerarquizada de actividades.</li> </ul>
3er y 4º semestres	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El rol de las materias humanísticas en la universidad y cara a su profesión.</li> <li>• Reforzar la metodología de investigación propia del área de estudio.</li> <li>• Fomentar actividades artísticas, culturales y literarias.</li> <li>• Deporte y esparcimiento como componentes necesarios en la vida del universitario.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ir elaborando un plan de vida y carrera maduro y realista.</li> <li>• Inducción a bases de datos digitalizadas de la universidad.</li> <li>• Los hábitos para vivir sano y su importancia en la vida universitaria.</li> <li>• Posibilidades de movilidad estudiantil y análisis inicial de áreas terminales de su carrera.</li> </ul>

5° y 6° semestres	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué competencias precisa mi profesión y cómo se van adquiriendo?</li> <li>• Manejo del estrés.</li> <li>• Lecturas clásicas recomendadas para su crecimiento personal y cultural.</li> <li>• Competencias cívicas para una inserción social efectiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguimiento al plan de vida y carrera maduro y realista.</li> <li>• Prácticas profesionales y/o vinculación inicial con los ámbitos profesionales.</li> <li>• El quehacer universitario respecto a la realidad social que se está viviendo.</li> <li>• ¿Por qué medio de titulación va a optar (ventajas/desventajas) y preparación conducente.</li> </ul>
7° y 8° semestres	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación profesional y laboral próxima: intereses.</li> <li>• Guía en los intereses de investigación.</li> <li>• Servicio social.</li> <li>• Seguimiento al plan de vida y carrera maduro y realista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación profesional y laboral próxima: elaboración de CV.</li> <li>• Oportunidades de posgrado dentro y fuera de la universidad.</li> <li>• Valores cruciales de la profesión.</li> <li>• Inscripción a agrupación de graduados y evaluación de servicios; cierre cálido y agradecido.</li> </ul>

(Fuente: Elaboración propia, 2020, con base en la recopilación de la sesión con tutores UPAEP, 2018); y consulta de Comisión Promotora del Sistema Institucional de Tutoría UPAEP (2010).

## 5.5 La entrevista tutorial

Como ya hemos revisado, la tutoría es un proceso de acompañamiento cimentado en una serie de actividades organizadas que guían al estudiante o grupo de estudiantes de manera personalizada; se ha mencionado ya que es una herramienta que se apoya en estrategias específicas para ofrecer asesoramiento académico y orientación que contribuirá al éxito académico y personal del estudiante.

Como proceso formativo, la tutoría debe desarrollarse de forma activa y dinámica y ante todo, debe estar planificada, puesto que supone un proceso de aprendizaje, requiere la colaboración de todos los agentes educativos y debe propiciar la auto-orientación. A fin de dar cierto orden

y a este proceso, se enumerarán algunos criterios generales adaptado de Arnaz e Isus, (1995) sobre lo que conviene o no hacer durante la entrevista para una mejor atención de los estudiantes de grado de Licenciatura:

1. Mostrar responsabilidad durante las sesiones no siendo impuntuales o bien faltar a las citas previamente establecidas, ya que esto puede desanimar a los estudiantes.
2. Actuar de forma empática y respetuosa, siendo comprensivo y abierto ante sus opiniones, pero firme en las convicciones.
3. Procurar tener con el estudiante pláticas de carácter cotidiano para conocer sus gustos, intereses e inquietudes con la finalidad de mostrar disponibilidad.
4. Establecer objetivos de cada sesión, yendo de los temas más sencillos a los más complejos evitando así el generar ansiedad en la persona, pues ésta puede impedir una comunicación fluida.
5. Revisar los temas sugeridos que deban profundizar a lo largo de los años de formación, a fin de tener una base organizada sobre la cual plantear nuestra entrevista.
6. Ayudar al estudiante a encontrar criterios adecuados en los temas anteriores y cuando considere que no se está al alcance de sus recursos, canalizarlo dependiendo del apoyo que requiera. Aun así, no se trata de convencerlo o hacerlo cambiar, pero sí de reflexionar acerca de sus actitudes. Para esto, se debe ser objetivo y respetuoso en los planteamientos y en los juicios con respecto a cada estudiante.

7. Realizar, junto con el estudiante, un plan en el que se fijen metas específicas que sean viables de cubrir. De ninguna manera se deberá de asumir la responsabilidad de tener que encontrar soluciones para resolver los problemas, sólo brindar los medios y hacer énfasis en los recursos personales con los que cuenta el tutorado.

No hay que olvidar que la entrevista, al utilizar el diálogo como herramienta principal, podría provocar cambios tanto a nivel emocional como a nivel cognitivo y consecuentemente a nivel conductual en los participantes.

En el 'nivel cognitivo', lo primero que un orientador debe realizar en la entrevista es conocer cuál es el modelo representacional de la realidad (del problema) que posee el entrevistado con la finalidad de que éste pueda nuevamente reestructurarlo.

Continuamente se establece un flujo de pensamientos automáticos cuando uno se enfrenta a cualquier situación, como si hubiese 'otro yo' con el cual se conversa y se compara todo cuanto se medita en nuestro interior. Se trata de las opiniones, convicciones, valoraciones, etc. que no se perciben plenamente y que se dan por supuestas. Estos pensamientos si coinciden con la realidad, no generan conflicto; pero si es todo lo contrario, se producen pensamientos distorsionados que potenciarán el surgimiento de juicios, sentimientos y emociones inadecuadas.

A 'nivel emocional', se parte del supuesto de que básicamente, es el pensamiento el que motiva las emociones y sentimientos y ambos, determinando el comportamiento en cada momento. Debido a que las emociones juegan un papel importante durante la entrevista, es necesario que se identifiquen y se cree un ambiente propicio para la manifestación de las mismas.

Por lo tanto, el núcleo de la entrevista estará centrado en la adecuación o inadecuación de las emociones y sentimientos como consecuencia de la valoración que le dé a las circunstancias del problema. Conviene, por lo tanto, hacer algunas preguntas tales como: ¿Qué sientes al decirme esto? ¿Recuerdas cómo te sentías en ese momento? ¿Puedes identificar qué sentimientos surgieron ante esa situación?, entre otras.

Esto supone que no hay sentimientos buenos o malos, todos deben ser aceptados, pero de lo que se trata es de que sean adecuados a la circunstancia y no interpretaciones de los propios o de terceras personas, es decir, se requiere que provengan de la valoración real y objetivo de los estímulos que los provocan.

A continuación, se plantean algunos aspectos a considerar que de algún modo se requieren tener presente y se deben recordar en el momento de hacer una entrevista tutorial individual:

- A. Hay que ser puntual, tener un objetivo definido del motivo de la entrevista para que sea el punto de referencia y así evitar hacer preguntas no relacionadas con el objetivo. Tener algunas preguntas clave acerca del tema ayuda a una mayor obtención de información relevante.
- B. Debe recibir al entrevistado con cordialidad y no con tanta familiaridad. Asegúrese que no será interrumpido y que tenga al alcance todo lo que necesita para que haya comodidad eliminando toda fuente de distracción.
- C. Establezca un rapport adecuado y recuerde la importancia del lenguaje no verbal y de los modismos verbales.

- D. Durante el desarrollo, tome el control y manténgalo todo el tiempo; no discuta con el tutorado, pues la tutoría no debe ser una especie de interrogatorio. No lo apruebe ni lo desaliente, procure una postura mediadora.
- E. Hable claro y module el tono de su voz, haga preguntas claras y concretas para evitar confusiones.
- F. Mantenga contacto ocular, sin ser intrusivo o agresivo.
- G. Respete los momentos de silencio, hay ocasiones en que el tutorado puede sentir cierta dificultad para expresar algo relevante. Las pausas en la conversación o en el relato nos lo indican.
- H. Si el estudiante llega ansioso, agresivo, en crisis, cuide especialmente el tipo de preguntas con las que va a comenzar, no elabore juicios. Céntrese en los hechos y no en las emociones.
- I. La memoria es poco fiable, tome notas e indíquele el por qué lo hace.
- J. Hay que recordar que es importante que los estudiantes tomen sus propias decisiones y que construyan sus propias respuestas a las incógnitas y problemas que traen consigo.
- K. No efectúe entrevistas muy seguidas, tome periodos de tiempo razonables según el caso, para que se consigan mejores resultados.
- L. Reconozca sus propios límites, en ocasiones pensamos que podemos ayudar y lo único que hacemos es acrecentar el problema.

Para cerrar este apartado, es preciso recordar que, a través del acompañamiento en tutoría, se busca que el estudiante sea el 'protagonista' en su formación profesional, teniendo en cuenta que el mercado laboral actual hace necesaria una preparación profesional basada no sólo en la 'formación académica' sino también en las 'capacidades personales', como las competencias, habilidades y valores éticos/culturales.

De forma general, se aconseja a los docentes tutores que al preparar sus entrevistas, puedan revisar metas anteriores y pensar una propuesta de mejora, que lógicamente podrá ser reformulada de acuerdo con los temas que surjan de la charla. El estudiante deberá percibir que 'se lleva algo'.

Con el objetivo de contemplar un contenido de trabajo tutorial que responda a las necesidades de los estudiantes y contemplando algunas de las cualidades propias de su generación, se propone trabajar las entrevistas en tres áreas particulares: 'cognitiva, emocional y social', adaptado de Bisquerra (1998). Las competencias a trabajar pueden ser las mismas en general, pero se profundizará de acuerdo con la etapa de aprendizaje y maduración de cada estudiante.

### 5.5.1 Área Cognitiva

Se busca desarrollar la 'madurez intelectual' del estudiante por lo que se considerará 'la capacidad de planificación y organización':

- Saber priorizar.
- Saber planificar.
- Evaluar la realización de lo planificado y la calidad del método de trabajo.



- Sugerencia de preguntas de orientación para la entrevista tutorial:
  - ¿Diferencia el grado de importancia de las actividades a realizar?
  - ¿Planifica los tiempos de estudio?
  - ¿Dedica diariamente unos minutos para planificar el día?
  - ¿Lleva ordenado el material de estudio?
  - ¿Se siente agobiado con las actividades?
  - ¿Trabaja y estudia o sólo estudia?
  - ¿Llega con puntualidad a las ocupaciones que tiene?
  - ¿Planifica la semana?
  - ¿Le importuna mucho los cambios de planes?
  - ¿Puede trabajar en varias cosas a la vez?

### 5.5.2 Área Emocional

Se busca desarrollar la 'madurez afectiva y educación de la voluntad' del estudiante; se podrán evaluar la 'iniciativa y la motivación'.

Comportamientos característicos:

- Hacer las cosas sin que nadie lo indique o no esperar a que vengan dadas.
- Tener vitalidad al hacer las cosas.
- Asumir correcciones, no evadir las normas.
- Tener una proyección profesional.

Sugerencia de preguntas de orientación para la entrevista tutorial:

- ¿En qué cosas pone iniciativa? Ejemplos...
- ¿Ante un problema, dificultad o contradicción, se queja, echa la culpa a los demás o busca solucionarlo?
- ¿Actúa con independencia, o lo determina la opinión de los demás?

- ¿Se compara con las capacidades u oportunidades de los demás?
- ¿Necesariamente estudia con alguien?
- ¿Con qué actividad le gustaría completar su capacitación?
- ¿Qué perfil está buscando?
- ¿Dónde se ve trabajando?
- ¿Qué medios ha puesto para concretar la PPS?

En caso de trabajar...

- ¿En el trabajo participa activamente en algún proyecto?
- ¿Nota confianza de parte de sus superiores?
- ¿Presenta propuestas? ¿Se aburre?

### 5.5.3 Área Social

Se busca desarrollar la 'capacidad de relacionarse' del estudiante, se puede evaluar la 'capacidad de comunicación'

Comportamientos característicos:

- Saber expresarse y hacerse entender.
- Ser oportuno para decir las cosas.
- Saber escuchar.
- Saber mostrar el beneficio de la opinión de uno.
- No imponerse.

Sugerencia de preguntas de orientación para la entrevista tutorial:

- ¿Tiene grupo de estudio?
- ¿Está integrado en el curso?
- ¿Puede expresarse con facilidad al presentar un trabajo oral o dar un examen?

- ¿Cómo es su compostura: mira al frente, mira a los ojos, modula correctamente, se sienta derecho?
- ¿Recoge las opiniones de los demás a la hora de hacer un trabajo en equipo?

Si tiene mayor facilidad en el aprendizaje...

- ¿Se hace el tiempo para ayudar a los demás?
- ¿Tiene capacidad de síntesis al momento de expresarse?
- ¿Puede trabajar en equipo o hace sólo la parte que le toca por separado?
- ¿Escucha hasta el final las indicaciones que le dan?

En caso de estar trabajando...

- ¿Reporta sobre los trabajos que le asignan?
- ¿Busca aprender de la experiencia de otros?

Se espera que los contenidos desarrollados en este capítulo sean de utilidad para los interesados en promover 'una nueva cultura de acompañamiento en sus ámbitos educativos', sin olvidar que para lograrlo, es acertado optar por el trabajo colaborativo en las instituciones, así como el compromiso incondicional de docentes, estudiantes y autoridades, con una visión conjunta construida con cimientos históricos y nuevos, desde la firme convicción de que un acompañamiento personalizado puede conseguir metas verdaderamente trascendentes en todos los involucrados.

## Referencias

Arnaz e Isus, (1995). La entrevista tutorial en La tutoría, organización y tareas. España: Ed. Graó.

Barreto Martín, M. P., Arranz, P., y Molero, M. (2007). Counselling, Instrumento fundamental en la relación de ayuda. Recuperado de Entrevista y consejo psicológico / coord. por Maria del Carmen Martorell Pallás, Remedios González Barrón, DIALNET.

Bisquerra, R. (1998). El modelo clínico y la entrevista en modelos de orientación e intervención psicopedagógica. España: Editorial Praxis.

Comisión Promotora del Sistema Institucional de Tutoría (2010). Programa Institucional de Tutorías de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Puebla, México: UPAEP.

García Hoz, V. (1981). Educación Personalizada. Madrid, España: Ed. Rialp.

Polo, L. (2006). Ayudar a Crecer. Pamplona, España: EUNSA/Astrolabio.

# CAPÍTULO 6. EXPERIENCIAS DE ACOMPAÑAMIENTO MEDIANTE MENTORÍA ENTRE PARES

GABRIELA CRODA BORGES, SILVIA ALEJANDRA VALLEJO CARRASCO

## Introducción

La función social de la universidad es trascendental en la sociedad: formar seres humanos competentes y con valores, capaces de insertarse en la vida laboral y social para contribuir al bien común a través del ejercicio de una profesión. La labor formativa de la universidad se orienta a potenciar el talento de sus estudiantes a través de programas, proyectos y acciones educativas innovadoras, que atiendan a las realidades económica, política, cultural y social que se viven en el país y el mundo.

En tal sentido, la mentoría entre pares comienza a figurar como medio que permite a las instituciones educativas enriquecer el perfil competencial de sus estudiantes al considerar que quienes están inmersos en funciones de mentoría, estarían más capacitados para hacer frente a las necesidades laborales caracterizadas por el enfoque por competencias que requieren la movilización de saberes y su transferencia a situaciones complejas de la vida profesional.

El modelo de mentoría universitaria entre iguales ha sido adoptado de manera piloto en distintas instituciones de educación superior en México, según señalan Durán y Flores (2015). Sin embargo, existe escasa documentación de dichas experiencias, ya que generalmente su siste-

matización se realiza para fines de difusión interna y no se desarrolla investigación al respecto. Lo anterior, refleja la necesidad de generar conocimiento sobre la mentoría entre pares, ya que, existe poca información científica disponible al respecto de esta práctica en el ámbito universitario en México.

La figura de mentor, como acompañante, probablemente ha existido desde siempre, toda vez que se refiere, en principio, a la transmisión del conocimiento de una persona a otra. Desde la antigüedad, en muchas culturas y contextos, han existido sabios, eruditos o ancianos, es decir, personas llenas de conocimiento, respetadas por la comunidad, encargadas de guiar y aconsejar a sus integrantes.

El mentor representa a una persona experimentada que acompaña, guía y transmite sus conocimientos a otra menos experimentada y con menos conocimiento, tradicionalmente llamada aprendiz o discípulo, término bajo el cual se le conoce en América Latina.

Formalmente el término 'mentor' fue utilizado por primera vez en la literatura griega, en la obra 'Odisea', atribuida a Homero. En dicha historia, Mentor era un personaje anciano, sabio y educado, amigo del rey Ulises, a quien éste encomendó cuidar de su hijo Telémaco al tener que marchar a la guerra de Troya, y prepararlo para que le sucediera en el trono de Ítaca. De esta forma Mentor se convierte en el maestro y consejero de Telémaco. Tras veinte años de combate, el rey Ulises encontró dificultad para volver a casa y su hijo emprende la búsqueda de su padre, y es cuando la diosa Atenea toma la apariencia de Mentor para guiar a Telémaco a encontrar a Ulises (Alonso, Calles y Sánchez, 2012).

El vínculo entre alguien que enseña y alguien que aprende se mantiene vigente hasta ahora y se manifiesta de muchas formas, probablemente y en la mayoría de las veces, no siempre de manera formal. Un ejemplo del

proceso de mentoría se puede encontrar en la familia, institución básica y fundamental de la sociedad. El papel tanto del padre como de la madre es clave en el aprendizaje, desarrollo y dirección de sus hijos. No sólo se encargan de su cuidado, sino de su guía y preparación y les acompañan a lo largo de diversas situaciones de la vida.

En el ámbito educativo, la mentoría entre iguales ha tenido el mismo enfoque antes referido, los estudiantes más experimentados utilizan su conocimiento para ayudar a los menos experimentados. Cabe resaltar que la práctica de la mentoría entre estudiantes nace como estrategia de orientación educativa para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales, y se entiende como

un proceso educativo a través del cual se asiste al educando con el fin de que éste pueda obtener pleno rendimiento en sus actividades escolares, formular y realizar planes según sus aptitudes e intereses para que alcance armónicamente los fines últimos de una educación integral (Nerici, 1990, citado en Molina, 2004, p. 5).

Aunque cada institución presenta características particulares, en la mayoría de los casos los programas de mentoría han tenido como propósito principal proporcionar apoyo a los estudiantes de nuevo ingreso en su proceso de adaptación e integración al contexto universitario. Otros, se han enfocado en atender a los estudiantes en situaciones de insuficiencia académica, por ejemplo: los que presentan reprobación de exámenes y/o asignaturas. En las instituciones con alto grado de movilidad, los programas de mentoría se orientan a brindar atención a las necesidades de los estudiantes extranjeros.

Ya sea para atender a alumnos de nuevo ingreso, aquellos en situación de riesgo académico o bien, a los provenientes de otro país, el sentido 'orientador' de los programas de mentoría prevalece en cada situación.

Tal como señalan Valverde, Ruíz, García y Romero (2004, adaptado de Carr, 1999), los beneficios de la mentoría para el alumno mentorizado son amplios, a saber: adquieren recursos para su “supervivencia” en la universidad (p. 97); se vuelven más seguros de sí mismos; logran definir sus objetivos académicos; consiguen aprovechar de una mejor manera las oportunidades; desarrollan distintas habilidades y obtienen respuestas en materia de orientación ante la etapa que están enfrentando.

Diversos estudios dan evidencia de que los programas de mentoría van más allá de atender las necesidades de orientación educativa, entre otros, constituyen un nuevo entorno de aprendizaje (Lobato y Guerra, 2016; Siota, 2014) y favorecen el desarrollo de competencias en los alumnos mentores (Velasco y Benito, 2011; Vásquez, 2014; Torres, Rodríguez, Reyes y Utrera, 2011; Velasco, Domínguez, Quintas y Blanco, 2009).

## 6.1 Conceptualización de mentoría

Los términos mentoría y mentor, han sido definidos por múltiples autores y corrientes de pensamiento, en función del contexto. El Diccionario de la Lengua Española (1992), señala que el término ‘mentor’ se refiere a la figura de un guía o consejero. Por otro lado, y de acuerdo con Bozeman y Feeney la mentoría es:

Un proceso para la transmisión informal del conocimiento, el capital social y el apoyo psico-social, percibido como relevante para el trabajo, la carrera o el desarrollo profesional; la mentoría envuelve la comunicación informal, usualmente cara a cara y durante un período de tiempo sostenible entre una persona que se percibe poseedor de más conocimiento relevante, sabiduría o experiencia (el mentor) y una persona que se percibe con menos (el protegido) (2007, p. 721, citados en Roldán, 2014).



Starcevic y Friend (1999) refieren que la mentoría es “un proceso de construcción y beneficio mutuo, para ayudar a desarrollar los conocimientos y conductas del nuevo alumnado, profesorado o trabajador, por parte de un alumno de curso avanzado, o de un profesor/trabajador más experimentado”.

Topping define a la mentoría como un proceso entre “personas de grupos sociales similares que no son docentes profesionales, se ayudan unos a otros para aprender y a su vez aprenden ellos mismos enseñando” (1996, p. 322). Para Alonso et al. (2012), la mentoría hace referencia a un intensivo intercambio interpersonal entre dos figuras, el mentor y el ‘telémaco’ o aprendiz. “El mentor proporciona apoyo, dirección y retroalimentación con respecto a los planes [...] y al desarrollo personal de su telémaco, y éste recibe la acción de mentoring” (p. 19). En este sentido, Sánchez Moreno (2008) refiere que la mentoría es el desarrollo de una relación entre una persona que invierte tiempo, experiencia y conocimiento a otra con el fin de potenciar las capacidades de este último.

Valverde, García, Romero y Ruiz (2004) analizan el papel de la mentoría en el ámbito académico y la reconocen como un “proceso de intercambio continuo de guía y apoyo orientador entre un estudiante de un curso superior que asesora y ayuda a estudiantes recién ingresados en la universidad, con la finalidad de desarrollar un proceso de autorrealización y beneficio mutuo”. Para estos autores, la mentoría ayuda a que alguien aprenda algo que de otra forma no hubiera aprendido, o de manera muy lenta, de haberlo hecho por sí solo.

Erlich (2010) aporta al concepto de mentoría el hecho de que los mentores no necesariamente deben estar en un nivel jerárquico mayor que los aprendices, sino que lo más significativo en el mentor es que tenga cierto nivel de conocimiento y experiencia que puedan ser transmitidos a los aprendices.

Las diversas acepciones de la mentorías entre pares convergen en ciertos rasgos comunes, al considerar que es un proceso de transmisión e intercambio del conocimiento, existen las figuras del experto y del inexperto, coadyuva al desarrollo de habilidades en diversos ámbitos, se mantiene por un tiempo determinado, aporta beneficios a todas las partes, los involucrados comparten características del contexto y existe la voluntad y disposición en los participantes para el desarrollo de la relación de mentoría.

## 6.2 Objetivos de la mentoría

Entre los objetivos fundamentales de toda relación de mentoría se encuentran: conseguir cambios positivos en los involucrados, promover el aprendizaje activo entre quienes intervienen en la mentoría, fomentar el desarrollo de liderazgo, y la estimulación de la práctica del conocimiento a través de desafíos situacionales.

En el contexto universitario, la implementación de programas de mentoría ha tenido como propósitos esenciales: la integración de estudiantes de nuevo ingreso y/o extranjeros al ambiente universitario y el acompañamiento de alumnos con problemas de aprendizaje o en riesgo académico, pudiendo adaptarse a los diversos objetivos e intereses de las instituciones educativas.

De acuerdo con Alonso et al. (2012), el objetivo fundamental de los programas mentoría es “el desarrollo de mecanismos de ayuda, orientación y formación a los alumnos de nuevo ingreso en la universidad” (p. 138).

En todo caso, la implantación de programas de mentoría ha sido más una estrategia de prevención al abandono escolar o bajo desempeño académico, que de formación, tanto de mentores como de mentorizados.

### 6.3 Características de la mentoría

Existen distintos tipos de relaciones de mentoría, dependiendo de las circunstancias en las que se desarrolle. La mentoría situacional, se refiere a aquellas 'situaciones' en las que sin planearse ni asignarse roles específicos, alguien se convierte en mentor de otro, respecto a cierto tema. Normalmente, este tipo de mentoría se presenta cuando la situación es apremiante y el aprendiz requiere de un consejo, guía o punto de vista justo en un momento determinado. Dicha interacción puede presentarse una única vez, pero resulta de alto impacto para quien recibe la acción de mentoría.

La mentoría informal, como es el caso de los padres como mentores, es probablemente la más habitual. Se refiere a la existencia de las figuras de mentor y aprendiz, sin esquemas rigurosos de funcionamiento. No hay un inicio ni fin de la duración estipulados en dicha relación, puede ser corta o durar mucho tiempo. Cabe resaltar que los papeles de mentor y aprendiz en este tipo de mentoría están claramente definidos. Se trata de una relación que surge de la confianza entre dos individuos, y los temas abordados dependen de las capacidades y preparación del mentor, que a su vez responden a las necesidades del aprendiz.

A diferencia de las relaciones situacionales e informales de mentoría, las formales se refieren a un proceso planificado, con objetivos, supervisión, duración y fechas de inicio y término bien estipuladas. Buscan el desarrollo profesional y personal de los individuos dentro de una institución y/u organización. Las características de este tipo de mentoría según Shea (1999) son: establecimiento de objetivos a alcanzar y beneficios esperados, determinación de la duración del proceso en función de los objetivos marcados, exigencia de control a corto, medio plazo y de seguimiento, presencia de la institución/organización a través de la figura del coordinador, quien se responsabiliza de que el programa funcione y

de la selección y emparejamiento entre mentor y aprendiz, apoyando a ambos.

Dentro de la mentoría formal se pueden distinguir diferentes categorías: de uno a uno, grupal, en equipo, entre iguales y virtual. La más común es la relación de uno a uno, en la que una persona experta en la institución se encarga de guiar o desarrollar una mejor versión de otra persona, en el caso de las universidades, de un estudiante.

La mentoría formal grupal se refiere a que un mentor se reúne periódicamente con un grupo de aprendices y entre todos se apoyan y retroalimentan. La mentoría en equipo refiere a un conjunto de aprendices que se ayudan unos a otros, ninguno tiene fijo el papel de mentor, sino que todos van tomando ese rol dependiendo del tema que aborde.

#### **6.4 Agentes de la mentoría**

En las instituciones de educación superior, la figura del mentor entre pares, la ocupan los estudiantes de semestres avanzados, quienes a lo largo de su paso por la universidad han adquirido conocimientos y experiencia, lo que les coloca en una posición privilegiada frente a los alumnos de nuevo ingreso, quienes desconocen por completo el entorno universitario, de tal manera que los primeros se vuelven 'acompañantes' de los segundos en su proceso de ingreso a la universidad, y estos últimos toman el papel de aprendices. De acuerdo con Fernández (2007), en este tipo de mentoría: "compañeros con más conocimiento y/o habilidad facilitan ayuda y apoyo a alumnado con menos conocimiento y/o habilidad para aprender en trabajo cooperativo de pareja o grupo pequeño" (p. 83).

También se encuentra el coordinador del programa de mentoría, quien se encarga de gestionar, dar seguimiento y evaluar todas las acciones

relacionadas al mismo. Es una figura clave para el éxito de un programa de mentoría de pares, toda vez que él es formalmente el principal interesado en que se alcancen los objetivos trazados. En las instituciones educativas, generalmente el rol de coordinador lo desempeña un profesor involucrado en temas de innovación u orientación educativas quien participa de manera voluntaria o bien, es seleccionado por parte de los directivos.

### **6.5 Algunas experiencias de mentoría de pares**

El rol de mentor ha existido desde tiempos remotos y en distintos ámbitos de la vida del ser humano. En el contexto académico, las experiencias de mentoría se han desarrollado sobre todo en países anglosajones como Canadá, Australia, Estados Unidos e Inglaterra, y recientemente, en España y otros países hispanoparlantes. Entre las experiencias de mentoría de pares en el contexto universitario, a continuación, se presentan algunas de las más reconocidas.

En el caso específico de España, se cuenta con información sobre el inicio de los programas de mentoría con el proyecto SIMUS en 2001, liderado por la Universidad de Sevilla, y en el que participaron otras universidades como la de Cádiz, Granada y Murcia, así como ciertas facultades de la Universidad Complutense de Madrid (Valverde, García y Romero, 2013, citados en Alonso et al., 2012). A partir de entonces, otras instituciones comenzaron a diseñar e implementar sus propios modelos de mentoría. Tal es el caso de la Universidad Politécnica de Madrid con el lanzamiento del 'Proyecto Mentor', que tiempo después fue adoptado por otras universidades.

El Programa de Asesoría para el Mejoramiento del Rendimiento Académico (PAMRA) en la Universidad Industrial de Santander (UIS), presen-

tado por Torrado, Manrique y Ayala (2016), tiene por objetivo aminorar la deserción en todos los programas académicos, los daños a la salud física y mental derivados de la reprobación de asignaturas, así como los problemas adaptativos de estudiantes noveles en su incorporación a la universidad, la UIS implementó el Programa para el Mejoramiento del Rendimiento Académico. Dicho programa se lanzó de manera piloto en 1992 y tres años más tarde fue formalizado, siendo adscrito al área de trabajo social. Durante el primer año de gestión formal, se da cuenta de 639 estudiantes de nuevo ingreso atendidos, y 91 estudiantes tutores. Para el 2009, las cifras se habían casi duplicado, sumando 1000 estudiantes atendidos y 160 estudiantes tutores.

En dicho programa, una vez publicada la convocatoria, los estudiantes (con mejor rendimiento académico) se ofrecen de manera voluntaria, para fungir como tutores durante un año, periodo en el cual son capacitados a través de talleres mensuales; además de que sostienen juntas con la misma periodicidad para revisiones generales del programa; asimismo, están sujetos a evaluaciones por parte del área de trabajo social. El proceso de evaluación se realiza a través de entrevistas con los tutores, por un lado, y cuestionarios contestados por los tutorados, por otro.

El programa PARMA se ofrece en asignaturas de alta complejidad principalmente, tales como histología, que requiere un adecuado uso de la técnica microscópica. Para lo cual, los grupos de mentoría tienen a su disposición el laboratorio de histología de la institución, equipado con material didáctico para facilitar el aprendizaje en materia de placas histológicas. Cabe mencionar que el modelo de mentoría adoptado por la UIS fue el formal grupal, en el que se asignaba un grupo de entre 10 y 30 mentorizados a cada mentor.

A través de la implementación y continuación de dicho programa, la UIS ha comprobado que la tutoría entre pares aporta beneficios en tres sen-

tidos: a la institución le permite disminuir sus tasas de deserción escolar, a los tutorados les ayuda a mejorar sus calificaciones y por otro lado, a estar más motivados para continuar sus estudios y a los tutores les permite adquirir nuevas competencias y además vivir una experiencia docente.

El Programa Enginycat de la Generalitat de Catalunya, abordado por Marco y Medeiros (2013), fue lanzado en el 2008 en la *Generalitat de Catalunya* con dos objetivos fundamentales: atraer un mayor número de estudiantes a las ingenierías técnicas y el grado de informática (ante la falta de interesados en desarrollarse en dichos ámbitos) y, el de promover un mejor aprovechamiento y desempeño académico de los estudiantes de nuevo ingreso. El programa buscaba brindar orientación y apoyo a los estudiantes de nuevo ingreso por parte de estudiantes mentores de semestres avanzados, a quienes se les asignaba como máximo un grupo de 10 estudiantes de nuevo ingreso y además recibían una beca académica como incentivo al papel desempeñado.

Se da cuenta de tres ciclos académicos de la operación del programa, 2009-2010, 2010-2011 y 2011-2012, en los que se benefició a 351 alumnos de nuevo ingreso a través de la mentoría en su modalidad a distancia. En ésta, la comunicación entre mentor y mentorizado se lleva a cabo en línea a través del uso de *chats* y videoconferencias esencialmente; y de manera ocasional se reúnen en persona, gracias a encuentros organizados por la propia institución.

Una de las fortalezas de dicho programa, era la minuciosa estructuración del rol del alumno mentor. Las actividades que le correspondía desempeñar estaban bien definidas, y atendían dos rubros específicos: el de conocimiento y el de apoyo. La tarea de conocimiento se centraba en la familiarización entre mentor y mentorizado y se llevaba a cabo previo inicio de clases. La de apoyo, se desarrollaba durante el curso, se dividía

en tres líneas de acción: organización y planificación del trabajo y tiempo del mentorizado, la motivación, una de las aportaciones más relevantes del mentor hacia el aprendiz, a quien estimulaba para “afrontar los momentos de desaliento, de frustración, de contratiempo o de pérdida de focalización” (p. 129); y el seguimiento del desempeño en las asignaturas del mentorizado: cumplimiento de entregables, acreditación de exámenes, etc.

Los estudiantes mentores eran seleccionados con base en distintos criterios, entre los que figuraban estar matriculados en ciertas ingenierías y haber cursado un porcentaje determinado de materias de sus planes de estudio. Posteriormente, eran entrevistados por alguno de los docentes involucrados en la operación del programa, para que finalmente se definiera si su inserción al mismo era procedente o no.

De entre los resultados obtenidos en los periodos académicos analizados, se reporta una notable superación de los grupos que contaban con el acompañamiento de mentores contra los que carecían de éste. Por otro lado, la percepción de los mentorizados sobre sus mentores era favorable, más del 90% de los estudiantes mentorizados reconocieron un impacto positivo del acompañamiento recibido, que les ayudó entre otras cosas, a aprobar asignaturas y a comprender sus contenidos.

El Proyecto Compañero de la Universidad de Cádiz (UCA), presentado por Marchena, Menacho, Araujo, Romero, Navarro y Aguilar (2011), fue impulsado por el Servicio de Atención Psicológica y Psicopedagógica (SAP) de la UCA, e implementado en el año 2005 con el objetivo de facilitar a los estudiantes de nuevo ingreso a la Facultad de Ciencias de la Educación su inmersión al contexto universitario.

La participación de los mentores, si no totalmente voluntaria, consistió en informar a los estudiantes noveles al respecto de las instalaciones y



servicios disponibles en su facultad, así como, el procedimiento para utilizarlos, además de orientarlos en temas relativos a la vida universitaria. Para tales fines, el grupo de mentores recibió un curso de formación de veinte horas, en el que adquirió el conocimiento necesario para el desarrollo de su función. A lo largo del curso académico, se llevaron a cabo entre tres y cuatro sesiones de acompañamiento.

Tras tres ediciones consecutivas del programa, 2005-2006, 2006-2007 y 2007-2008, se registraron 592 estudiantes involucrados, de los cuales 463 eran de nuevo ingreso y 129 los 'compañeros' (mentores), quienes manifestaron un elevado nivel de satisfacción al respecto del programa.

Por su parte, el Programa Brújula de la Universidad Europea de Madrid (UEM), analizado por Velasco y Benito (2011), fue lanzado en el 2006 por la Universidad Europea de Madrid como respuesta ante el nuevo modelo educativo planteado en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el que se da énfasis a la corresponsabilidad y participación del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Aunque el programa formaba parte de las estrategias de orientación universitaria dirigidas a los estudiantes de nuevo ingreso, contemplado dentro del Plan de Acción Tutorial de la institución, su principal enfoque era la adquisición y desarrollo de competencias generales y específicas en ambos involucrados, mentor y aprendiz. La universidad reconocía que el acompañamiento entre pares constituía un nuevo entorno de aprendizaje que permitía a los participantes conseguir "la autonomía necesaria para afrontar los diferentes retos que aparezcan en sus vidas, tanto profesional como personalmente" (Velasco y Benito, 2011, p. 1).

El modelo de mentoría utilizado en la UEM fue el formal grupal, en el que se asignaron un máximo de tres estudiantes de nuevo ingreso a cada es-

tudiante mentor. Los grupos se reunían de manera planificada una vez a la semana en sesiones de media hora de duración.

Los estudiantes mentores, participantes voluntarios, eran seleccionados con base en su expediente académico, en el que demostraran un alto desempeño, además de contar con excelentes habilidades interpersonales. Transcurrido el proceso de selección, los alumnos mentores recibían una capacitación para el óptimo desempeño de la función mentora.

Fueron cuatro las ediciones del Programa Brújula que se estudiaron, 2006-2007, 2007-2008, 2009-2010 y 2010-2011, en las que se da cuenta de 97 alumnos mentorizados y 46 alumnos mentores. La investigación se centró, por un lado, en determinar la evolución académica de los estudiantes mentorizados, y por el otro, medir el perfil competencial desarrollado por el estudiante mentor, a quien se le consideraba personaje "... crucial en el buen desarrollo del programa, pues sobre él recae la parte más importante de esta estrategia de orientación" (Velasco y Benito, 2011, p. 6)

En tal sentido, se llevaron a cabo dos fases de recolección de información al respecto de la figura del estudiante mentor. Por un lado y a través de un cuestionario aplicado a mentores, se midió el perfil competencial desarrollado por éste y construyó el mapa de competencias medio del mentor de la UEM. Dentro de las competencias más desarrolladas figuran la empatía y la escucha, la planificación, orientación a la ayuda y responsabilidad con las tareas.

Paralelamente y por medio de cuestionarios y grupos de discusión, se analizó la percepción que los estudiantes mentorizados tenían respecto a su mentor y las cualidades que éste debía mostrar en dicho rol, con el fin de complementar el perfil competencial establecido inicialmente. Entre las principales cualidades mencionadas por los estudiantes no-

veles destacan la responsabilidad, empatía, habilidades comunicativas, capacidad de escucha, paciencia, flexibilidad, autoconfianza, y capacidad del liderazgo (Velasco y Benito, 2011).

Con base en los resultados obtenidos en ambas fases, se determinaron diez competencias genéricas que los estudiantes mentores desarrollaron durante su función, a saber: aprender a aprender, el 90% de los estudiantes mentores afirmaron que al enseñar también aprendían; organización y planificación, competencia desarrollada principalmente a través de la preparación del contenido de las sesiones; adaptación a nuevas situaciones, ya que deben ser personajes flexibles; competencia tecnológica, al hacer uso de la plataforma virtual y el software matemático; habilidad comunicativa, impulsan el razonamiento en sus mentorizados, a través de un diálogo simple y la correcta formulación de preguntas; trabajo en equipo, al establecer un ambiente cooperativo en el grupo y promover la empatía entre los miembros; capacidad de liderazgo, al estar al frente de un grupo; responsabilidad y compromiso, al figurar como personaje clave en el desarrollo de sus mentorizados; confianza y autoconcepto, al saber que su papel repercute positivamente en los mentorizados y motivación, a partir de la valoración positiva por parte de otros que genera autosatisfacción.

En lo que respecta a los estudiantes mentorizados, además de indagar sobre las principales dificultades y necesidades a las que se enfrentan en su ingreso a la universidad, se indagó sobre el rendimiento académico que éstos mostraron específicamente en la asignatura de matemáticas. El 72% de los alumnos mentorizados aprobaron la asignatura en los exámenes regulares, mientras que el 10% en los extraordinarios. El porcentaje restante, lo hizo al recurrar la materia.

El Programa Brújula, permitió a la UEM evidenciar que la mentoría entre iguales favorece a todos los involucrados. Los mentores desarrollan un

amplio abanico de competencias genéricas mientras que los mentoriados, además de desarrollar la competencia matemática y mejorar su desempeño académico en general, consiguen aminorar las dificultades encontradas en el proceso de adaptación a la vida universitaria. La principal aportación de la Universidad Europea de Madrid, posiblemente, es el bosquejo de la batería de competencias que desarrollan los estudiantes mentores en su transitar por la mentoría entre iguales.

A manera de síntesis, se exponen a continuación algunos puntos a manera de consideraciones finales derivadas de las experiencias de los programas de mentoría entre pares que han sido analizados.

Se reconoce que existe un estructurado proceso de selección de mentores, en el que habitualmente se consideran a estudiantes con un buen historial académico; el modelo de mentoría más recurrente es el formal grupal, en el que un mentor tiene bajo su tutela un determinado número de mentoriados, además de que las sesiones y sus contenidos están bien estructurados y sistematizados. En la mayoría de los casos, la participación de los mentores es totalmente voluntaria, salvo en algunos casos en que está ligada a algún beneficio académico (becas o créditos) y; en la totalidad de los casos se reporta un impacto positivo en todos los agentes implicados: mentor, mentoriado y la institución misma.

Velázquez et al. (2014) concluyen que la investigación sobre tutoría entre pares en México es “incipiente” (p. 3). Lo anterior pone de manifiesto que las instituciones de educación superior se encuentran rezagadas en la puesta en marcha de programas de acompañamiento entre pares, por un lado, y por otro, que falta hacer investigación al respecto de los programas existentes.

También se destaca que los programas de mentoría implementados tienen impacto positivo y cumplen las expectativas de los agentes involu-

crados. Se reconoce que la mentoría de pares coadyuva a fortalecer el “sentimiento de grupo y trabajo en equipo” (p. 10) entre los estudiantes. Destacan además que las diadas mentor-mentorizado continuaron con la relación a pesar de que el programa de mentoría había finalizado para la generación de nuevo ingreso.

A partir del análisis realizado, se reconoce que la mentoría de pares está adquiriendo relevancia entre los investigadores, la búsqueda en *Google Académico* de la palabra *mentoring*, en abril de 2020 muestra 1,180,000 resultados; al buscar *peer mentoring* (mentoría entre pares), aparecen 532,000, de los cuales 1320 están en español.

Finalmente, se destaca que la práctica de la mentoría entre pares aparece primordialmente como estrategia de orientación educativa, lo cual deriva en que la mayor parte de estudios realizados a la fecha se aborden desde esa perspectiva y entre los principales hallazgos se identifican la relación positiva entre la práctica de la mentoría y el mejoramiento en el perfil competencial del mentor, así como, el impacto positivo en todos los agentes implicados en proceso de acompañamiento: mentor, mentorizado y la misma institución educativa.

## Referencias

- Alonso, M., Calles, A., y Sánchez, C. (2012). Diseño y desarrollo de programas de mentoring *en organizaciones*. España: Síntesis.
- Durán Gisbert, D., y Flores Coll, M. (2015). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

- Erlich, P. (2010). *Mentoria e adesão à atividade física: o caso dos usuários da academia Chesf* (Tesis de Maestría no publicada). Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração, Faculdade Boa Viagem, Recife.
- Fernández, F. D. (2007). La tutoría entre compañeros en la Universidad. Tesis doctoral no publicada. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/16613375.pdf>
- Lobato Fraile, C., y Guerra Bilbao, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: avances y desafíos. *Educar*, 52(2), 0379-398.
- Marchena, E., Menacho, I., Araujo, A., Romero, C., Navarro, J., y Aguilar, M. (2011). Tutoría entre iguales: Acogida y adaptación en educación superior. *INFAD Revista de Psicología*. N°1-Vol.3, 2011. ISSN: 0214-9877. pp:667-676. España: Universidad de Cádiz.
- Marcos, J. M., y Medeiros, J. (2013). Mentores a distancia: un refuerzo próximo entre iguales. In *Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (19es: 2013: Castelló de la Plana)*. Universitat Jaume I. Escola Superior de Tecnologia i Ciències Experimentals.
- Molina, D. (2004). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación ISSN*, 1681-5653.
- Roldán, C. (2015). Análisis de Necesidades de orientación del estudiante de primer año en la Universidad Autónoma de Occidente. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26() 121-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338245392007>

- Sánchez Moreno, M. (2008). Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar a la experiencia. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1), 1-19.
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social. (2016). *Bienestar emocional y desarrollo humano en el trabajo: Evolución y desafíos en México*. México: autor.
- Shea, G.F. (1999). *Making the Most of Being Mentored: How to Grow from a Mentoring Partnership*. California: Crisp Publications, Inc.
- Starcevic, M. y Friend, L. (1999) Attributes of Effective Mentoring Relationships: Partner's Perspective, Center for Coaching and Mentoring, Canadá.
- Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 321-345. Recuperado de [http://www.fau.edu/CLASS/CRLA/Level Three/The effectiveness of peer tutoring in further and higher education typology and review of the literature.pdf](http://www.fau.edu/CLASS/CRLA/Level Three/The_effectiveness_of_peer_tutoring_in_further_and_higher_education_typology_and_review_of_the_literature.pdf)
- Torrado-Arenas, D. M., Manrique-Hernández, E. F., y Ayala-Pimentel, J. O. (2016). La tutoría entre pares: una estrategia de enseñanza y aprendizaje de histología en la Universidad Industrial de Santander. *Médicas UIS*, 29(1), 71-75.
- Torres-Gordillo J., Rodríguez J., Reyes-Costales E., y Utrera-Postigo, M. (2011). Formación de mentores en la Universidad para la Adquisición de Competencias de Orientación. XV Congreso Nacional y I Internacional de modelos de Investigación Educativa. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Valverde, A.; García, E.; Romero, S. y Ruiz, C. (2004). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. Contextos educativos: Revista de

Educación, nº 6-7 de 2003-2004, 87-112. Universidad de la Rioja. Recuperado de <http://www.ice.udl.cat/uou/docs/io.pdf>

Velasco, P. J., y Benito, Á. (2011). La mentoría entre iguales en la Universidad Europea de Madrid: Una estrategia educativa para el desarrollo de competencias generales y específicas. *Higher Learning Research Communications*, 1(1), 10-32.

Velasco, P., Domínguez, F., Quintas, S., y Blanco, A. (2009). El desarrollo de competencias generales y específicas a través de la mentoría. *VI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, UEM*.

Velázquez, F., Araiza, L., y Treviño, Y. (2014). Tutoría entre pares: Proyecto, factibilidad, e implementación en la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Chihuahua. *Sexto Encuentro Nacional de Tutorías*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.



# CAPÍTULO 7. ESTRATEGIAS PARA EL ACOMPAÑAMIENTO GRUPAL

MARÍA ELENA FONZ CABRERA Y CONSTANZA MERCEDES SÁNCHEZ GUERRA

## Introducción

Desde hace mucho tiempo, diferentes instituciones de educación superior, ya sean universidades públicas o privadas de nivel nacional e internacional, han incluido en su Modelo Educativo diversos programas de atención para la formación de los estudiantes. Cada una de estas instituciones en los últimos años ha centrado su misión en formar a la persona de manera integral y para la vida, para ello se apoya en un docente experto que esté capacitado para acompañar a los estudiantes en su trayectoria universitaria con el apoyo de estrategias que permitan el acompañamiento grupal.

Si bien existen diferentes programas y estrategias para el acompañamiento grupal diversos autores coinciden a la hora de señalar que la acción de acompañar se desarrolla a través de los ámbitos académico, profesional, personal social y administrativo – como ya se mencionó en el Capítulo 3, Tabla 2- que entre sus principales finalidades está la de facilitar el desarrollo integral de los estudiantes, favorecer la personalización de los procesos educativos, mejorar los entornos de aprendizaje, dinamizar las relaciones de aula o promover la participación de los jóvenes en las instituciones (Álvarez y Jiménez, 2003; Rodríguez, 2004).

El acompañamiento tutorial grupal pueda adoptar en la universidad diferentes formas. Para Herrera, (2011) el propósito de la modalidad se basa en la promoción del desarrollo integral de los estudiantes y es considerada un componente intrínseco de la enseñanza; ésta a su vez ha puesto el acento en la adquisición de competencias disciplinares y transversales genéricas vinculadas a la demanda social. Todo esto unido puede conllevar nuevas necesidades de apoyo en la amplia gama de decisiones que tendrá que tomar el estudiante durante sus estudios, en la gestión de su tiempo, así como en las estrategias de aprendizaje (Mateos y Montanero, 2008).

La UNESCO en la declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI, describe las características del cambio general y la forma en que la institución universitaria puede afrontar el modelo de enseñanza superior centrado en el estudiante, el cual exige reformas en profundidad, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y formas de transmisión del saber, que se basarán en nuevos tipos de vínculos y colaboración. También reconoce en los discursos del 2009, que la formación debe ser integral y que los conocimientos y saberes específicos, la ciencia y la innovación son ejes centrales de formación en la educación superior. (UNESCO, 2009).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en su propuesta de Programa Estratégico, incluye atender el 'Desarrollo Integral de los Alumnos' donde es importante conocer que el propósito educativo de las Instituciones de Educación Superior (IES) es complementar la formación de los estudiantes, asegurando una adecuada inserción en el medio académico y propiciar su progreso satisfactorio en los estudios. (ANUIES 2002), de tal manera que puedan desarrollar los valores, hábitos y las actitudes que la sociedad demanda de ellos como ciudadanos y profesionistas. Asimismo, plantea que también incrementen la probabilidad de tener éxito en sus estudios y de apo-

yar la educación en valores. Sin duda alguna, los profesores contribuyen en corresponsabilidad al favorecer la formación integral mediante el uso de 'estrategias de acompañamiento' en una flexibilidad curricular, el abordaje interdisciplinario de los problemas, la actualización permanente de los programas educativos, la incorporación de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, que propicien una adecuada relación entre teoría y práctica que promuevan la creatividad y del espíritu de iniciativa; el desarrollo integral de las capacidades cognoscitivas y afectivas, el fomento del pensamiento crítico y del sentido de responsabilidad social, ellos contribuirá a la formación en valores que sustentan a una sociedad más democrática y con mayor equidad social.

La legislación nacional mexicana expresa, asimismo, una preocupación esencial por la educación integral del ser humano. El artículo 3º constitucional establece en su fracción VII, que las universidades e instituciones de educación superior, realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios que establece el mismo artículo en su segundo párrafo, donde textualmente prescribe:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. (enmienda Constitución EUM, art.3ºfracción VII). Por su parte, la Ley General de Educación, en el Título Segundo capítulo IV, se establecen los artículos que rigen la orientación integral de los educandos.

Desde la década pasada, diversos organismos (ANUIES, SEP, OCDE) refieren que en el sistema de educación superior se presentan problemas relevantes de la trayectoria escolar como son: la baja eficiencia terminal, los altos índices de deserción, el rezago en los estudios, los elevados índices de reprobación y los bajos índices de titulación. Para enfrentar

tales problemas, en varias instituciones del país se plantea la necesidad de formar de una manera integral a los estudiantes universitarios mediante el desarrollo de programas soportados en la acción tutorial (ANUIES 2011).

Es así que cobra importancia fortalecer los procesos de enseñanza en las (IES) con 'estrategias de acompañamiento grupales' que tengan efectos positivos para los estudiantes, el profesorado y las instituciones. Para el estudiante supone una fuente importante de información, asesoramiento y orientación a lo largo de su proceso formativo, permitiéndole desarrollar las competencias indispensables para el desarrollo de una ciudadanía plena (trabajo en equipo, colaboración, etc.).

Desde el punto de vista del profesorado, el acompañar en formación a un grupo de estudiantes es una oportunidad para fortalecer el encuentro personal y favorecer los procesos de formación y colaboración docente, se considera, una oportunidad para establecer cauces de evaluación y reflexión sobre su docencia, así como una vía más activa para el acompañamiento académico en la educación superior, ya que permite detectar necesidades que permanecen ocultas y abrir diferentes canales de comunicación entre los distintos miembros de la comunidad universitaria, tanto hacia el interior de la misma, como hacia el exterior.

Muchas veces el concepto de retención se confunde con el concepto de acompañamiento, pero el concepto de acompañamiento es más amplio que el de retención, y no son ni por poco similares, aunque sí complementarios. Existen evidencias a nivel mundial de la efectividad de los programas de acompañamiento sobre los programas de retención, debido a que los programas de acompañamiento son diseñados e implementados como un conjunto de acciones estratégicas para la formación y desarrollo integral, mediante la orientación académica, psicopedagógica

y profesional; mientras que los programas de retención se encuentran incluidos como una dimensión en los programas de acompañamiento.

### **7.1 Conceptualización y dinámica de las estrategias de acompañamiento**

Para garantizar el éxito de la autonomía y desarrollo de las capacidades del estudiante es necesario entender el concepto de 'estrategia', al que Arellano citado en López Viera (2003) describe como "el arte de desarrollar acciones a través de un método sistemático" (p. 213); ésta debe tener un rumbo, por tanto una planificación del hombre hacia el logro de objetivos generales que permitan modificar la realidad de la cual partimos, sin perder el rumbo, sin perder lo esencial de esos propósitos.

Por otro lado, la ANUIES hace hincapié en que se debe tomar conciencia entre los fines y los medios, por tal razón, 'plantear una estrategia', que lleve progresiva y eficientemente a los fines educativos para el mejoramiento de la calidad educativa. (Arredondo 1992).

Es indispensable tener un plan de acción que permita alcanzar los objetivos trazados en cada etapa del acompañamiento, ya que se debe formar en diferentes áreas del desarrollo tanto personal, académico como profesional. Por tanto, es vital tener una estrategia o estrategias para abordar todo el proceso de acompañamiento a lo largo de la trayectoria universitaria.

En lo que se refiere al vocablo 'acompañamiento', anteriormente éste no tenía la connotación que ahora se le da. Según Richelet citado en Velázquez (2013), el acompañamiento es "el estar junto a una cosa, es alguien que acompaña a otro" (p.100). Involucra la movilidad física de una buena

compañía, agradable, pero nada que ver con el sentido pedagógico que hoy tiene.

Actual y pedagógicamente el acompañamiento hace referencia a muchos otros conceptos de vida como lo son el entrenamiento, la educación, la protección, enfatizando la transmisión de conocimientos a sus miembros; los llamados secretos de oficio. En algún momento se entendió como vigilancia, pero Velázquez (2013), citando a Pierre Richelet la concibe como “gran aplicación de la mente que se tiene para cuidar de algo. Acción de la persona que está alerta y que tiene la vista sobre alguna cosa para que todo vaya bien, según lo deseado”. Ahí, se enfatiza el cuidado y atención hacia alguna persona o cosa que se cuida, de estar alerta, de prever los posibles inconvenientes y así lograr el éxito en lo encomendado. Es importante entonces tener claro cuál es el propósito del acompañamiento para proponer las estrategias que se puedan derivar.

Del análisis de los dos conceptos anteriores se acuña como ‘estrategia de acompañamiento’ aquella dinámica (ver Figura 4), que promueve el avance secuenciado de acciones que dirigen al estudiante por etapas de formación, donde en una ‘fase inicial o de inmersión’ se desarrolle de manera personal, adaptándose al sistema universitario, mediante la identificación de la red de apoyo y recursos académicos que le permitan afianzar su vocación profesional. En una siguiente fase denominada ‘intermedia o de desarrollo’, las estrategias van encaminadas al desarrollo de las capacidades y habilidades personales y académicas. Por último, la ‘fase final o de consolidación’ amalgama las competencias genéricas y profesionales que le confiere el perfil de egreso profesional al estudiante. La propuesta de estas estrategias es que las promueva un docente-tutor con formación integral y dispuesto a ‘acompañar de manera grupal’ para fortalecer las interrelaciones personales, la colaboración,

las habilidades para la inmersión profesional en el campo laboral y las competencias para la vida.



Figura 4. Dinámica de Acompañamiento. (Fuente: Elaboración propia, 2020).

## 7.2 Niveles de acompañamiento grupal durante la trayectoria universitaria

El acompañamiento durante la trayectoria universitaria debe ser soportado en el diseño de un plan de acción para la atención de los estudiantes identificando los niveles de avance académico y personal, mediante acciones estratégicas que favorezcan el desarrollo integral y promuevan la adquisición de competencias genéricas y profesionales que consoliden el proyecto personal; así como cuidar que la acción estratégica de acompañamiento sea transversal y multidisciplinaria para desarrollar la autonomía, el pensamiento crítico y el empoderamiento del estudiante que le permita ser capaz de dar solución a los problemas complejos de la sociedad actual. (Ver tabla 7)

**Tabla 7. Nivel de atención durante el Acompañamiento**

Atención	Nivel	Acción Estratégica
Inicial o de Inmersión	1º a 3º	Acompañar en la adaptación al sistema universitario y optimizar el rendimiento escolar y potenciar el desarrollo personal del estudiante
Intermedia o de Desarrollo	4º a 6º	Promover la realización del proyecto personal y profesional
Terminal o de Consolidación	7º a 9º	Favorecer la aparición de situaciones que promuevan que el estudiante asuma las competencias genéricas y profesionales

(Fuente: elaboración propia, 2020).

Los niveles de atención que se establezcan en el 'plan de acompañamiento grupal' universitario deben de estar orientados por un acompañante que favorezca en cada etapa de transición, los procesos acordes a la planeación estratégica para llevar al estudiante hacia la autonomía y que se alcancen los objetivos del perfil de egreso y su inserción a la vida laboral. A continuación, se mencionan algunas estrategias grupales sugeridas para cada fase de la trayectoria universitaria, según el nivel de atención.

### 7.2.1 Fase Inicial

- Facilitar la integración de los estudiantes al entorno universitario y en sus grupos de trabajo.
- Verificar con el estudiante la elección vocacional.
- Informar sobre la estructura, funcionamiento y organización de su unidad académica y de la Universidad.



- Promover la participación en las actividades académicas y culturales desarrolladas dentro y fuera de la universidad.
- Orientar sobre el modelo de aprendizaje de la universidad.
- Desarrollar habilidades de relación interpersonal.
- Compartir información sobre la aplicación de estrategias grupales con los estudiantes.
- Crear las condiciones para la autonomía intelectual, valoral y emocional.
- Favorecer el desarrollo de estilos de vida saludables.
- Desarrollar las competencias genéricas.

### **7.2.2 Fase intermedia**

- Ayudar a la toma de decisiones referida a la elección de materias.
- Orientar en el desarrollo de los procesos de estudio (dificultades de aprendizaje, aspectos personales, motivaciones, etc.).
- Orientar en apoyos especiales en los ámbitos escolar y personal.
- Guiar al estudiante en la construcción de su proyecto de identidad personal.
- Fortalecer los hábitos de vida saludables e identidad personal.
- Fortalecer las competencias genéricas y desarrollar las disciplinares.

### **7.2.3 Fase final**

- Promover en los estudiantes la reflexión sobre los aspectos éticos de su profesión.
- Proponer al estudiante simulaciones, casos reales, contextos correctos de trabajo, etc. para facilitar la inserción en el mundo laboral.

- Vincular al estudiante con las actividades de proyección profesional.
- Orientar al estudiante en cuanto a las opciones de servicio social y profesional.
- Consolidar las competencias genéricas.
- Desarrollar las competencias profesionales.

En la práctica educativa, el 'acompañamiento grupal' de los estudiantes puede analizarse desde tres fases de formación diferentes y complementarias: una fase inicial o de inmersión que contempla la retención, realización personal y la iniciación académica; una fase intermedia o de desarrollo que promueve el fortalecimiento del desarrollo personal y académico y una fase final o de consolidación que concluye con la formación integral universitaria para dar pauta a la inserción a la práctica profesional. (Ver Tabla 8).

**Tabla 8. Fases de Formación con 'Estrategias Acompañamiento Grupal' para desarrollo integral y proyección profesional durante la trayectoria universitaria**

Fase de formación	Área de desarrollo	Dimensión de la estrategia	Estrategia	Propósito	Seguimiento	Evaluación
<b>FASE INICIAL O INMERSIÓN</b>	Inmersión universitaria	1. Modelo universitario	Retención	Permite que el estudiante conozca los recursos que el entorno universitario le proporciona y le norma favoreciendo la etapa inicial de la educación superior, fomentando el alto rendimiento académico y disminuyendo la deserción escolar en la etapa inicial	Acompañamiento personal y grupal a los estudiantes	Concreción del plan de acción de acompañamiento
		2. Servicios universitarios				
		3. Normativa universitaria				
	Desarrollo interpersonal	1. Organización	Realización personal	Permite que el estudiante desarrolle capacidades y talentos personales de gestión, autorregulación académica y emocional, atendiendo cada área de la persona, fomentando su crecimiento y desarrollo humano	Acompañamiento para elaboración del plan de formación de la persona	Concreción del Plan de Realización Personal
		2. Salud emocional				
		3. Cuidado espiritual				
		4. Cultura y deportes				
		5. Educación cívica				

<b>FASE INICIAL O INMERSIÓN</b>	Desarrollo académico	1. Desarrollo básico del pensamiento	Iniciación Académica	Permite que el estudiante desarrolle habilidades básicas de pensamiento, habilidades tecnológicas y hábitos de estudio, para adquirir conocimientos que permitan adquirir la capacidad de identificar problemáticas con manejo de la diversidad de opiniones en búsqueda del consenso con una comunicación clara de ideas; mediante la capacidad de planear propuestas y posibilidad de establecer metas para la resolución	Acompañamiento para promover desarrollo académico con el uso de metodologías activas	Concreción de los aprendizajes activos para el desarrollo académico
		2. Estrategias de aprendizaje colaborativo				
		3. Desarrollo de habilidades tecnológicas				
		4. Desarrollo de pensamiento global				
		5. Desarrollo de habilidades de comunicación				
<b>FASE INTERMEDIA O DESARROLLO</b>	Promover la realización del proyecto personal con las competencias genéricas	1. Salud socioemocional	Fortalecimiento del desarrollo personal y académico	Permite el desarrollo de la persona cuidando todas sus dimensiones de manera integral desde el aporte de cada disciplina contribuyendo así a la obtención de atributos de liderazgo en realidades globales que necesitan de soluciones de forma colaborativa e interdisciplinaria donde asuma su responsabilidad en la solución de problemas sociales	Acompañamiento para la consolidación personal y el desarrollo de las competencias disciplinares y genéricas	Concreción del desarrollo personal mediante la adquisición de las competencias genéricas
		2. Plan de vida				
		3. Formación personal				
		4. Fortalecimiento académico				

<b>FASE FINAL O CONSOLIDACIÓN</b>	Promover la realización del proyecto profesional	1. Consolidación del contexto global	Formación integral	Permite la concreción de la formación integral y el impulso para apuntalar el perfil de egreso del estudiante, desde el aporte de cada eje disciplinar y profesional que lo define al adquirir lo que se obtiene de un programa educativo que es: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a trascender de una forma estratégica con énfasis en el desarrollo personal y búsqueda de la excelencia profesional y tomar postura o actitudes en pro del bien común	Acompañamiento en la consolidación del perfil personal para la excelencia profesional y la formación integral	Concreción de la Formación Integral con el perfil profesional
		2. Emprendimiento profesional				
		3. Sensibilización del liderazgo social				
		4. Fortalecimiento del proceso de investigación, excelencia científica y educación continua				
		5. Ética profesional				

(Fuente: elaboración propia, 2020).

### 7.3 Acompañamiento grupal para el desarrollo integral del estudiante con base en competencias

El acompañamiento grupal se ubica como un mecanismo que pretende contribuir a la acción educativa, respondiendo a las directrices establecidas tanto en un modelo educativo como en la filosofía de cada institución en congruencia con el perfil de egreso del estudiante de educación superior.

El acompañamiento grupal pretende guiar un proceso centrado en los estudiantes orientado hacia el logro de la autonomía, mediante la adqui-

sición de competencias, disciplinares, genéricas y profesionales dando posibilidades a todos los actores del proceso de formación y así lograr el fortalecimiento de sus zonas de desarrollo potencial y lograr la formación integral de las personas. (Figura 5).

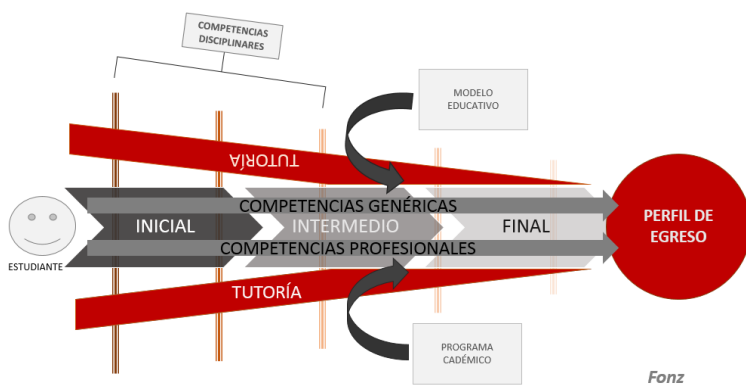


Figura 5. Esquema de la Ruta de Acompañamiento Grupal.  
(Fuente: Elaboración propia, 2020).

### 7.3.1 El estudiante en el acompañamiento grupal

Institucionalmente, el que se promueva el acompañamiento grupal, permite mediante detecciones tempranas y de acuerdo con perfiles de ingreso, formar grupos de atención para la inmersión del estudiante en la trayectoria escolar. Para ello, se debe de considerar que acompañar de manera grupal fortalece el desarrollo de ciertas actitudes y aptitudes ampliando las interacciones sociales para la integración a la comunidad universitaria. Aunado a esto, se facilitan el manejo de los recursos humanos y físicos con los que cuentan las instituciones para un aprovechamiento eficiente de los recursos que favorezca acompañar a más estudiantes.

Un estudiante que es acompañado por un tutor, es en un estudiante que está dispuesto a desarrollar habilidades y destrezas de forma grupal sin dejar de atender las habilidades individuales, bajo la guía de un tutor que en el encuentro utiliza herramientas y estrategias que le permitan potenciar en el grupo el empoderamiento, el desarrollo de la persona, desarrollo de habilidades de aprendizaje (aprender a aprender), su reflexión para ser auténticos líderes transformadores del entorno social, desarrollo de talentos de innovación e investigación y así poder dar nuevas respuestas a las problemáticas en el entorno actual.

Mediante este tipo de acompañamiento, el estudiante puede conocer y aprovechar los recursos que le provee el entorno universitario. Para ello, las instituciones deberán de contar con una organización que brinde un apoyo en forma de red para la atención y acompañamiento de todas las áreas que el estudiante en formación pudiera requerir.

En un modelo de formación activa y con base a competencias, el estudiante en formación con estrategias de acompañamiento grupal es un personaje proactivo, responsable, gestor y empoderado de su desarrollo mediante su plan de formación integral durante su trayectoria universitaria.

### **7.3.2 El acompañante grupal.**

Entre los actores universitarios se encuentra una figura considerada el eje central de la formación en el acompañamiento grupal, esta figura es la del 'tutor o acompañante'. En la escuela tradicional, existe la creencia de que para saber enseñar basta con saber el contenido de las disciplinas y que la calidad de la enseñanza depende del nivel científico y de investigación del profesorado así como de los recursos y materiales disponibles. Sin embargo, de la docencia centrada en el bien común emana

que para saber enseñar debe de existir en el acompañante el equilibrio entre los cuatro saberes: saber, saber ser, saber hacer y saber convivir. -referido como pilares de la educación por la UNESCO, en preparación de la educación del siglo XXI, y para ello es indispensable contar con competencias colaborativas que promuevan la formación integral del estudiante.

Las competencias con las que un 'acompañante grupal' debiera de contar, son:

1. Contribuye a la integración del estudiante al sistema universitario y a su grupo académico.
2. Efectúa el seguimiento del estudiante en su proceso de aprendizaje.
3. Detecta dificultades académicas en los estudiantes e interviene de manera temprana
4. Crea condiciones para un clima que favorece la dinámica grupal.
5. Capacidad de afrontar problemas en diversos contextos.
6. Facilita la relación personal como medio para resolver conflictos.
7. Modela actitudes que posibilitan una relación sana, profunda y humanamente enriquecedora con otros.
8. Planifica y aplica los procesos de acompañamiento para la acción tutorial de manera clara y precisa de acuerdo con los propósitos de la misma.
9. Apoya la autonomía del estudiante desde los ámbitos cognitivos, social y afectivo.
10. Promueve el trabajo colaborativo y para el bien común entre los estudiantes. (Fonz, 2016).

Así, el buen 'tutor acompañante grupal' poseerá competencias integrales, pero sobretodo la disposición de acompañar, de comprender, de es-



cuchar sin juzgar, de ver más allá las potencialidades que el estudiante mismo incluso no puede ver, y que se requieren para incrementar la confianza en sí mismo y para poder encaminarlo hacia los métodos o estrategias que pueden ayudarlo a potenciar sus capacidades. Al ser formador de actitudes y valores, dicho tutor, también deberá de ser un modelo a seguir.

#### **7.4 Conclusiones y desafíos del acompañamiento grupal**

El acompañamiento grupal durante la estancia universitaria debe hacer uso de estrategias que le faciliten al estudiante las herramientas y ayudas necesarias para que pueda cubrir con éxito sus metas personales, académicas y profesionales, a través fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, con desarrollo de competencias académicas y profesionales que potencien su desarrollo integral y eficaz en la vida universitaria, con una comprensión profunda de su perfil de egreso y su relación con el título a obtener con el cual se insertará en el entorno laboral para una retribución social que contribuya al bien común.

Uno de los grandes desafíos del acompañamiento grupal es lograr captar el interés del estudiante y que éste le dé sentido al tiempo que invierte en su formación integral, o dicho de otra manera, en su formación personal. Para lograr esto, el tutor tiene el reto de elaborar un plan de acción estratégicamente pensado para abordar las áreas de formación, paso a paso y que, además, éstas sean efectivas.

Otro gran desafío es la formación de los tutores para que éstos estén capacitados y tengan la disponibilidad de atención al estudiante, tengan claridad en el enfoque de acogida para el estudiante de nuevo ingreso, fortalezcan y desarrollen habilidades, talentos y valores en el estudiante de nivel intermedio y sean capaces de abrir la mirada del estudiante

en el horizonte de la sociedad para que pueda ser un verdadero líder que responda a las necesidades sociales.

Dado que las necesidades sociales van cambiando, el plan de formación universitario no puede ser estático; es indispensable identificar los cambios sociales para replantear los temas y las estrategias para el acompañamiento grupal y las formas que permitan abordar los problemas conforme cambia el entorno.

En general, la relación humana de acompañamiento entre el tutor y sus tutorados es un proceso que cobra sentido trascendente sólo cuando en el encuentro se revela la esencia de unos a otros para compartir la manera de entender la vida.

## Referencias

- Alvarado, G.M.A. (2014). *Retroalimentación en Educación en Línea: Una estrategia para la construcción del conocimiento*, Revista de Educación a Distancia (RIET), Tecnológico de Monterrey; México, Vol 17 No. 2, pp. 59-73.
- Álvarez P. M. B., Lorca F. P. y García D. J. (2010). *El programa de Acción Tutorial como complemento de la acción docente en el espacio europeo de Educación Superior*; Revista Educare, Universidad de Oviedo; España, Vol 1 No 1, pp. 5-19.
- Álvarez, P. y Jiménez, H.(Comp.). (2003). *La intervención tutorial en la enseñanza universitaria*, en Tutoría universitaria, 13-26. La Laguna: Servicio de publicaciones de la Universidad de La Laguna.

- Arellano C.E. (2003). *La Estrategia de Comunicación Como un Principio de Integración/Interacción Dentro de las Organizaciones*; ENEP Acatlán, CADEIC; México, Recuperado de: <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/supesp/estrategia.htm> mayo 2020
- Arredondo G.V.M. (1992). Conceptualización y Estrategias para mejorar la Educación Superior, Publicaciones ANUIES; Revista de la Educación Superior Número 83, Recuperado de: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/83/1/2/es/conceptualizacion-y-estrategias-para-mejorar-la-educacion-superior>, Junio 2020.
- Cámara de Diputados H. Congreso de la Unión.(1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.Recuperado de:[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf\\_mov/Constitucion\\_Politica.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf), junio 2020.
- Delors, J. (1996). 'Los cuatro pilares de la educación' en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/ UNESCO. pp. 91-103.
- Fonz, C.M.E. (2016). *Manual del Programa Integral de Acompañamiento al Estudiante'*, Ciencias Biológicas; Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. México: UPAEP.
- García, P.A.y Mendía, R. (2015). *Acompañamiento Educativo: El Rol del Educador en Aprendizaje y Servicio Solidario*; Revista: Profesorado/ Revista de currículum y formación del profesorado; (enero-abril 2015); Universidad de Deusto, Fundación Zerbikas; España. VOL. 19, Nº 1 Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART3.pdf>, mayo 2020.

- Gómez, C. M. E. (2012). La Percepción de los Estudiantes sobre el Programa de Tutoría Académica, *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, No 58, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 209-233, ISFN 1405/1435.
- López, V., L. (2003). *Comunicación Social*; La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela; .
- Martínez C.P., Martínez, J.M. y Pérez, C.J. (2016). *¿Cómo Avanzar en la Tutoría Universitaria?, Estrategias de Acción: Los Estudiantes tienen la palabra*;,, Revista REOP, Universidad de Murcia, España, Vol. 27 No 2, pp. 80-98.
- Pino, J. M.y Soto, C. J. (2010). *Ventajas e Inconvenientes de la Tutoría Grupal como Estrategia Docente. Estudio de Caso*, Bordón 62 (1), Universidad de Vigo, España, Pág. 155-166.
- Secretaría de Educación Pública, (2000), *Manual de Tutorías Grupales*, Recuperado de: [http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/manual\\_tutorias\\_grupales\\_-\\_recursos\\_sep.pdf](http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/manual_tutorias_grupales_-_recursos_sep.pdf) , mayo 2020.
- UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La Educación Superior en el Siglo XXI, Visión y Acción*. Recuperado de: <http://unedoc.unesco.org/imagen/0011/001163/116345s.pdf>
- UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La Nueva Dinámica de la Educación Superior y la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*, Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)
- Velázquez, H. O. (2013). *Estrategias de Acompañamiento Lasallista*; Revista Digital de Investigación Lasaliana - Revue Numérique de

Recherche Lasallienne - Digital Journal of Lasallian Research (7)  
2013: 100-117 100 Universidad De La Salle Bajío; México Recuperado  
de [http://revista\\_roma.delasalle.edu.mx/numero\\_7/oscar\\_velazquez7.pdf](http://revista_roma.delasalle.edu.mx/numero_7/oscar_velazquez7.pdf)

## CAPÍTULO 8. ESTRATEGIAS INNOVADORAS DE ACOMPAÑAMIENTO EN LA MODALIDAD NO ESCOLARIZADA O EN LÍNEA

MÓNICA LILIANA CORTIGLIA BOSCH, SANDRA SORIANO GUTIÉRREZ, MARTHA PATRICIA MONREAL VERA ROMERO, GABRIELA GONZÁLEZ OCAMPO

### Introducción

Con el advenimiento de la llamada *Web 2.0*, los entornos virtuales de aprendizaje se consolidan como tecnologías emergentes para apoyar la labor docente, prolongando la clase tradicional más allá de las fronteras del aula, lo que busca fortalecer las estrategias y actividades docentes que contribuyen a su formación académica y posibilitan el aprendizaje colaborativo, la reflexión con otros y la interacción con sus pares.

Apremia a la educación en línea o virtual, desarrollar y aplicar estrategias de acompañamiento que permitan garantizar la formación integral de todos los estudiantes, así como la posibilidad de diversificar sus experiencias significativas de aprendizaje y desarrollar competencias, que respondan a sus intereses y necesidades tanto educativas como personales.

En la última década, diversas investigaciones muestran la importancia de contar con estrategias y mecanismos de apoyo que posibiliten disminuir la tasa de deserción en las universidades virtuales (La Madriz, 2016; Restrepo, 2006). La inclusión de estrategias de acompañamiento

es fundamental para incidir en el incremento de la retención y eficiencia terminal de los estudiantes en la modalidad no escolarizada o en línea.

Una de las estrategias que está mostrando ser extremadamente útil para acompañar y potenciar la formación de los estudiantes, es la tutoría virtual. Son varios los autores (Careaga, 2017; Llorente, 2007; Vázquez, 2007), que apuntan a la tutoría virtual como un recurso clave de aprendizaje y desarrollo en la modalidad en línea. En este escenario, la tutoría es esencial para contrarrestar los factores que pueden afectar la conclusión exitosa de los estudios en esta modalidad.

Dada la importancia de la tutoría virtual y los desafíos que conlleva su implementación, en este capítulo reflexionaremos sobre algunas experiencias de tutoría virtual en el contexto nacional e internacional; por otra parte, nos proponemos clarificar las funciones del tutor virtual y la ruta del proceso de acompañamiento en la educación en línea. Finalmente, presentaremos algunas estrategias innovadoras de acompañamiento para la tutoría virtual desde el marco de UPAEP Online.

## **8.1 Algunas experiencias de la tutoría virtual en el marco nacional e internacional**

Actualmente, los docentes más experimentados y los estudiosos de la educación, rompen con metodologías tradicionales de enseñanza, paradigmas preestablecidos, por lo cual, el docente se está capacitando para dar respuesta a un aprendizaje en la era digital. Ello, ha permitido el diseño y desarrollo de diversas propuestas educativas para la modalidad no escolarizada, con especial interés en el fortalecimiento de las estrategias de acompañamiento.

A continuación, se presentan algunas de las experiencias internacionales sobresalientes en el contexto de Iberoamérica que han puesto énfasis en el rol de la tutoría virtual.

**España:** la Universidad de Sevilla destaca la importancia de brindar herramientas, técnicas y estrategias para llevarla a cabo, puntualizando la aparición de nuevos roles docentes que deben asumir los profesores y el equipo de tutores que realizan procesos formativos online y consideran la tutorización como la facilitación del aprendizaje.

**Costa Rica:** la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica presenta a la tutoría virtual como un quehacer para el buen desempeño del docente y establece al tutor como una figura importante para el desarrollo del aprendizaje en los entornos virtuales. En este escenario, el tutor actúa como mediador pedagógico y se ubica como eje central dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Gamboa, 2013).

**Colombia:** la Universidad Nacional de Colombia desarrolla la tutoría virtual mediante una plataforma virtual. Este tipo de tutoría pretende ser de información y orientación académica llevada a cabo por los docentes, para que los estudiantes decidan de mejor manera respecto a su formación profesional, involucrándose no solo los estudiantes y docentes sino la universidad como institución. Esta tutoría es totalmente académica, considerándola una herramienta de apoyo en el acompañamiento académico efectivo, cubriendo necesidades estudiantiles e institucionales. (Gallego y Casariego, 2017).

**Chile:** la Universidad de Chile implementa la tutoría virtual como mecanismo de apoyo para sus programas presenciales, teniendo como objetivo orientar el desarrollo de habilidades en los estudiantes, que les permita potenciar la autorregulación académica y emocional. Este programa busca identificar los factores que afectan el desempeño académ-



mico de los estudiantes y con ello, generar estrategias de ayuda y apoyo. (Bustamante y Osorio, 2018).

**Argentina:** la Universidad Nacional del Nordeste crea el campus virtual denominado UNNE-Virtual como complemento de las acciones pedagógicas de sus diferentes Unidades Académicas e implementa el asesoramiento de tipo técnico-pedagógico (diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación) para apoyar la oferta académica virtual. El docente se encarga de proporcionar este tipo de seguimiento y evaluación recibiendo por parte de la universidad herramientas para valorar los resultados de mejora de la calidad.

**México:** el Campus Virtual Educación a Distancia y Tecnología Educativa del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) ofrece programas o cursos con diferentes enfoques sobre la tutoría virtual, así como la formación en tutoría y docencia virtual. Estos enfoques denotan un cambio de paradigma en el rol del docente, o bien en la mediación del tutor en los procesos de aprendizaje que se abordan en la educación en línea, poniendo énfasis en la retroalimentación brindada por parte del tutor.

Por su parte, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), también ha destacado el cambio que el profesor presencial tiene que realizar para convertirse en tutor virtual asumiendo funciones dirigidas para promover los procesos de enseñanza y aprendizaje en la modalidad no presencial.

En UPAEP *Online*, desde hace más de una década, la tutoría virtual se lleva a cabo como un proceso de acompañamiento al estudiante a lo largo de su programa académico. El acompañamiento se realiza de manera continua a través de apoyo psicopedagógico para el 'desarrollo personal, académico y profesional' de todos los estudiantes. Además, se propor-

cionan 'herramientas para el desarrollo del liderazgo transformador'. Todo ello, con la finalidad de facilitar a cada uno de los estudiantes el desarrollo de su autonomía y su inserción exitosa en el mundo laboral como profesionalista.

Las experiencias presentadas dan cuenta de la relevancia de la tutoría virtual en los nuevos escenarios educativos, como una estrategia innovadora para:

1. Fortalecer los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
2. Potenciar la formación integral de los estudiantes.
3. Promover el uso adecuado de las herramientas tecnológicas para el aprendizaje.
4. Desarrollar metodologías activas de aprendizaje.
5. Acompañar al estudiante en su aprendizaje y desarrollo.
6. Reducir la tasa de deserción escolar en la educación superior.
7. Favorecer la calidad educativa.

## **8.2 Acompañamiento en la acción tutorial**

Tal como se ha señalado, la acción tutorial desempeña un papel muy importante en todo proceso de educación y formación integral del estudiante, por la finalidad que tiene hacia el logro de los objetivos académicos y formativos propuestos en una institución. Los objetivos formativos a los que nos referimos son aquellos establecidos en el seno de la filosofía, la misión, la visión y el modelo educativo institucional.

En este escenario, el modelo educativo actúa como un pilar que sustenta el diseño y desarrollo de la acción tutorial, la implementación de la acción tutorial debe partir de un análisis de la realidad de la institución educativa, así como de las necesidades del estudiante. Este proceso de

análisis, permitirá definir una tutoría ajustada y pertinente a las necesidades y características del contexto educativo.

Por ello, es fundamental tener claridad sobre los marcos de referencia que orientan y soportan a los lineamientos, objetivos y prácticas que han de promover la acción tutorial. Ello, ayuda a fortalecer el aseguramiento de la calidad de la acción tutorial.

Al igual que Fainholc (2008), se entiende la importancia de atender la interacción entre estudiantes y tutores con una visión de cercanía y acompañamiento. Con la finalidad de establecer una propuesta de acción tutorial que responda a las particularidades de la modalidad no escolarizada y de sus estudiantes, se ha elaborado una propuesta de ruta para el tutor virtual. La intención de esta ruta es proporcionar una guía que facilite al tutor el establecimiento de un proceso adecuado de acompañamiento y seguimiento del estudiante en el ámbito virtual.



Figura 6. Ruta de acompañamiento en la tutoría virtual.

(Fuente: UPAEP Online, 2012).

### 8.3 Funciones del tutor virtual

Además de contar con una ruta que permita guiar la implementación de la acción tutorial, es necesario definir las funciones del tutor virtual, quién es el agente que pondrá en práctica todo el proceso. Por ello, las funciones asignadas a la tutoría virtual, así como la manera en que se desempeñen es clave para asegurar la calidad y el éxito de la tutoría virtual.

Una propuesta interesante sobre la transformación de las funciones del tutor a lo largo de diferentes momentos históricos es la realizada por Cooperberg (2005). Este autor, señala que la función del tutor se ha transformado de manera conjunta con la evolución de la educación a distancia hacia la educación en línea, a lo largo de cuatro etapas:

- La primera abarca a la enseñanza por correspondencia en los siglos XIX y XX. En esta etapa la función del tutor era limitada, realizaba guías y actividades complementarias, pero no había reciprocidad ni interacción.
- La segunda etapa llega con los inicios de la enseñanza multimedia. La comunicación es más estrecha y efectiva, el tutor tiene mayor presencia en el aprendizaje y el estudiante tiene una mayor interactividad con los nuevos recursos y medios.
- La tercera etapa la enseñanza telemática o el desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), promueve la interacción entre el tutor y el estudiante siendo más ágil e inmediata.
- La cuarta etapa corresponde a la enseñanza colaborativa basada en *internet*; con la incorporación de herramientas de comuni-

cación. El papel del estudiante se vuelve más activo y el tutor se convierte en un guía y facilitador de los conocimientos.

Es importante notar que la diversidad de metodologías de aprendizaje y de herramientas tecnológicas, en función de las necesidades educativas, han permitido enriquecer los recursos de los tutores virtuales para adaptarse a las características de los estudiantes de la modalidad virtual y con ello, potenciar el desarrollo de ambientes flexibles de aprendizajes.

No cabe duda de que la calidad de la respuesta educativa a los estudiantes en la modalidad virtual, depende en gran medida del papel del tutor en facilitar, fomentar, orientar y motivar el desarrollo del proceso de aprendizaje del estudiante. Al respecto, Anderson (2001) señala tres desempeños principales del tutor virtual:

1. **Diseñador de la enseñanza:** es decir la elaboración del programa de asignatura para lograr procesos de calidad.
2. **Planificador:** llevar a cabo la planeación de los procesos y acciones, para una mayor gestión.
3. **Evaluador:** ha de establecer las estrategias y los instrumentos de evaluación de los procesos de asignatura y de formación.

Dada la importancia del tutor en el acompañamiento de los estudiantes en la educación virtual, es imprescindible que el tutor conozca las ventajas y desventajas de esta modalidad de tal forma que pueda potenciar el recurso; todo esto implicará que se lleve a cabo la debida contextualización de cualquier metodología al entorno virtual. Como apuntan Solari y Monge (2004) "la educación y virtualidad se complementan en la medida en que la educación puede gozar de las posibilidades de creatividad

de la virtualidad para mejorar o diversificar sus procesos y acciones encaminados a la enseñanza y al aprendizaje.” (p.10).

Así pues, el trabajo sistemático y continuo del tutor en el acompañamiento al estudiante, no sólo de las herramientas tecnológicas sino de todo lo que implica la modalidad de aprendizaje virtual, son especialmente importantes para fortalecer el desarrollo de la vida académica del programa.

Se trata así de establecer un acercamiento integrador de las funciones del tutor virtual, de la mano de autores como Berge (1995), Llorente (2005), Restrepo (2005) y Abarca (2014). Estas propuestas tienen en común una reflexión sobre la trascendencia de las funciones del tutor tanto para la formación del estudiante como de la mejora de la institución educativa que coordina el proceso de acción tutorial.

Berge (1995) subraya la importancia de diferenciar las funciones de un tutor virtual y las de un asesor virtual, dado que concentrar las funciones de estos dos roles en una sola persona, podría traer consigo dificultades importantes en el logro de los resultados esperados tanto en la tutoría como en la asesoría.

Por su parte, Llorente (2007) plantea cuatro funciones como centrales en el trabajo con los estudiantes y que un tutor virtual debe tener en cuenta:

1. **Pedagógica:** guía hacia la reflexión, la discusión de conceptos críticos, principios y habilidades, con objetivos claros, precisos y concretos, y promoviendo las conversaciones.
2. **Social:** genera un clima de confianza y amistad, ha de conocer a sus estudiantes, siendo empático, reconociendo las diferencias y los estilos de aprendizajes que cada uno tiene.

3. **Gestión:** establece directrices y normas para discusiones que se den, de las rutas teóricas.
4. **Técnica:** ha de lograr que los estudiantes desarrollen sus habilidades en un sistema y un *software* confortable.

Con lo anterior se puede decir que la función del tutor virtual no sólo abarca una acción puntual, sino que sus funciones son integrales, en el sentido de que implican una serie de acciones que involucran una diversidad de aspectos de tipo académico, emocional, actitudinal y digital. Dentro de estas funciones el sentido de compromiso y responsabilidad con la formación del estudiante es fundamental para brindar un acompañamiento adecuado. Se trata de que el estudiante encuentre en el tutor a un agente de apoyo para su aprendizaje y desarrollo a lo largo del programa académico.

Restrepo (2005) afirma que, a pesar del desarrollo y avance de las TIC que se ha ido dando en las distintas sociedades, las interacciones entre estudiantes, tutores y docentes no funcionarán si no están coherentemente entrelazadas con los aspectos pedagógicos, didácticos e institucionales.

Es así que, si se quiere que los tutores desempeñen de manera exitosa sus funciones, se debe de asegurar el que cuenten con cualidades y habilidades para orientar a los estudiantes, tales como: el respeto, la autenticidad, la empatía, y la motivación que debe ser constante en todo el proceso de aprendizaje activo, favoreciendo su estado emocional positivo, para concluir satisfactoriamente sus estudios. En este sentido, las actitudes ocupan un papel importante en el papel del tutor.

Como señala Abarca (2014) la interacción entre el estudiante y el tutor es de suma importancia para que el proceso sea más fructífero. Una vez

que esta interacción se logre, la relación del estudiante con los recursos digitales y con sus pares será mayor y tendrá mejores resultados.

En todo proceso de educación virtual o en línea se ha de tener en cuenta que el uso de herramientas y aplicaciones en el ámbito tecnológico, pueden presentar diversos retos al momento de su puesta en práctica, por lo que es fundamental que los estudiantes se sientan apoyados en el manejo de las mismas. En este sentido, Llorente (2007) insiste en estar muy atentos a que los estudiantes de la modalidad no escolarizada se encuentren con herramientas digitales y plataformas educativas confortables. Ello requiere, que el tutor procure que la tecnología no obstaculice el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

De este modo, se busca que el tutor virtual como miembro de un equipo de expertos para guiar el aprendizaje de los estudiantes, tenga disposición permanente de capacitación y formación para conocer y llevar a la práctica una educación *online*, generando cursos interactivos adaptables a las nuevas tecnologías, y a las necesidades que los estudiantes requieren.

Por tanto, podemos decir que la finalidad del tutor virtual es la de fortalecer y potenciar en el estudiante el desarrollo autónomo, de competencias esenciales y profesionales. Además, ha de favorecer las interacciones entre estudiantes y asesores, el uso estratégico de las tecnologías de información y comunicación, así como la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, sus funciones no deben confundirse con las de un asesor virtual (docente), un tutor virtual debe actuar como un orientador del aprendizaje.

Así, las acciones que realiza un tutor virtual implica poner en marcha varias funciones que permean en el proceso del estudiante, entre las que destacan tres: 1) orientador, 2) facilitador y 3) comunicador de procesos.



## 8.4 Líneas estratégicas de la tutoría virtual en UPAEP Online

En UPAEP Online, el proceso de tutoría virtual se lleva a cabo mediante líneas estratégicas muy puntuales, cuya gestión se realiza a través de un recurso muy valioso: 'la triada' (ver Figura 2). La triada se constituye con el apoyo del coordinador académico, el asesor virtual y el tutor virtual, quienes a su vez se vinculan con diversas instancias de la universidad como lo son: admisiones, servicios escolares, centro de atención al estudiante, entre otros. Ello, con la intención de ofrecer al estudiante una atención y seguimiento personalizado en los diferentes ámbitos en los que requiera apoyo; ya sea para resolver aspectos relacionados con su formación en el programa académico, como aspectos de gestión.



Figura 7. Triada de acompañamiento en UPAEP Online. Fuente: UPAEP Online (2012).

A continuación, se describen las siete líneas estratégicas de la tutoría virtual en UPAEP *Online*:

1. **Acompañamiento tutorial:** es la acción que apoya la formación integral del estudiante, desde el enfoque humanista con acciones educativas colaborativas y secuenciadas de carácter

preventivo, e individual en el mundo digital, que promueven el desarrollo de la autonomía en el aprender a conocer, ser, hacer, a convivir, decidir y emprender, facilitando así su desempeño profesional.

2. **Coaching:** es el medio para lograr el máximo desarrollo profesional y personal del estudiante con la finalidad de generar un cambio en los distintos ámbitos de la persona humana.
3. **Mediación:** es la estrategia que proporciona ayuda en la solución de situaciones entre estudiantes y asesores virtuales para comprender sus respectivas posiciones y alentar a encontrar una posición común, mediante el diálogo y el respeto, con la finalidad del crecimiento personal y profesional del estudiante.
4. **Apoyo administrativo:** consiste en las actividades encaminadas al soporte del estudiante en relación al proceso de orden y organización para el buen funcionamiento en aspectos institucionales.
5. **Fortalecimiento de la eficiencia terminal:** se refiere a las estrategias para promover e incentivar al estudiante a concluir su programa y continuar con el proceso de titulación, favoreciendo así el proceso formativo.
6. **Promoción espiritual:** es la orientación para fortalecer la vida espiritual de la comunidad educativa, de acuerdo con la filosofía institucional.
7. **Seguimiento a egresados:** es el acompañamiento al estudiante para garantizar su buen cierre en el proceso formativo en la universidad.

El impulso de estas siete líneas estratégicas constituye las líneas estratégicas de la tutoría virtual que orientan el acompañamiento de los estudiantes. Así, las funciones de la tutoría se vinculan con cada una de las etapas del proceso de formación del estudiante, estableciendo cambios de acuerdo con las necesidades e intereses que los estudiantes puedan experimentar a lo largo de su programa académico.

En la Figura 8 se presenta la manera en que se integran cada una de las líneas estratégicas en la tutoría virtual.



Figura 8. Líneas estratégicas en la tutoría virtual. Fuente: UPAEP Online (2012).

### 8.5 Estrategias innovadoras en la tutoría virtual

Romo (2011) señala que la tutoría *per se* tiene el carácter de estrategia innovadora y de mejora de la calidad y es la alternativa viable para contribuir a abatir la deserción y el rezago en la educación superior, aunque subraya que la tutoría no es una práctica nueva, es imprescindible considerar su operación e impacto desde una perspectiva de innovación.

Desde este marco, la intervención del tutor virtual ha de permear todo el proceso de formación del estudiante, desde su ingreso a la universidad hasta el momento de su titulación, teniendo siempre como objetivo: orientar el proceso de formación integral y fortalecer la autonomía del estudiante virtual a partir de la comunicación e interacción, con un acompañamiento de carácter preventivo.

Las estrategias de innovación en la tutoría virtual han de estar planteadas desde la perspectiva del humanismo, como señala Orón (2017) “una educación que considere seriamente el carácter personal del ser humano necesita entender la educación, centrada en las interrelaciones personales”. Es decir, desde el ser y hacer del estudiante, núcleo de nuestra propuesta educativa en la formación integral humanista cristiana. Desde una asimilación sistemática y crítica de su realidad, así como de la adquisición de sus habilidades que contribuya a la continuidad de sus estudios dentro de su vida personal, laboral y social, ofreciéndole posibilidades de desarrollo académico, profesional y personal.

Así, una propuesta innovadora de las acciones que forman parte de la tutoría virtual, debe destacar la valoración de las experiencias que entretengan la vida de cada día de los estudiantes que optan por esta modalidad no escolarizada o en línea; tales como, la interacción con sus pares, la participación en las iniciativas comunes, la disciplina personal y la requerida por la institución educativa, el respeto y el cuidado de su actuar, antes y durante sus sesiones con su tutor virtual, el sentido de pertenencia, su colaboración y empatía frente a situaciones de malestar y de conflicto que puedan surgir durante el proceso formativo. Pues, todo ello en conjunto es lo que puede impulsar una educación sensible y adecuada a las características e intereses de los estudiantes, así como de las demandas laborales de los contextos en lo que se desarrollen los estudiantes.

Desde esta perspectiva, las acciones de la función tutorial propuestas vinculan de manera armónica, integrada y complementaria a las dimensiones: educativa, trascendente y de formación.

En la siguiente tabla, se especifican algunas de las acciones que ha de realizar un tutor virtual en los ámbitos académico, social, técnico y de formación del desarrollo personal (actitudinal y valoral) desde una visión innovadora y centrada en la persona.

**Tabla 9. Acciones de la tutoría virtual en los ámbitos de formación del estudiante**

Académico	Social	Técnico	Formación del desarrollo personal (actitudes y valorar)
<p>Clarificar los objetivos y finalidades del programa académico.</p> <p>Identificar las necesidades académicas para buscar soluciones prontas y viables.</p> <p>Establecer acuerdos de comunicación e intervención en el proceso de aprendizaje.</p>	<p>Interactuar y establecer comunicación con los asesores que participan en el proceso.</p> <p>Conocer el contexto social del estudiante.</p> <p>Animar a la comunicación, interacción y participación, entre los estudiantes que sean afines a las asignaturas.</p>	<p>Asesorar en el uso de la plataforma y monitorear las problemáticas tecnológicas que presentan los estudiantes en casos puntuales.</p> <p>Mantener comunicación con el equipo de tecnología.</p> <p>Sugerir el uso de recursos digitales que apoyen a las necesidades de los estudiantes en problemáticas específicas.</p>	<p>Comunicar y fomentar la filosofía UPAEP y los valores institucionales entre los estudiantes.</p> <p>Acordar compromisos de acompañamiento y asesoría tutorial.</p> <p>Motivar al estudiante al trabajo y constancia en la realización y entrega de actividades en cada una de sus asignaturas.</p>

<p>Dar seguimiento al rendimiento académico y permanencia al proceso.</p> <p>Fortalecer áreas de oportunidad a partir de los avances académicos.</p> <p>Sugerir hábitos, recursos y técnicas de estudio.</p> <p>Evaluar el proceso de tutoría antes, durante y al finalizar sus estudios.</p>	<p>Establecer acuerdos de diálogo entre los estudiantes y el asesor de asignatura en momentos puntuales.</p>		<p>Fomentar la vida espiritual a partir de eventos y campañas de la comunidad educativa.</p> <p>Fortalecer el trabajo colaborativo y cooperativo entre todos los participantes del proceso de aprendizaje del estudiante.</p> <p>Favorecer el pensamiento crítico, reflexivo, creativo e innovador.</p> <p>Crear vínculos de apoyo a partir de la comunicación y participación.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(Fuente: elaboración propia, 2020).

## 8.6 Conclusiones

En definitiva, la modalidad no escolarizada o en línea representa una excelente opción educativa, no sólo para responder ante las necesidades de tipo: social, económica, personal, familiar, entre otras, sino como una alternativa formativa que favorece el crecimiento y desarrollo de una sociedad cada vez más compleja.

Como se señaló al comienzo de este capítulo, se han tomado en cuenta algunos aspectos relevantes en el papel que la tutoría virtual desempeña como estrategia innovadora de acompañamiento en la modalidad no

escolarizada o en línea, para establecer propuestas que ayuden a un conocimiento significativo y de aplicación de la función tutorial.

Al respecto, hay cuatro aspectos que sería recomendable considerar para fortalecer las prácticas de acción tutorial y la innovación de las mismas:

- Reflexión y valoración de las experiencias y resultados obtenidos con la tutoría virtual.
- Definición de las funciones que ha de desarrollar el tutor virtual.
- Elaboración de la ruta que el tutor tendría que llevar dentro del proceso de acompañamiento en la educación en línea.
- Desarrollo de acciones de la función tutorial en los distintos ámbitos de formación de los estudiantes: académica, social, técnica y formación del desarrollo personal.

En este capítulo se ha querido recordar la importancia de la acción tutorial y de la función que realiza el tutor desde una modalidad *online*, para coadyuvar al proceso de formación del estudiante desde una perspectiva humanista y transformadora, mediante distintos recursos y medios tecnológicos, facilitando una aproximación al conocimiento de las culturas, e integrando aspectos humanizadores, con una actitud crítica, reflexiva y de discernimiento, para promover una evaluación integral de la situación real de cada estudiante.

Asumir este compromiso, conlleva a una exigencia mayor por parte del tutor virtual como agente clave para asegurar el logro de la formación integral del estudiante. Ello supone, actuar de manera proactiva, cola-

borativa, solidaria y preocupada por la persona y su desarrollo dentro de un programa académico.

En este sentido, UPAEP *Online* ha desarrollado un proyecto de tutoría virtual que consiste en un proceso de acompañamiento de carácter preventivo dirigido a favorecer el desarrollo y permanencia del estudiante a lo largo de su trayecto formativo, garantizando el acceso a un programa educativo flexible que respeta la diversidad de ritmos y tiempos de cada uno de sus estudiantes. Ello, ha permitido, la participación y el aprendizaje conjunto de estudiantes que se encuentran en diferentes zonas geográficas, que persiguen un mismo objetivo, ser profesionistas y líderes transformadores de la sociedad.

La tutoría virtual se ha hecho mucho más cercana gracias a la tecnología, ya que algunos dispositivos electrónicos permiten al tutor establecer un vínculo de proximidad a pesar de la distancia con el estudiante para compartir sus experiencias significativas, prácticas académicas y/o formativas, sus emociones (logros, alegrías, tristezas, angustias y preocupaciones), entre otras.

Una condición indispensable para que los estudiantes vivan estas experiencias exitosamente a través de la tutoría virtual en UPAEP *Online*, es contar con diversas vías de comunicación y seguimiento al estudiante. El acompañamiento que se brinda se caracteriza por forjar una cercanía con el estudiante para motivar y enriquecer su formación integral y espiritual, a la luz de los valores institucionales.

Finalmente, se subraya tal como se expus al inicio del capítulo, que la tutoría virtual en México y la que se desarrolla en UPAEP *Online*, considera diferentes acciones que sustentan las funciones de los tutores virtuales que contribuyen a soportar y articular la práctica educativa en esta modalidad. Dentro de estas acciones, destacan el seguimiento, la



orientación, la prevención y el acompañamiento, esta última constituye el corazón de la acción tutorial.

## Referencias

- Abarca, Y. (2014). *La interacción tutor-estudiante en ámbitos de educación a distancia*. Instituto Tecnológico de Costa Rica. Revista de Lenguas Modernas, ISSN: 1659-1933. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/14984/14247>
- Anderson, T. (2001). *Assessing Teaching Presence in a Computer. Conferencing Context*. Journal of Asynchronous Learning Network, 5(2).
- Berge, Z. L., (1995). *Facilitating computer conferencing: recommendations from the field*, *Educational technology*. 35(1), pp. 22-30. Recuperado agosto 2005, [www.emoderators.com/moderators/teach\\_online.html](http://www.emoderators.com/moderators/teach_online.html)
- Bustamante, L., y Osorio, M. (2018). *Tutoría virtual: orientación para la transición y desarrollo de habilidades para aprender y estudiar en la Universidad*. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2046>
- Cabero, J. y Llorente, M. C. (2005). *Las plataformas virtuales en el ámbito de la tele formación*, en Revista electrónica Alternativas de Educación y Comunicación. Disponible en: <http://www.ealternativas.edu.ar/>
- Careaga, M. (2017). *La tutoría virtual: Un rol emergente en el nuevo paradigma educativo*. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile Recuperado de: <http://www.ucsc.cl/blogs-academicos/la-tu>

[toria-virtual-un-rol-emergente-en-el-nuevo-paradigma-educativo/](#)

Cooperberg, A.F. (2005). *Las herramientas que facilitan la comunicación y el proceso de enseñanza-aprendizaje en los entornos de educación a distancia*. S/dato. Extraído el 15 de agosto de 2013 desde <http://www.um.es/ead/red/3/cooperberg1.pd>

CREFAL, Campus Virtual, Educación a Distancia y Tecnologías Educativas. *Curso de Formación en Tutoría y Docencia Virtual*. Recuperado de [http://www.crefal.edu.mx/campusv/index.php?option=com\\_content&view=article&id=287&Itemid=21](http://www.crefal.edu.mx/campusv/index.php?option=com_content&view=article&id=287&Itemid=21)

Fainholc, B. (2008). *Redefinición del rol del profesor en propuestas de aprendizaje mixto (o B-Learning), en Tecnología, Educación y Sociedad: algunos discursos latinoamericanos*, de Eduardo García Taske. Grupo Magro.

Gallego., Casariego, M. (2017). *Implementación de tutor virtual en la orientación académica en la universidad nacional de Colombia*. Facultad de Ciencias Económicas. Ponencias de Congresos CLABES. Universidad Nacional de Colombia.

Gamboa, Y. (2013). *La tutoría virtual. Quehaceres para el buen desempeño*. EDUTEC Costa Rica. Recuperado de: [https://www.uned.ac.cr/academica/edutec/memoria/ponencias/yaha\\_80.pdf](https://www.uned.ac.cr/academica/edutec/memoria/ponencias/yaha_80.pdf)

La Madriz, J. (2016). *Factores que promueven la deserción del aula virtual*. ORBIS Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas / Scientific e-journal of Human Sciences / PPX200502ZU1935 / ISSN 1856-1594 / By Fundación Unamuno. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/709/70948484003/>

- Llorente, M. (2007). *La Tutoría Virtual: Técnicas, Herramientas y Estrategias* /[tecnologiaedu.us.es](http://tecnologiaedu.us.es) Universidad de Sevilla (España - UE). Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación. Eduweb, DIALNET. Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/vol1n1/art1-2.pdf>
- Orón, J. V. (2017). *Educación centrada en el crecimiento de la relación interpersonal*. Studia Polaina. pp. 241-262.
- Restrepo, B. (2005). *Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria*. Educación y Educadores, 8, 9-19. Recuperado el 12-5-2008 de <http://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/306/408>
- Restrepo, B. (2006). *Tendencias actuales en la educación superior. Rumbos del mundo y rumbos del país*. Revista Educación y Pedagogía, ISSN 0121-7593, DIALNET. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2361434>
- Romo, A. (2011). *La tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México: ANUIES.
- Solari, A., y Monge, G. (2004). *Un desafío hacia el futuro: Educación a distancia, nuevas tecnologías y docencia universitaria*. Recuperado el 10 de Abril de 2012, de [http://www.ateneonline.net/datos/96\\_03\\_Birri\\_Roberto.pdf](http://www.ateneonline.net/datos/96_03_Birri_Roberto.pdf)
- Vásquez, M. (2007). *Tutor virtual: desarrollo de competencias en la sociedad del conocimiento*. Teoría de la Educación, Educación y Cultura en la Sociedad de la información, 8(2), 116-136.

# CAPÍTULO 9. LA INTERDISCIPLINARIEDAD COMO ESTRATEGIA PARA EL ACOMPAÑAMIENTO PERSONALIZADO

HÉCTOR VELÁZQUEZ FERNÁNDEZ, LAURA CONTRERAS MIONI

## Introducción

Una de las críticas que enfrenta la educación superior en México radica en su baja eficiencia terminal, resultado de diversos problemas que derivan en deserción, repetición de ciclos escolares y bajo índice de titulación; de 100 estudiantes que se incorporan al grado de Licenciatura, únicamente entre 50 y 60 concluyen sus estudios, y sólo 20 obtienen su título en los dos años siguientes al egreso (ANUIES, 2000).

Por ello, entre las estrategias para atender esta situación juega un papel fundamental la tutoría, como una herramienta no sólo en el plano académico sino para atender realidades más complejas que involucran al ser humano. Esto implica entender la tutoría como un acompañamiento integral de la persona, que vea por todas las dimensiones ya abordadas en otros capítulos de este libro. Sin embargo, la implementación y el desarrollo de una tutoría centrada en la persona están condicionadas por la forma en que profesores y estudiantes entiendan este proceso, y dependerá del compromiso e involucramiento de ambos que se consigan de ella los resultados esperados. No se puede acompañar a otro sin vocación para hacerlo, y no se puede recibir la ayuda pertinente si no se está en disposición de aceptarla.

En un escenario ideal, donde ambos protagonistas, profesores y estudiantes, están en la completa disposición de hacer funcionar este instrumento de apoyo, es plausible enfrentar un desempeño académico deficiente, muchas veces influido por las condiciones de vida propia, la pérdida de un familiar cercano, la situación económica o de inseguridad, presencia de adicciones, entre otros muchos factores; que inclusive pueden estar ocurriendo simultáneamente. Ello pone al tutor ante un singular reto al pretender acompañar eficazmente al estudiante, sin poseer los recursos profesionales de un psicólogo, un abogado, un médico, o el conocimiento del estudiante que pueden tener sus propios madre o padre. Este desafío se hace especialmente difícil cuando hay factores de salud física o mental involucrados y se desea orientar de manera objetiva al tutorado. Para ello se requiere que el tutor mismo se sienta acompañado y respaldado por las redes de colaboración que los programas de tutoría han desarrollado.

En este sentido, el modo en cómo se opera la tutoría de acuerdo con el modelo educativo UPAEP U50, representa un claro ejemplo de cómo emprender esta intervención desde la interdisciplina, entendida más como un cambio de actitud (en este caso, en el modo de involucramiento de envergadura cuando el problema interdisciplinar a considerar es la atención de una persona humana, profesores y estudiantes) que en un mero enfoque teórico conceptual o metodológico.

La interdisciplinariedad implica la búsqueda de un genuino lenguaje común que genere habilidades para cruzar fronteras disciplinarias y dar pie a nuevas conexiones de pensamiento para identificar respuestas comunes ante problemáticas complejas. No pretende solamente que cada disciplina aporte su visión parcial sobre un determinado fenómeno (multidisciplinariedad) o que diferentes áreas del saber se sinteticen para crear nuevos métodos de conocimiento (transdisciplinariedad), sino detonar la capacidad de entender, a través de diferentes contextos

de conocimiento, la naturaleza, complejidad, implicaciones e interconexiones de un determinado fenómeno con diversos ámbitos de la realidad (Velázquez, 2018), de modo que dé pie a un trabajo colaborativo entre expertos disciplinares para un mejor aprovechamiento de los diversos métodos y modos de pensamiento. (Salmerón, 2010).

En el acompañamiento integral de la persona confluyen diferentes disciplinas con la intención de atender un problema común, y con la vista puesta en la búsqueda de armonía entre las diferentes dimensiones de la persona: física, emocional, social, cognitiva, comunicativa, espiritual, estética y ética. Es de esperar que quien acompaña, es decir, el tutor, viva esta armonía; y que cuente, en cuanto persona, del necesario acompañamiento. Lo que supone no pocas veces una seria actitud de humildad para reconocer hasta las propias capacidades y dónde debemos tratar de orientar.

Es por lo anterior que la tutoría, desde la perspectiva de los lineamientos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), supone una red de apoyo al tutor dentro de la universidad que involucre en primer plano a los profesores (que al estar en contacto día a día con los estudiantes en el aula pueden identificar mejor situaciones de riesgo), el tutor, en su actividad propia, y a través de ellos los canales de derivación hacia psicología, salud universitaria, becas, tesorería, investigación, dirección académica, tutoría institucional, etc, según el caso. Incluso podrían requerirse además de estos recursos otros vínculos fuera de la universidad, como la Psiquiatría, para atender problemas en los que se involucren temas de salud mental, derivados de la dinámica de vida actual. Otros elementos podrían entrar en juego, como por ejemplo, clases extracurriculares de matemáticas para superar la deficiencias que los años previos a la universidad, y un largo etcétera.

## 9.1 Interdisciplinariedad como estrategia

La actividad tutorial tiene por sí misma como reto principal establecer las estrategias necesarias para conseguir una adhesión del estudiante a la tutoría. Esto puede ser tan complejo como la individualidad de la persona lo requiera, pero por otro lado, tan variado como el estilo que cada tutor permita.

En otros capítulos de este libro se abordan algunas estrategias para la actividad tutorial, cómo el acompañamiento grupal, el personalizado, la modalidad entre pares, la tutoría *online*, etc. Sin embargo, aquí se plantea la interdisciplinariedad como una estrategia, que se ejecuta de manera natural pero no consciente; y lo que se pretende en este apartado es racionalizarla de tal manera que contribuya de manera integral a la formación del estudiante, y con ello mejorar el desempeño académico del mismo.

La tutoría fundamenta su impacto en el desarrollo del tutor a partir de su rol primario, es decir, docente, administrativo, directivo o pares (estudiantes). Si analizamos las actividades que se desprenden de la tutoría, acompañada de las diferentes estrategias, se advierte que la interdisciplinariedad se encuentra de alguna manera implícita en cada una de ellas, porque muchas veces un solo actor será insuficiente para atender la problemática que presenta la complejidad de una persona en conjunto con la necesidad del apoyo de la red universitaria; e incluso externa, en su caso, como ya se mencionó.

La interdisciplinariedad es, por tanto, una estrategia que apuntala la actividad tutorial no sólo para mejorar o potenciar el desempeño académico según sea el caso, sino que al mismo tiempo, aporta elementos para atender un factor por demás preocupante en la educación superior pública y privada, como lo es la deserción.

Como una respuesta al hecho de que buena parte el abandono escolar se presenta en los primeros años de la licenciatura, Romo y Fresán (2001) del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) señalan que la transición entre el nivel medio superior y la universidad debe ser objeto de especial análisis, ya que en esa etapa los alumnos manifiestan serias dificultades para integrarse al medio académico y social de la institución a la que ingresan. Dichas autoras identifican la falta de una personalidad madura intelectualmente, así como la falta de conocimientos y habilidades previos necesarias para desempeñarse dentro de los estudios superiores, entre los factores explicativos del abandono escolar en la etapa ya mencionada.

Ante esta problemática las instituciones universitarias se han abocado al estudio de la deserción. El presente trabajo constituye un acercamiento al tema, en continuidad a lo ya elaborado anteriormente para conocer la situación de abandono escolar del estudiante de una universidad privada, Huesca y Castaño, (2019). Dicho estudio, realizado desde la Coordinación de Orientación Educativa de esa institución, tuvo como objetivos conocer las causas por las que desertan los estudiantes de primer año, a partir del testimonio de su propia voz, para así conocer qué características académicas y personales presentan los alumnos desertores de primer año, y a partir de ello, proponer estrategias para evitar que los alumnos dejen la universidad o bien para que reingresen a la institución a completar sus estudios.

## **9.2 Experiencias del acompañamiento interdisciplinar**

La docencia y su ejercicio cotidiano es una experiencia nueva en cada curso académico, en cada grupo, en cada estudiante, en cada par académico, porque involucra en cada momento la relación con las personas, aprender de ellas, aceptarlas, y la comprensión entre todos. Y ello



para entender desde dónde y para qué es que uno se comunica, porque la docencia no es solo transmitir datos; por lo que hay un mejor aprendizaje cuando se acompaña a la persona (estudiante) de manera holística. Se ha explicado en este capítulo la complejidad de la dinámica de vida actual: una vida moderna con acceso tecnológico que permite una interconexión inmediata, pero que al mismo tiempo aleja de la comunicación directa. Se puede estar por ejemplo, en la misma aula, en la mesa del comedor o del restaurante y las personas prefieren comunicarse por las redes sociales y herramientas de los teléfonos inteligentes.

Es importante mencionarlo para entender el contexto de comunicación humana actual, muchas veces fría y distante, donde no se puede percibir lo que le pasa al otro, no sólo en el ámbito universitario sino en su entorno holístico, y en consecuencia, esto mantiene ausentes a los interlocutores de las verdaderas razones del bajo desempeño académico; como ocurre con estudiantes destacados pero conflictivos, o por el contrario, demasiado introvertidos, o cualquiera las combinaciones posibles entre actitudes y estatus académicos.

Esto se ha comprendido bien en UPAEP, y particularmente en la experiencia del Decanato de Ciencias Biológicas, que tras más de 10 años de incursionar en las tutorías, en congruencia con la filosofía institucional y como una verdadera razón de acompañar a la persona de manera integral para favorecer, mejorar o potenciar las capacidades académicas y de la persona de nuestros estudiantes, dirige su atención hacia situaciones puntuales. En este sentido, si el estudiante necesitaba de asesorías en matemáticas, se le enviaba a tomarlas; si presentaba un problema de salud, se le canalizaba y si presentaban conflictos de conducta, al psicólogo. En decir, con las mejores intenciones, pero sin un plan de atención integral, se intervenía de un modo donde finalmente sólo se rescataban pocos estudiantes de la deserción, porque en su seguimiento de caso no se evaluaba de manera integral. Lo mismo sucede en la vida diaria: hay

quienes con una pequeña ayuda salen adelante y hay quienes necesitan mayor atención y tiempo en el proceso.

Esto invitó a preguntarse si era suficiente para ser tutor el ser adulto, poseer un posgrado y un poco de experiencia docente para saber qué hacer. Porque en algunos casos la actitud del tutor consistía en canalizar y argumentar que el estudiante ya tenía edad suficiente para pedir ayuda o abandonarla; bajo el argumento de que en su generación los padres no estaban tan pendientes de uno y había respeto a la autoridad, en contraste a la época actual donde el estudiante se toma la confianza de tutear al profesor o externar que es el odio lo que le motiva a reprobar a un estudiante; y donde puede justificarse que no había asistido en su momento a tutorías mientras no había problemas académicos. Toda esta combinación genera un *shock* en el tutor, quien piensa en el estudiante como un irrespetuoso, que no reconoce la jerarquía entre estudiante y docente, y que si halla en el *kardex* de éste un historial de bajas notas y mala conducta, inmediatamente se indicaría la baja de la universidad.

Operar de ese modo tiene muchas consecuencias de índole administrativo y de trayectoria académica, eficiencia terminal, baja en la matrícula, etc.; pero más allá de esto, aún reconociendo la importancia de esos indicadores, para la razón de ser de una universidad como UPAEP con una impronta social, es mucho más importante y profundo conseguir un verdadero acompañamiento al estudiante para colaborar para el desarrollo de su persona y en consecuencia, de su desempeño académico; que si bien es el objetivo final, resulta no ser lo más importante.

En este orden de ideas, a lo largo de estos 10 años de intervención tutorial, se aprendió a ir más allá de lo que se observa o percibe como docentes o tutores. Institucionalmente, también ha habido una maduración en los procesos y las intenciones. Inicialmente el tutor y en su caso el Director del programa académico o el responsable de las tutorías, to-

maba decisiones sobre la situación académica del estudiante, pero se advirtió la necesidad de un análisis más profundo de lo que condiciona el desempeño académico de éste, y ello implicaba involucrar muchos actores para entender las causas de fondo y sumar una red de apoyo que lo rescatara; ya que de lo contrario, siempre estaría en riesgo inminente de no terminar la universidad. Se propone un ejemplo de intervención en este sentido:

Se trata de un estudiante que en periodo de verano fue reportado por consumo de marihuana en la universidad. El modelo tradicional de atención se hubiera limitado a la aplicación del reglamento, ofrecer apoyo de 'salud universitaria', y en caso de que el estudiante no la aceptara, proceder a su expulsión definitiva de la universidad; si la aceptaba y fallaba, se le daba de baja definitiva. Sin embargo, la atención que se le ofreció al estudiante ocurrió de una manera diferente: junto a éste, se citó a su tutor, al enlace de tutoría institucional, al Director del programa académico y al Decano, con la intención de escuchar los sentires del estudiante, entenderlo en su totalidad como persona y sumar esfuerzos para acompañarlo. En el diálogo se detectó que esta conducta estaba asociada a problemas familiares y no a un tema meramente académico.

Para su seguimiento se tuvieron reuniones con los padres, sesiones con 'salud universitaria', citas con el área psicológica, con el tutor, con el enlace de tutoría y con el Decano; todo ello permitió visualizar: una familia rota, en la que el padre condiciona su participación a que la esposa no estuviera presente, lo que reveló la necesidad de una contención emocional no sólo para el estudiante sino con más importancia para la familia, y detectarlo claramente como la causa real del problema del estudiante.

Cabe mencionar que en la sala de juntas donde se desarrollaron los encuentros con el estudiante, sus padres y todo el equipo mencionado, cabía la duda de cómo distribuirlos para sentarse, y a sugerencia de la

psicóloga, se dejó que la familia eligiera libremente el lugar donde tomar asiento. Para sorpresa de todos los presentes, éstos eligieron acomodarse juntos en un extremo de la mesa, lo que se interpretó como “toda la familia estaba junta para apoyarse, a pesar de la separación de los cónyuges”. Después de una reunión en términos cordiales y de diálogo, los padres reconocieron el daño ocasionado a su hijo, incapaces de advertirlo por estar ocupados en su propio conflicto de pareja. En esa reunión se abordó la situación del estudiante de manera integral, incluyendo el tema de salud mental y emocional, y se reiteró el compromiso institucional en su formación académica y la importancia de la contención familiar.

Finalmente, los padres expresaron su sorpresa y gratitud por el nivel de intervención realizado por la universidad para atender a su hijo y el interés para dotarlo de condiciones de permanencia para que concluyera su formación profesional. Al final de esa sesión, la psicóloga les explicó a los padres que se les había dejado libremente tomar la decisión de tomar un lugar y los felicitó por haberse dado cuenta de que a pesar de ellos, su hijo es tan importante en sus vidas como para permitirse convivir. A la fecha, el estudiante continúa en la universidad, con un apoyo en red por el equipo de expertos y en un proceso de recuperación de su salud en manos de ‘salud universitaria’.

Este ejemplo es una muestra de lo que implica la interdisciplina como una estrategia en la tutoría: cada disciplina (cada actor en la reunión), aportó su conocimiento de una manera integral, con vocación de atender a un estudiante en todas las dimensiones de la persona, considerándolo como un todo complejo para encontrar respuestas comunes, de tal suerte que se asegurara el éxito académico del estudiante, previa atención de su persona. De otro modo se habrían tomado decisiones unilaterales, de dos o tres personas, más desde el punto de vista de reglamentos y lineamientos universitarios que de reconocer el problema con sus causas y diferentes formas de resolverlo. Colaboraron un médico, un psicólogo,

el orientador vocacional, el docente tutor (que de formación profesional es químico farmacobiólogo y doctor en pedagogía), el director (que es médico veterinario), los padres (él, médico veterinario y ella ama de casa). Todos ellos atendiendo algo más relevante que el conocimiento *per se*: la persona.

Puede cuestionarse el tiempo y número de personas para atender este tema, como en su oportunidad se consignó en una revisión de acreditación del programa académico, pero desde la filosofía institucional, es necesario rescatar a la persona para recuperar al universitario y al profesionalista, y al futuro padre o madre que llegará a ser, y miembro de una sociedad donde vemos profesionales sin ética en su vida familiar y mucho menos en su quehacer diario.

Sin este trabajo interdisciplinar, el estudiante sería sólo un número a resolver, una baja para no comprometer los indicadores educativos a los que están sujetos las universidades, y se trataría de una persona más en la sociedad que no concluye una carrera y que continuaría con su problema de adicción, quizás con una familia a la que también eventualmente dañaría, como miles que vemos día con día. Algo especialmente difícil en un contexto de queja por el rompimiento del tejido social, cuyo rescate e incremento de casos podría resolverse a partir de una atención interdisciplinar, con vocación en la acción tutorial, aun a pesar de que aquellos que sin ser estrictamente tutores aplican de modo inconsciente la interdisciplinariedad de manera natural y con convicción.

En el Decanato de Ciencias Biológicas se ha denominado a esta forma de intervención en la tutoría 'acompañamiento interdisciplinario para casos complejos', en la que está latente el riesgo de abandonar la universidad por diferentes circunstancias. En este ejemplo expuesto, se abordó el tema de adicciones, tan creciente entre en los universitarios, pero las circunstancias pueden ser tan diversas como estudiantes se tienen en la

universidad: embarazos no deseados, problemas económicos en la familia, violencia intrafamiliar, falta de atención de padres a hijos, familia uniparentales, defunciones, problemas de salud, etc.

Afortunadamente la mayoría de los casos de intervención han sido exitosos, como una muestra del necesario enfoque interdisciplinar que debe animar en todos sus procesos a la universidad, como sede de la interacción de los diferentes saberes que acceden a la realidad.

Algo mucho más relevante, si más allá de la interconexión entre conocimientos diferentes, se advierte que la interdisciplina, más que por un enfoque común epistemológico, radica en una consciente actitud de comprender la relevancia del enfoque del otro y la disposición de los demás por reconocer la relevancia de la perspectiva disciplinar, para llegar así a un estado de colaboración personal que permita conocer la realidad de manera completa y eficaz; lo que es de mucha mayor envergadura cuando el problema interdisciplinar a considerar es la atención de la persona humana.

## Referencias:

- Huesca, M.G. y Castaño, B. (2019). Causas de deserción en alumnos de primer año de una universidad privada, en [www.comie.org.mx](http://www.comie.org.mx) › ponencias › PRE1178841083.
- Romo, A. y Fresan, M. (2001). Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago. En Deserción, rezago y eficiencia terminal en la IES. Propuesta metodológica para su estudio. México: ANUIES.

- Salmerón, F. (2010).** Sobre el concepto de interdisciplina. Las disciplinas y sus relaciones en la reciente filosofía de la ciencia., en Pilatowsky, M., Estrada, L., Velázquez, A., *La indisciplina del saber. La multidisciplinaria en debate.* México: UNAM., pp. 94 y 95.
- Velázquez, H. (2018).** Meta, inter y transdisciplinariedad: de la unificación metodológica a la unidad del saber en Velázquez, H. (ed.), *Interdisciplinariedad y naturaleza. Un acercamiento de la filosofía a la biología y viceversa,* México. Tirant Lo Blanch. pp. 17-51.

## Sección 3. Buenas prácticas, experiencias y reflexiones

La institución educativa, es el espacio idóneo para generar, transformar y mejorar las buenas prácticas que fortalezcan el acompañamiento integral para los estudiantes; experiencia que se obtiene en el proceso de implementación cuando se tiene como finalidad y corresponsabilidad la formación de la persona en todas sus dimensiones y a lo largo de su trayectoria formativa. Para esto, todos los agentes formadores se suman para favorecer el proyecto profesional y de vida de los educandos de cara a potenciar su desarrollo personal y a una mejor educación que favorezca la transformación social, las reflexiones y acciones. De las acciones colaborativas que se desprendan, se generarán programas y modelos de atención para la captación, la inmersión, la permanencia y el seguimiento oportuno y efectivo con los estudiantes. Así, esta última sección del libro, está compuesta por siete capítulos en los que los autores comparten proyectos formativos e innovadores, situados desde las experiencias de sus instituciones educativas y organizaciones con la finalidad de brindar ideas y sugerencias prácticas para la implementación de programas de acompañamiento a estudiantes.

En cuanto a los contenidos de esta sección, en el 'Capítulo 10' se presenta el modelo de tutoría de la UPAEP, y en éste, el autor expresa que la formación integral se centra en la labor tutorial, que opera mediante distintas modalidades, poniendo énfasis en un programa de acompaña-



miento inicial para el desarrollo de distintas habilidades que favorecen la inmersión a la vida universitaria de los estudiantes.

El Programa de Apoyo y Seguimiento al Estudiante (PASE-UPAEP), desarrolla su propuesta en el 'Capítulo 11', donde se exponen las estrategias y las intervenciones psicopedagógicas implementadas para el acompañamiento, mismo que se realiza mediante la asignación de diferentes modalidades de tutorías. El apoyo se inicia desde la inmersión a la universidad y un seguimiento que se basa en el diagnóstico e intervención temprana de las necesidades de acompañamiento que se identifican.

Un gran reto en las buenas prácticas de acompañamiento para la formación integral universitaria es lograr armonizar las distintas dimensiones que componen a la persona y proyectar su liderazgo en la transformación social. En el 'capítulo 12', los autores comparten la experiencia de dos referentes que encarnan la formación integral humanista cristiana donde se permite a la persona en formación, descubrir su propia vocación en servicio a la sociedad, al tiempo de crear corrientes de pensamiento de cara a la verdad.

En el 'Capítulo 13', la Corporación Universitaria del Huila – CORHUILA, ubicada en Colombia; comparte la experiencia obtenida desde el Programa de Apoyo y Seguimiento al Estudiante (PASE-CORHUILA), con base en un detallado análisis estadístico de ingreso, seguimiento y deserción de los estudiantes; ellos han unificado esfuerzos para identificar de manera temprana a los estudiantes más vulnerables y definir las acciones pertinentes de acuerdo con cada caso, realizan seguimientos periódicos que garantizan el acompañamiento y apoyo para atender los diversos factores que ayuden en la permanencia, para que la formación de su estudiante se convierta en una experiencia integral y significativa.

Los autores del 'Capítulo 14', comparten una propuesta de acompañamiento única en su tipo: *Up To You*, la cual se entiende como el proceso educativo para ayudar a que una persona acceda a su interioridad y actúe desde ella, hacia el encuentro con los demás. El abordaje se da desde dos secciones: la primera, explica en qué consiste para *UpToYou* el acompañamiento educativo en la interioridad; en la segunda, a través de un estudio de caso se distingue el acompañamiento basado en la regulación emocional del basado en la integración emocional.

Toda buena práctica, debe abrirse a ser evaluada de forma continua en la intención de que la información generada ayude a la toma de decisiones que promuevan la mejora continua de los procesos de acompañamiento. Es en el 'Capítulo 15', donde podrá adentrarse en la experiencia de un trabajo colegiado de expertos en evaluación, en el que se investigó sobre el tema, se trabajó en la sistematización de los indicadores de formación y estadísticas que llevaron a la construcción de un instrumento que permite evaluar el desempeño del acompañante, el cual es un profesor tutor.

Por último, en el 'Capítulo 16', se cierra la sección con una propuesta para la captación y consolidación del estudiante que conlleve a una mejor atención durante su trayectoria en la universidad. Esta estrategia para el acompañamiento personalizado da importancia a la 'dimensión experiencial del estudiante', para ello se propone utilizar una herramienta de *marketing* que posibilita el determinar, atender y mejorar por etapas y mediante ilustraciones, las emociones liberadas, pensadas, planificadas por un estudiante que cursará, cursa, o cursó la universidad.

# CAPÍTULO 10. MODELO DE TUTORÍA UPAEP

LUIS FERNADO ROLDÁN DE LA TEJERA

## Introducción

La orientación educativa y tutoría representan en la actualidad una prioridad para las instituciones educativas, no sólo por sus componentes formativos, sino especialmente por aquellos alcances que superan el hecho de provocar un discernimiento profesional, y que encuentran sentido en la búsqueda de vocaciones individuales y proyectos de vida que sean retadores y dignos de grandeza.

El propósito esencial de los programas de tutoría es reubicar a los estudiantes en el centro de las preocupaciones de los académicos y de la institución, razón por la cual una estrategia del tipo señalado operaría en contra de este objetivo. Para recuperar la centralidad del estudiante en el quehacer universitario, es mandatorio que sean precisamente los académicos quienes atiendan en forma regular a los estudiantes. (ANUIES, 2000, p.45)

Ante este reto es necesario considerar profesionales competentes para desempeñar esta labor, así como de los procesos y sistemas necesarios que ayuden a humanizar y personalizar el acompañamiento. La universidad como institución, debe contemplar todos los recursos posibles y medios que permitan estrategias y acciones de largo plazo que tengan al estudiante como centro, destinatario y promotor de su desarrollo integral, donde la tutoría tiene un rol fundamental, ya que permitirá identifi-

car aquellas necesidades educativas y personales que requerirá durante toda su carrera profesional.

En congruencia con la centralidad de la dignidad humana, la UPAEP está consciente de que la multidimensionalidad y a la vez unidad del ser humano, representa para la orientación educativa un reto, un riesgo y una oportunidad. El alcance de la formación integral de la persona desde lo cognitivo, lo afectivo, lo social, lo axiológico, lo ético y espiritual, no se limita a cubrir paralelamente aspectos formales del desarrollo; sino en transformar y armonizar los diversos campos formativos con la mejora del estudiante consigo mismo y con los demás, dentro de una comunidad local y mundial. Asimismo, implica sobre todo trascender el ámbito de los hechos contingentes ampliando la perspectiva de cada estudiante en su visión de significado y de sentido humano". (UPAEP, 2017, p.3).

La formación integral no se entiende simplemente como un valor agregado, representa ante todo, un valor fundamental arraigado en nuestra naturaleza y principios institucionales, en los que entendemos que el estudiante forma parte de un proceso de discernimiento que le lleva a plantearse más que un reto profesional, una búsqueda constante por el sentido último de la propia vida. Es así como concebimos a la universidad en su rol de formadora y acompañante a través de un proceso formativo.

En consecuencia, la UPAEP promueve la formación integral de las personas que conforman la comunidad universitaria. Esto incluye una sólida preparación para el ejercicio de la profesión; prioritariamente el acompañamiento y guía para descubrir su vocación particular y el sentido de la vida, que es apertura a la trascendencia y a la plenitud. (UPAEP, 2016, p.2).

Para ello, UPAEP ha dispuesto distintas acciones formativas que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes en todas sus dimen-

siones, donde se propicie un verdadero acompañamiento personalizado, partiendo del hecho de conocer sus distintas realidades, al tiempo de acoger al estudiante con todas aquellas problemáticas, circunstancias y dificultades que pueda enfrentar. Permitiéndole en todo momento ser protagonista de su propia formación y fomentar valores como la autonomía, disciplina, constancia y responsabilidad, por medio de la correcta toma de decisiones.

El sentido humanista que fundamenta y orienta la formación profesional, produce una comprometida actitud de servicio. De este modo, la formación profesional UPAEP se caracteriza por promover la generación de propuestas eficientes y responsables para la solución de los problemas, integrando los diversos espacios de aprendizaje y las experiencias significativas en un proyecto de vida con sentido y vocación.

Dicha actitud de servicio y visión humanista, confiere una responsabilidad tal al docente o tutor, que le motiva al testimonio, la cercanía, escucha activa, empatía, guía y competencia profesional para propiciar la realización personal de los estudiantes y lograr así una verdadera transformación del entorno, en coherencia con nuestra misión institucional.

A partir de esta reflexión, se considera que

la UPAEP concibe al proceso educativo como un camino continuo y colaborativo orientado hacia la formación integral humanista. Este proceso formativo se caracteriza por promover la generación de propuestas eficientes y responsables para la solución de problemas, integrando los diversos espacios de aprendizaje y las experiencias significativas en un proyecto con sentido y vocación. (UPAEP, 2018, p.42).

Dicha actividad, tiene al estudiante como su gran prioridad de la labor educativa y por lo tanto, los fundamentos psicopedagógicos serán el eje

para la implementación de los mecanismos de aprendizaje colaborativo en las relaciones del orientador, asesor o tutor, según el caso con su estudiante. Estos criterios se asientan para enmarcar los procesos formativos de acompañamiento.

En este marco, se valoran todas aquellas iniciativas institucionales que promueven una red de apoyo que contemple estrategias de detección y prevención temprana de factores de riesgo, que influyen en el éxito estudiantil, buscando a su vez, fortalecer en primera instancia, aquellos aspectos humanos, sociales y vocacionales que le resultan relevantes al joven, que favorecen su integración y participación en una vida universitaria que pretende ser armónica y dinamizadora de un rendimiento académico.

Para ello, es necesario no sólo solventar las posibles deficiencias académicas, sino potenciar todos aquellos talentos y oportunidades para detonar un acompañamiento que cultive la riqueza de una formación plena que abarque todos los ámbitos de la persona.

### **10.1 El acompañamiento personalizado como respuesta a la filosofía institucional**

Desde su naturaleza, la UPAEP no se limita a ofrecer una excelencia académica, sino que busca ante todo, armonizar la formación integral de cada uno de sus estudiantes, encontrando en el acompañamiento personalizado y la labor tutorial, las vías ideales de orientación educativa, discernimiento vocacional y sentido de vida, que favorezcan en el reflejo de sus egresados, un compromiso genuino con la sociedad para lograr así una verdadera transformación social.

Bisquerra (2008) reconoce que

la finalidad de la acción tutorial es el desarrollo de la personalidad integral del alumnado, más allá de las áreas académicas ordinarias. Son aspectos importantes de la tutoría: la integración del alumnado en el grupo clase, atender a sus necesidades personales, prevenir y gestionar conflictos, favorecer el aprendizaje autónomo, contribuir a la orientación profesional, atender a la diversidad del alumnado, favorecer su desarrollo social, emocional, moral, etc. (p.21).

Por lo tanto, la acción tutorial se encuentra motivada por el logro de un propósito general, que consiste en educar de manera integral a la persona, favoreciendo su desarrollo e instrucción académica y buscando una orientación en un sentido de vida, donde

la educación considera al sujeto humano como un ser educando, es decir, como alguien que se tiene que educar necesariamente para poder vivir y que tiene que hacerlo durante toda la vida, en un proceso permanente, acumulativo y progresivo que no termina. (UPAEP, 2016, FIHX, p.7).

Es por eso que se sostiene que una formación integral implica hablar de personas íntegras, que en primer lugar sean responsables de sí mismas, con la capacidad de autodeterminación y autogestión de su propia formación. De ahí que un modelo de tutoría debiera privilegiar las condiciones referidas que le permitan a cada persona descubrir sus propias potencialidades, limitaciones y talentos, para dar respuesta así no sólo a una vocación profesional, sino a una vocación de vida.

Cierto es que la universidad encuentra en su llamado, un firme propósito de proponer una alta formación académica y profesional, acompañada de un espíritu de servicio y transformación social, de cara a un compromiso con el bien común, por lo que supone a profesionales con una visión humana y social que les permita generar propuestas pertinentes para detonar cambios en su entorno. De ahí que el modelo de tutoría de la ins-

titución privilegia la formación de aquellos líderes que sobresalgan por su calidad, profesionalismo y espíritu de servicio.

La ANUIES reconoce que

la tutoría significa una opción educativa y pedagógica, y una fuente de soluciones. Por ello, la tutoría no puede ser una relación teórica, una comunicación puramente verbal, enunciativa, sino que es también, antes que otra cosa, una posición que implica un conjunto de actividades sistematizadas y planeadas de manera consciente, a partir de las necesidades reales de los alumnos. (ANUIES, 2015, p.46).

Es por ello que se considera a la acción tutorial como un proceso transversal, multidisciplinario y planificado de acciones formativas integrales en diferentes niveles de intervención en los que el tutor, apoyado en una red multidisciplinaria de colaboración institucional, promueve en el estudiante el desarrollo de competencias genéricas y profesionales para que reflexione de manera crítica y tome decisiones con responsabilidad, autonomía y compromiso social, profundizando de esta forma en la propia identidad institucional.

## 10.2 Modelo de tutoría UPAEP

En la UPAEP se define a la acción tutorial cómo

el proceso planificado de acciones formativas integrales en diferentes niveles de intervención en que el tutor, apoyado en una red multidisciplinaria de colaboración institucional, promueve en el estudiante el desarrollo de competencias genéricas y profesionales para que reflexione de manera crítica y tome decisiones con responsabilidad, autonomía y compromiso social. La tutoría debe ser implementada de manera cohe-



rente en sus contenidos y fines de formación de tal manera que favorezca la continuidad y complementariedad de los apoyos. (UPAEP, 2017, p.10)

Al ser un proceso educativo, la tutoría como asesoramiento académico y personal, implica una relación entre universitarios (profesor y estudiante) que trabajen de manera colaborativa, no sólo en el logro de un perfil de egreso profesional, sino en el perfeccionamiento de las virtudes, cualidades y destrezas de la persona.

La tutoría al ser un proceso continuo de acompañamiento, se desarrolla de forma activa y dinámica, fruto de una planeación sistemática que surge desde la academia y tiene al estudiante como centro y principal protagonista de la formación; ello supone un ambiente de aprendizaje compartido y requiere la colaboración de todos los agentes educativos.

Es por tal motivo que el modelo de tutoría, considera distintas formas de proximidad y acompañamiento institucional para lograr de manera óptima la inmersión universitaria, acorde a las necesidades reales del estudiante, en función de la información previamente recabada (desde el proceso de inscripción hasta todas aquellas entrevistas e interacciones posibles), de tal suerte que se logre moldear una forma de ser y estar, que vaya contribuyendo de manera integral al desarrollo personal, social y psicoafectivo del estudiante.

La razón de trabajar en distintos ámbitos requiere que los tutores sean capaces de modelar una cultura de enseñanza que aliente a cada estudiante a participar activamente en su propio aprendizaje y despliegue sus habilidades, destrezas, actitudes y valores, armonizando la orientación y acompañamiento en un contexto grupal que permita homologar elementos fundamentales de la formación, introducir contenidos comunes y pertinentes para los estudiantes, al tiempo de establecer ciertos criterios que den base al desarrollo disciplinar y vocacional.

Se habla por tanto, de establecer un ambiente educativo que considere procesos formativos, tanto en el ámbito de la asesoría académica, como el del acompañamiento personalizado, en donde la relación, proximidad y confianza entre el docente y el estudiante, genere un empoderamiento al estudiante como protagonista de su propia formación, así como una colaboración para lograr los objetivos deseados desde la perspectiva institucional. El modelo de tutoría opera mediante distintas modalidades: tutoría grupal, tutoría por células y tutoría individual. (Figura 9).

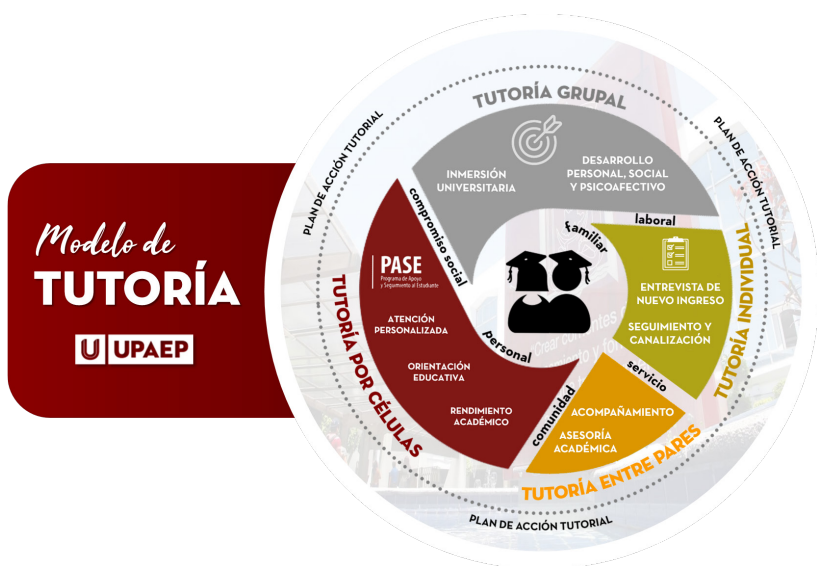


Figura 9. Modelo de tutoría. (Fuente: PASE UPAEP).

### 10.2.1 Tutoría grupal

Es una intervención de acompañamiento directa, con el objetivo de potenciar el proceso formativo integral y colaborar por parte del tutor en el asesoramiento profesional de los estudiantes a nivel grupal. Es el primer ámbito de relación, donde se debe aprovechar, entre otras cosas, la riqueza y aporte de compañeros de generación, favoreciendo a la integra-

ción y conocimiento de la Universidad, así como la presencia del director de programa académico que asume la figura de autoridad, acompañante y formador.

### **10.2.2 Tutoría por células**

Es aquella intervención que integra a estudiantes que comparten un perfil determinado y se favorece un acompañamiento por medio de una materia de orientación educativa, rendimiento académico y tutoría en general, que considera aquellos aspectos vocacionales, profesionales (incluso de carácter remedial), sociales o familiares que pudieran influir en su rendimiento y estabilidad emocional.

### **10.2.3 Tutoría individual**

Se realiza para atender aquellos casos de necesidad ante una problemática específica del estudiante, la cual por su naturaleza y delicadeza, impide su abordaje en grupo. En ocasiones, deberán ser atendidos por personal especializado, previa canalización del docente tutor. Para ello es fundamental propiciar desde el ingreso a la universidad, una entrevista personal que suceda en un ambiente de confianza, respeto, empatía y entendimiento.

### **10.2.4 Tutoría entre pares**

Estrategia de acompañamiento basada en el principio de aprendizaje social, que rescata la interacción entre iguales por su efectividad a partir de una identificación con el par, cuando éste aparece como más próximo en edad, experiencia, intereses y visión de la realidad. Un elemento fun-

damental para el tutor en esta modalidad es la competencia para favorecer las condiciones adecuadas para la ayuda a su par.

Es importante mencionar que todas estas acciones, se encuentran contempladas dentro del plan de acción tutorial, en el que los directores y profesores complementan la atención de las necesidades conocidas por medio de entrevistas, diagnósticos objetivos y procesos validados, así como la generación de espacios de encuentro y el conocimiento del perfil específico de sus distintas generaciones.

El proceso de tutoría implica la participación vital del tutor, entendido como aquel que "su responsabilidad preponderante es el acompañamiento personal y/o grupal a los estudiantes, a través de intervenciones principalmente de carácter preventivo, orientado a mejorar el desempeño escolar y en general a impulsar su desarrollo personal y profesional, así como su autonomía." (UPAEP, 2017).

El docente que realice la acción tutorial deberá desarrollar competencias específicas que le permitan desempeñar de manera óptima sus funciones, alcanzando la calidad y expectativas que el programa exige. Para ello se espera que el tutor:

- Planifique el proceso de tutoría.
- Gestione el proceso de tutoría.
- Dé seguimiento, ajuste y monitoree las acciones desarrolladas en la tutoría.
- Utilice estrategias adecuadas de comunicación para realizar el trabajo de tutoría.
- Valore el efecto de los procesos de tutoría individual y grupal.
- Evaluación de la tutoría.

En este marco, la institución cuenta con una asignatura integrada al currículo donde se plantea una intervención de acompañamiento directa, con el objetivo de potenciar el proceso formativo integral y colaborar en el asesoramiento profesional de los estudiantes.

### **10.2.5 Aterrizaje y concreción del modelo de tutoría a través de una materia integrada**

#### **10.2.5.1 Propósito General**

Ofrecer un espacio de acompañamiento al inicio de la vida universitaria a estudiantes de nuevo ingreso, por medio de la comunicación, apoyo, orientación grupal y tutoría individual que les permita revisar y discutir temas de interés para favorecer el desarrollo de sus habilidades cognitivas, afectivas y sociales en miras a fortalecer su rendimiento académico.

#### **10.2.5.2 Objetivos particulares: que el estudiante**

1. Conozca e integre los principios que animan el ser y quehacer de la UPAEP, reforzando la inducción satisfactoria a su vida universitaria, reflexionando acerca de sus compromisos con los reglamentos y procedimientos.
2. Mejore constantemente su rendimiento académico, mediante la adquisición o reforzamiento de hábitos y técnicas de estudio e investigación, logrando así que el tutor sea un referente para la orientación en la resolución de dudas sobre sus áreas de oportunidad en el aspecto académico.
3. Conozca el plan de estudios y su disponibilidad para elegir la carga académica adecuada a sus circunstancias.

4. Sea orientado en los procesos administrativos y académicos para que actúe con iniciativa y responsabilidad: a) informando de los canales de comunicación propios de la Escuela y Universidad: web, boletines, correo electrónico institucional, etc. b) clarificando posibles dudas sobre trámites diversos como la credencialización, claves de red, accesos al sistema de consulta UNISOFT y c) conozca las posibles instancias y servicios de la institución que pueden aportar recursos en su desarrollo como estudiante.

#### 10.2.5.3 Intenciones educativas de la intervención grupal en tutoría:

- Reforzar el desarrollo integral de los estudiantes de nuevo ingreso a partir de apoyos a nivel académico y personal que optimicen sus condiciones para la etapa universitaria.
- Ejercer la modalidad de acompañamiento grupal que permita aportar experiencias para un sentido de autoconocimiento del estudiante recién ingresado.
- Monitorear posibles dificultades de aprendizaje en las formas de estudio, de interacción y comportamiento para enfrentar retos de su formación académica.
- Identificar posibles áreas de nivelación, reforzamiento y toma de decisiones para su proyecto de vida universitario.

#### 10.2.5.4 Estrategias para el acompañamiento integral:

La tutoría grupal sugiere acciones que se enfocan al análisis y resolución de problemas académicos, como son rendimiento académico, prevención de bajo rendimiento, toma de decisiones para una trayectoria satis-

factoria, trabajo de equipo y manejo de normativa institucional. Lo anterior con la finalidad de favorecer la permanencia de los universitarios en sus primeros períodos.

A nivel personal los participantes podrán practicar aspectos relacionados con la interacción, colaboración y formas de trabajo experiencial que faciliten el autoconocimiento y sensibilización ante su formación profesional. En consecuencia, puede ser la plataforma para atender diferentes problemáticas en su estancia en la universidad.

El modelo de tutoría grupal implica que el estudiante vincule su desarrollo estudiantil en el sentido de aprender a aprender, aprender a pensar y desarrollar habilidades emocionales para una mejor realización personal.

Los grupos de tutoría pueden convertirse en redes de contención que permitan ser auténticamente a sus integrantes, considerando las características individuales de cada quien, con base en la confianza con su tutor y sus pares. Si fuera el caso, canalizar al alumno a las áreas de apoyo pertinentes atender problemáticas que sobrepasan el ámbito de la tutoría: pastoral universitaria, clínica médica, orientación psicológica, admisiones, servicios universitarios, EATI, etc.

#### **10.2.5.5 Condiciones y espacios institucionales para la Tutoría Grupal:**

Las instalaciones de la Universidad constituyen el lugar adecuado para realizar la actividad tutorial. En primer lugar, se encuentra el salón de clase, promoviendo un lugar seguro con personas seguras a partir de los lineamientos manejados por el tutor, además de las oficinas o espacios privados, así como los cubículos de atención del Programa de Atención y Seguimiento al Estudiante (PASE).

Se procurará no atender a los alumnos en los pasillos o en lugares donde pudiera incomodar, por los temas a tratar la presencia de otras personas. Es posible también emplear un lugar menor formal que resulte idóneo para el diálogo, como es el centro de cómputo, salones de talleres, laboratorios o biblioteca, siempre que se preserve la integridad del estudiante.

Esta intervención se ofrece de manera preventiva durante el período inicial de la vida académica universitaria, enfatizando las prioridades de los estudiantes durante el primer mes de dicho curso. Posteriormente, se incide en aquellos jóvenes que puedan requerir alguna intervención personalizada a través de asesoría académica, tutoría o apoyo psicológico en los posteriores períodos escolares. La acción es monitoreada por la Tutora Enlace a lo largo de su trayectoria universitaria.

## Referencias

- Bisquerra R. (2008). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Síntesis, Barcelona.
- Romo, A. (Coord.) (2015). *Prácticas de tutoría, prácticas docentes y formación de los estudiantes*. México: ANUIES.
- Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. (2016). *Ideario*. México: UPAEP, A. C.
- Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. (2017). *Formación Integral Humanista Cristiana FIHX*, México: UPAEP, A. C.
- Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. (2017). *Programa Institucional de Tutorías UPAEP*. México: UPAEP, A. C.



**Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.** (2017). *Perfil del profesor UPAEP*. México: UPAEP, A. C.

**Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.** (2018). *La formación de líderes que transformen a la sociedad: Modelo Educativo U-50*. México: UPAEP, A. C.

# CAPÍTULO 11: PROGRAMA DE APOYO Y SEGUIMIENTO AL ESTUDIANTE (PASE)-UPAEP

GABRIELA RENTERÍA MONTEMAYOR, MARTHA SOCORRO LARA CANCINO

## Introducción

El Programa de Apoyo y Seguimiento al Estudiante (PASE) es una instancia de servicio a los universitarios que ofrece UPAEP por medio de la atención psicopedagógica y promoción en el desarrollo académico y personal, respaldando la formación del plan de estudios de los programas curriculares disciplinarios. Como un espacio propositivo ha logrado implementar intervenciones y estrategias que pueden ensayarse en otros contextos y que se ponen a disposición como buenas prácticas. Este capítulo propone exponer las formas de atención a través de intervenciones y estrategias que dan cuenta de las acciones psicopedagógicas de acompañamiento.

### 11.1 La intervención psicopedagógica para el desarrollo académico integral del estudiante universitario en UPAEP

La educación como proceso humano que sucede a lo largo de la vida, recorre la misma trayectoria de la dinámica del crecimiento que cursa la persona humana, sin embargo, no se considera un simple movimiento de pasos y situaciones preestablecidas, sino sobre todo, la actualización personal que cada individuo va poniendo en juego, como resultado de un

proceso de apropiación que le permite otorgar significados y valores a las vivencias que se le presentan, se le aproximan y aquellas que él mismo busca y propone. Esta dinámica es posible a partir de los procesos intencionales y motivacionales a nivel cognitivo y afectivo que corresponden a la naturaleza humana en su tendencia hacia el desarrollo y se expresan en diferentes planos de la existencia.

A su vez, las sociedades progresan en la medida en la que sus integrantes se actualizan, una comunidad será más 'humana' cuando sus miembros vivan como personas que actualizan sus potencialidades. La riqueza y progreso finalmente implican el progreso de la vida humana, es decir, si su entorno le permite a cada uno vivir más humanamente incluyendo el respeto a sus derechos y obligaciones para ser mejor de acuerdo con sus posibilidades.

En el campo de la educación formal, se presenta la compleja tarea de promover e invitar al estudiante a que identifique, aprecie, active y ponga en juego sus diversas capacidades dentro de sistema que, si bien le puede dotar de conocimientos y actitudes para determinado perfil acorde a un modelo educativo; será necesario preservar la autonomía de cada uno de los estudiantes que siguen un *currículum* académico. Este elemento será distinto de un entorno educativo centrado en la persona, considerando su libertad para decidir lo mejor para sí mismo y a la vez para los demás. De tal forma que sea capaz de trascender a un espacio social en servicio del bien común.

Como parte del marco de servicios educativos que coexisten para el alcance de los propósitos formativos, la intervención psicopedagógica -que por algún tiempo se limitó a subsanar ciertas deficiencias en cuanto al aprendizaje y de forma especial en los niveles escolares tempranos-, ha logrado entrelazar sus acciones con la dinámica del desarrollo humano, mismo que sucede en forma multidimensional y requiere enfatizar

mecanismos y recursos variados; pero sobre todo un acompañamiento significativo de persona a persona, que favorezca los avances académicos con base en la integración de la persona considerando su identidad, su proyecto personal y las opciones que su realidad le brinda para vivir en forma más plena.

Las estrategias y mecanismos que el PASE UPAEP, ha implementado, responden al enfoque de programas desde la perspectiva de la Orientación Educativa que señalan Álvarez y Bisquerra (1998), que considera procesos, derivados de una acción continuada, previamente planificada, encaminada a lograr ciertos objetivos, con la finalidad de satisfacer necesidades, y/o enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias. Las formas particulares de intervención se orientan a las intenciones educativas institucionales y se sustentan prioritariamente en las metas del desarrollo de la persona, no sólo en subsanar deficiencias o resolver dificultades puntuales.

Resalta aquí el término del desarrollo humano y se hace necesario abordar, especialmente la noción del mismo en el contexto UPAEP. La dimensión trascendente del ser humano en su desarrollo, implica el llamado a la perfección como un ideal. La antropología educativa institucional propone que, el hombre es un ser inconcluso, un proyecto con un camino para educarse y crecer. La persona en formación requiere de la educación y de los valores que ésta le aporta para asumir sus carencias en búsqueda de la plenitud que su naturaleza le exige proyectando su vocación personal e intransferible. De tal forma que el trabajo formativo deberá promover una comunidad humana en donde el bienestar y la plena realización de cada persona que la integra sean la prioridad.

En un enfoque humanista cristiano que pretende una transformación social como eje del desarrollo profesional, será importante incorporar en los estudiantes, consideraciones para su existencia cotidiana que les

permitan emprender acciones en función de las posibilidades que el entorno les ofrece y afines a sus metas personales y profesionales; es decir, un aprovechamiento óptimo de los propios talentos. Esta coincidencia permite al estudiante a nivel de sentimientos y valores una sintonía para la motivación auténtica, armonizando lo que se vive y la afirmación personal de estar dispuesto y satisfecho con las circunstancias que le ha tocado vivir o en su caso que se persiguen como resultados.

Por otro lado, el actual contexto sociocultural ha provocado individuos amenazados (Fullat, 1982), que corren el peligro de no ser consistentes con su naturaleza en su propio beneficio y de su sociedad. De tal forma que, no es posible entender la educación si no es a partir del ser humano desde su época y contexto.

Una intervención psicopedagógica universitaria en una época vulnerable debe estar sensibilizada al entorno, el cual se vislumbra como vasto, complejo, dinámico e intangible. La vida actual, conlleva incertidumbre, pérdida de referentes y de modelos básicos para actuar; la sociedad ha evolucionado desde un comportamiento previsible y perdurable, hacia uno basado en la flexibilidad, la inmediatez, la fugacidad y lo impredecible (Bauman, 2019). El individuo y especialmente los jóvenes viven y actúan en un ambiente de cambios continuos y alta sensación de fragilidad e indefensión, debido en parte a una carencia de identidad personal. Las culturas juveniles proponen falsos modelos o símbolos para su pertenencia, bajo la amenaza de quedar fuera de una referencia.

En consecuencia, los jóvenes quedan propensos a asumir estilos de pensar y actuar, apegados a estándares de consumos culturales modelados exteriormente, que ofrecen pertenencia social, pero que difícilmente serán compatibles con el desempeño requerido para cumplir el perfil de formación esperado, quedando en una posición poco favorable para autorregularse y ser capaces de conformar un nivel de autonomía y

liderazgo, inclusive, muchas veces pueden afectar la propia estima. De tal forma que una atención personalizada aporta una herramienta clave para incidir en un clima de compromiso que reafirme el valor personal y el sentido de motivación y esperanza como referente de los momentos significativos del desarrollo en la formación profesional.

## **11.2 Grupos de atención en el Programa de Apoyo y Seguimiento al Estudiante (PASE)**

El PASE es la instancia institucional en la UPAEP que ofrece los servicios psicopedagógicos, y del que en particular destaca su atención a los estudiantes del sistema de licenciatura escolarizada. Esta intervención se realiza a partir del encuadre de los principios educativos y antropológicos que permiten su funcionalidad a la par de las metas académicas. Asimismo, lineamientos, programas, acciones y estrategias están inspiradas en el deber ser de las conceptualizaciones y paradigmas actitudinales de la orientación educativa y la tutoría. Ciertamente, estas pautas de intervención han ido evolucionando durante la vigencia del Programa, a partir de las necesidades de los estudiantes y la planeación institucional.

Las instituciones educativas escolarizadas constituyen los referentes sociales para la transmisión, generación y consolidación de una cultura, el *currículum* académico refleja en forma estructurada las metas, contenidos y procedimientos para la trayectoria de un cierto perfil académico; sin embargo, un espacio formativo enriquecedor, conlleva momentos de aprendizaje a partir del despliegue de las potencialidades de cada estudiante. Ésta es la intencionalidad de la Formación Integral Humanista Cristiana (FIHX) con sello UPAEP, que la realización de las facultades humanas propicie nuevas posibilidades que hagan de la persona un ser cada vez más capaz, en consistencia con la misión universitaria de for-

mar seres humanos íntegros, autónomos, responsables, congruentes y responsables.

Los servicios psicopedagógicos en la UPAEP están íntimamente relacionados con las necesidades educativas y psicológicas que respaldan el desarrollo armónico de los jóvenes universitarios. Al momento la intervención en esta línea, que se genera desde el PASE, dichas necesidades se abordan como procesos formalizados que conllevan acciones psicopedagógicas acordes a la cultura educativa y que son pertinentes a la población estudiantil, con el objetivo de subsanar carencias en los terrenos de actitud y destrezas para un aprendizaje efectivo, atender dificultades de aprendizaje o socioemocionales, mejorar las decisiones en el logro de metas académicas y promover un mejor funcionamiento emocional para el desempeño escolar.

A nivel de educación superior las condiciones de los estudiantes y su compleja realidad son de diversa índole; de tal forma que aun cuando se enlistan a continuación los servicios a manera de limitar las necesidades psicopedagógicas, la mirada de lo integral y sistémico en las formas de operar mecanismos no se limita a un solo factor o campo de atención, sino en aras de un desarrollo armónico de la persona.

### **11.2.1 Estudiantes en riesgo académico**

El rendimiento académico representa el logro de los objetivos educativos, específicamente asociados a los estándares de competencias indicados en el *currículum* formal. Las limitaciones del estudiante debidas especialmente a situaciones que restringen las aptitudes académicas de éste, representan los riesgos para el avance de un período académico y por lo tanto del éxito en su desempeño en el nivel de educación superior.

Es un hecho que existe un importante número de estudiantes con problemas para aprender las tareas escolares, que no se deben a causas sensoriales, a privaciones crónicas ni a graves discapacidades intelectuales, ni tampoco han sido recurrente estas actuaciones en su vida escolar. Esto se identifica dentro del campo psicopedagógico como dificultades de aprendizaje y se diferencia en la literatura de los trastornos específicos del aprendizaje que representan alteraciones para aprendizajes en manejo de lenguajes (oral, escrito, matemático) que por lo general tienen una condición neurológica.

Las dificultades en el aprendizaje pueden darse a lo largo de la vida aunque mayoritariamente se presentan antes de la adolescencia y en el curso de procesos educativos de nivel básico de enseñanza, en los que existe una interverencia o un impedimento del logro del aprendizaje y un deterioro en el rendimiento escolar. Dichas dificultades se pueden expresar a grandes rasgos por medio del *déficit* en el desarrollo cognitivo, la inconsistencia para utilizar estrategias de aprendizaje y hábitos insuficientes para estudiar y organizar recursos de apoyo en su proceso de estudio y falta de prerrequisitos académicos de los niveles educativos previos.

Es común identificar en la intervención individual, situaciones de un historial amplio de rutinas en el estilo de estudiar; no siempre específicas en cuanto a genealogía o formas de actuación en el aprovechamiento escolar. Por lo general se reflejan prácticas de instrucción con limitaciones culturales y disciplinares, y que conforman el antecedente de ingreso al nivel de educación superior. Desafortunadamente, estos elementos no están concientizados por parte del estudiante, de tal manera que a medida que vive la exigencia académica se suscita una sensación de fracaso y decepción de sí mismo.



Sin embargo, un factor común entre los estudiantes catalogados con riesgo académico, lo representa su bajo rendimiento en función de un estándar a partir del nivel de competencia esperado en su carga académica. Esta condición afecta las estadísticas de trayectorias educativas, dado que representan índices de reprobación y abandono escolar.

Desde el PASE, los riesgos académicos se identifican a partir de las evaluaciones parciales, de acuerdo con el calendario establecido en dos momentos: a) al cierre del primer período de evaluaciones parciales, en el cual se procesa información con el fin de detectar a los estudiantes que tienen nota reprobatoria en más del 50% de su carga académica y del reporte de inasistencias como indicador relevante (al respecto se envía un mensaje por correo electrónico para tener un acercamiento de la situación personal de los afectados y ofrecer los apoyos para mejorar su desempeño), b) en el segundo período de evaluaciones parciales, donde el seguimiento es más puntual, dado que esto representa un mayor riesgo, ante lo cual la tutora por Decanato entrevistará al estudiante para poder ofrecer apoyos o decisiones remediales en miras a su permanencia.

Finalmente, al término del tercer período parcial la intervención será nuevamente de conocimiento e identificación de la problemática ante un proceso inminente, a partir del cual es necesario ofrecer opciones remediales para preparar al estudiante a una revisión académica, con posibilidades de un condicionamiento reglamentado y sobre todo monitorear su toma de decisiones y motivación; lo que implica revisar en forma personalizada las condiciones de su entorno personal, familiar y del contexto institucional en torno a superar las dificultades que ha estado presentando.

En los apartados sucesivos se precisan los programas que conforman los servicios de ayuda para la permanencia del estudiante en su trayectoria universitaria.

### **11.2.2 Estudiantes con apoyo en tutoría individual**

La tutoría es considerada por la mayor parte de instituciones de educación superior, el mecanismo de intervención y seguimiento por excelencia dentro de los retos de la orientación educativa. Sin embargo, las formas y acciones que se apliquen en cada institución, le confieren un sello propio. En el caso de la UPAEP supone la cultura del encuentro, principio pedagógico del Modelo Educativo U-50, y por lo tanto, implica una perspectiva de aceptación al estudiante orientado a la vivencia de sí mismo, de una actuación desde el compromiso con el otro con sentido de acogida, colaboración y esperanza. Al mismo tiempo, la tutoría tiene como tarea la búsqueda de alternativas para subsanar carencias y dificultades del estudiante, resaltando sobre todo, la apertura a posibilidades enmarcadas en el potencial propio de la naturaleza humana y la incorporación de los valores que pueda experimentar recibir y aportar a su entorno.

De acuerdo con Álvarez y Bisquerra (1998), la acción tutorial representa la práctica pedagógica que permite personalizar la labor educativa en dos sentidos; por un lado, la atención de las necesidades individuales del estudiante y por otro la promoción del desarrollo integral del mismo. El acompañamiento como una relación recíproca y reflexiva constituye la realización del enfoque centrado en el estudiante en su realidad más compleja ponderando a la vez, el eje de la motivación del tutorado en búsqueda del fortalecimiento de su autonomía.

La interacción profesor tutor y estudiante aporta elementos para enriquecer el espacio del proceso educativo, elemento clave en la dinámica de un aprendizaje auténtico al relacionar los niveles reales del estudiante con los niveles de exigencia. Derivado de dicha interacción, se identifican tanto los prerrequisitos académicos, como las formas de ayuda que puede proveer la institución para incidir en el desarrollo personal de los jóvenes universitarios.

La tutoría académica en las universidades es definida como un acompañamiento y apoyo docente de carácter individual, basada en una atención personalizada que favorece una mejor comprensión de los problemas que enfrenta el estudiante por parte del profesor, en lo que se refiere a su adaptación al ambiente universitario, a las condiciones individuales para un desempeño aceptable durante su formación y para el logro de los objetivos académicos que le permitirán enfrentar los compromisos de su futura práctica profesional (ANUIES, 2000). A partir estos lineamientos, en la UPAEP se ha organizado un cuerpo de tutores que ofrecen el servicio de acompañamiento formal a partir de las necesidades de la propia comunidad, institución y los diferentes perfiles disciplinares.

Las modalidades de tutores en la UPAEP son los siguientes:

1. Tutores académicos: son miembros del claustro académico de los diferentes programas, en la mayoría de los casos capacitados para sus tareas de tutoría académica. Se enfocan al cumplimiento de metas desde su especialidad, atienden el manejo personalizado de riesgos académicos, el monitor para el cumplimiento del perfil de egreso; el seguimiento del mapa curricular en forma individual, el reforzamiento de la vocación de sus estudiantes, y el cuidado del clima saludable para el trabajo colaborativo, como son el manejo de conflictos y el planteamiento de actividades afines a tareas de aprendizaje. Por otro lado, se

encargan de integrar los servicios de apoyo interno y externo, difundir las asesorías académicas para sustentar el aprendizaje de las diferentes disciplinas y manejo de contenidos propios. En un momento final de la trayectoria universitaria, apoyan al estudiante en los procesos de titulación, prácticas profesionales e inserción laboral, así como la identificación de talentos propios de los jóvenes, encauzando alternativas para el desarrollo de competencias disciplinares y para la vida profesional.

2. **Tutores de apoyo:** son profesionales representantes de áreas no académicas de la institución, que prestan servicios en tareas administrativas o servicios educativos y comunitarios; por sus competencias formativas acompañan a los estudiantes en procesos de crecimiento personal que redundan en un mejor rendimiento académico. Entre los temas que pueden abordar se encuentran aquellos que fortalecen hábitos personales y académicos, formas de interacción con otros, toma de decisiones y estímulos para la resiliencia ante eventos críticos; además de aportar componentes para la integración a la identidad institucional.
3. **Asesores académicos:** son profesores especialistas en su asignatura, cuya tarea es el asesoramiento de los contenidos de diferentes asignaturas de los planes y programas de estudio, en cuanto clarificación de dudas, revisión de estrategias para el aprendizaje efectivo; mecanismos para la preparación de evaluaciones del aprendizaje y consultoría para el diseño de proyectos de investigación. Su labor radica en favorecer la apropiación del conocimiento entre los estudiantes e incidir en el manejo y gestión disciplinar para generación de nuevo conocimiento que alimenta la calidad académica de los programas.

Por otro lado, la realidad de los universitarios es incierta y dificulta contar con opciones estables para el crecimiento, por lo cual, los procesos de acompañamiento que se presenten desde un esquema psicopedagógico deben distinguirse por la comprensión de la persona desde su contexto, por la contención afectiva y respetuosa de una cultura del encuentro y del cuidado. En sintonía con la invitación del Papa Francisco, a través de la 'Encíclica Laudato Sí' (2005), el rostro del otro, especialmente el de la persona vulnerable, menos favorecida en cualquier dimensión de su vida y que supone una exigencia para promover la calidad de vida a la luz de símbolos y ámbitos de cada grupo humano y por lo tanto, el respeto a la identidad cultural; por lo cual, la búsqueda del bien ser y bien estar de sí mismo, como referente de la creación, es un camino para la acción tutorial con la generación de los jóvenes universitarios.

Las condiciones generacionales de los universitarios del siglo XXI, les presentan diversidad de caminos abiertos, pero mínimamente recorridos. En cuanto se avanza hacia la madurez la exigencia del entorno le requiere tomar decisiones y elegir alguno(s). Sin embargo, cuando no se obtiene el resultado esperado, especialmente en el corto plazo, el malestar y la minusvalía pueden invadir al estudiante y debilitar las propias convicciones sobre sí mismo y sus aspiraciones.

Indicadores relacionados con procesos cognitivos que anteceden una conducta, como son las limitaciones para planear adecuadamente tiempo, recursos y prioridades; distracciones debidas a estimulación continua y exagerada de información no procesada y falta de destrezas para tolerar estados de ánimo negativos o significarlos en forma pertinente a la propia experiencia, son algunas de las características a considerar con los cuales se abordará el encuadre para una relación de ayuda desde la acción tutorial.

### **11.2.3 Estudiantes en tutoría grupal a partir de un espacio curricular de acompañamiento para la inmersión universitaria**

La asignatura integrada es una forma de intervención formalizada que apoya a los nuevos estudiantes -a manera de tutoría grupal-, dentro de un espacio para la inmersión a la vida universitaria. Ésta representa un servicio de acompañamiento que se brinda a los estudiantes con la finalidad de orientarlos en su proceso de inserción, adaptación y desarrollo académico y personal.

Como alternativa de acción tutorial grupal, se implementó a partir del período Otoño 2017, dentro del Decanato de Ciencias de la Salud y posteriormente se estableció para los diferentes decanatos y programas académicos. Consiste en un momento semanal, integrado a una asignatura de introducción al programa de licenciatura elegido y pretende brindar a los estudiantes una atención con diferentes recursos informativos y psicopedagógicos que favorezcan su integración a la vida universitaria. Los profesores tutores a cargo de la asignatura deberán propiciar un clima de aceptación y respeto para la atención de sus estudiantes que inician la vida universitaria con un sentido humanista.

Acorde a la propuesta de la tutoría en la UPAEP, la cual se concibe como un proceso educativo de enfoque humanista con acciones colaborativas y secuenciadas que orientan y apoyan la formación integral del estudiante por medio de intervenciones preventivas, grupales e individuales; la asignatura integrada favorece un encuentro entre docentes y estudiantes, con la intención de que cada uno pueda aprovechar la dinámica de una relación de ayuda, por medio de la cual se reconozcan sus necesidades como nuevos universitarios, en camino de lograr los objetivos del modelo educativo que conllevan una sólida formación intelectual y humana para un verdadero compromiso social.

Con base en lo anterior la asignatura integrada se plantea con los siguientes propósitos pedagógicos:

- Reforzar el desarrollo integral de los estudiantes de nuevo ingreso a partir de apoyos a nivel académico y personal que optimicen sus condiciones para la etapa universitaria.
- Ejercer la modalidad de acompañamiento grupal que permita aportar experiencias para un sentido de autoconocimiento del estudiante recién ingresado.
- Monitorear posibles dificultades de aprendizaje en las formas de estudio, de interacción y comportamiento para enfrentar retos de su formación académica.
- Identificar posibles áreas de nivelación, reforzamiento y toma de decisiones para su proyecto de vida universitaria.

La forma de organizar esta asignatura con espacios de 90 min por semana es a través de secuencias didácticas previamente planificadas con contenidos y experiencias de aprendizaje de utilidad para la inserción universitaria; ello en función de tres líneas:

- a. **Línea académica:** genera condiciones para sensibilizar al estudiante en la comprensión de la misión y visión de su programa académico desarrollando hábitos de estudio y recursos que optimicen su rol dentro de las exigencias de la vida estudiantil a nivel universitario.
- b. **Línea institucional:** favorece el desarrollo del perfil de egreso y orienta al estudiante sobre la normativa del marco institucional

para consolidarlo como miembro de la comunidad universitaria de manera satisfactoria.

- c. **Línea psicopedagógica:** permite reconocer y habilitar actitudes y formas de actuación que le permitan resolver situaciones cotidianas que se vinculan con su desempeño académico y personal, así como apostar por una mejor relación consigo mismo, los demás y su entorno ante un nuevo entorno de convivencias.

#### **11.2.4 Estudiantes con vivencias a partir de talleres para el desarrollo personal**

Un servicio psicopedagógico integral debe potenciar la dimensión del desarrollo personal en cuanto a incrementar habilidades a nivel socioemocional, pedagógico y académico, con actividades cocurriculares dirigidas a este propósito.

En la misma línea del aprendizaje grupal, los talleres son opciones formativas que alimentan las destrezas, habilidades y actitudes paralelas a los contenidos curriculares, pero que conforman una plataforma para el aprendizaje formal. Tiene que ver con las llamadas competencias blandas, cuyo valor radica en ser puntos de referencia para mejorar las condiciones de formación académica.

Los grupos heterogéneos que participan en estas vivencias permiten una reciprocidad y la experiencia en el dar y recibir ayuda, punto central del aprendizaje colaborativo. La tarea de los instructores que facilitan estas experiencias significativas es generar condiciones para compartir vivencias, identificarse con iguales, recibir retroalimentación de otros y sobre todo, la contención colaborativa. La dinámica del grupo por sí mismo será un elemento de impacto en la forma de pensar y sentir y por lo



tanto un factor de cambio en las actitudes y los comportamientos a ensayar.

Los talleres para el desarrollo personal son espacios que se alinean al Modelo Educativo U-50 dado que representan experiencias significativas de desarrollo integral con miras a reforzar la pedagogía del bien común. Pedagógicamente diseñados, se organizan y potencializan los recursos personales del estudiante, desde el abordaje de temáticas no curriculares, pero situados en un contexto de aprendizaje alineado al perfil de egreso.

Dentro de las opciones que se ofrecen a los estudiantes como ejes formativos a nivel de talleres para el desarrollo, se encuentran los siguientes:

- a. Habilidades para la interacción social. En general se ofertan talleres de temáticas tales como: lenguaje y movimiento; cómo hablar en público; leo, comprendo y aprendo, entre otros, que dan cuenta de destrezas expresivas, al favorecer la comunicación oral, escrita y el lenguaje verbal y no verbal.
- b. Habilidades de tipo socioemocional. Se enfocan en contenidos de desarrollo humano y vivencial como son la alfabetización emocional; el sentido de la profesión; manejo de estrés, posibilitando el conocimiento de sí mismo y la autonomía para gestionar emociones principalmente. Al mismo tiempo están orientados al manejo de los estados afectivos en un entorno con sus iguales, familias y pareja, que les permitan relacionarse funcionalmente y ser capaces de perfilar encuentros significativos.
- c. Habilidades y competencias para la vida académica. Éstas modelan la identidad de ser universitario y le orientan a tomar decisio-

nes con base en la movilización de sus recursos para el estudio, entre los que se encuentran: autoestima académica, habilidades cognitivas, recursos para el aprendizaje y manejo de estrategias; gestión del tiempo, y estrategias digitales para el desempeño académico. En consecuencia, la autoeficacia en los resultados redundará en una motivación de logro para el éxito académico.

- d. Habilidades para el autocuidado. Se refuerzan contenidos y actitudes para satisfacer las necesidades cotidianas y autorregularse en forma saludable; abarcan temas como alimentación saludable, prevención del delito, manejo adecuado de redes sociales; violencia en el noviazgo, entre otros, que generan pautas para incidir en la capacidad de juicio al regular la conducta y por lo tanto, propiciar la madurez del estudiante.

Como se ha explicitado, la gama de contenidos y estrategias que se ensayan en los talleres formativos de desarrollo personal, aportan estructura al perfil del estudiante como líder transformador. De tal forma que el estudiante pueda cuestionar en estos espacios, qué iniciativa y dirección quiere dar a su proceso de formación profesional y ocuparse de su desempeño dentro de las condiciones individuales que tiene a su alcance. En otros casos, habrá oportunidad para reflexionar más positivamente acerca de sus acciones e interacciones con los demás, con los recursos factibles para aprender y con las situaciones propicias para lograr conocimientos valiosos. Finalmente, poder reconocerse como agente y autor de su vida y de su formación para una aportación social, le permitirá trascender a nivel social y espiritual.

Lo anterior contribuye a la vez a concretar la propuesta del Ideario institucional, que manifiesta que

el individuo es capaz de transformar el mundo en su provecho, progresar, trabajar en beneficio de su sociedad y vivir conforme a su propia dignidad; tomando como referente un marco de valores trascendentes como la verdad, el bien, la justicia que lo atraen y a los que tiene derecho dado que son fuente de la auténtica felicidad y realización (Ideario. UPAEP, p.4).

### **11.2.5 Estudiantes con dificultades para el rendimiento académico**

Una visión integrativa al ofrecer un servicio educativo a nivel institucional incluye la atención a necesidades educativas en un sentido de nivelación, recuperación y motivación, pero sobre todo, desde la consideración propositiva de mejorar las condiciones de desarrollo académico, no así de una carencia, como antes se ha mencionado.

La población estudiantil es heterogénea y congrega una multitud de jóvenes que traen consigo una historia escolar procedente de diversos subsistemas de educación media y básica, cuyas implicaciones denotan aspectos como diversos planes y programas educativos, prácticas pedagógicas y contextos escolares permeados por estilos docentes y realidades socioculturales que han instalado los antecedentes académicos con los que ingresan los estudiantes a su formación universitaria.

Con estas condiciones previas, las metas educativas de cualquier institución de educación superior deberán cumplirse en términos del rendimiento individual, por un lado, y el logro del currículum a nivel institucional, por otro. En el curso de dichas experiencias de aprendizaje los estudiantes deberán de cumplir los criterios que representan su avance del desempeño académico articulado con el desarrollo de sus competencias.

Un aspecto recurrente que se presenta al ritmo del rendimiento escolar es la disparidad entre habilidad y esfuerzo, mismos que no son procesos recíprocos sino paralelos. El esfuerzo no garantiza un éxito, y la habilidad denota mayor importancia dentro de los estándares académicos en cuanto resultados. Muchos estudiantes consideran que la habilidad es la herramienta para obtener éxito, especialmente referida a la capacidad cognitiva para el manejo de información disciplinar en las diferentes etapas para la apropiación del conocimiento. En este sentido los estudiantes que progresan en estrategias de aprendizaje, resolución de problemas técnicos y manejo de herramientas de apoyo con un sentido de motivación y hábitos intelectuales, tienen un buen pronóstico para su desempeño académico.

Por otro lado, es común encontrar estudiantes que llegan a las aulas universitarias con serias dificultades de aprendizaje, referidas a distintas problemáticas, pero coinciden entre sí del hecho innegable de sus limitaciones para aprender con eficacia, con las condiciones establecidas y en términos del tiempo programado por la academia. Al respecto, Benitez et al (2000), insisten en que analizar los factores que afectan el rendimiento escolar es una tarea compleja que va desde variables socioeconómicas, amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, los estilos docentes, los conceptos previos que tienen los aprendices, así como el nivel de pensamiento formal y estratégico.

El bajo desempeño en un individuo o en un grupo supone una intervención dinámica y sistémica que debe ser asistida en este panorama multifactorial y que ofrezca los diferentes apoyos y servicios de los cuales, el estudiante pueda beneficiarse. Los mecanismos de apoyo psicopedagógico como son la tutoría individual, talleres y cursos formativos; asesorías académicas, mejora de las habilidades y destrezas implícitas para un estudio consistente, así como la valoración de situaciones externas,

deben ponderarse a la luz de una mirada integral del estudiante que cursa con dicha problemática, son objeto de un acompañamiento con visión humanista.

## 11.3 Estrategias para el seguimiento y permanencia estudiantil

### 11.3.1 Alertas académicas tempranas

Dentro de las estrategias para la permanencia estudiantil se han diseñado momentos indicativos que son relevantes para incidir y prevenir riesgos académicos. De tal forma que, un mecanismo funcional permitirá el acercamiento con estudiantes que son susceptibles de dificultades académicas a través de las alertas tempranas, mismas que se identifican para su seguimiento en los siguientes casos:

- **Alerta A:** estudiantes de nuevo ingreso considerados con alguna necesidad psicopedagógica, con base en su evaluación diagnóstica.
- **Alerta B:** estudiantes en riesgo académico inicial por incidencias de bajo desempeño consecutivo en los períodos escolares antecedentes.
- **Alerta C:** estudiantes referidos por parte de docentes, tutores y directores académicos con dificultades de aprendizaje, o eventos circunstanciales en determinada etapa que pueden afectar su rendimiento.
- **Alerta D:** estudiantes con 25% reprobatorio del historial cursado, correspondiente a su plan de estudio.

- **Alerta E:** estudiantes con procesos de bajas académicas, en asignaturas, períodos o record de inasistencias continuas.

Al respecto, se llevan a cabo entrevistas individuales para proponer alguna forma de apoyo por medio de asesorías académicas, tutoría, apoyo psicopedagógico y/o psicológico, así como servicios al estudiante que conforman la red de apoyo institucional.

### **11.3.2 Condicionamiento académico para la permanencia estudiantil**

Una de las preocupaciones y demandas que cualquier institución educativa de nivel superior pondera, es la permanencia estudiantil, lo cual implica un reto, dado que supone componentes relacionados con la proyección de calidad educativa, los índices de trayectoria estudiantil, que son indicadores a nivel sociocultural de la preparación de los jóvenes para la inserción laboral y la competitividad. Por otro lado, sugieren una problematización de la población joven que abandona las aulas y suele quedar propensa a incidir en situaciones de delincuencia y actividades ilícitas; por lo tanto, las implicaciones y efectos colaterales son relevantes y perjudiciales a nivel social y económico.

En el caso de la UPAEP, -desde las consideraciones psicopedagógicas-, la intervención para la permanencia representa una tarea de acompañamiento que aporta las condiciones favorables para el estudiante en su particularidad, siendo capaz éste de concretar su proyecto a nivel profesional a pesar de eventualidades que puede cursar durante su vida universitaria.

En una institución humanista cuya misión se centra en el estudiante y visto como persona única, cuyo proceso de formación requiere que éste se haga cargo de su propia realización y en consecuencia del cumplimiento

de su vocación personal, la formación como encuentro es prioritaria. Sin embargo, este camino en el caso de los estudiantes que han presentado dificultades continuas para un rendimiento académico satisfactorio, requieren una mediación educativa capaz de fortalecer la autonomía y motivación personal, desde una armonía entre la actitud positiva y la habilidad para organizar, gestionar, evaluar y regular eficazmente el propio aprendizaje, es decir, un espacio académico motivador y de contención como elemento clave para revisar las posibilidades reales del interesado y el buen aprovechamiento de los recursos que la institución ofrece y pone a su servicio.

En el PASE, este grupo de atención tiene sus propias características. Los estudiantes con atención especial para la permanencia son aquellos que tiene alguna de las consideraciones siguientes:

- Que en su trayectoria académica han reprobado una cantidad superior al 50% de las asignaturas que haya cursado en un periodo académico de otoño o primavera.
- Que haya reprobado tres veces la misma asignatura.
- Que acumule 25% o más asignaturas reprobadas del plan de estudio durante toda la carrera; incluidas las asignaturas propedéuticas o remediales, aun cuando ya las haya acreditado al cursarlas por segunda o tercera ocasión.

Los expedientes académicos de los interesados que han incidido en alguno de los puntos anteriores y solicitan su permanencia, son presentados previa autorización del Director del Programa Académico y revisados por un grupo interdisciplinario, designado por la Vicerrectoría Académica de UPAEP, denominado Comité de Permanencia Estudiantil. Dicha instancia analiza la situación de baja académica por aplicación del

Reglamento Académico de Licenciatura (artículo 21), considerando las circunstancias atenuantes que sugieren que el estudiante puede continuar en la institución con la posibilidad de concluir su carrera, con una serie de apoyos y condiciones que permitan su nivelación y recuperación académica. Los que proceden deberán firmar una carta de condicionamiento por un período académico, que es revisada al término del mismo con las evidencias de los compromisos cubiertos por parte del interesado.

Como se ha indicado, el seguimiento de estos estudiantes corre a cargo del PASE, con la intención de que el tiempo de condicionamiento, sea sobre todo un espacio para la reestructuración cognitiva de las metas del implicado, la supervisión para la mejora de sus aptitudes, estrategias y hábitos para el estudio; hasta un momento para la revaloración de la propia estima y movilización de sus recursos para mejorar su calidad de vida.

### **11.3.3 Tutoría entre pares**

Es una estrategia de acompañamiento basada en el principio de aprendizaje social, que rescata la interacción entre iguales por su efectividad a partir de una identificación con el par, cuando éste aparece como más próximo en edad, experiencia, intereses y visión de la realidad. Un aspecto indispensable para quien la ayuda será contar con alguna competencia que lo hace experto en la generación del clima para la ayuda, como será una intervención que no suprima el esfuerzo del tutorado el aseguramiento oportuno de la cooperación.

El aprendizaje es una actividad social, no sólo de realización individual que recupera la experiencia cultural a través de la interacción, de tal forma que en una relación de pares, la relación propicia que una persona



más competente en alguna habilidad o logro pueda aportar sus estilos de aprendizaje para aquel que se encuentra en un nivel de desarrollo prospectivo con respecto a dicha habilidad. De acuerdo con Vygotski, este último, se vuelve eficiente en forma independiente como resultado de la relación de apoyo y llega al nivel de logro esperado; la dinámica de los factores de la comunicación sociocultural, como el lenguaje, los aspectos culturales y la dinámica de interacción en un ambiente generacional común, detona situaciones enriquecidas por la interacción con los recursos, las tecnologías, y las personas afines para construir nuevos aprendizajes.

El trabajo de tutoría de pares consiste en que el estudiante más experto o con más conocimiento acerca de un tema o área en particular, desarrolle el papel de tutor y ofrezca un espacio seguro para incentivar al otro en su proceso de estudio; esto requiere una relación asimétrica pero no asistencialista.

La técnica está siendo utilizada en muchos sistemas educativos a nivel universitario y es recomendada por expertos en educación ya que favorece la integración escolar, puesto que moviliza la capacidad mediadora de los estudiantes y saca partido de las diferencias de niveles de desarrollo entre éstos.

En la experiencia del PASE, se inicia con dicho programa entre pares en el otoño de 2018, con invitación dirigida a estudiantes becarios que cuentan con un perfil aceptable a nivel académico para el acompañamiento. Se realiza una evaluación psicopedagógica sobre habilidades para la tutoría, se programan reuniones mensuales de seguimiento y de cierre del período escolar. Una orientadora del programa tiene la función de supervisar y motivar el trabajo de los tutores pares, organizar la formación y actividades de los pares, y se están generando propuestas para trabajar en células de estudio sobre contenidos de asignaturas comple-

jas y preparación de evaluaciones académicas. Se repasan también los contenidos de las disciplinas y se fortalece la resiliencia que requiere el camino de la formación superior.

El programa de pares aprovecha las habilidades de los universitarios comprometidos con su formación académica y profesional; y con esto además, potencia su liderazgo transformador. Por otro lado, se actualizan los espacios de encuentro humano y despertar la vocación docente a mediano plazo.

## Referencias

- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona, España: Editorial Praxis, S.A.
- Bauman, Z. (2013). Sobre la educación en un mundo líquido. España: Estado y Sociedad. España. Recuperado de [http://otrasvoce-seneducacion.org/wp-content/uploads/2019/03/kupdf.net\\_sobre-la-educacion-en-un-mundo-liquido-zygmunt-bauman.pdf](http://otrasvoce-seneducacion.org/wp-content/uploads/2019/03/kupdf.net_sobre-la-educacion-en-un-mundo-liquido-zygmunt-bauman.pdf). (2020). Recuperado de: <http://otrasvoce-seneducacion.org/archivos/303270>: Otras voces en Educación.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid, España: Síntesis.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE – *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 1, No. 2. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>

- García, Y. López D., y Rivero O. (2014). Estudiantes con bajo rendimiento académico, ¿qué hacer? *Scientific Electronic Library Online*. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-28742014000200018](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742014000200018).
- Francisco, P. (2015). Carta Encíclica Encíclica *Laudato Sí*. Cd. de México: Buena Prensa.
- Fresán M, y Romo A. (2011). *Programas Institucionales de Tutorías, Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.
- Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. (2010). *Programa Integral de Orientación Educativa*. Academia de Orientación Educativa de Bachilleratos. Puebla, México: UPAEP.
- Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. (2016) Naturaleza y Misión de la Universidad. *Ideario UPAEP*. Puebla, México: UPAEP.
- Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla UPAEP. (2017). *Programa Institucional de Orientación Educativa*. Evidencia Institucional. Puebla, México: UPAEP.
- Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. (2018). *La Formación de Líderes que transformen a la sociedad*. Documento institucional. Puebla, México: UPAEP.
- Universidad de Guadalajara. (2012). Congreso de Orientación Educativa: Identidades juveniles (memorias). Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara.

# CAPÍTULO 12. MODELO DE ACOMPAÑAMIENTO UAF Y RESIDENCIAS

GABRIELA ABURTO LUGO, LUIS FERNANDO ROLDÁN DE LA TEJERA

## Introducción

La formación integral que promueve la UPAEP encuentra el reto de armonizar las distintas dimensiones que componen a la persona y proyectar su liderazgo en la transformación social; de ahí que, en el corazón de su misión institucional, la universidad reconozca la prioridad de una educación humanista que permita a la persona descubrir su propia vocación en servicio a la sociedad, al tiempo de crear corrientes de pensamiento de cara a la Verdad.

La propuesta institucional se inspira en el documento intitulado 'Formación Integral Humanista Cristiana con sello UPAEP (FIHX)', donde se afirma que

la formación tiene un carácter globalizante pues requiere el desarrollo simultáneo de todas las dimensiones de la persona; si la persona es una, su desarrollo sólo es armónico desde una perspectiva global. Por otro lado, la formación tiene también un carácter integral porque el cultivo de una dimensión afecta y determina a las otras. (UPAEP, 2016).

Dicha perspectiva enriquece nuestro aporte formativo en cualquier contexto de la vida del estudiante, favoreciendo no sólo una formación académica sino que a la par, acompaña todas aquellas experiencias signi-

ficativas que le permitan un desarrollo pleno y el descubrimiento de un sentido trascendente de vida.

En este capítulo se compartirán dos referentes institucionales que encarnan la formación integral humanista cristiana en sus modelos de acompañamiento: 'Una Apuesta de Futuro y Residencias Universitarias', las cuales, además de contar con propósitos formativos, han desarrollado estrategias pertinentes basadas en un acompañamiento de formadores, profesores y directivos que asumen un genuino compromiso para empoderar al estudiante como protagonista y principal responsable de su crecimiento. Porque toda formación del universitario es, en definitiva, una autoformación, recordando que "nadie puede ser sustituido en la libertad responsable que tenemos cada uno como persona. Cada uno debe ir buscando su propia vocación, descubriendo el sentido de vida, haciéndose a sí mismo y consiguiendo, así, su propia realización". (UPAEP, 2016).

Para ejemplificar los aspectos más relevantes, el siguiente modelo propone los elementos que componen la formación de comunidades de vida durante la trayectoria universitaria, el acompañamiento personalizado con rutas formativas que componen un plan de formación integral, las instancias o proyectos de representación estudiantil donde se compromete y empodera al universitario, así como la integración y proyección de liderazgos que participan activamente en proyectos de impacto social y finalmente todas las estrategias de prevención, cuidado, intervención en crisis y formación de espacios seguros.



Figura 10. Modelo de Acompañamiento UAF y Residencias Universitarias.  
(Fuente: Elaboración propia, 2020).

## 12.1 Formación de comunidades de vida

### 12.1.1 Una Apuesta de Futuro

De manera institucional, la UPAEP cuenta desde 2007 con el programa Una Apuesta de Futuro (UAF), con la intención de promover el desarrollo comunitario con una perspectiva de bien común, a través de la formación integral de jóvenes originarios de comunidades rurales e indígenas que participan activamente en organizaciones locales. Para ello, se dispone de una beca del 100% en los estudios universitarios, hospedaje y alimentación, que se sostiene gracias al apoyo institucional y la colaboración de una red valiosa de benefactores.

Nuestros liderazgos estudiantiles son parte de una estrategia de formación integral que les ayuda a desarrollar sus competencias personales y profesionales, al tiempo de profundizar en los valores institucionales

como el respeto y promoción de la dignidad de la persona, la solidaridad, justicia y compromiso social.

De manera prioritaria, el estudiante del programa UAF, deberá realizar a la par de sus estudios universitarios, un proyecto de impacto social vinculado a una comunidad específica, consolidando así un compromiso genuino en aportar conocimiento para el desarrollo regional, fortalecimiento de las organizaciones locales, generación de capital social y transformación del entorno.

A través del programa, se busca incidir en la calidad de vida de los integrantes de las comunidades de donde nuestros estudiantes son originarios, fomentando así una vocación de servicio que comienza desde sus entornos inmediatos: personal, familiar, laboral y comunitario.

### **12.1.2 Residencias**

El proyecto de 'Residencias Universitarias UPAEP' inició en 2009 con el objetivo no sólo de brindar alternativas de hospedaje a la cada vez mayor población foránea que elige nuestra institución para cursar sus estudios universitarios, sino de ofrecer un espacio de formación, convivencia y fortalecimiento de las competencias indispensables para iniciar su vida universitaria.

Ante los retos que deben asumir los estudiantes foráneos que inician su trayectoria universitaria, 'Residencias Universitarias' brinda un programa de atención y acompañamiento que responde a la nueva realidad de los estudiantes, en sintonía con la propuesta formativa de la universidad, donde no sólo es la convivencia que se da en un espacio físico, sino especialmente la disposición y dinamización de un ecosistema formativo

que tiene como centro al estudiante, buscando de manera pedagógica promover una vida universitaria formativa, atractiva y pertinente.

En este sentido, contribuimos a la formación integral humanista del joven universitario, propiciando y acompañando experiencias significativas que proyectan un estilo de liderazgo transformador que se compromete con el bien común y asume como propio, un recorrido formativo para la vida.

Para ello, es necesario propiciar espacios de encuentro entre los estudiantes, sus formadores, la comunidad en general y las realidades de su entorno, porque es precisamente en el fortalecimiento de estos vínculos, la humanización de los mismos, lo que permitirá crear un ambiente de confianza, respeto y fraternidad.

Surge entonces como necesidad, el acompañamiento por medio de un proyecto de vida y carrera profesional que permita a los jóvenes estudiantes asumir con madurez su compromiso personal y proyectar sus talentos para el cumplimiento de una misión de vida, donde queden expresados sus más profundos anhelos, sueños, ideales y motivaciones, en la búsqueda y encuentro del sentido último de la propia vida.

## **12.2 Acompañamiento y rutas formativas específicas**

El acompañamiento personalizado es un elemento distintivo del proceso formativo, es la manera puntual en que propiciamos un espacio de encuentro, reflexión, orientación y compromiso. Recordar nuestro enfoque humanista aporta una visión holística de la formación y permite al estudiante gestionar de manera integral el desarrollo de sus dimensiones: intelectual, física, afectiva, volitiva, espiritual y social. Es de capital importancia el hecho de que el propio formando sea el formador interior



de sí mismo. Si no protagoniza su camino formativo, si no lo recorre él mismo, si su formación no se convierte en autoformación, ésta queda en la superficie. (UPAEP, 2016).

Por lo tanto, se requieren de recorridos específicos que le ayuden al estudiante a identificar aquellas prioridades formativas, situándolo como el principal responsable de su proyecto de vida, al tiempo de establecer objetivos y metas a cumplir en ámbitos concretos, donde el acompañamiento de un formador permitirá aquellas condiciones de aprendizaje, mejora constante, orientación, impulso y reconocimiento al logro.

Como ejemplo, se encontrará la importancia de una formación física, cuidado de la salud, creación de hábitos; en un plano intelectual a cultivar una conciencia crítica que promueva una racionalidad científica y humana, el aprender a convivir, colaborar y co-crear; en su desarrollo afectivo, a vivir profundamente valores, manejar inteligentemente sus emociones, a experimentar plenamente el amor por medio de relaciones sanas y humanizantes; descubrir la riqueza de una libertad basada en una formación ética que le permita tomar decisiones que lo conduzcan a la felicidad, y finalmente, una formación espiritual que ilumine esa capacidad reflexiva, donde se cuide la interioridad y se promueve una vivencia convencida de sus creencias, conduciendo así a una vida plena que responde al sentido último de su propia existencia.

La grandeza de estos propósitos nos invita a recordar las cuatro grandes tareas educativas-formativas de la Universidad

1. Preparar a los futuros profesionistas para la sociedad.
2. Preparar ciudadanos capacidades de crear convivencia, de ejercer responsabilidades civiles, de ser líderes que transformen la sociedad.

3. Preparar hombres y mujeres que sepan lo que son, quiénes son y qué pueden y deben llegar a hacer desde su situación histórica y su vocación personal.
4. Participar de una visión cristiana del mundo. (UPAEP, 2018)

Es a partir de estos objetivos que se crea el Plan de Formación Integral del estudiante (PFI.e), que busca contribuir al logro de nuestro propósito institucional de ofrecer una formación integral para un liderazgo transformador, reconociendo y favoreciendo los programas de formación cocurriculares que el estudiante de licenciatura escolarizada realiza a lo largo de su vida universitaria. PFI.e propone líneas formativas o dimensiones, que permiten diseñar, identificar y promover las actividades y espacios que abonan a la formación integral del estudiante.



Figura 11. Dimensiones del PFI.e. (Fuente: Elaboración propia, 2018).

A continuación, se explica cada dimensión:

- a. Plan y capacidades para la vida: el estudiante identifica su sentido de vida, gestionando el desarrollo de sus dimensiones a través de un plan de vida impulsado por un espíritu transformador.

- b. Estilos de vida saludables: elige opciones que aseguran su bienestar bio-psico-afectivo, desarrollando hábitos saludables a lo largo de su vida.
- c. Arte y cultura: desarrolla habilidades artísticas y gusto por las actividades culturales vislumbrando las posibilidades del arte, como práctica que transforma los entornos personales y sociales.
- d. Vida universitaria y compromiso social: se compromete permanentemente en la solución de problemas sociales con un sentido humanista y una perspectiva de innovación social.
- e. Desarrollo espiritual: tiene la capacidad de darle un sentido trascendente a su vida e interioriza los valores cristianos considerándolos un pilar de su crecimiento integral y de su compromiso con el entorno.
- f. Desarrollo profesional: posee conocimientos y capacidad técnica propios de su disciplina, acompañados de un comportamiento ético, íntegro y emprendedor.
- g. Pensamiento global: posee un pensamiento sistémico que integra una visión global y se compromete a actuar en lo local, colaborando respetuosamente con otros.

Si se toma como punto de partida estas dimensiones, el estudiante que se incorpora a 'Residencias' o a 'Una Apuesta de Futuro', tiene la posibilidad de participar en la ruta formativa de su programa, además de enriquecer y personalizar las experiencias y actividades a partir de un proceso de reflexión y análisis de sus talentos, competencias, interés y áreas que necesiten fortalecer.

Esto permite que el estudiante se apropie y enriquezca su ruta formativa, con la guía y acompañamiento de las coordinaciones y estudiantes formadores. El proceso para el diseño y construcción de su trayectoria universitaria sigue el siguiente ciclo, iniciando con cada periodo académico:



Figura 12. Proceso de construcción de la trayectoria universitaria.  
(Fuente: Elaboración propia, 2018).

Las rutas formativas proponen la vivencia de experiencias significativas, proyectos y programas que les permita a los estudiantes el descubrimiento y/o fortalecimiento de sus talentos y el desarrollo de su liderazgo a partir de un plan de vida. Todo lo anterior, siempre enmarcado por la FIHX y el modelo de liderazgo transformador de la universidad.

Si bien las comunidades de vida comparten objetivos y procesos, las rutas formativas específicas de cada programa, están diseñadas a partir de las necesidades y temporalidad de cada estudiante como integrante de nuestra comunidad. A continuación, se muestra un ejemplo de ruta formativa por comunidad de vida:

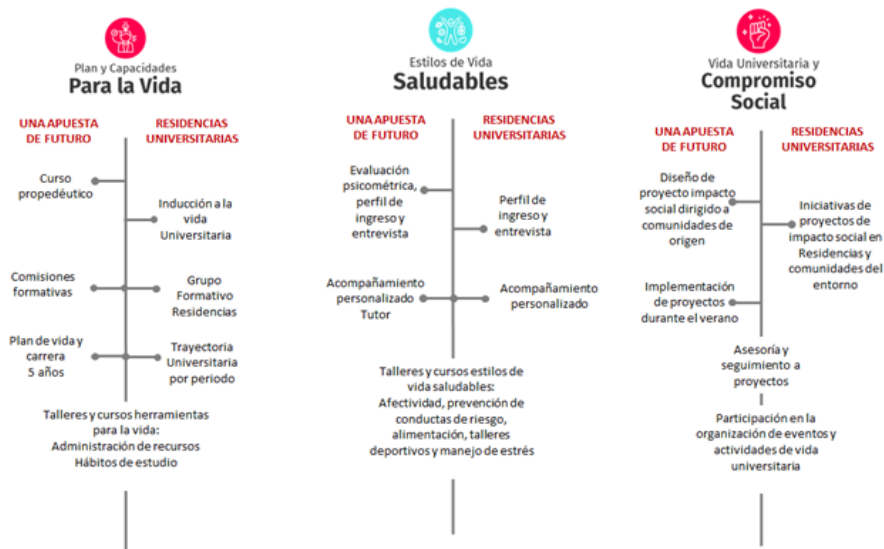


Figura 13. Ruta formativa por Comunidad de Vida.  
(Fuente: Elaboración propia, 2018).

### 12.3 Integración y empoderamiento de estudiantes formadores

Los programas de acompañamiento y construcción de comunidad parten de la certeza de que

el ser humano es estructuralmente social, es decir, solamente puede llegar a ser verdaderamente humano a partir de la relación con los demás. Esta relación genera, si es construida de manera inteligente y responsable, comunidades de personas, instituciones y sociedades cuya estructura, organización y dinámica, ofrece las condiciones para que cada persona se realice plenamente en un ambiente de armonía, respeto y justicia. (UPAEP, 2016).

Es a partir de este principio que no se considera una relación formativa vertical e impositiva, sino una relación formativa en donde los estu-

diantes construyan, se apropie, propongan y acompañen el proceso. En este sentido surge la propuesta de generar estructuras que favorezcan no sólo la formación individual, si no el empoderamiento de estudiantes que a su vez contribuye a la creación de una comunidad respetuosa y comprometida, generadora de propuestas formativas y acompañamiento a otros estudiantes en su trayectoria.

Cada estructura organizativa busca dar respuesta a necesidades específicas de los estudiantes en cada uno de los programas que integran las comunidades de vida, a la par que colaboran de manera transversal para fortalecer los vínculos y enriquecer su proceso formativo:

**Tabla 10. Función, características y actividades de las comunidades de vida**

Función	Características y actividades	Apuesta de futuro	Residencias universitarias
Acompañamiento	Estudiantes de últimos semestres que colaboran en el acompañamiento individual y grupal.	Consejo de acompañamiento.	Residentes formadores.
		Representante de generación.	Grupo estudiantil: fuerza foránea.
Plan de formación y rutas formativas	Equipos de trabajo organizados a partir de intereses comunes, que proponen, organizan y promueven actividades formativas por dimensión.	Comisiones formativas por dimensión del PFI.e.	Grupo formativo y de integración. (ejemplo: <i>Squad</i> Residencias).
Estructura administrativa	Representantes de los estudiantes que permiten coordinar y dar seguimiento a las necesidades en espacios físicos y de organización.	Jefes de piso, administradores, responsables de mantenimiento, brigadas multifuncionales.	Residentes formadores. Brigadas Multifuncionales.

(Fuente: Elaboración propia, 2020).

Cada equipo de estudiantes cuenta con un proceso de capacitación y formación que le permite desempeñar su rol dentro de la comunidad de vida. Este proceso, adicional a la ruta formativa permite contar con las herramientas necesarias tales como:

- Negociación y comunicación.
- Intervención en crisis y primeros auxilios psicológicos.
- Cursos y talleres para el desarrollo del liderazgo.
- Tutoría de pares, entre otros.

Adicionalmente a los procesos de formación, cada uno de los grupos cuenta con un coordinador quien orienta, fortalece y facilita su labor.

#### **12.4 Proyección de liderazgos universitarios en la transformación social**

El modelo de acompañamiento de 'Una Apuesta de Futuro' y 'Residencias Universitarias', se encuentra alineado al modelo de liderazgo transformador que

surge del espíritu fundacional expresado en la Identidad de nuestra Universidad, como criterio de discernimiento que orienta y rige el quehacer cotidiano en orden al cumplimiento de su misión" para la formación integral de personas que asumen el compromiso con la promoción del bien común, se distinguen por una alta preparación profesional, sentido humanista y actitud de servicio y son impulsados por un espíritu transformador de las realidades sociales. (UPAEP, 2018).

La participación de nuestros estudiantes en la creación e impulso de proyectos de impacto social es uno de los componentes más relevantes, ya que permite su involucramiento en el análisis de problemáticas que

por la complejidad requieren un enfoque interdisciplinario y la puesta en marcha de su liderazgo para la creación de propuestas creativas que contribuyan a la mejora del entorno; para ello la universidad ha definido en los Sistemas Académicos de Pertinencia Social (SAPS), aquellas líneas de enfoque prioritarias que dan rumbo a nuestro quehacer en materia de *desarrollo* humano y social, ciencias de la vida y bioética, innovación y tecnología y competitividad y estrategia (UPAEP, 2018).

Por medio de una metodología de innovación social, nuestros estudiantes tienen contacto con las distintas realidades económicas, políticas, culturales y familiares de una comunidad vulnerable, desarrollando no sólo una sensibilidad por ayudar a quien más lo necesita, forman una empatía que humaniza los vínculos entre las personas, además de encontrar la oportunidad ideal para poner a trabajar sus talentos. Para el diseño de los proyectos de impacto social se sigue un proceso de asesoría y acompañamiento que les permite:

- a. Conformar equipos multidisciplinarios, organizados por región, enriqueciendo sus propuestas y capacidad de análisis desde diferentes enfoques.
- b. Identificar las principales problemáticas, realizando un análisis de su entorno, causas principales y efectos.
- c. Desarrollar la habilidad de definir de manera clara y analítica la problemática social, identificando múltiples soluciones, que indiquen una comprensión profunda de su entorno.
- d. Implementar su proyecto de impacto social con énfasis en el periodo escolar de verano, abordando todos los factores de la problemática.



- e. Evaluar y analizar los resultados, identificando las necesidades de mejora.

Este proceso les permite desarrollar competencias como el análisis y resolución de problemas, trabajo colaborativo, compromiso social y enfocar su vocación profesional con un sentido humanista. Al entender que los procesos de transformación requieren un vínculo permanente con la comunidad y una implementación a largo plazo, los proyectos de impacto social cuentan con una revisión y asesoría constante por parte del Centro de Innovación e Impacto Social UPAEP, así como la posibilidad de incorporar nuevos estudiantes que se integran cada año, lo que permite enriquecer las propuestas y favorecer su sostenibilidad.

El compromiso con el bien común es una condición fundamental que se hace explícita en el quehacer de nuestros programas, al tiempo de reflejar la reciprocidad y gratitud por todos aquellos beneficios y apoyos recibidos: gozar de salud, bienestar, una familia, entorno que da soporte, formar parte de una comunidad que los acoge e impulsa, los conocimientos que reciben, el capital social e intelectual que desarrollan, sus habilidades y competencias profesionales.

Esta valoración que tienen los universitarios es un factor determinante para formar comunidad, para aprender en la acción, propiciar un proceso continuo de reflexión, colaboración, aprendizaje, determinación de hallazgos, pensamiento creativo y conciencia crítica que les permite generar experiencias integrales que dan un sentido humano y social a cada una de sus profesiones.

Finalmente, se encuentra en el espíritu de transformación, una actitud emprendedora y de innovación social, ese impulso constante para reinventar las dinámicas sociales actuales, donde los estudiantes son interpelados, confrontados en sus capacidades y exigidos en la mejora de su

entorno, lo que permite a nuestros líderes transformadores habilitar de estos espacios y mecanismos de participación estudiantil al resto de sus compañeros de generación o carrera, así como la creación de vínculos permanentes con las comunidades donde tienen presencia.

La proyección de liderazgos en la transformación social es un rasgo distintivo de UPAEP; responde a un genuino compromiso por formar una sociedad más humana y justa, consiste en una apuesta valiente por el talento humano y la responsabilidad cívica de formar ciudadanos íntegros que hacen suyos los principios y valores institucionales, comenzando por el principal reto de transformar su persona, continuando con su comunidad de vida, para después encontrar un reto permanente en los ámbitos familiares, profesionales y sociales.

### **12.5 Comunidades seguras: Plan de atención y prevención de conductas de riesgo**

Una de las prioridades en el proceso de acompañamiento y formación, son todas aquellas iniciativas que contribuyen a generar una comunidad segura para los estudiantes. Dentro de las actividades de formación y acompañamiento de los estudiantes que pertenecen a las comunidades de vida, se encuentra el programa de detección, prevención y atención a conductas de riesgo. Este programa consta de diferentes estrategias y actividades que permiten al estudiante contar con el acompañamiento necesario y oportuno en las diferentes etapas en su vida universitaria.

1. Prevención.
2. Detección.
3. Atención.
4. Derivación.
5. Acompañamiento y evaluación.

Cada etapa está conformada por diferentes estrategias, que permiten actuar de manera oportuna y brindar a los estudiantes el apoyo que requieren:

### 12.5.1 Prevención

Acciones que buscan fortalecer competencias clave, establecer redes de apoyo y propiciar actividades formativas en los estudiantes.

- Proceso de admisión a 'Residencias Universitarias' y 'Una Apuesta de Futuro': revisión de solicitud de admisión y perfil, entrevistas a estudiantes y padres de familia.
- Curso de inducción de 'Comunidades de Vida': los estudiantes viven a lo largo de tres días actividades de integración orientadas a la adaptación, creación de redes de apoyo y solidaridad. En el caso de UAF se cuenta con un curso propedéutico de un mes.
- Plan de Formación Integral del estudiante: diseño de su plan de formación desde el inicio de su carrera, identificando talentos y oportunidades de formación.
- Capacitación constante a los grupos formativos en temas como brigadas de protección civil, manejo de conflictos, intervención en crisis, liderazgo, etc.
- Revisión de temas de seguridad y protección civil. revisión de rutas seguras, información sobre medidas de seguridad, capacitación en temas de protección civil y realización de simulacros.

### 12.5.2 Detección

A través de un sistema de alerta temprana se busca identificar de manera oportuna conductas y señales que pudieran ser indicio de una situación de riesgo.

- Equipos de apoyo para detección de conductas atípicas que pueden indicar que el estudiante puede estar en una situación de riesgo: afectivo, emocional, de salud o académica.
- Sistema de alertas tempranas de conductas de riesgo: está conformado por indicadores tales como llegadas nocturnas, incluyendo niveles de consumo de bebidas alcohólicas, reportes de ausencias, reportes académicos, incluyendo faltas, etc. Los diferentes reportes generan semáforos de alerta de cada estudiante, y permiten identificar, atender y derivar.

### 12.5.3 Atención

De acuerdo con el manual de normas y convivencia, se determinan los cursos de acción para cada perfil del estudiante y el acompañamiento necesario de acuerdo con este.

- Acompañamiento de acuerdo con el perfil: a partir de las necesidades de cada estudiante, se da el siguiente acompañamiento personalizado: atención a señales de riesgo, entrevista padres de familia, firma carta compromiso para seguimiento, entre otras.
- Sistema de sanciones: en caso de conductas no apropiadas, temas académicos y conductas de riesgo se les acompaña y da

seguimiento a través de entrevistas personalizadas y la elaboración de compromisos de mejora. La Comisión Disciplinaria Residencias y el Consejo General de Una Apuesta de Futuro, son las instancias responsables de revisar y aplicar sanciones o recomendaciones.

#### **12.5.4 Derivación**

De acuerdo con cada conducta de riesgo identificada, se cuenta con el apoyo de las diferentes instancias de la universidad que atienden cada caso en coordinación con la comunidad de vida a la que pertenece el estudiante.

- Emergencias médicas: proceso de atención y derivación inmediata al sistema de salud universitario y/o hospital.
- Emergencia psicológica y afectiva: ante conductas que hacen presuponer una afectación reconocida (depresión, ansiedad, ideación suicida, trastornos alimenticios, etc.) de inmediato se realiza un primer proceso de contención y se procede a la derivación al departamento de orientación psicológica.
- Alerta de consumo de estupefacientes o sustancias prohibidas: de manera coordinada con salud universitaria, se identifica, confirma y acompaña los casos de consumo.
- Seguridad y protección civil: con el apoyo de los departamentos correspondientes, se da seguimiento a cualquier caso que pueda poner en riesgo la integridad de los miembros de la comunidad.

- Riesgo académico: ante el posible riesgo académico, sea por calificaciones y/o faltas, se establece vinculación y estrategias de apoyo con el programa de apoyo y seguimiento al estudiante.

### 12.5.5 Acompañamiento y evaluación

A través de los compromisos establecidos con el estudiante, la comunidad de vida y el área de la universidad involucrada, se da seguimiento a los mismos y se evalúa el cumplimiento y resultados.

- Acompañamiento personalizado.
- Revisión de sus avances en conjunto con el estudiante.
- Coordinación permanente con los departamentos involucrados en la atención.

## Referencias

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. (2013). *Naturaleza y misión de la universidad*. Ideario UPAEP. Puebla, México: UPAEP.

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (2016) *La Formación Integral Humanista Cristiana con Sello UPAEP* (FIHX). Puebla, México: UPAEP.

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. (2018). *La formación de líderes que transformen a la sociedad*. Puebla, México: UPAEP.

# CAPÍTULO 13. PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO A ESTUDIANTES (PASE)-CORHUILA

*OMAR FERNANDO CUADRO MOGOLLÓN, JOSÉ DAVID RIVERA ESCOBAR*

## **Introducción**

La educación es una de las herramientas fundamentales con las que un país debe contar para garantizar y asegurar su desarrollo social y humano. Colombia, en los últimos años, ha realizado esfuerzos en el diseño e implementación de políticas y estrategias para lograr un aumento en el capital social, y con ello, el incremento de la cobertura y acceso a la educación superior. (jóvenes entre los 18 y 22 años). El reto es cómo alcanzar que los estudiantes que ingresan al sistema educativo logren permanecer en él y finalmente se gradúen.

Las políticas desarrolladas por el Gobierno Nacional en los últimos años para ampliar las posibilidades de acceso y la cobertura del sistema de educación superior, han traído nuevos retos a las instituciones. Atentas al devenir mundial del sector, todas se han visto en la necesidad de reforzar sus acciones para promover no sólo el ingreso de esos nuevos estudiantes, sino también la culminación exitosa de sus estudios.

La graduación estudiantil es el reflejo del cumplimiento de los objetivos fundamentales de la educación superior. Esto se logra a partir del desarrollo de procesos formativos y la implementación de estrategias de intervención pertinentes en cada etapa del ciclo del estudiante, desde su

ingreso hasta su graduación. Sin embargo, el cumplimiento de este objetivo se ve afectado por los altos niveles de deserción de los estudiantes en el pregrado, convirtiéndose en una de las principales dificultades de los sistemas educativos del mundo.

En los últimos años, Colombia ha mejorado los niveles de inclusión e igualdad en las oportunidades de estudio para todos los colombianos, sin ninguna distinción socioeconómica. De esta manera, se han generado nuevos retos a las instituciones de educación superior, ya que no sólo se trata de ampliar la cobertura, sino también promover la permanencia y graduación de los estudiantes que ingresan al proceso de formación.

De acuerdo con cifras del Banco Mundial (2018), Colombia, es el segundo país en la región con mayor tasa de deserción universitaria. Esta lista, está encabezada por Bolivia; en la tercera y cuarta posición se encuentran Ecuador y Panamá. Por tal razón las Instituciones de Educación Superior (IES) deben de fortalecer sus capacidades en el desarrollo de políticas encaminadas en el fomento de la permanencia y graduación de los estudiantes. Este factor es cada vez más preponderante y es objeto de atención tanto de las instituciones públicas como privadas, quienes están en constante monitoreo de esta variable.

Con la implementación de diferentes estrategias que le permiten a la Corporación Universitaria del Huila CORHUILA, aunar esfuerzos para identificar de manera temprana los estudiantes más vulnerables y definir las acciones pertinentes de acuerdo a cada caso, los seguimientos periódicos garantizan el acompañamiento y apoyo en los diversos factores que fomentan la permanencia. Así, su formación se convertirá en una experiencia integral y significativa.



### 13.1 Descripción e Implementación de las estrategias de acompañamiento a estudiantes

En el departamento del Huila (Colombia), de acuerdo con los datos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), se encuentra una menor deserción en instituciones oficiales con un 39,9% frente a un 47,7% de las instituciones privadas: los índices de deserción en la formación técnica son del 60,6%, en el nivel tecnológico 52,6% y en el profesional 44.2% para el año 2018. (MEN, 2018).

Si bien es cierto que el término de permanencia se emplea en la literatura mundial, en la actualidad las instituciones tienden a denominar estas acciones como 'programas de fomento de la permanencia y el éxito académico'. Diversos modelos y estrategias de retención en la educación superior han sido desarrollados basados en la experiencia de varios países, entre ellos se encuentran: instrucción suplementaria, modelo geométrico de persistencia, modelo de componente curricular, programa tutorial Stanley D. entre otros. (Montes, 2015; Himmel, 2018).

Los factores determinantes de deserción, según Montes (2015), son de carácter individual, académico, Institucional y socioeconómico, las instituciones se focalizan en abordar cada uno de ellos desde diferentes perspectivas; en ese sentido, el MEN propone las siguientes líneas de acción:

- Mejorar las competencias de los estudiantes para el ingreso a la educación superior por medio de programas de transición y una mejor articulación entre la educación media y la superior.
- Actualizar las prácticas pedagógicas de los docentes.
- Brindar apoyo académico y socioafectivo.

- Proporcionar subsidios de sostenimiento y oportunidades de generación de ingreso para los estudiantes de más bajos recursos económicos.
- Profundizar en un programa masivo de orientación profesional.

Así mismo, la dimensión institucional, se debe fortalecer con el trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje para el mejoramiento de las IES en torno al tema. Para lograrlo, CORHUILA propone el desarrollo de políticas que generen un soporte para estudiantía, en los aspectos relevantes como el suministro de la información completa y veraz, a través de una plataforma que integra el uso de esta información, ésta deberá ser monitoreada por el programa PASE donde se direccionan en los diferentes roles las acciones necesarias que garanticen la permanencia y graduación de los estudiantes.

Por otra parte, el concepto de acompañamiento es más amplio que el de permanencia. Debe advertirse, sin embargo, que con frecuencia, los conceptos de permanencia y acompañamiento se referencian como equivalentes. Un número significativo de países desarrollados, han adoptado políticas públicas para implementar un sistema de acompañamiento y orientación académica y profesional con buenos resultados.

El acompañamiento en las instituciones de educación superior incluye un conjunto de acciones estratégicas de apoyo psicológico, socioeconómico, de aprendizaje, de información e idiomas, entre otros. En el caso particular de CORHUILA, se desarrollan las estrategias que se relacionan a continuación:

- Soporte del estudiante: jornada de inducción y desarrollo de cursos de fortalecimiento donde se integra un acompañamiento

psicológico y emocional, se identifican las habilidades y el desarrollo de estas, así como la orientación en técnicas de estudio.

Los directores de programa definen junto con el programa PASE, las consejerías y tutorías necesarias luego de revisar cada caso, apoyo financiero en casos especiales para el pago de matrículas.

- Asuntos académicos de enseñanza aprendizaje: asignación de docentes consejeros, tutorías, monitorías, cursos de fortalecimiento, flexibilización curricular.
- Identificación y monitoreo de estudiantes con alto riesgo de deserción: sistema de información que permite generar alertas tempranas.

La política de permanencia debe orientarse entonces a detectar alertas tempranas, para minimizar los factores que ponen en riesgo el éxito académico, propiciar aprendizajes significativos y fortalecer en los estudiantes la toma de decisiones frente a su proceso formativo. Este fenómeno (Fonseca, 2016) se debe abordar desde una perspectiva amplia, ya que no es frecuente encontrar sistemas integrados que incorporen el seguimiento de los estudiantes.

En consecuencia, este fenómeno requiere abordarse desde una perspectiva amplia, más aún cuando es poco común encontrar sistemas integrados que incorporen el seguimiento de los estudiantes que salen de una institución

Con este contexto, la educación exige repensar los papeles de desempeño que deben de asumir las instituciones educativas. Se requiere que el proyecto formativo centre sus esfuerzos en el estudiante, pues el propósito no se reduce a transmitir conocimientos, sino que además

es necesario crear escenarios para favorecer su desarrollo, y su madurez cognitiva y emocional, fundamental para su formación profesional y personal. (MEN, 2016).

Está determinado que los altos costos de la deserción generan pérdidas financieras y sociales que repercuten en la sociedad, las instituciones, la familia y el individuo.

En Colombia existe la necesidad de la promoción de un sistema educativo con calidad capaz de dar respuesta a la ampliación de la cobertura y la diversidad de la población, en función de promover la permanencia en condiciones de inclusión en todos los niveles del sistema educativo. Sobre la permanencia, se define la necesidad de que dicho sistema educativo responda a las condiciones personales, económicas y financieras de los estudiantes en condiciones socioculturales diversas que pueden llevar al abandono de su proyecto personal de formación.

Desde este marco de referencia, las políticas de educación en el país señalan una línea de trabajo sectorial e institucional para fortalecer la permanencia y la graduación de los estudiantes que integran la ampliación de la cobertura a procesos de calidad y equidad, en respuesta a las características de la multiculturalidad y la diversidad de los estudiantes que hoy ingresan a la educación superior.

Así mismo, se reconocen los esfuerzos del MEN por atender la problemática; éstos han estado orientados, entre otros, hacia el apoyo financiero a las IES públicas para la generación y cualificación de los programas de atención a la deserción, la consolidación de un sistema de información (SPADIES) para la detección de los estudiantes en riesgo, el desarrollo de investigaciones en el tema y la firma de acuerdos con instituciones de educación superior para disminuir los índices de deserción en el país (Díaz, 2013).

## 13.2 Descripción e implementación de las estrategias de seguimiento a estudiantes

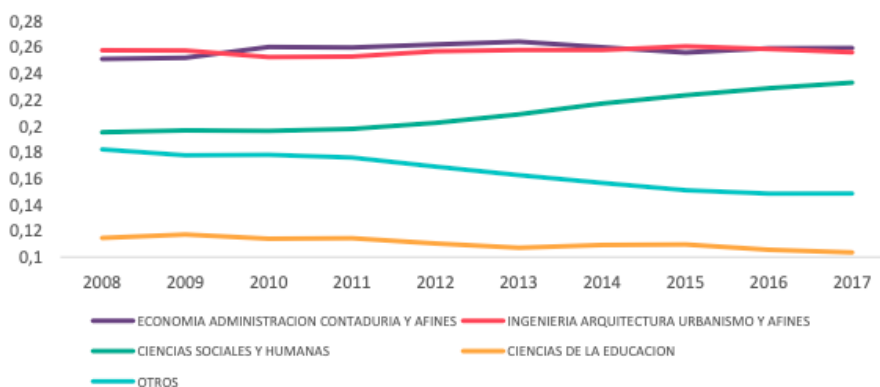
CORHUILA, consciente de la responsabilidad social que tiene frente al departamento y el país, propuso una serie de estrategias compiladas en la presente política, cuyo objetivo primordial es garantizar la permanencia y graduación de la población que decida ser parte de la institución. Es así como la intervención en los procesos de articulación con la educación media que aseguren una experiencia enriquecedora en competencias, conocimientos, habilidades y actitudes, teniendo en cuenta los factores definidos por el MEN (personales, académicos, institucionales, socioeconómicos), así como propiciar la movilidad y flexibilidad curricular a nivel institucional e interinstitucional para los programas de pregrado y posgrado ofertados por la institución o desarrollados por convenio.

En la actualidad, los esfuerzos que permitan incrementar la cobertura y garantizar el acceso de un mayor número de personas a las Instituciones de Educación Superior (IES), son grandes; esto a raíz del incremento en los índices de abandono estudiantil, lo que ha despertado recientemente un fuerte interés en los responsables de la educación superior por entender e intervenir el creciente problema de la deserción estudiantil, los altos costos sociales y económicos, que afectan principalmente a las familias, los estudiantes, a las instituciones y al estado generan alarmas. El hecho de acceder a la educación universitaria no implica que los estudiantes lleven a buen término sus metas y objetivos académicos y profesionales, por lo cual se hace necesario formular e implementar programas de acompañamiento que tengan como objetivo fundamental el apoyo a los estudiantes.

Durante los últimos 10 años, la matrícula de los programas de pregrado universitario ha aumentado en un 61%, pasando de tener un total de 963.167 estudiantes matriculados en el primer semestre de 2008 a

1.548.485 en el primer semestre de 2017; este crecimiento se ha visto afectado por el crecimiento de la matrícula en todo el sistema de educación superior, la cual ha aumentado en un 51% durante el mismo periodo. En adición a ello, la participación de la matrícula universitaria en la de todo el sistema de educación superior ha aumentado considerablemente, pasando de tener un 67% en 2008 a un 73% en el año 2017 y superando la participación de la formación técnica y tecnológica, que en conjunto han tenido una participación que ha oscilado entre el 32% y el 28%. (MIDE, 2018).

Con relación a los programas académicos, se puede evidenciar que los programas de pregrado universitario que cuentan con mayor número de matriculados son aquellos que pertenecen a las áreas del conocimiento de Economía, Administración, Contaduría y Afines e Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y afines, las cuales han mantenido una participación mayor al 25% dentro de toda la matrícula universitaria de 2008 a 2017, seguidos de los programas pertenecientes al área del conocimiento de Ciencias Sociales y Humanas y Ciencias de la Educación, cuya participación ha oscilado entre el 19% y 23% y el 11.5% y 10.3% respectivamente en el mismo lapso, como se puede apreciar en la Gráfica 1.



Gráfica 1. Participación en la matrícula de pregrado universitario por áreas del conocimiento. (Fuente: MIDE, 2018).

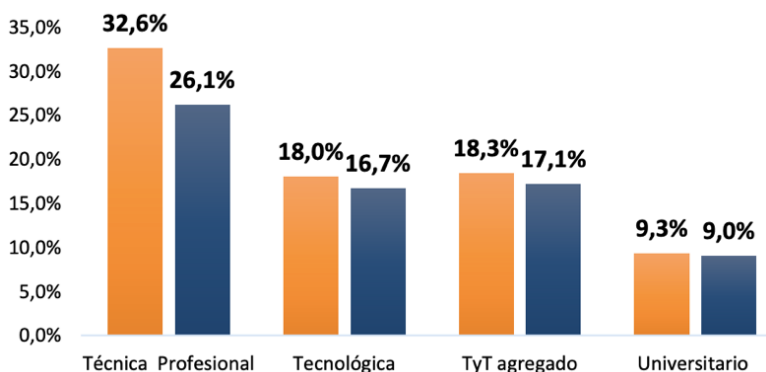
La deserción estudiantil es un fenómeno global, multicausal que ha cobrado una gran relevancia en el campo educativo, dada la necesidad de generar alternativas que fomenten la permanencia y graduación estudiantil, (Esteban et al., 2017). La deserción en Colombia se constituye en un reto para las IES.

Es fundamental comprender que la permanencia puede ser vista como una medida del rendimiento académico de los estudiantes y del sistema educativo en general (López, Posada, Cardozo y Cuartas, 2010). Si bien no todos los factores de deserción pueden ser cubiertos por la institución, ésta sí puede mostrar avances importantes en los factores organizacionales como lo son el bienestar, la disponibilidad de recursos, la calidad de la docencia y la enseñanza; los interaccionistas como el apoyo en la mejora del desempeño académico, la experiencia del medio y la integración académica y social, así como algunos de los factores sociológicos como la satisfacción del sistema académico y el apoyo de los compañeros (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

Análisis realizados en el Sistema para la Prevención de Deserción en Educación Superior (SPADIES) han permitido identificar que en los primeros cuatro semestres es el periodo en el que se concentra el 75 % del total de desertores. Los principales factores asociados a este fenómeno, en el caso colombiano, están relacionados con las bajas competencias académicas de entrada, las dificultades económicas de los estudiantes y los aspectos relacionados con la orientación socioocupacional y la adaptación al ambiente universitario.

La Corporación Universitaria del Huila CORHUILA, está comprometida con el propósito de disminuir los índices de deserción y fomentar la permanencia estudiantil, fortaleciendo sus estrategias de apoyo y consolidando un programa de acompañamiento a estudiantes, en concordancia con lo reportado para el departamento del Huila, por parte del Ministerio

de Educación Nacional, donde a partir del seguimiento realizado al fenómeno de la deserción mediante el Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior –SPADIES-. Durante los últimos años, Colombia ha avanzado en la disminución de la deserción estudiantil en educación superior, logrando así las metas propuestas por el Gobierno Nacional, la meta para la tasa de deserción por periodo (anual) para la vigencia 2016 era 9.7% para el nivel universitario y se logró reducirla a 9.0% como se observa en la Gráfica 2.



Gráfica 2. Tasa de deserción periodo por nivel de formación.

(Fuente: SPADIES, corte a marzo 2017).

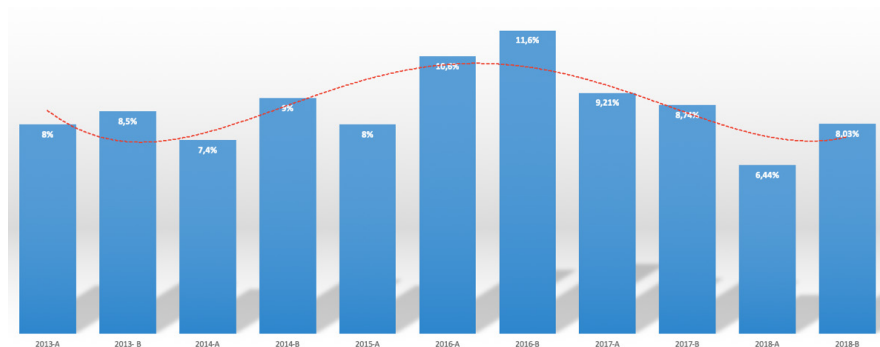
El SPADIES permite medir la deserción a través de dos metodologías, una es la deserción por periodo. Ésta hace a partir de los indicadores del plan de desarrollo, que corresponden a la proporción de estudiantes que estando matriculados dos semestres atrás son clasificados como desertores un año después. La otra, mide la deserción por cohorte que contabiliza la deserción acumulada en cada semestre para un grupo de estudiantes.

Para el nivel de formación universitario, se encuentra que Huila, Caldas y Santander son los que registran menores tasas de deserción con un



37,7%, 38,6% y 39,6%, respectivamente, según cifra tomada de SPADIES 2016.

En la Corporación Universitaria del Huila – CORHUILA, tomando como base el comportamiento en los últimos cinco años, se presentan a continuación las estadísticas frente al fenómeno de la deserción de los estudiantes, dando a conocer los siguientes porcentajes, semestre a semestre:

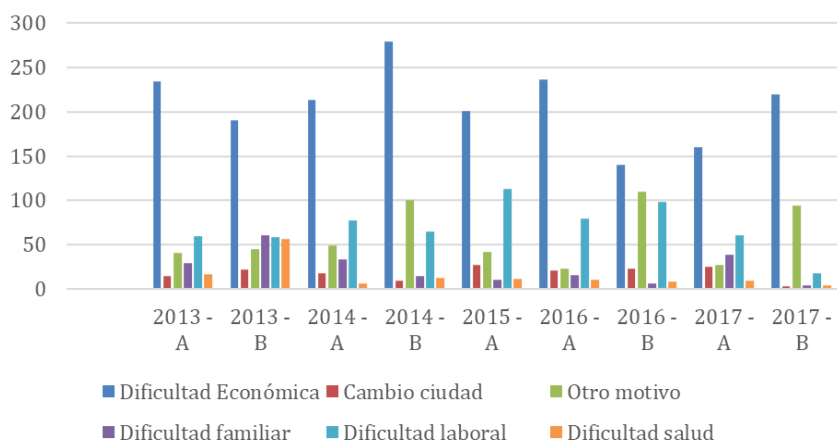


**Gráfica 3. Deserción CORHUILA 2013-2017.**  
(Fuente: Bienestar Institucional Corhuila 2017).

\*Para el semestre 2015 B no existe información por cambio de *software*.

Al partir del gráfico anterior, se evidencia que el porcentaje de deserción institucional está por debajo de la tasa de deserción para el Huila, sin embargo, se deben desarrollar acciones que permitan disminuir los resultados obtenidos.

Como resultado del seguimiento a nuestros estudiantes, se identifican las diferentes causas por los cuales deciden abandonar la institución, el resumen de este ejercicio se muestra en la Gráfica 4:



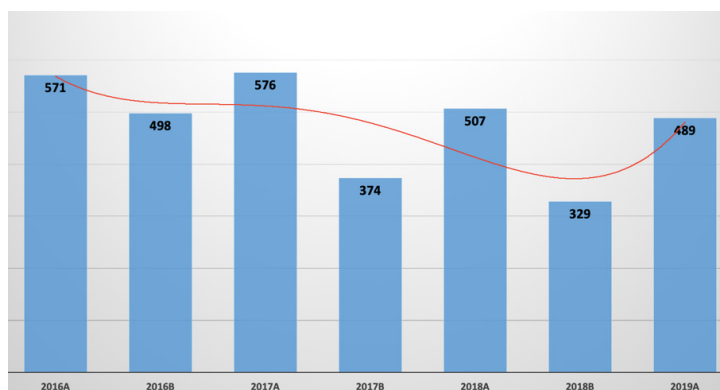
**Gráfica 4. Motivos de deserción más frecuentes. Corhuila 2013-2017.**  
(Fuente: Bienestar Institucional 2017).

Otro de los elementos preponderantes, relacionados con los factores de deserción que resulta fundamental atender al momento de iniciar la formación académica en los programas ofertados por la institución, radica en el nivel académico con el que llegan los estudiantes. Esto se comprueba al revisar los resultados en las pruebas de 'Saber 11', instrumento estandarizado de evaluación externa administrado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), con el cual se evalúa el nivel académico de los estudiantes que ingresan a la institución.

Por otra parte, los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas saber 11 (Gráfica 5), reflejan las falencias que tienen ellos en las cinco áreas evaluadas, razón por la cual se definen estrategias que fortalezcan las áreas requeridas en cada uno de los programas.

La presente política, define estrategias que permitan fortalecer las falencias con las que se incorporan los estudiantes a la CORHUILA. A continuación, se relacionan los promedios de los puntajes obtenidos con

cada una de las áreas que evalúa la prueba 'Saber 11' para los estudiantes que cursan actualmente los programas académicos ofertados.



**Gráfica 5. Resultados consolidado pruebas 'Saber 11'.**  
(Estudiantes Corhuila Fuente: Oficina TIC Corhuila 2018).

Los datos aquí relacionados, permiten concluir que a pesar de que los porcentajes de deserción institucional alcanzados se encuentran por debajo de los resultados nacionales, se debe de igual forma, generar nuevas estrategias y fortalecer las existentes para garantizar no sólo la permanencia y graduación de los estudiantes, sino el fortalecimiento de la imagen institucional a nivel departamental y nacional. Por otra parte, los resultados de las pruebas 'Saber 11' de los estudiantes que ingresan a la institución son muy bajos, lo que lleva a pensar en el desarrollo de estrategias de articulación con la media para así garantizar el ingreso de estudiantes con competencias mejor estructuradas.

La implementación y desarrollo de la política de permanencia y graduación estudiantil, implica un reconocimiento de las problemáticas y particularidades institucionales de manera que se implementen las diferentes estrategias de una forma coordinada, monitoreada y planificada, para la mejora de la calidad en los diferentes procesos académico administrativos.

La Corporación Universitaria del Huila CORHUILA, atendiendo a lo propuesto en su misión, busca un permanente contacto, acompañamiento y apoyo desde lo académico, financiero, psicológico, de gestión y bienestar institucional, además del monitoreo de la satisfacción de sus estudiantes. Todo esto, con el objetivo de lograr culminar su proceso formativo en el tiempo establecido en su plan de estudio y que alcance como egresado una óptima y adecuada inserción al mundo laboral.

Se proponen tres momentos, los cuales responden a las acciones que se ejecutarán desde la política de permanencia y graduación, cada uno atañe a una etapa en el proceso de formación profesional antes y durante la vida universitaria, articulando con los procesos de formación posgradual para que la experiencia universitaria no suponga únicamente la adquisición de conocimientos y una titulación (Figura 14).

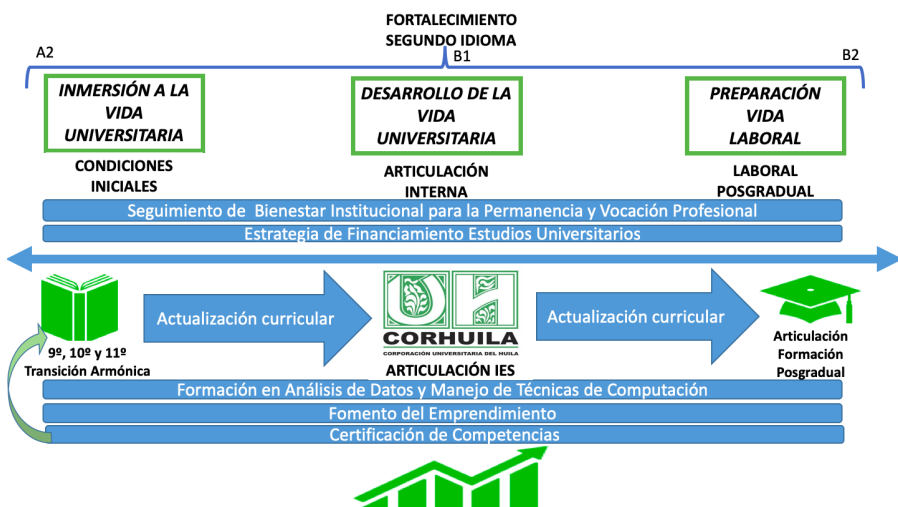


Figura 14. Momentos de la formación profesional. (Fuente: elaboración propia, 2020).

1. Inmersión a la vida universitaria: atiende los procesos de articulación con la media, y la inmersión a la vida universitaria fortale-

ciendo la interacción con sus compañeros y docentes; se identifican sus debilidades y fortalezas en lo académico durante este primer ciclo buscando mejorar los resultados en las pruebas 'Saber 11' y un acompañamiento que encaminado a la orientación vocacional. Desde este primer momento, se generan espacios de formación encaminados a fortalecer el inglés con miras de lograr obtener B1 al culminar su nivel de formación medio.

2. Desarrollo en la vida universitaria: se centra en el fortalecimiento de los estudiantes entorno a su desempeño académico, por medio del cumplimiento de las competencias definidas, propiciando la movilidad y flexibilidad curricular a nivel institucional e interinstitucional, cumpliendo así con los objetivos de aprendizaje definidos por la institución y por el programa que permitan culminar su proceso de formación en el tiempo previsto e incluso en un tiempo menor si ha sido beneficiado por los procesos de articulación con la media. Se continúa con el fortalecimiento del idioma inglés así como certificaciones en diversos campos según el área de formación como elementos de desarrollo profesional.
3. Preparación a la vida laboral: responde a los procesos que le permitan al estudiante prepararse para el mundo laboral, por medio del desarrollo de competencias y habilidades definidas, articulando los procesos de formación del pregrado, con una oferta académica pertinente de posgrados (especializaciones y maestrías). Aquí cumple un papel fundamental la oficina de egresados quien debe construir lazos con los estudiantes que actualmente forman parte de la oferta académica y que a futuro necesitarán de una formación a un nivel posgradual.

## I. Inmersión a la vida universitaria

Articulación de la Educación Media con la Superior: consolidar alianzas, mediante convenios estratégicas que den marco a las distintas acciones requeridas en este proceso donde se involucre a diversas instituciones educativas públicas y privadas del departamento del Huila a través de la Secretaría de Educacion Departamental; podrán establecer procesos de articulación en uno o varios programas de la institución. La presente estrategia permite fortalecer el soporte social y académico brindado por la institución por medio del cual se propicie la atracción, la inclusión y permanencia de los estudiantes. Debe desarrollarse en el lapso de dos años a partir de la aprobación de esta política, y estará bajo la responsabilidad de Vicerrectoría Académica o quien a bien delegue.

En el caso de la ciudad de Neiva, se han identificado 23 instituciones de educación media de las que provienen un gran número de estudiantes los cuales se matriculan en CORHUILA, convirtiéndose así, en la primera opción de articulación con la media.



Figura. 15. Mapa: Instituciones de Educación Media de Neiva de donde provienen estudiantes de CORHUILA. (Fuente: CORHUILA, 2018).

Para el logro de esta meta se desarrolla el programa: Programa de Transición Armónica a la Educación Superior (PTA).

Los estudiantes pertenecientes a los grados Noveno, décimo o undécimo, de los colegios públicos y privados en alianza con la institución, podrán participar de cursos, bajo sistema de créditos, que le ambientarán a la vida universitaria, permitiéndole homologar las asignaturas cursadas; si el estudiante decide como opción de vida realizar sus estudios en CORHUILA. Esta etapa inicia en agosto de 2019 y tiene como propósitos, mejorar las competencias de los estudiantes que egresados del sistema de educación media (Hasta un 15%), así como el fortalecimiento en los resultados obtenidos en las pruebas 'Saber 11', dar insumos en competencias blandas y en competencias certificables en educación para el trabajo y el desarrollo humano.

#### **Características del programa:**

Es un programa de tipo introductorio (no un preuniversitario), todas las actividades se articulan con la formación que desarrollan tradicionalmente.

Pueden acceder a estos cursos todos los estudiantes que formen parte de las instituciones de educación media que establezcan convenio directo o a través de la Secretaría de Educación Departamental o Municipal, a quienes se les garantiza un acompañamiento en temas vocacionales, así como la asistencia a consejerías individuales correspondientes a los cursos ofertados.

Cuando el estudiante tome la decisión y escoja una carrera, las asignaturas que ya ha visto y aprobado en los cursos introductorios, serán homologadas directamente.

Se garantizarán los siguientes elementos de desarrollo académico:

- Fortalecimiento segunda lengua (inglés) mediante cursos intensivos.
- Acompañamiento vocacional.
- Fortalecimiento asignaturas básicas (Cálculo, Química, Física, Biología).
- Emprendimiento.
- Comprensión lectora y análisis de texto.
- Manejo de las TIC.
- Mejoramiento 15% resultados pruebas 'Saber 11'.

b) Orientación vocacional y profesional: proporcionar a los aspirantes-estudiantes, asesoría y seguimiento en su adaptación institucional, reconociendo en ellos sus motivaciones, intereses, capacidades y habilidades frente a la toma de decisiones en su trayectoria de vida. Esta estrategia se pretende implementar en un lapso de seis meses y así mantenerla a través del tiempo; estará a cargo del director de bienestar institucional.

Para el desarrollo de la estrategia se proponen 2 enfoques:

En el enfoque preventivo:

1. Jornadas de inmersión a las IES: actividad grupal vivencial, que permite el acercamiento de los jóvenes a la cotidianidad de la vida universitaria.
2. *Software* de exploración vocacional, donde los jóvenes por medio de preguntas puntuales conozcan los enfoques que poseen de acuerdo con sus preferencias, gustos y habilidades.



3. Visitas empresariales: es una actividad grupal que permite acercar a los jóvenes a la vida laboral y a las distintas ocupaciones.
4. Visitas guiadas o ferias universitarias donde los jóvenes tengan la posibilidad de llegar a las instalaciones de CORHUILA y conozcan los diferentes recursos que le puede ofrecer al estudiante para favorecer su ejecución académica.
5. Carreras de observación en zonas de la institución, donde los jóvenes puedan conocer las instalaciones de CORHUILA y sus servicios a mayor profundidad.
6. Conversatorios, testimonios y conferencias de toma de decisiones, autoconocimiento, habilidades, oportunidades, deseos, creencias que influyen en su proyección de vida.
7. Visitas guiadas de los padres de familia o acudientes, con el fin de conocer las ofertas académicas de la Institución y apoyen en los jóvenes en la toma de decisiones.

Además, se pretende en el uso de estas estrategias incluir el portafolio de ofertas de los programas de la institución.

En el enfoque correctivo, se tienen en cuenta los estudiantes que se encuentran en la institución y desean cambiar de programa académico o pierden el cupo por aplicación de alguno de los artículos del reglamento estudiantil. El desarrollo de esta estrategia comprende la totalidad del semestre cursado.

Se proponen las siguientes acciones:

1. Entrevista inicial, donde se indaga con el estudiante situación actual y motivaciones iniciales para escoger el programa.
2. Trabajo independiente, donde el estudiante diligencia el *software* de exploración de carrera para conocer sus intereses y motivaciones.
3. Reflexiones, se realiza realimentación de los resultados obtenidos y se enfoca en su proyección de vida.
4. Cierre del proceso, se realizan conclusiones donde cada estudiante obtiene una opción de programa académico u ocupación.

Las actividades aquí descritas se desarrollarán bajo la responsabilidad de la dirección de Bienestar Institucional.

## II. DESARROLLO DE LA VIDA UNIVERSITARIA

### a) Inducción y reinducción de estudiantes

Es un proceso que facilita la adaptación al medio universitario, contribuye en la disminución de la deserción estudiantil}, se propone como un espacio que permita fortalecer aspectos relacionados con lectura crítica, razonamiento cuantitativo e inglés como también fortalecer el sentido de identidad y pertenencia. Para ello, se propone de manera paulatina avanzar en acciones encaminadas a desarrollar este esquema en el corto y mediano plazo.

Corto plazo: jornada de inducción durante dos semanas que permita fortalecer las bases en lectura crítica y razonamiento cuantitativo.

Mediano plazo (seis meses): desarrollo temático de cursos de aprendizaje en competencias genéricas donde se fortalezca la lectura crítica y razonamiento cuantitativo, de igual forma se debe identificar por programa cuál área del conocimiento debe reforzarse partiendo del diagnóstico realizado a los resultados de las pruebas 'Saber Pro'.

Para el desarrollo adecuado de esta estrategia, trabajarán en conjunto la dirección de docencia y la dirección de bienestar institucional.

#### **b) *Big data* aplicado a medidas preventivas de deserción**

Por intermedio del análisis de los datos recopilados, se fortalecerá la comunicación con el estudiante, haciéndola más efectiva en cuanto al factor psicológico. Basado en la información recibida se transmiten ideas positivas de logro mediante alertas tempranas con un tono de preocupación que a su vez implique un llamado a la acción, en lugar de angustiarlo por su éxito académico.

La clave es mejorar el ambiente de aprendizaje ofreciendo una experiencia personalizada, pero en gran magnitud, dirigiéndose al estudiante a partir del análisis de datos pero sin tratarlo como a un número. Una persona que está por dejar sus estudios necesita apoyo y una buena manera de ofrecérselo es generando un sentido de pertenencia con la comunidad educativa, comprometiéndolo a continuar en la institución.

#### **c) Estandarización de la formación por núcleos básicos**

La unificación curricular de cada uno de los cursos impartidos, ya sea a nivel de facultad o institucional durante los tres primeros semestres, busca proporcionar los elementos teóricos necesarios que permitan abordar de manera apropiada los núcleos disciplinares y de énfasis propuesto para cada programa. Este programa está a cargo de la Dirección de Docencia y se desarrollará en un lapso de dos años a partir de la fecha de aprobación de la presente política.

#### **d) Fortalecimiento del programa PASE (Programa de Asesoría y Seguimiento a Estudiantes)**

Brindar asesoría y seguimiento a estudiantes en su proceso de formación académica y sus familias, a través de diferentes actividades como orientación psicológica, apoyo a la familia, a nivel individual y colectivo, grupos reflexivos en temas de interés para los estudiantes. Este programa está diseñado con el propósito de atender a estudiantes de acuerdo con las necesidades identificadas por docentes, decanos, vice académica y familia. Este programa está a cargo de Bienestar Institucional y se desarrollará de manera permanente.

#### **e) Articulación Interna y con otras IES**

Estandarizar componentes académicos afines a todos los programas ofertados en cada Facultad, así como la articulación de los mismos con los programas pares en otras IES.

#### **f) Talleres Estrategias de Aprendizaje**

Orientación psicológica y académica, con la que se le permita ofrecer al estudiante una gama de opciones didácticas necesarias para el desarrollo de las habilidades que le permitan enfrentar los retos académicos.

Desarrollo de habilidades cognitivas (memoria, atención, elaboración y comprensión) y metacognitivas (planeación, autorregulación, organización, evaluación).

- Fortalecimiento de competencias académicas para leer y escribir.
- Despliegue de estrategias de aprendizaje basadas en TIC.
- Hábitos de estudio.
- Manejo de estrés académico.
- Uso de organizadores gráficos para el aprendizaje (mapas conceptuales, mentales, sinópticos, mentefactos, etc.).

- Organización y optimización del tiempo de estudio.
- Toma de decisiones sobre el proyecto profesional.

### **g) Promoción de hábitos saludables**

A través de jornadas, charlas, conferencias, talleres, se busca fortalecer estilos de vida saludables en la comunidad educativa con el fin prevenir el consumo de sustancias psicoactivas, consumo de alcohol, tabaco y otros fenómenos sociales e individuales que afectan el adecuado desarrollo de los estudiantes.

### **h) Fortalecimiento del idioma inglés**

El Proyecto Fortalecimiento del Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjera (inglés), tiene como propósito desarrollar las habilidades requeridas para lograr un nivel B1 al finalizar su pregrado y hasta un B2 al finalizar los procesos de formación posgradual; el programa estará a cargo del Departamento de Lenguas modernas de la institución y se focalizará en fortalecimiento docente, modelo pedagógico, cultura de la evaluación, el desempeño y la infraestructura de apoyo, en concordancia con lo que el MEN (2018) establece, fortaleciendo cuatro aspectos fundamentales:

Docentes:

- Requerimiento de contratación: incluye certificación independiente y experiencia/capacidades pedagógicas demostradas.
- Formación docente se enfoca en robustecer capacidades de pedagogía.
- Docentes nativos o con estudios en el exterior.

Modelo Pedagógico:

- Existencia de un modelo curricular alineado con el marco común europeo.

- Oferta de enseñanza de inglés flexible y adaptable a los requerimientos de distintos tipos de estudiantes.
- Programas cuentan con contenidos obligatorios en inglés.
- Disponibilidad de materias electivas y actividades extracurriculares Clubes de conversación, clubes de cine, etc.

#### Cultura de Evaluación y el desempeño:

- Diagnosticar el nivel de inglés de los estudiantes al ingreso y a su salida.
- Se establecen requisitos de grado vinculados al aprendizaje (P.ej.: Tomar una prueba interna o internacional, cumplir con un número mínimo de créditos o alcanzar un nivel mínimo común o diferenciado por carrera).

#### Infraestructura de apoyo:

- Infraestructura suficiente como garantizar grupos pequeños (~20 estudiantes).
- Acceso a infraestructura tecnológica de punta (P.ej.: conectividad a *internet*, *videobeam*, centros de computación, sonido de alta fidelidad, etc.)
- Acceso a *software* educativo de apoyo

#### i) Certificación de Competencias

Identificación de competencias requeridas por programa y selección de las certificaciones que según la ONAC (Organismo Nacional de Acreditación de Colombia) u otros entes certificadores hacen parte de la formación y fortalecen el desempeño profesional.

Los módulos que permitan la certificación se pueden ofertar a través de cursos vacacionales o cursos complementarios, que contengan esta certificación como plus en beneficio del estudiante y como un incentivo para el ingreso de estudiantes nuevos a los diferentes programas ofer-

tados por la institución. Ejemplo: Certificación en sistemas de gestión (ISO 9001, ISO 14001, OHSAS 18001, ISO/IEC 17025, ISO 27001 (seguridad de la información)).

### **III. PREPARACIÓN DE LA VIDA LABORAL**

#### **a) Cursos de preparación para la vida laboral**

Dirigido a estudiantes de 7, 8, 9 y 10 semestre donde se motiva al estudiante a desarrollar y aprender habilidades que le permita ser competitivo en el mercado laboral.

Las temáticas por tratar durante este proceso de formación son:

- Emprendimiento e innovación.
- Modelos de contratación laboral.
- Trabajo en equipo.
- Programación neurolingüística.
- Evaluación organizacional.
- Bolsa de empleo egresado.

#### **b) Plan de homologación con educación posgradual**

Con el propósito de hacer un tránsito del pregrado a la educación posgradual, se estipula la asignación de créditos homologables cursados en el pregrado y convalidados en la formación posgradual, permitiendo aumentar el nivel de formación de nuestros estudiantes haciéndolos más competitivos.

#### **c) Acompañamiento oficina de egresado**

Se establecen los vínculos de participación y apoyo entre estudiantes, egresados, institución, con el propósito de consolidar una comunidad, que permita la participación y apoyo entre los diferentes actores incluyendo los empleadores, determinando, su afinidad laboral desde que

cursó el pregrado, su impacto social fomento de la integración y pertenencia, soportado en las tecnologías de la información.

Para lograr este propósito se adelantan las acciones necesarias para el cumplimiento de los objetivos que se enuncian a continuación:

- Disponer de mecanismos de actualización de información: garantizar de forma permanente el acceso a la base de datos de la comunidad de egresados para la actualización de la hoja de vida de los egresados, promoviendo la integración y pertenencia; vincular los estudiantes y egresados como principal recurso para su contacto y seguimiento.
- Crear espacios de inclusión y participación para los estudiantes y egresados promoviendo la integración y pertenencia: vincular a los egresados de forma activa en actividades y proyectos institucionales, en procesos de acreditación y planes de mejoramiento a partir de su experiencia académica, laboral e investigativa.
- Promover estímulos para los egresados: reconocimientos académicos y/o económicos por producción intelectual e investigativa, por publicaciones o participación en eventos nacionales e internacionales, o por sobresalir como representante de la CORHUILA en cualquier escenario académico, deportivo o cultural.
- Mantener informada a la comunidad de egresados del quehacer institucional: ofrecer a los egresados información permanente de los principales acontecimientos, actividades y proyectos institucionales, mediante los medios de comunicación disponibles.
- Ofrecer información para la continuidad de estudios: utilizar los recursos de comunicación institucionales para hacer llegar a los



egresados información sobre ofertas académicas de la CORHUILA en posgrados y educación continua, así como las convocatorias en el exterior.

- Establecer caminos para la vinculación laboral de los egresados: servir de vínculo entre los posibles empleadores, sus necesidades y opinión en la pertinencia de la información impartida por la institución, a partir de la creación del banco de empleadores, dando a conocer los perfiles de formación de los egresados en programas de la institución o a través de contactos con egresados con vinculación laboral.
- Asesorar y capacitar a los egresados en trámites asociados a su futuro laboral o académico: orientar a los egresados en trámites para vinculación laboral para la obtención de la tarjeta profesional, para la continuidad de estudios en Colombia o en el exterior, y para la iniciación de su propio negocio en asocio con la Oficina de Relaciones Internacionales (ORI).
- Apoyar y coordinar la conformación de asociaciones de egresados: brindar las condiciones y asesoría para la creación y sostenimiento de asociaciones de egresados.
- Monitorear y evaluar el impacto social de los egresados: a partir de la información suministrada por los egresados y empleadores, determinar el impacto de los egresados en la sociedad, la pertinencia de la oferta académica y sus necesidades de formación, como soporte para la toma de decisiones institucionales.
- Generación de reportes: a partir de la información aportada por egresados y empleadores, generar reportes en línea o por demanda a dependencias internas o externas que la requieran.

- Continuidad y participación de los egresados en proyectos de investigación: permitir la participación de los egresados en proyectos de investigación producto de semilleros de investigación y/o trabajos de grado.

#### **d) Curso preparatorio Prueba 'Saber Pro'**

Capacitación a estudiantes para la presentación de las pruebas de competencia genérica del 'Saber Pro' realizadas por el ICFES. El curso se oferta de manera virtual y es de carácter obligatorio para todos los estudiantes que cursen los semestres 4, 7 y 9 semestre; se debe de realizar acompañamiento de los docentes coordinadores del curso.

El curso tiene tres momentos: el primero en el que se aplica un *test* diagnóstico, el segundo, donde se aplican talleres y *test* que brinden conocimientos; tercera donde se aplica una prueba de salida con la finalidad de medir el nivel de apropiación de los contenidos desarrollados durante el curso.

El curso consta de 5 módulos, que contienen:

- Material textual y/o audiovisual para repasar los contenidos de cada competencia.
- Razonamiento cuantitativo, lectura crítica, inglés y competencias ciudadanas.
- Una guía multimedia que irá orientando el recorrido del estudiante por el aula.
- Foros para cada uno de los módulos con la finalidad de aclarar dudas.
- Pruebas por módulo para que el estudiante pueda medir su progreso en el aula.

Esta actividad está a cargo de la dirección de docencia, en coordinación con cada uno de los directores de programa.

### Financiamiento Formación

#### **a) Vinculación Icetex**

Proporcionar a los estudiantes beneficiados por el Icetex, Ministerio de Educación Nacional, víctimas de conflicto armado, Convenio ICBF – Ascún, entre otros, orientación y seguimiento en su adaptación y permanencia institucional reconociendo en ellos sus motivaciones, intereses, capacidades frente al programa escogido que hace parte de su proyección de vida.

#### **b) Acompañamiento de financiamiento (propuesta cooperativa- fondo estudiantes Corhuila)**

La Corporación Universitaria del Huila, ha diseñado una estrategia de financiamiento para los estudiantes de pregrado y posgrado, donde se estructura una cooperativa integrada por estudiantes, cuyo propósito es otorgar créditos del 10 al 100 % del valor de la matrícula con intereses blandos, los cuales serán pagaderos durante el semestre que están cursando, el capital inicial de constitución de la cooperativa será aportado por la institución.

#### **c) Vigilancia Oferta Becas, fondos ayuda**

La Corporación Universitaria del Huila, tendrá un equipo humano, el cual estará constantemente monitoreando las diversas fuentes de información, que permitan estructurar un abanico de opciones relacionadas con becas, apoyo internacional, subsidios y demás apoyos que beneficien el normal desarrollo académico de los estudiantes en nuestra institución.

#### **d) Articulación programas de pregrado, con formación postgradual ofertada institucionalmente**

Alinear los procesos de formación académica a todo nivel, garantizando la homologación de asignaturas ofertadas (diplomados, especializaciones y maestrías) a nivel institucional.

### **13.3 Experiencias en la implementación de cursos de fortalecimiento**

La implementación de los cursos de fortalecimiento en CORHUILA, nacen a partir del primer periodo del 2019, forman parte del ecosistema de estrategias de permanencia y graduación implementadas a nivel institucional en el que se busca desarrollar una experiencia significativa en el estudiante frente al ingreso a la educación superior.

Si bien la llegada de un grupo de estudiantes nuevos es un factor gratificante para la institución, garantizar una adecuada inclusión, se convierte en un desafío que debe continuar durante todo el transcurso de su formación.

Un factor preponderante que afecta directamente los índices de deserción es la preparación académica previa que presentan los estudiantes que ingresan a la institución ya que en su mayoría son estudiantes de estratos 2, 3; producto del esquema de formación de una educación media 'permisiva', aquí toma gran relevancia la distribución desigual del capital monetario que desemboca en el capital cultural (Bordiu, 2005), en la permanencia y graduación de los estudiantes.

Los cursos de fortalecimiento en CORHUILA son aplicados a estudiantes nuevos y antiguos, se desarrollan en dos fases, la primera se desarrolla durante dos semanas antes del inicio de las actividades académicas del semestre, y la segunda, a partir del conocimiento de las falencias identificadas en cada uno de los estudiantes, por medio del acompañamiento de docentes consejeros quienes desarrollan actividades encaminadas

en el desarrollo de las competencias que requiere el estudiante para un óptimo proceso de formación. Cada uno de estos cursos tienen una intensidad de 20 horas. Para quienes inician el proceso de formación en la institución sin distinción del programa que cursen, deben tomar cuatro en las siguientes áreas de formación: matemáticas, lectoescritura, inglés, técnicas de estudio. Para el caso de los estudiantes antiguos, cada una de las direcciones de programa proponen cursos de fortalecimiento, teniendo en cuenta las falencias identificadas partiendo del seguimiento que realizan los docentes consejeros a través de los reportes remitidos a la plataforma *Adviser*.

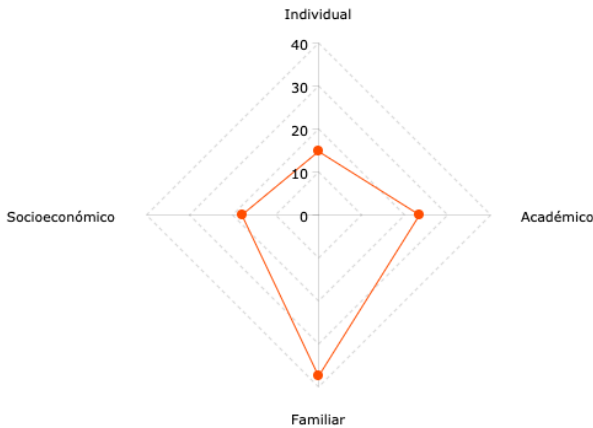
### **13.4 Evaluación de los resultados a partir de la implementación de software para el seguimiento estudiantil**

Con el propósito de monitorear sobre diversos factores, CORHUILA en el primer periodo del 2019, invierte en un desarrollo tecnológico propiedad de la empresa Bersoft, denominado *Adviser* (Sistema de Permanencia), con el que espera disminuir los índices de deserción estudiantil. El proceso de implementación ha pasado por diferentes fases de adaptación y desarrollo como son:

- Construcción de la matriz de caracterización a estudiantes.
- Capacitación y concientización del uso de la herramienta a directivos y docentes.
- Caracterización de los estudiantes nuevos y antiguos.
- Sensibilización de los estudiantes frente a la generación de alertas propias o de sus compañeros, que le permitan al programa PASE, tomar acciones oportunas.

Para el avance de las fases descritas anteriormente, se adelanta la atención de cada una de las alertas reportadas por estudiantes, docen-

tes, directores de programa y psicólogas, quienes mancomunadamente integran el programa de acompañamiento y seguimiento a estudiantes PASE, abordando desde cada uno de los roles los factores académicos, individuales, socioeconómicos y familiares (Gráfica 13. 6) que presentan los estudiantes.



COMPONENTE	NIVEL DE RIESGO		CALIFICACIÓN	PUNTAJE
Individual	CRITICO	●	14.8/100	8.5/57.5
Académico P	CRITICO	●	23.5/100	9.5/40.5
Familiar	CRITICO	●	37.5/100	9/24
Socioeconómico	ALTO	●	17.8/100	11.5/64.5

Gráfica 6. Reporte Factores de Deserción Estudiantil. (Fuente: Plataforma ADVISER, Sistema de Permanencia).

## Referencias

Barragán D. D. y Patiño G. L. (2013). Elementos para la comprensión del fenómeno de la deserción universitaria en Colombia. Más allá de las mediciones. Cuadernos Latinoamericanos de Administración, IX (16), 55-66.

Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cervero, A. y Casanova, J. (2017). Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la universidad. *European Journal of Education and Psychology*, 10, 75-81. DOI: 10.1016/j.ejeps.2017.07.003

Fonseca, G. y García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de Educación Superior*, 45(179), 25-39.

DOI: 10.1016/j.resu.2016.06.004

Himmel, E. (2018). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, (17), 91-108. DOI: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n17.409>

MEN - Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). La educación en Colombia. Bogotá: MEN / OECD. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf)

MEN - Ministerio de Educación Nacional. (2018). Indicadores de Educación superior Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212350.html?noredirect=1>

MIDE (2018). Documento Metodológico MIDE Administración 2018. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: <http://www.colombiaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Documento%20Metodol%C3%B3gico%20MIDE%20A.pdf>

# CAPÍTULO 14. EDUCAR EN LA INTERIORIDAD, PROPUESTA DE ACOMPAÑAMIENTO DE *UP TO YOU*

JOSÉ VÍCTOR ORÓN SEMPER, INMACULADA LIZASOAIN IRISO

## Introducción

El acompañamiento en *UpToYou* se entiende como el proceso educativo para ayudar a que una persona acceda a su interioridad y actúe desde ella, hacia el encuentro con los demás. Éste es un tema central en la propuesta educativa de *UpToYou*, en la que el conocimiento de la propia interioridad no es visto como una mera competencia, sino como lo que justifica cualquier competencia. La competencia se justifica porque satisface alguna necesidad y la necesidad remite al encuentro con el otro, pues somos seres de encuentro. Educar en la interioridad se convierte en un modo de educar, en un estilo que se traduce en educar siendo conscientes de la dimensión interior de la persona. Esta dimensión interior que no se entiende como un recinto al que únicamente la propia persona tiene acceso, un reducto donde busca su aislamiento para encontrar la mal llamada paz interior. La interioridad es precisamente donde se da el encuentro con el otro, esa relación personal que hace posible el crecimiento de quienes se encuentran.

Afirmar la relevancia de las relaciones interpersonales en la educación no tiene nada de novedoso. Cualquier método educativo, por muy bueno que sea, puede fracasar si la relación entre educador y educando no es de calidad. Y esta relación, como toda relación entre personas, se pro-



duce en un contexto altamente emocional. Por ello se ha propuesto desde muchos modelos educativos que la regulación o gestión de las emociones forme parte de la instrucción, del currículo escolar. No es eso lo que propone *UpToYou* (Orón, 2016) que asume todo el marco conceptual expuesto en el capítulo primero de este libro. Su propuesta de acompañamiento educativo consiste en realizar un doble camino de crecimiento. En primer lugar, desde fuera hacia adentro, partiendo de las emociones, que es lo que más fácil resulta de conocer, hacer un camino hacia dentro para crecer en el descubrimiento de la interioridad. Y una vez descubierta esa dimensión interior, el programa proporciona herramientas para recorrer el camino inverso, esta vez desde dentro hacia afuera, para crecer mediante la mejora de las relaciones interpersonales, actuando proactivamente sobre ellas.

El capítulo dedicará una primera sección a explicar en qué consiste para *UpToYou* el acompañamiento educativo en la interioridad. En la segunda, a través del estudio del caso de un adolescente en una situación en la que pide ayuda a un educador, se distinguirá el acompañamiento sustentado en la regulación emocional del basado en la integración emocional que desarrolla *UpToYou*. Por último, usando también la metodología del caso, se profundizará en los dos pasos de la propuesta pedagógica del acompañamiento en *UpToYou*: el acceso a la interioridad gracias al autoconocimiento de la propia complejidad y la expresión desde la interioridad a través de la mejora de las relaciones interpersonales.

### 14.1 Educar en la interioridad

Educar en la interioridad es un estilo educativo y no tanto una metodología concreta. Es educar teniendo en cuenta que todo acto educativo es un acto humano, un acto que hace presente todos los elementos de la complejidad de la persona (Orón, 2017). ¿Y qué es esto de un acto hu-

mano? Simplificando mucho la idea, podemos representar el acto humano mediante tres esferas concéntricas. La más externa representaría la dimensión comportamental de la persona, incluyendo sus acciones y todo lo que se observa desde el exterior. La esfera intermedia haría referencia a la dimensión mental o psicológica en la que se distingue la moral, los razonamientos, creencias, la voluntad, la memoria y valores de cada uno; incluso sus emociones. Por último, lo que hace singular la acción humana, que no sea intercambiable por ninguna otra persona, es su dimensión interior, la esfera más personal, el cada quien, que hace presente la intención de la acción, la identidad personal y relacional y el posicionamiento existencial de cada uno.

Hay que evitar caer en la tentación de que el acto humano es un agregado de tres actos. Es en verdad un solo acto. No es posible actuar desde las dos dimensiones más exteriores. La persona siempre y sólo actúa desde su interior. Por eso, habría que evitar la falacia de la educación técnica que piensa que se pueden educar competencias sin educar una forma de ser persona. La pretendida educación técnica es en verdad una educación despersonalizante (Orón, 2018a, 2018b).

La forma de entender a la persona y su actuar y vivir va a ser lo que determine un estilo educativo concreto. El programa *UpToYou* ha desarrollado materiales concretos para ayudar a niños, jóvenes y adultos a crecer en dos direcciones: desde las emociones hacia la interioridad y desde la interioridad hacia la mejora de las relaciones interpersonales.

### **14.1.1 Desde las emociones a la interioridad**

En primer lugar se abordarán las emociones. La forma presumiblemente racional de actuar impide muchas veces ver cuán influidos están los actos y las decisiones por las emociones. Sin embargo, aunque pueda

parecer lo contrario, es difícil separar estas dos dimensiones. Se tiende a pensar que las decisiones son racionales cuando se toman 'en frío' y emocionales cuando se hace 'en caliente', en momentos en que 'hierve la sangre', pero esta distancia entre racionalidad y emocionalidad ha sido claramente rechazada por la neurociencia (Orón, 2019; Pessoa, 2013).

Por ejemplo, piénsese en un acto inocente como pedir la hora en el dentista. ¿Se diría que es un acto emocional o racional? El dentista propone una hora, uno miramos la agenda, se valora si encaja o no... Parece que se tienen escondidos los sentimientos y las emociones mientras tanto, pero, si se piensa bien, se verá que este sencillo acto es profundamente emocional. Porque esta hora es la de ir a pasear con la madre y ya sea ha faltado un montón de días; y se va uno a sentir fatal. - Y esta otra, la de recoger a los nietos de la escuela: se tendría que decirle a la nuera que no se puede; otra vez.

Total, que para cuando se le dice al dentista que no va bien, que sugiera otra hora, ¡la cantidad de elementos de la realidad personal se han hecho presentes! Las creencias, los sentimientos, los miedos, los juicios... ¡A ver quién independiza en todo de este maremágnum lo que es racional de lo que es emocional! ¡Imposible!

En *UpToYou* lo que se busca es ayudar a que la persona crezca en el conocimiento de su realidad personal y relacional concreta. Desde esos sentimientos que han aflorado, se invita a aprender a conocerse: - ¿Por qué se han sentido remordimientos o miedos? Igual no se es tan libre para actuar como se pensaba. - ¿Por qué se necesita justificarse delante de los demás? - ¿Se está tan necesitado de afectos, de ser valorado?

Se propone aprender a situarse ante la realidad emocional sin juzgarla. No hay sentimientos o emociones positivas y negativas. No se tienen que desechar unas y quedarse con otras. Las emociones son fruto de la for-

ma de vivir y de relacionarse. Se están descubriendo las formas personales de comprender el mundo, la intención al relacionarse, el posicionamiento existencial, los valores, las experiencias. Y estas experiencias han sido las que han sido, fruto también de tantos factores de la historia personal: lo recibido (la familia, cultura), lo elegido, decisiones que se han tomado en momentos concretos. Se está donde se está y no se trata de juzgar, sino de conocer la complejidad y el peso de las relaciones interpersonales en la propia configuración. También se descubren los rastros de humanidad en cada uno. Con ese término se señala que, en toda situación, por caótica o dolorosa que sea, siempre hay algo bueno que rescatar y hacer crecer.

La forma de realizar este camino hacia la interioridad cambia según las edades, como se irá describiendo.

### **14.1.2 Crecer significa crecer en relaciones interpersonales, mejorarlas**

La propuesta de *UpToYou* afirma que el crecimiento de la persona no puede darse si no va ligado al crecimiento de las relaciones interpersonales. Igualar crecimiento personal con mejora de las relaciones interpersonales, basándose en la profunda naturaleza relacional del ser humano mostrada en el capítulo primero sobre la cultura del encuentro. Para entender mejor qué significa el crecimiento o mejora de las relaciones interpersonales, puede fijarse en la propuesta del desarrollo psicosocial de Erikson (1959, 1963, 1968, 1997). En su propuesta, el crecimiento de la persona remite al 'reto vital' que está afrontando en cada una de las etapas de su vida, el cual es profundamente relacional. El acompañamiento que se propone a través de una verdadera educación en la interioridad ayuda a que la persona crezca en relaciones interpersonales, precisamente a través de ellas. Aunque cierto tipo de relación

se inaugura en un momento de la vida, queda abierto durante toda la vida y, por ello, las relaciones son tema permanente en la persona.

La clave del acompañamiento para todas las edades, que se descubre fijándose en la etapa de 0 a 2 años, requiere tener en cuenta que la persona es alguien único a quien acompañar en sus emociones y frustraciones. No se trata de privarle de vivir las frustraciones necesarias para su desarrollo, ni de 'enseñarle' qué emociones debe sentir cuando las está viviendo, sino de acompañarle, mostrándole que nuestra relación con él está a salvo pase lo que pase. De esta forma, el 'reto de la confianza' se resolverá positivamente y el niño podrá establecer relaciones de confianza con los demás. No necesitará asegurar sus relaciones ni vivir a la defensiva por si alguien fuera a hacerle daño.

La etapa infantil, hasta los seis años aproximadamente, descubre la relevancia de la gratuidad, de ofrecer una relación no condicionada por el comportamiento ni por los resultados escolares o del ámbito que sea. En esta etapa, el reto que se afronta es el de 'la autonomía', que no significa independencia sino desarrollo de la autoría para la cooperación. Si se piensa en una situación habitual infantil, como la de darle de comer a un niño. Cuando éste dice por primera vez - Yo solo, no está buscando independencia. Lo que está diciendo es que entiende nuestra intención, darle de comer, y que quiere asumirla para colaborar en esa acción, que él ve que es importante para los demás. El paso de la autonomía al reto de 'la iniciativa' significa que el niño pedirá hacer cosas que no se le ha pedido que haga. - Quiero poner yo la mesa -. Acompañar en la educación de la interioridad significará acoger y encauzar esa petición del acompañado con independencia de su edad. En ese momento, la persona está desarrollando sus propios objetivos y, si ve que no se le acoge, pensará que sus objetivos son malos y desarrollará sentimientos de culpa, como explica Erikson. Si, en el caso del niño, se teme que vaya a destrozar la vajilla, pues se le dan los cubiertos o las servilletas, pero se acoge su

intención porque lo que está expresando es una búsqueda de encuentro con los demás. Acogiendo su intención, se le acoge a él como persona, en su interioridad.

Si la persona va desarrollando sus objetivos en la infancia, no tendrá ningún problema a la hora de afrontar el 'reto de la producción' (aprender destrezas y habilidades) en la etapa de la niñez, de 6 a 11 años, lo que queda como una disposición básica para todas las edades. Por ello, la educación que se le dé en la escuela es fundamental. Una educación meramente técnica, que se limite a enseñar competencias no pasa de la esfera intermedia, si no se queda en la meramente comportamental y lo hace a costa de ignorar la intimidad, lo que lleva a una despersonalización y deshumanización. En cualquier asignatura, cada vez que uno se interese por conocer el pensamiento del niño, por entender su lógica, se estará saliendo al encuentro de su interioridad. Esto genera una disposición básica en la persona que se evidenciará en su trabajo en la época adulta.

Otro aspecto importante en la educación escolar en esta etapa, y no sólo en ésta, es evitar educar en la competitividad y el individualismo. Si se quiere educar para el encuentro, el encuentro tendrá que empezar en el aula, en la forma de relacionarse con los estudiantes y en la relación que se promueva entre ellos, mediante actividades que les permitan descubrir cuánto se necesitan unos a otros. Si un chico ha resuelto los retos de la niñez positivamente, podrá tener relaciones de amistad confiadas, gratuitas y enfocadas a hacer el bien conjuntamente.

La etapa de la adolescencia le pondrá frente al 'reto de la identidad'. Hasta entonces, lo que el niño ha adquirido no es una identidad, sino identificaciones. Cuando se le hace a un niño la pregunta de 'quién es', el niño nos contesta por cortesía, porque él no se lo ha preguntado nunca, no ha sentido esa necesidad. Esta pregunta le llega durante la adolescencia y

es él el único que la puede responder. Una educación en la interioridad será la que le ayude a pasar de esta pregunta de 'quién soy yo' a la verdadera pregunta de la persona: '¿Qué tipo de persona quiero ser?'. Para responderla, sólo existe un camino, el de plantearse 'cómo quiero que sean mis relaciones con las demás personas'. Si el reto de la identidad se alcanza en esta etapa, la persona será capaz de llegar a la juventud asumiendo su libertad para encontrarse con el otro: podrá ser él mismo a la vez que crece su relación con los demás. Podrá prepararse para vivir plenamente una relación de entrega total al otro, bien sea en el matrimonio o en la vida religiosa.

Se ha presentado muy globalmente la forma del acompañamiento fijándose en el desarrollo de la persona y descubriendo que el crecimiento personal acontece gracias a la mejora de las relaciones humanas. Esto no sólo sirve para saber acompañar en esas edades, sino para todas las edades. Basta ver otras propuestas de acompañamiento psicoterapéutico (Frankl, 1991, 1998; Rogers, 2000) o del acompañamiento personalista en general (Domínguez, 2017) para descubrir cómo estos mismos elementos reaparecen de otra forma. El acompañamiento adulto requiere, además de los temas propios de la edad, atender lo que tal vez esté pendiente y profundizar en esos mismos temas.

### **14.1.3 Desde la interioridad a la acción transformadora de sus relaciones más cercanas**

Una vez descubierta la interioridad, las herramientas de *UpToYou* invitan a buscar alternativas a los modos habituales de relacionarse porque ayudan a mirar, a uno mismo y a los demás, de una forma nueva, conscientes de que también los otros son personas con interioridad que no van a ser nunca como a uno gustaría que fueran, sino como están llamados a ser. Y descubrir esto se convierte en una aventura vital maravillo-

sa que lleva de manera natural a iniciar procesos de agradecimiento y reconciliación.

En el programa no se dan recetas para actuar de forma estandarizada en determinadas situaciones. En *UpToYou* uno se fía de la persona, se le remite a su interior y se le descubre el peso de sus acciones. La decisión se le deja a él o ella.

## 14.2 Ejemplos de experiencias prácticas

Mediante otro ejemplo práctico, véase que existen dos modelos muy distintos de acompañamiento. El primero corresponde al modelo regulador, en el que el educador entiende la situación vital que le presenta el educando como un problema que es necesario resolver para ayudar al joven a recuperar la estabilidad o bienestar de su vida.

La propuesta de educación emocional del programa *UpToYou*, que llama integradora, se presenta como una alternativa al modelo regulador. Salvando la unidad de la persona, la acción educativa no se limita a un dominio concreto, sino que ayuda al joven a conocer la complejidad de la situación vital en la que se encuentra, en la que todos los aspectos personales se hacen presentes. La situación de 'desestabilidad' pasa a ser una oportunidad para que el joven se haga el planteamiento ético de quién quiere ser y actúe sobre sus relaciones personales en esta clave identitaria.

La siguiente tabla recoge de forma esquemática las diferencias entre los dos modelos alternativos de educación emocional (Tabla 14.1).



**Tabla 11. Diferencias de los modelos alternativos de educación emocional**

Educación emocional como regulación	Educación emocional como integración
Funciona en dominios.	Considera la unidad de la persona.
Mentalidad de problema.	Mentalidad de crecimiento.
Busca resolver problemas (volviendo hacia atrás, recuperando lo perdido).	Busca ayudar a crecer (para ello, no resuelve, mantiene los dilemas y mira hacia adelante).
Se centra en el comportamiento y “mata” lo mejor del joven, porque no va al fondo de la cuestión .	Plantea el reto central de la identidad, importante lo que ocurre en el interior del joven.
Impide el acto ético, porque no obliga a tomar una decisión, sino que compara con unos valores que no son garantía de nada.	Enfrenta el acto ético, que se juega en las elecciones de la persona.
No confía en las capacidades del joven. Se pide al joven que obedezca, no que evalúe.	Sí confía en las capacidades del joven y requiere de la simulación (el joven reflexiona 'qué pasaría si...').
Dirige.	Acompaña.
Sociabiliza comportamientos, apenas pregunta, individualiza.	Ayuda al autoconocimiento, pregunta para descubrir el verdadero tema, relaciona.
Cortoplacista.	Largo plazo.
Buscar estar bien, el bienestar.	Busca enfrentarle con su propia vida.

(Fuente: elaboración propia).

### 14.2.1 Ejemplo de acompañamiento en clave reguladora frente al modelo integrador

Se analizarán las diferencias entre los dos modelos educativos en una situación concreta, una conversación entre un adolescente de 14 años y su profesor, que le atiende en un momento libre en el colegio.

**Acompañamiento asumiendo el modelo educativo regulador:**

EDUCANDO: *Hola, buenas tardes, ¿podemos hablar un momento?*

EDUCADOR: *Sí, sí, claro. Toma asiento, siéntate.*

EDUCANDO: *Mira, he pasado el fin de semana fatal.*

EDUCADOR: *¿Fatal?*

EDUCANDO: *Sí, sí; así es.*

EDUCADOR: *¿Qué ha ocurrido?*

EDUCANDO: *Pues que he llegado a clase esta mañana y me he enterado de que, el fin de semana pasado, todos los de la cuadrilla hicieron una fiesta y no me invitaron, no me dijeron nada. Luego, cuando me entero y le preguntó a uno de ellos a ver qué ha pasado, el tío me da largas.*

EDUCADOR: *Te da largas. ¿No te dice lo que ha pasado ni nada?*

EDUCANDO: *¡Qué va!*

EDUCADOR: *¿Y cómo interpretas tú todo ese misterio, esa situación?*

EDUCANDO: *La verdad es que somos distintos, que pensamos diferente.*

EDUCADOR: *Ya. Bueno, ¿te ha enfadado todo eso?*

EDUCANDO: *Jo, me ha cabreado un montón. Este fin de semana, hay otra fiesta y ya me veo que me dejan de lado y voy a aparecer como el marginado de la clase, como el último mono, y no sólo eso, sino que, luego, me voy a casa y me rayo un montón, me como la cabeza, estoy insoportable con mis padres, no ayudo nada en casa, no puedo estudiar. Claro, al final, la gresca la tengo con mis padres*

EDUCADOR: *Ya. Todo esto es del fin de semana pasado y temas que se vaya a repetir el fin de semana siguiente.*

EDUCANDO: *Así es. Voy a ser el marginado de la clase.*

EDUCADOR: *Ya. No te preocupes, que hay salida, ¿vale? Yo tengo clase ahora, pero después, nos vemos más tranquilamente. Pero bueno, para que no te vayas de vacío, te digo algo de lo que haremos luego. Mira, yo lo que veo es que la técnica esta del 'divide y vencerás' es buena, ¿vale? Porque tú, por un lado, dices 'tengo problemas con mis amigos, porque no me aceptan', pero te estás dando cuenta también de que esa mezcla de cabreo y tristeza te está llevando a no estudiar, o a que tu madre te diga 'vete a pasear un poquito', a tomar aire. Entonces, cuando vengas, haremos dos cosas: la primera, usaremos esta técnica del*

*'divide y vencerás', porque que tú tengas un problema con tus amigos no tiene nada que ver con que eso lo paguen tus padres o que no te esté dejando estudiar. Vamos a ver cómo controlamos esa tristeza para que no te invada toda la vida, porque, si no, uno al final se siente superado. Y, luego, por otro lado, hablaremos con más tranquilidad de qué pasa con el tema de los amigos porque, en un grupo de amigos, uno no puede esperar tener siempre la razón, sino que hay que saber hacer este juego de cómo encajar, ¿no? Pero, no te quedas así decaído, que luego lo veremos con tranquilidad, porque hay salida. ¿Te parece bien?*

EDUCANDO: *Me parece muy bien. Gracias.*

### **Acompañamiento asumiendo el modelo integrador de UpToYou**

EDUCANDO: *Un momento, por favor, que tenemos que hablar. Este fin de semana lo he pasado fatal.*

EDUCADOR: *Bueno, siéntate, no te quedes ahí de pie. Fatal, fatal... ¿qué es fatal?*

EDUCANDO: *Pues... fatal es muy mal. Que he llegado a clase esta semana y me he enterado de que los de la cuadrilla habían hecho una fiesta el fin de semana pasado y no me habían avisado y, cuando les pido explicaciones y les digo*

*por qué, pues me han dado largas, han pasado de mí.*

EDUCADOR: *Ya. Y tú, ¿cómo entiendes todo este misterio de que te dicen..., no te dicen...?*

ÁLVARO: *Pues yo creo que somos diferentes, que pensamos distinto, la verdad, y claro, a pesar de todo esto, pues esta situación me cabrea porque veo que al final me van a dejar de lado.*

EDUCADOR: *Ya. ¿El enfado te viene sólo por el tema de que no te van a invitar?*

EDUCANDO: *Bueno, sí. No me van a invitar y ya me he enterado de que el fin de semana que viene hay otra fiesta y ya me veo que tampoco me invitarán. Me voy a convertir en el marginado de la clase, en el último mono, y esto me raya mucho la cabeza. Y no sólo eso, sino que, luego, voy a casa y no puedo estudiar, no hago ni caso a mis padres, no ayudo nada... Entonces, claro, estoy todo el día a la gresca con mis padres y, claro, me vuelvo insoportable.*

EDUCADOR: *Mira, vamos a hacer una cosa, porque yo ahora no tengo tiempo, pero la siguiente hora, te puedes venir y lo veremos tranquilamente, ¿vale? Pero, ánimo, que esto tiene salida. Por no dejarte de vacío, sí que te voy a decir un poco qué haremos luego. Pero, antes, yo necesito preguntarte alguna cosa más, porque has dicho que no te aceptan. ¿Qué pasa?*

EDUCANDO: *Ellos hacen cosas que yo no quiero hacer.*

EDUCADOR: *Y, ¿por qué no las haces?*

EDUCANDO: *Porque sé perfectamente que están mal, que no está bien hacer esas cosas.*

EDUCADOR: *Ya, o sea, que el tema es un poco más delicado, ¿no? Porque, por un lado, dices 'hay ciertas cosas que no quiero hacer', pero por otro, 'no me quiero quedar solo y que me llamen un marginado'. Bien, pues, es una situación difícil, es un auténtico dilema, ¿no? Porque quieres dos cosas, y las dos las quieres a la vez.*

EDUCANDO: *Es lo que dices. Por un lado, si voy con ellos me siento aceptado, me siento en el grupo, pero, claro, luego, en el interior, me siento fatal porque realmente hago cosas que no quiero hacer. Pero, por otro lado, si no voy con ellos, me quedo solo en casa y, claro, me convierto en ese marginado de la clase que ni loco quiero ser.*

EDUCADOR: *Mira, yo creo que hay que situar lo que está pasando en su sitio. Ese dilema que tú tienes planteado, primero, no es que lo tengas solo tú, sino que, de otra forma distinta, lo tengo yo también. Porque yo creo que aquí, el*

*tema, en el fondo, no es un problema de si te llaman o no te llaman el fin de semana que viene, sino que el tema que hay que resolver es cómo entiendes la amistad, las relaciones con estas personas; y tú, qué cosas quieres hacer y qué cosas no quieres hacer. Yo lo que te digo es que hay salida. Que todo esto es una oportunidad para que tú te sitúes ¿eh? Bienvenido al mundo adulto. No te está pasando a ti nada que no te vaya a pasar muchas veces en la vida. Pues, no te preocupes, que lo vemos y todo esto será una oportunidad para crecer, ¿te parece bien?*

EDUCANDO: *Sí. Muchas gracias.*

Se analizarán los diálogos anteriores. En ambos casos, hay una acogida amable por parte del profesor que da pie al chico a mostrar cómo se siente. En el primer caso el educador menciona la palabra 'problema' y le dice al chico que 'hay salida', dejando ver que él será quien le ayude a 'resolver el problema', a recuperar el estado de equilibrio perdido. No es así en la segunda versión, en la que, desde los sentimientos que el joven va expresando, el educador le ayuda a analizar qué ocurrió, sin hacer juicios de valor. Uno de los recursos es el de ayudar a que el joven realice simulaciones, proponiéndole que se 'observe' a sí mismo en una situación hipotética y que descubra cómo habrían sido sus sentimientos o actuaciones en ese caso.

No le pide al chico que recupere el estado de bienestar pasado, sino que le invita a ir hacia delante, aprendiendo a situarse de forma creativa en la compleja realidad que está viviendo. Lo que se descubre con el modelo integrador es que la fuente de confusión está precisamente en que no se puede conciliar lo que el modelo regulador intenta separar, la forma de vivir que le proponen al chico sus padres con la que le invitan a llevar sus amigos. El adulto no puede decirle al joven cómo tiene que situarse ante este dilema; no puede señalarle un camino ni un punto fijo de llegada. Sólo puede ayudar, mediante la escucha y la reflexión, a que el joven cuestione su propio pensamiento y se haga planteamientos de tipo ético: cómo quiere vivir sus relaciones personales, qué tipo de persona quiere ser.

La situación inicial del chico se convierte en una oportunidad para que él inicie un camino de autoconocimiento, una plataforma desde la que lanzarse a vivir un recorrido de crecimiento que no está marcado de antemano y que no tiene un punto de llegada determinado.

Es obvio que este modelo tiene un riesgo. No siempre las decisiones del educando supondrán un crecimiento para él. A pesar de ello, es importante educar al joven para que sea capaz de valorar, de plantear y resolver dilemas. Solo así, el chico podrá emprender caminos de crecimiento propios, que tengan en cuenta tanto su realidad personal como su planteamiento ético, qué tipo de persona quiere llegar a ser.

### **14.2.2 Ejemplo de acompañamiento educativo según el modelo integrador**

Para entender mejor el modelo integrador de educación emocional que propone *UpToYou*, que se puede resumir en dos pasos, se analizará con detalle otro ejemplo concreto, una conversación entre una adolescente

de 12 años, y el educador que le acompaña habitualmente según el programa *UpToYou*:

EDUCADOR: *Hola, ¿qué tal el fin de semana?*

EDUCANDA: *¿El fin de semana? Fatal. Mi madre me ha vuelto a quitar el móvil, bueno, como siempre, y me ha amargado todo el fin de semana.*

EDUCADOR: *Te ha vuelto a quitar el móvil, el viernes. Bueno, pues de ahí arrancamos. Tú ya sabes cómo funciona esto de *UpToYou*, que eres una alumna ejemplar, sabes que una de las cosas que hacemos es decir cuál es el sentimiento que describe tu situación. ¿Qué sentimiento elegirías?*

EDUCANDA: *Asco. Asco de madre, que está todo el día fastidiándome, asco, sí, asco.*

EDUCADOR: *Te estaba preguntando por ti, no por lo que piensas de tu madre. Si tienes que pensar un poquito cómo definirías tú tu situación, cómo te encuentras tú, ¿tú qué dirías?*

EDUCANDA: *Diría que la culpa siempre es suya y que estoy muy enfadada.*

EDUCADOR: *Muy enfadada. Bueno, con eso ya podemos hacer algo, con la palabra enfado. Y el enfado es porque tu madre te ha quitado el móvil, ¿no? Yo te pregunto y tú miras a ver qué haces con la pregunta. Si en lugar de haberte quitado el móvil tu madre, te lo hubiera quitado un compañero, ¿te habrías enfadado igual?*

EDUCANDA: *Me habría enfadado. Igual, igual, no.*

EDUCADOR: *¿Por qué no?*

EDUCANDA: *Porque mi madre se supone que es mi madre y tiene que apoyarme y nunca lo hace.*

EDUCADOR: *¿Nunca lo hace?*

EDUCANDA: *Bueno, una vez creo que me apoyó delante de mi tío y dijo que se había equivocado.*

EDUCADOR: *Para comprender este enfado, hace falta saber que quien te ha quitado el móvil es tu madre, que dices que te tendría que apoyar. Otra pregunta que se me ocurre hacer para ver si nos aclaramos con lo que ha pasado es que antes has dicho que te lo ha vuelto a quitar, ¿qué es eso de que te lo ha vuelto a quitar?*

EDUCANDA: *Es que creo que ha sido la quinta o la sexta vez que me lo quita, el viernes.*

EDUCADOR: *Y la primera vez que te lo quitó, el primer viernes ¿también asco de madre?*

EDUCANDA: *Hombre, el primer viernes, asco, asco, no. Me molestó, pero sólo un poco. Lo que pasa es que no se fía de mí, porque cree que no voy a hacer cosas buenas con el móvil, que me voy a hacer 'fotos'...*

EDUCADOR: *¿Fotos? ¿Qué son fotos?*

EDUCANDA: *Bueno, da igual. Fotos, y es que además no solo quiero el móvil para hacer fotos.*

EDUCADOR: *¿Y para qué quieres el móvil si no es para 'fotos'?*

EDUCANDA: *Porque el fin de semana están todas con el móvil y no quiero ser la única que no lleva el móvil..*

EDUCADOR: *Ya. Entonces, esto es como una regla clara: No móvil, no amigas.*

EDUCANDA: *No, a ver, tampoco es así.*

EDUCADOR: *Tampoco es eso, ya. Otra pregunta es: Si tu madre en vez de quitarte el móvil el viernes, te lo hubiera quitado el lunes, ¿también el mismo cabreo? ¿Asco de madre?*

EDUCANDA: *No, tampoco, no. Es el viernes. El lunes, me lo quita y es menos cabreo; es el viernes porque me rompe mis planes.*

EDUCADOR: *¿Qué planes?*



EDUCANDA: *Pues salir con mis amigas, con el móvil...*

EDUCADOR: *Con lo que me dices, quiere decir que, para entender ese enfado, hay que entender que fue el viernes, porque tú te habías hecho ciertos planes...*

EDUCANDA: *Sí, pero hay más que eso, porque es que, además, a mi hermano se lo deja, es decir, de mi hermano se fía y de mí no. ¿Te acuerdas lo que te comenté de los celos con mi hermano? Pues, encima, se suma esto.*

EDUCADOR: *Para entender este enfado, hace falta entender qué pasa con tu madre, que no te apoye, que no se fía de ti. Hace falta entender qué tipo de planes te has hecho tú con tus amigas y qué tipo de amigas tienes. Hace falta entender el tema de tu hermano. Hace falta entender muchas cosas.*

EDUCANDA: *Sí.*

EDUCADOR: *Ya. Hombre, yo lo que veo es que, a fin de cuentas, el móvil no es más que un trozo de plás-*

*tico y hierro y parece que la cuestión no está ahí. Que el tema es qué va a pasar. Porque el viernes que viene, va a volver a pasar lo mismo. No lo sabemos, pero tal vez vuelva a pasar lo mismo. Pero para entender ese enfado, hay muchas cosas que entender. Yo lo que veo, como otras veces en UpToYou, es que te toca decidir. Te toca decidir y ver que lo que tienes es una oportunidad aquí, pero amplía un poco las miras, una oportunidad para algo mucho más que lo que vaya a pasar con el móvil el viernes, sino qué pasa con tu madre, con tu hermano, etc.*

*Además, hay otra cosa buena, aunque parezca raro, en este cabreo. Cuando uno se cabrea, hace falta descubrir que también hay ciertos buenos deseos en medio de ese cabreo, porque a veces uno se cabrea porque está deseando algo que no consigue. Y a veces esos deseos no es que sean precisamente malos. ¿A ti qué te gustaría?*

EDUCANDA: *Pues ahora que lo dices, a mí me gustaría que mi madre se fiase de mí, que confiase en*

*mí. También me gustaría, con mis amigas, sentirme más aceptada a pesar de no llevar el móvil, o hacer unos planes distintos, más divertidos, menos materialistas. Y también, la relación con mi hermano pues me gustaría no sentir celos hacia él y poder llevarme bien con él.*

**EDUCADOR:** *Pues mira, yo creo que estás en una situación estu- penda. Con lo que dices, no hay duda de que deseas cosas muy buenas. Lo que ocurre es que, mu- chas veces, no sabemos qué hacer con esos buenos deseos. Has sa- cado varios temas, el tema de la relación con tu madre, el tema de tus amigas, de qué tipo de planes te haces.*

*Ya sabes que en UpToYou, todos los lunes tenemos que tomar una decisión, cuál va a ser el siguien- te paso. Y el lunes que viene, nos contarás, ya no en la entrevista personal sino en el grupo de apoyo, contarás qué es lo que ha pasado con tu decisión, sabiendo que lo que tienes que decidir quién quie- res ser. Entonces, tú ¿por dónde*

*ves que puedes dar el siguiente paso y decidir algo?*

**EDUCANDA:** *Pues, no sé, ¿podría hablar con mi madre?*

**EDUCADOR:** *Pero que no sea para empezar a vomitarle todo, sino describirle lo que estás viviendo. Y eso, ¿cuándo lo vas a hacer?*

**EDUCANDA:** *Vale, pues mañana, mañana por la tarde.*

**EDUCADOR:** *Es que hay que saber cuándo porque si no, al final, se pasa y no se hace. Bueno, pues lo haces, y el próximo lunes vemos en qué situación te encuentras y cuál es el siguiente paso.*

**EDUCANDA:** *Gracias.*

### 14.2.3 Primer paso. Conocer la información

En este primer paso, se trata de interpretar la información que proporcionan los sentimientos de la persona, sin quedarse con la primera causa a la que la joven achaca sus emociones. Aunque la chica piensa que la causa de su frustración o de su 'asco' es que su madre le ha quitado el móvil, el educador le ayuda a abrir el foco, a ampliar la mirada para descubrir más elementos de su situación personal. Lo hace mediante preguntas, utilizando la llamada técnica de 'escucha activa' en la que el educador repite o parafrasea las palabras que ha dicho la chica pidiéndole confirmación - ¿Es esto lo que dices? - No emite juicios de valor sobre lo que la chica expresa ni le ofrece soluciones. Ni siquiera habla en clave de problema. Simplemente le escucha, le hace preguntas y le ayuda a que ella misma descubra qué es lo que ocurre en su interior. El educador también le ofrece resúmenes de lo que dice el educando y le pide confirmación. Así el educando se confronta con su propio pensamiento.

Poco a poco, el educador a través de las preguntas le ayuda a conocer su estado vital, es decir, qué es lo que hay detrás de ese 'asco' que siente, que no es tanto la acción concreta de su madre, sino que remite a causas más profundas y complejas que irá descubriendo en este camino hacia atrás.

El sentimiento no va a cambiar porque la joven conozca los motivos más profundos que lo generan. Ella seguirá enfadada con su madre. Pero, a partir de esta información, se le abre ahora la oportunidad de alcanzar un conocimiento mayor de sí misma y, no solo eso, sino que se le invita a que aproveche la tensión con su madre para mejorar la relación con ella, lo cual trasciende la situación particular que ha generado la frustración.

Este primer paso acaba cuando la joven es capaz por sus propios medios e iniciativa una descripción de la complejidad de todos los elementos

que intervienen y además descubre los ‘rastros de humanidad’ que existen en toda circunstancia.

#### 14.2.4 Maximizar la tendencia

Una vez que la chica ha podido conocer en parte la información que se encontraba encriptada en el sentimiento, es posible pasar al segundo paso del acto educativo, que consiste en descubrir los rasgos de humanidad que subyacen en cada situación concreta y potenciarlos. La chica descubre el deseo humano de relacionarse con su madre como hija, con confianza, además del deseo de tener una mejor relación con su hermano y con sus amigas. Pero es la propia joven la que se sitúa ante la complejidad; no lo hace el adulto que educa. Este ha de tener la destreza de elevar el plano en el que se mueve la joven, la situación concreta que describe al principio, hasta la situación real que le produce dolor (la falta de confianza con su madre). Es necesario descubrir que no hay un problema que resolver sino una oportunidad que aprovechar.

Es importante hacer notar que, hasta que la chica no sale de una explicación monocausal de su enfado y no descubre la complejidad de su realidad vital, no se puede pasar al segundo paso del acto educativo, a maximizar la tendencia. En ese momento, se le puede preguntar ya cuáles son sus deseos y qué es lo que ella puede hacer para que esos deseos se transformen en formas concretas de crecimiento. Si el educador se lo hubiera preguntado antes, solo habría conseguido que la chica hablara ‘atacando’ a su madre. Por otro lado, la persona, en cada edad concreta, está afrontando un reto y esto debe ser tenido en cuenta en el acompañamiento. En el caso de la chica adolescente, el dilema tiene que ver con la búsqueda de su identidad: ‘Y tú, ¿qué persona quieres ser?’, lo que equivale a ‘¿cómo quieres relacionarte con las personas que tienes cerca?’. La chica propone hablar con su madre, decirle cómo se siente. Esta

es la forma de utilizar la información proporcionada por las emociones como plataforma para el crecimiento de la joven, que no es otra cosa que ser más intensamente lo que está llamada a ser.

La pregunta ¿Qué hacer? Es una pregunta muy adecuada, pero si se hace antes de tiempo es desastrosa. Si la joven no conoce la complejidad de su vida ni los rastros de humanidad y se le pregunta qué hacer, tomará una postura defensiva y no se favorece el encuentro interpersonal. Pero si la pregunta se formula en la segunda fase, la joven de forma natural tomará decisiones tendentes a mejorar la relación. Por eso no debe pasarse a la segunda fase si la primera no está concluida.

## Referencias

Dominguez, X. M. (2017). *El arte de acompañar*. Boadilla del Monte, Madrid, España: PPC.

Erikson, E. H. (1959). Identity and the cycle of life: selected papers. *Psychological Issues*, 1(1), 5-165.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York, EE. UU.: W.W: Norton.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York, [EE.UU.](#): W.W: Norton.

Erikson, E. H. (1997). *El ciclo vital completo* (Española). Bracelona, España: Paidós.

Frankl, V. E. (1991). *El hombre en busca de sentido*.

- Frankl, V. E. (1998). *La voluntad de sentido*. Barcelona: Herder.
- Orón, J. V. (2016). Nueva propuesta de educación emocional en clave de integración y al servicio del crecimiento. *Metafísica y Persona. Filosofía, Conocimiento y Vida*, 16, 91-152.
- Orón, J. V. (2017). El acto global-personal. *Colloquia*, 4, 23-44.
- Orón, J. V. (2018a). Educación centrada en el crecimiento de la relación interpersonal. *Studia Poliana*, 241-262.
- Orón, J. V. (2018b). Implicaciones educativas de la relación entre acto de ser y esencia. *Miscelánea Poliana. Revista de Prepublicaciones Del Instituto de Estudios Filosóficos Leonardo Polo*, 60, 79-90.
- Orón, J. V. (2019). *Neuropsicología de las emociones*. Madrid, España: Pirámide.
- Pessoa, L. (2013). *The cognitive - emotional brain. From interactions to integration*. London United Kingdom: MIT Press.
- Polo, L. (2015) *Antropología transcendental*. Obras completas Serie A. Vol XV. Pamplona, España: EUNSA.
- Rogers, C. R. (2000). *El proceso de convertirse en persona, mi técnica terapéutica*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

# CAPÍTULO 15. CONSTRUCCIÓN DEL INSTRUMENTO PARA EVALUAR EL DESEMPEÑO DEL PROFESOR/TUTOR EN UPAEP

MÓNICA MONROY KUHN, MARÍA JUDITH ÁGUILA MENDOZA, MARÍA TERESA  
TORREBLANCA RÍOS, LUIS ALFREDO WALLS GONZÁLEZ

## Introducción

Toda institución educativa que tenga como objetivo la excelencia académica, debe contar con un sistema de evaluación que proporcione información y ayude a la toma de decisiones para la mejora continua de sus procesos formativos.

El propósito del presente capítulo es presentar el resultado de un trabajo colegiado; un cuestionario para evaluar el desempeño del profesor tutor desde la perspectiva del estudiante, el cual contiene la descripción de las diferentes etapas, siete en total, realizadas por el comité encargado de elaborar el instrumento. Este comité estuvo conformado por cuatro colaboradores de UPAEP, los cuales se eligieron por considerarse expertos, realizar investigación en el tema de evaluación y en sistematización de indicadores de formación y estadísticas.

La primera etapa se centró en la recolección de información donde se hicieron reuniones con integrantes del Programa de Apoyo y Seguimiento al Estudiante (PASE) además de hacer revisión de documentos oficiales

UPAEP. La segunda etapa comprendió la revisión de literatura científica sobre tutoría en el nivel superior (ANUIES, UNAM y documentos internacionales). En la tercera etapa se hizo la derivación del perfil del tutor definiendo sus competencias. En la cuarta y quinta etapa se organizó el mapeo del perfil y la propuesta de instrumento, para que en la sexta y séptima etapas se hicieran la validación y propuesta final del instrumento.

### 15.1 Planeación del proceso de construcción del instrumento

El inicio del proceso de construcción del instrumento fue definido mediante siete etapas que permitieran organizar las acciones para garantizar las condiciones de evaluación del papel del profesor-tutor, siendo estas etapas las que se muestran en la Figura 16:

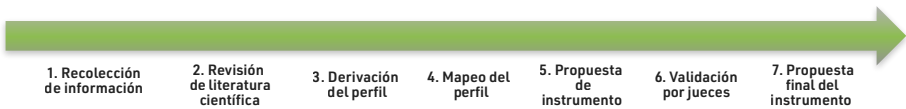


Figura 16. Etapas de construcción del Instrumento para evaluar el desempeño del papel profesor-tutor. (Fuente: Elaboración propia, 2020).

### 15.2 Primera etapa. Recolección de información.

En esta etapa, el trabajo se concentró en recuperar los documentos institucionales que abordan lo relacionado con la orientación educativa y la tutoría, además de reuniones con integrantes del Programa de Apoyo y Seguimiento al Estudiante (PASE), que permiten reconocer cómo se conceptualiza la tutoría en la institución, el propósito que persigue y su relación como parte del proceso de formación; cuáles son las funciones que se concibe deben realizar los tutores y cómo se determina que un estudiante requiere del apoyo de un tutor.



Los aprendizajes durante esta etapa permitieron comprender el proceso de tutoría y su importancia en el proceso de formación de estudiantes universitarios, la estrategia a seguir y cómo evaluar el desempeño del profesor-tutor. Romo (2011), responde a las preguntas ¿Qué sentido tiene entonces acompañar a los estudiantes? Y, ¿cuál debe ser el papel del tutor durante la formación de profesionales? En el siguiente esquema (ver Figura 17) de la estrategia de tutoría, se observan los objetivos de ésta, y se atiende a la calidad del proceso formativo, al ámbito de construcción de valores, actitudes y hábitos y la promoción de desarrollo de habilidades intelectuales que contribuyen en la educación integral de los futuros profesionistas.

También, se puede observar en el esquema el segundo objetivo de la tutoría, centrado en la práctica de los docentes y cómo revitalizarla a partir de la atención de la interrelación de profesores y estudiantes, que permite con el acompañamiento, disminuir la deserción y a la vez contribuir con las instituciones de educación superior en el cumplimiento de la misión que persiguen.

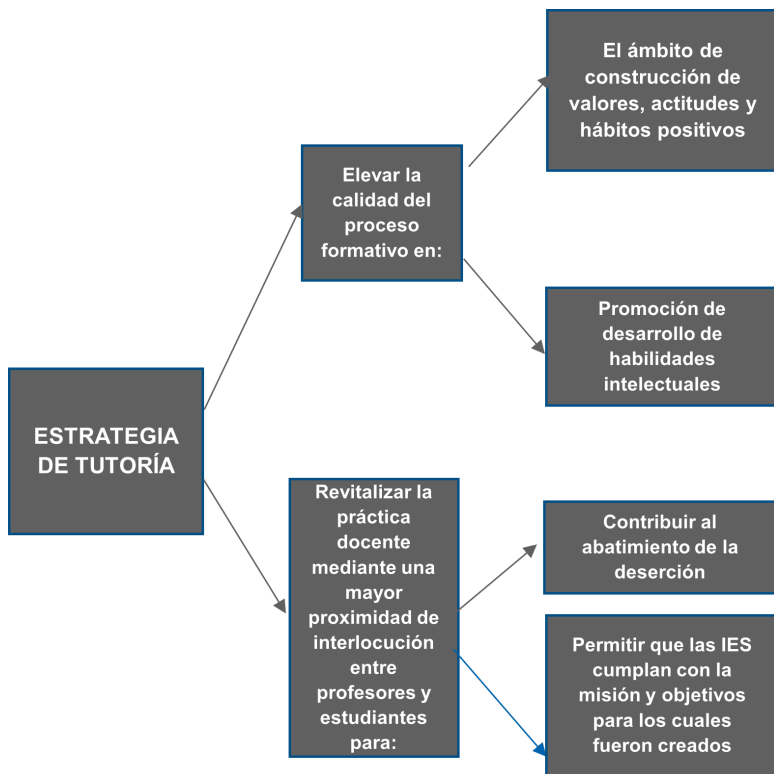


Figura 17. Objetivos de la estrategia tutoría. (Fuente: Romo, 2011).

### 15.3 Segunda etapa. Revisión de literatura científica

El comité durante esta etapa centró su atención en la búsqueda y revisión de literatura científica sobre tutoría en el nivel superior donde se incluyen los resultados de investigaciones realizadas tanto a nivel nacional como internacional; entre ellos se encuentra la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) e internacionales. A continuación, se presentan los conceptos que permitieron construir el instrumento.

### 15.3.1 Tutoría en la Educación Superior.

Para Wisker, Exley, Antoniu y Ridley (2012) los tutores personales desempeñan una función importante en las estructuras de orientación o apoyo de las universidades, ya que son un punto clave de contacto entre las universidades y los estudiantes; esto debido a que pueden ofrecer un apoyo en el plano más individual de lo a veces posible en la enseñanza formal.

Wheeler y Brittle (1993) citados por Wisker et al. (2012), señalan los siguientes objetivos de la tutoría individual:

- Facilitar el desarrollo personal de los tutorados.
- Supervisar el progreso académico de las personas tutoradas.
- Facilitar el enlace entre los estudiantes y las autoridades universitarias.
- Ser un adulto responsable dentro de la organización en quien pueda confiar el estudiante.
- Intervenir ante las autoridades de la universidad en nombre de sus tutorados.

Las necesidades de los tutorados estarán relacionadas con las actitudes y expectativas que tengan al ingresar a la universidad por lo que las instituciones deben estar conscientes de llevar a cabo un diagnóstico de éstas y que de acuerdo con Álvarez (2012) pueden resumirse en las siguientes áreas:

- Transición y acceso a los estudios universitarios.
- Integración y adaptación a los estudios universitarios.
- Desarrollo de competencias académicas para el aprendizaje.
- Desarrollo de competencias personales, sociales y profesionales.

Se observa que las áreas permiten dar apoyo a lo largo de la trayectoria universitaria—ingreso, permanencia— para favorecer a su formación personal y profesional.

Gairín (2004), citado por González, Jiménez, Porter, Velázquez y Zayas (2015), define a la tutoría como: “las actividades de acompañamiento a la trayectoria escolar de un estudiante o de un grupo de estudiantes, con fines de apoyo u orientación, encaminadas a auxiliar al estudiante en el seguimiento de sus estudios” (p..40); fortaleciendo las características de la tutoría ya antes mencionadas por Romo (2011):

- Una actividad procesual que se diseña para todo el periodo de la escolaridad del estudiante.
- Una actividad educativa más, que va dirigida a todos los estudiantes. Constituye, pues, un derecho.
- Se basa en los principios teóricos de la prevención, del desarrollo y de la intervención social.

Para UPAEP (2016), el proceso de acompañamiento personalizado a los estudiantes se conceptualiza como una acción que tiene como centro al estudiante, motivada por el logro de un propósito general que consiste en educar de manera integral a la persona, favoreciendo su desarrollo permanente, acumulativo y progresivo y buscando una orientación en un sentido de vida. Este acompañamiento se lleva a cabo a través de acciones tutoriales clasificadas como: tutoría individual, por células, entre pares y grupal. En este documento se aborda el proceso de evaluación del desempeño de la tutoría individual.

### 15.3.2 La Evaluación y el papel del profesor-tutor

La evaluación de la tutoría como cualquier proceso de evaluación debe de tener como objetivo la recuperación, análisis e interpretación de información recogida para tomar decisiones que permitan mejorar el proceso de acompañamiento, en este caso el proceso de tutoría individual. Para García Cabrero, Ponce, García, Caso, Morales, Martínez y Villanueva (2015), los elementos a considerar para tal efecto son:

- La evaluación del proceso de tutoría desde el punto de vista del alumno y del tutor.
- La evaluación del tutor (desde el punto de vista del alumno y desde la autoevaluación del tutor).
- La evaluación del programa institucional de tutoría en términos del impacto (logro de indicadores).

Para enfrentar los retos de la educación necesaria del siglo XXI, las Instituciones de Educación Superior han concentrado esfuerzos en tareas tales como la evaluación sistemática de la efectividad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje buscando el fortalecimiento de estrategias, servicios y recursos que se brinda a los estudiantes. Así es como el programa de acompañamiento forma parte de esta tarea. La valoración del desempeño del profesor-tutor requiere en primera instancia de identificar las responsabilidades, -el papel que se desempeña-, de esta manera, Romo (2011) manifiesta que las responsabilidades asociadas al papel del tutor en una institución de educación superior se dan a partir de las siguientes condiciones:

**Tabla 12. Condiciones y responsabilidades del papel de profesor-tutor**

Condiciones	Responsabilidades
<b>Tipo de necesidades</b>	Individuales que afectan el desempeño del estudiante.
<b>Organización</b>	Es estructurada. Se ofrece en espacios y en tiempos definidos y con periodicidad clara.
<b>Temática</b>	Abarca temas muy diversos relacionados con la vida del estudiante.
<b>Duración</b>	Supone el seguimiento de la trayectoria del estudiante a lo largo de su paso por la universidad.
<b>Centro de atención</b>	Acciones educativas centradas en el estudiante.
<b>Características del espacio</b>	Supone confidencialidad.
<b>Lugar</b>	En espacios reducidos, privados, como gabinetes o pequeños cubículos.

(Fuente: Romo, 2011).

### 15.4 Tercera etapa. Derivación del perfil del tutor

Dada la importancia del proceso de tutoría, resulta fundamental antes de iniciar la construcción de un instrumento de evaluación, definir las competencias e indicadores a partir de los cuales se analiza la práctica de las acciones tutoriales. A partir de los conceptos tratados con anterioridad y apoyados en estudios realizados en universidades mexicanas, el perfil del profesor-tutor para UPAEP, queda definido en las siguientes competencias:

1. Planifica el proceso de tutoría: el tutor integra las metas institucionales con las metas personales del estudiante, tomando en

cuenta sus antecedentes académicos, sociodemográficos y sus expectativas.

2. Gestiona el proceso de tutoría: el tutor incluye acciones de apoyo integral a los planes de tutoría en los tiempos indicados por la institución, que propicia el desarrollo personal y profesional del tutorado.
3. Da seguimiento, ajusta y monitorea las acciones desarrolladas en la tutoría: el tutor hace uso de diversas herramientas, estrategias y recursos durante el periodo de tutoría que permite dar retroalimentación y orientación al proceso de desarrollo personal y profesional del tutorado.
4. Utiliza estrategias adecuadas de comunicación para realizar el trabajo de tutoría: el tutor utiliza estrategias de comunicación asertiva, creando un clima empático y de respeto durante las sesiones de tutoría para retroalimentar y orientar el desarrollo personal y profesional.
5. Valora el efecto de los procesos de tutoría individual: el tutor considera los logros alcanzados en el proceso de tutoría y las áreas a mejorar

### **15.5 Cuarta y quinta etapa. Mapeo del perfil y propuesta del instrumento**

Una vez derivado el perfil de profesor tutor, el comité realizó un mapeo comparado con otros documentos revisados, así como con documentos utilizados por la institución en el proceso de tutoría, para identificar los indicadores que se integrarían en el instrumento, con la intención de re-

flejar las acciones llevadas a cabo en el proceso de tutoría individual en cantidad y pertinencia. Una vez terminado el mapeo se integró el primer borrador del instrumento para continuar con la siguiente etapa de validación de éste.

### **15.6 Sexta etapa. Validación del instrumento**

Esta etapa consistió en la elaboración del instrumento, atendiendo a las competencias del perfil del profesor-tutor. El instrumento constaba de 41 ítems, distribuidos en las diferentes competencias. Una vez construido el instrumento, se preparó la sexta etapa, misma que buscó la validación de éste. Para tal proceso se convocó a 24 tutores de los cuales participaron 13. Dicho proceso tuvo dos momentos; en el primero, se entregó el instrumento para validarlo en cuanto a:

- Claridad de los ítems, cuyas opciones de validación eran: requiere bastantes modificaciones o una modificación importante en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de éstas.
- Coherencia de los ítems propuestos con el objeto de estudio,
- Relevancia de los ítems para obtener información necesaria y acorde con los objetivos de investigación, si la relación es lógica y esencial.
- Suficiencia de los ítems, tanto en número como en relación con el objeto de estudio.

Para el segundo momento, se planeó un grupo de discusión con los tutores, utilizando las siguientes preguntas: ¿Cuáles son sus primeras



impresiones sobre el cuestionario?, ¿consideran que el instrumento de evaluación refleja las prácticas que ustedes realizan como tutores? ¿Por qué?, ¿hay alguna práctica, actividad o aspecto que realizan los tutores en UPAEP y que el instrumento no está contemplando? ¿Hay alguna sugerencia que quieran expresar para mejorar este instrumento?

Resultado de la validación, el instrumento se modificó teniendo la siguiente distribución en término de los ítems:

**Tabla 13. Número de ítems por competencias del profesor-tutor**

Competencias	Número de ítems
Planifica el proceso de tutoría	4
Gestiona el proceso de tutoría	5
Da seguimiento, ajusta y monitorea las acciones desarrolladas en la tutoría	6
Utiliza estrategias adecuadas de comunicación para realizar el trabajo de tutoría	5
Valora el efecto de los procesos de tutoría individual	2

(Fuente: Elaboración propia, 2019).

Algunos de los ítems fueron reformulados, otros eliminados y unos más conformaron uno solo a partir de dos; de esta manera el instrumento se conformó finalmente de 22 ítems, uno más preguntando si recomendaría al tutor y un espacio para realizar comentarios.

Nuevamente se validó el instrumento, ahora con estudiantes tutorados, éstos se convocaron y acudieron para realizar la validación. Los tutorados realizaron la evaluación de su tutor con el instrumento y contestaron las siguientes preguntas:

1. ¿Consideras que este cuestionario es una buena forma de evaluar el desempeño de tu tutor? Explica
2. ¿Hubo alguna afirmación que no haya sido clara para ti? ¿Cuál y por qué?
3. ¿Qué cambio sugerirías para mejorar este cuestionario?

### 15.7 Séptima etapa. Propuesta final del instrumento

El procedimiento consistió en un primer momento utilizar el instrumento para evaluar al profesor-tutor que tenían los estudiantes, la respuesta a las preguntas y en algunos casos observaciones expresadas verbalmente al comité. El resultado de la validación de los estudiantes tutorados no representó un cambio significativo en el instrumento. A continuación, se presenta el instrumento:

Instrucciones: Con el propósito de obtener información valiosa para la mejora constante del proceso de tutoría, te solicitamos que respondas este cuestionario de manera crítica, constructiva y objetiva. Lee con atención cada una de las siguientes afirmaciones y señala, de acuerdo con la escala, el grado de acuerdo en que cada afirmación refleja el desempeño de tu tutor.

	Totalmente de acuerdo (4)	De acuerdo (3)	En desacuerdo (2)	Totalmente en desacuerdo (1)
1. El tutor te presenta el plan de tutoría al inicio del periodo académico.				
2. El tutor, junto contigo, realiza ajustes al plan de tutoría en relación con objetivos, tiempos y horarios de atención.				

### SECCIÓN 3. BUENAS PRÁCTICAS, EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES

3. El tutor identifica aquellos aspectos personales y de tu contexto que puedan impactar tu desempeño en las asignaturas del periodo.				
4. El tutor identifica tus expectativas, conocimientos, habilidades y actitudes respecto a tu desempeño como estudiante.				
5. El tutor lleva a cabo las sesiones de tutoría según los tiempos acordados.				
6. El tutor dedica el tiempo necesario para cubrir tus necesidades como estudiante (ya sean planeadas o emergentes).				
7. El tutor te comunica de manera oportuna información institucional, ya sea necesaria o de interés para ti como estudiante.				
8. El tutor te orienta en la toma de decisiones con respecto a tu desarrollo personal, académico y/o profesional.				
9. El tutor toma medidas adecuadas ante dificultades e incidentes críticos que hayas enfrentado durante el periodo académico; en caso de ser necesario, orienta y canaliza a instancias correspondientes.				
10. El tutor utiliza las tecnologías de la información como herramienta para facilitar la tutoría.				
11. El tutor desarrolla el proceso de tutoría de forma estructurada y clara, en el que se identifican las etapas o fases de inicio, desarrollo y cierre.				
12. El tutor te proporciona retroalimentación acerca de tu desempeño mediante descripciones precisas de tus logros, y realiza críticas constructivas a tu desarrollo personal, académico y/o profesional.				
13. El tutor conoce, brinda orientación y seguimiento a situaciones académicas y personales que inciden en tu rendimiento como estudiante.				

14. El tutor promueve que desarrolles una actitud crítico-reflexiva acerca de las fortalezas y dificultades que presentaste en el periodo académico.				
15. El tutor da seguimiento mediante registros escritos a los compromisos y metas que estableció contigo.				
16. El tutor inspira confianza y apertura para que tú puedas expresar emociones vinculadas con tu desempeño académico y tu situación personal (curiosidad, ansiedad, estrés, aburrimiento, satisfacción, tristeza, etc.).				
17. El tutor expresa de manera coherente sus ideas, tanto de forma oral como escrita.				
18. El tutor crea un ambiente propicio durante el trabajo de tutoría, estableciendo sintonía contigo como estudiante.				
19. El tutor muestra respeto y cortesía durante las sesiones de tutoría.				
20. El tutor favorece una comunicación basada en una actitud personal positiva, donde se pueden expresar opiniones y valoraciones, evitando descalificaciones, reproches o enfrentamientos.				
21. El tutor evalúa, junto contigo, el nivel de logro de las metas establecidas durante el proceso de tutoría				
22. El tutor analiza, junto contigo, tus fortalezas y áreas de oportunidad en lo académico, personal y/o profesional, antes y después del proceso de tutoría.				
23. ¿Recomendarías a otros estudiantes acercarse con este tutor? Sí o No y, ¿por qué?				
Comentarios 24. Por favor escribe tus comentarios sobre este tutor, los cuales son muy valiosos para la mejora del proceso de tutoría en UPAEP.				

(Fuente: elaboración propia)

## 15.8 Aprendizajes obtenidos y perspectiva de futuro

Después de obtener el instrumento en su versión final y habiendo reflexionado sobre el proceso vivido, se recogen los siguientes aprendizajes:

- La importancia de involucrar a los agentes participantes en el proceso, estudiantes, profesores-tutores y colaboradores en sus diferentes funciones para escuchar sus experiencias, reflexiones y comprensiones sobre la tutoría.
- La imperiosa necesidad de establecer un plan para sistematizar la evaluación de los procesos que son parte de las tareas involucradas en la formación integral de profesionistas

Lo que queda por hacer para dar continuidad al proceso de evaluación del profesor-tutor:

- La aplicación y análisis de los resultados para atender a las necesidades de desarrollo profesional en esta área de los profesores-tutores y del proceso mismo en la institución.
- La valoración del instrumento por si fuera necesario atender su actualización en tiempo y forma.

A los integrantes de este grupo de trabajo les queda claro que las competencias, componentes y reactivos son indicadores que proporcionan información acerca de los procesos de tutoría, la que puede ser aprovechada para la formación de los tutores. Lo anterior será de gran importancia para planear la actualización del sistema de evaluación del profesor UPAEP, en los diferentes papeles que desempeña: docente, tutor, investigador y vinculator.

## Referencias

- Álvarez, P. (2012). Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas. España: Narcea.
- García, B., Ponce, S., García, M.H., Caso, J. Morales, C., Martínez, Y., Serna, A., Islas, D., Martínez, S. y Aceves, Y. (2015). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. Revista Perfiles Educativos. Vol. XXVIII, núm.151. Pág 104-122. Fecha de consulta enero de 2018. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13243471007>
- Romo, A. (2011). La Tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes. México: ANUIES.
- Romo, A. (2015). Prácticas de tutoría, prácticas docentes y formación de los estudiantes. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes. México: ANUIES.
- UPAEP. (2016) Formación Integral Humanista Cristiana. Puebla, México: UPAEP.
- Wisker, G., Exley, K., Antoniu, M. y Ridley, P. (2012). Trabajando individualmente con cada estudiante. Tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en Educación Superior. España: Narcea.

# CAPÍTULO 16: ESTRATEGIAS DE MARKETING PARA EL ACOMPAÑAMIENTO PERSONALIZADO

LUZ AMPARO VARGAS SÁNCHEZ, OMAR FERNANDO CUADRO MOGOLLÓN

## Introducción

El acompañamiento es una de las etapas más importantes de la experiencia universitaria, la cual no se debe omitir durante el proceso de admisión, de matrícula y a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje que se desarrolla durante la estadía del estudiante en la universidad; éste se debe contemplar desde la parte inicial de la educación superior, buscando desde las instituciones crear una premisa, asociada a la fidelización continua, a la que se llamará desde la academia, experiencias significativas; una experiencia significativa que tenga un punto de partida y que aporte a todo el ciclo académico, al que un estudiante espera ingresar y que es expectativa de vida. Por tanto, se cuenta con un momento crucial dentro de la vida del posible estudiante; puede ser un proyecto de vida, un sueño planeado, las ganas de salir adelante, ocupar un puesto en una empresa, o bien, emprender una *start up*. Pero estas razones de los estudiantes deben ser tan importantes para la educación superior que debe plasmarse en un plan de acompañamiento, que la universidad sea parte de su vida y que por eso realmente el estudiante se sienta identificado con su *Alma Máter*, una denominación literaria que se le da a las universidades, a lo que también se le denomina que es una fuente de impulso o motor de algo.

Por ello, se propone fortalecer desde el área de mercadotecnia una estrategia de *marketing* de experiencias que permita determinar cómo se puede mejorar. Para tal aplicación es bueno que esta estrategia parta de un *customer journey map*, el cual permita determinar con respecto al consumidor, emociones liberadas, pensadas, planificadas, y que abordan desde cómo llegar al consumidor, el durante y después de la estadía del estudiante en la universidad.

Este tipo de estrategias pueden aportar en el proceso de captar y consolidar a un estudiante, tal como se afirma en 'En los últimos veinticinco años el marketing de la experiencia ha sido un tema de actualidad' (Tynan y McKechnie, 2009). Por otra parte, Holbrook y Hirschman (1982) presentaron por primera vez la idea de que el comportamiento del consumidor tiene una dimensión experiencial. (Holbrook y Hirschman, 1982).

El *marketing* experiencial se formula, -vágase la expresión-, desde la experiencia que tiene una persona, en este caso el aspirante, quien toma la decisión de ingreso o de mantenerse en la institución cursando sus estudios de educación superior. Esto es, en términos de Christian Grönroos, el aprovechamiento del momento de verdad. El concepto de momentos de verdad de que éste es el lugar y el momento en que se tiene la oportunidad de demostrar al cliente la calidad del servicio; es un verdadero momento de la oportunidad. Se deben de procurar la naturaleza y la calidad del servicio, ya que es el instante en que después de diversas experiencias pueda llegar a transmitirse el sentido de pertenencia, el afecto, la emoción, el orgullo y el sentimiento que pueden sentir por una marca.

Las experiencias se pueden medir por la actividad o pasividad del estudiante o del aspirante, ya que éste llega con unas altas expectativas, como cualquier peronacuando va a ingresar a un nuevo ciclo en la vida y al que varias veces se le llama una nueva experiencia; y eso es lo que realmente no hacen las instituciones, generar espacios de experiencias



significativas que se conviertan en ventajas competitivas y comparativas.

Al analizar la estadía de un estudiante en un programa académico, temporalmente hablando, unos cinco a seis años, donde se cuenta con la oportunidad de estar constantemente acompañándolo y aprovechar que este tiempo se convierta en una grata experiencia, y que a la vez se genere en un paso hacia la fidelización en el momento de ser egresado.

Ahora bien, la pregunta a formularse es: ¿realmente se tiene una estrategia desde el área de mercadeo, que permita que los estudiantes cuenten con experiencias? Se podrían enumerar algunas: a) experiencias pedagógicas, b) experiencias de servicio al cliente, c) experiencias en procesos, c) experiencias de campus (experiencias universitarias), d) experiencias de servicio, y e) experiencias de acompañamiento. Posiblemente, las instituciones hayan generado un aislamiento por parte de los estudiantes hacia la institución misma como marca, como parte de su sueño, y se ha pasado solamente a ser un lugar y no parte de la vida de los estudiantes.

Ahora bien, captar, mantener y reducir la deserción no es tarea fácil. Generar matrículas en épocas y con generaciones tan cambiantes no es sencillo, se deben de analizar planes de estudio, realizar un *customer journey*, construir un DOFA interno y externo, llevar a cabo un benchmarking de la competencia; de una u otra manera, generar algunas actividades para llamar la atención de los aspirantes, mismas que algunas instituciones han dejado pasar desapercibidas.

## 16.1. Estructura y tendencia de la matrícula agregada en Colombia y en la Región Surcolombiana

Muchas instituciones han optado por crear procesos de fidelización antes de tiempo, se han integrado a los procesos escolares, desde la primera infancia creando recordación de marca a través de actividades, y llegando con la misma estrategia a grados primarios y a la secundaria incursionando con planes de estudios, que desde la media vocacional (grado 9) en Colombia, permite dictar algunas asignaturas que se podrán homologar para el primer semestre del plan de estudios, en este caso en CORHUILA, el cual se denominó plan de transición armónica y es donde crea un acercamiento a la institución y permite que los estudiantes puedan acceder con mayor facilidad a la educación superior. Ahora bien, las matrículas en el sur de Colombia se pueden diferenciar porque las IES públicas son pocas y las privadas viven una tendencia desde el año 2015, donde están disminuyendo las matrículas en ciertos programas y que impactan toda la oferta educativa.

CORHUILA no vive un proceso ajeno al impacto nacional de la disminución de matrículas y es de donde se parte para entender que la generación de estudiantes, la migración y factores socioeconómicos están cambiando en la región. Si bien durante el año 2015 la institución contaba con alrededor de 5000 estudiantes, teniendo en cuenta que la población del Huila para esa época era 1,182 900 de habitantes, actualmente se vislumbra el cambio referido en los fenómenos citados.

Según el observatorio de la universidad, Rectores de otras instituciones y artículos que continuamente al iniciar cada periodo académico indagan hacia lo que está sucediendo en Colombia con la educación superior, se encuentran los siguientes títulos en algunas publicaciones: ¿Hay crisis en la demanda de estudiantes a la educación superior? por la UNAL, Crisis de las universidades privadas no es sólo por las matrículas. Uno

de los autores afirma que la demografía y el mercado están cambiando a unas velocidades muy grandes. “Las universidades nos dimos cuenta tarde. Hasta ahora estamos empezando a hacer ejercicios de prospectiva para entender qué está demandando la gente joven” (Santos y Cajiao):

- Muchos jóvenes ya no están interesados en pagar cuatro años de carrera para salir a un mercado laboral en el que no consiguen empleo o cuyo ingreso no compensa la inversión.
- Tampoco están dispuestos a pasar cuatro años adquiriendo unos conocimientos que no siempre les resultan prácticos.
- Están buscando estudios que, en menos tiempo, les permitan certificar un conocimiento o una competencia para conseguir un empleo.
- Sobre los cambios demográficos, hoy las familias tienen menos hijos o ninguno, y eso ya lo resienten las universidades.

Por tanto, se encuentra que este fenómeno está afectando a todas las IES en Colombia, pero una de las preguntas que se plantean es la de saber si se han estudiado a los nuevos consumidores, si realmente la universidad está sacando programas académicos apropiados para lo que demandan las organizaciones hoy en día y el mercadeo actual, o si aún se mantiene un alto porcentaje de ambigüedad en los pregrados.

La educación continúa y cada semestre se ve afectada por algún fenómeno a nivel nacional, de los cuales se pueden encontrar propuestas gubernamentales como ser “pilo paga”. Al analizar las estadísticas de ingreso de educación superior, es inevitable hablar del programa Ser Pilo Paga, que favoreció a casi 40.000 jóvenes entre el 2015 y el 2018 (años comprendidos en este análisis).

Gerardo Rodríguez, director de Admisiones de la Universidad de La Sabana, manifiesta que este programa, efectivamente, generó condiciones favorables para realizar estudios universitarios, sobre todo porque logró solventar la principal barrera de acceso para muchos hogares: el dinero.

Carlos Lopera, del Observatorio de la Universidad Colombiana, no duda en señalar que Ser Pilo Paga jalonó por igual matrículas, admisiones e inscripciones, especialmente en el año 2016. Y aquí cabe resaltar que Generación E, el programa que lo sustituyó, espera beneficiar 320.000 jóvenes en este gobierno.

Ya que este beneficio entregado a estudiantes con más altos niveles académicos solo aplicaba para que ingresaran a IES acreditadas en alta calidad por tanto según la investigación realizada concluyen los siguientes aspectos: la dinámica del mercado universitario es un campo por profundizar. Las interacciones entre las políticas de subsidio a la educación superior y las estrategias de fijación de precios de las IES pueden llegar a generar una importante red de criterios para la formulación de política pública de acceso. (Hoyos-Pontón, 2019).

Por otra parte, se puede determinar que a muchas de las IES les ha costado la transformación digital. No es un secreto que Colombia aún se encuentra con un analfabetismo digital bastante grande, y que aún en muchos lugares del país no llega el *internet*, y también se encuentran personas que todavía no cuentan con un PC en casa o una *tablet*. Deibdo a ello, muchas IES, se han mantenido acorde a su mercado tradicional sin siquiera generar procesos de impacto dentro de la población para ayudar a los momentos cambiantes que vive la educación y esta generación.

Puede ser que de la aplicación de un *customer journey* se pueda determinar cómo esta generación y los estudiantes de las instituciones quieren vivir una nueva experiencia en educación; probablemente las insti-

tuciones se están dirigiendo en búsqueda de alternativas que no están dando cumplimiento a las expectativas del estudiante.

## **16.2. Comportamiento de la matrícula, el abandono y la tasa de graduación en CORHUILA**

Durante los últimos cinco años CORHUILA, no ha sido la excepción en verse afectada por los diferentes fenómenos que se presentan a nivel nacional, sin embargo, a pesar de que se mantiene como marca y cuenta con reconocimiento regional, su población académica disminuye por cambio de sectores productivos de la región, por ejemplo, la caída del sector petrolero en el año; en cerca de un 10% cayó la producción petrolera en el departamento del Huila durante el año 2015, según la Agencia Nacional de Hidrocarburos, (ANH) la producción pasó de 12,616.553 barriles en 2014 a 11,651.582 barriles en 2015. En la ciudad de Neiva, la producción de petróleo crudo tuvo un comportamiento similar. Mientras en 2014, la producción estuvo por el orden de los 4,504.326 barriles, en 2015 cayó a los 4,383.442 barriles.

Es de tener en cuenta que el sector más afectado y en el que más requería personal preparado en ciertas áreas tiene un gran descenso y al conocerse esto, la población empieza a tomar otras carreras profesionales. Por tanto, se determina que escoger una carrera profesional no es solamente por gusto sino también por las opciones laborales que puede tener esta profesión, idea que se retoma del documento de la Cámara de comercio de Neiva 2015 Impacto de la crisis petrolera en el Huila.

Por tanto, la Institución CORHUILA se da a la tarea de crear programas académicos diferentes, apropiados con las nuevas tendencias y que contarán con diferentes características, y más alineados a lo que pide la empresa en estos tiempos, a lo que el mercado demanda de los profe-

sionales; puede llamársele cómo hacer procesos novedosos en los programas académicos o innovar creando programas nuevos.

Las matrículas en CORHUILA se realizan 2 veces al año. A l igual que muchas IES de modelo tradicional, el primer periodo inicia en febrero y el segundo inicia en agosto, cada uno de éstos corresponde a 16 semanas académicas. El momento de las inscripciones inicia casi dos meses antes de iniciar las semanas académicas que es cuando se operan los programas y se inician las clases; para los últimos dos años se cuenta con un programa académico predominante en matrículas, pero aun así, la IES está manteniéndose en un aproximado de 3,500 estudiantes y por ende se ha determinado que las matrículas están sujetas en definitiva al factor socioeconómico. Por ejemplo, los estratos del Huila correspondientes a nivel 5 y 6, buscan otras opciones de universidad, estratos 3 y 4 en un 50% tienen a CORHUILA como opción para estudiar, y un 50% migra a las ciudades principales, por tanto, la población de estudiantes de CORHUILA corresponde a estratos 1 y 2. Esto también se debe a los rangos salariales del Huila, para los cuales los semestres de CORHUILA, son apropiados, por eso se encuentra que según el sistema OLE del Ministerio de educación Nacional de Colombia, donde se evidencia que los graduados de la institución están en un rango de 1,370,000 como primer base de sueldo.

CORHUILA cuenta con un proceso de admisión en el cual el estudiante es entrevistado por bienestar institucional en el área de PASE, lo que lleva a tener una caracterización de los estudiantes aspirantes a estudiar alguno de los programas académicos, esto permite conocer aspectos económicos, culturales, religiosos, familiares, académicos, lo que arroja una información importante para trabajar con cada uno de los estudiantes durante el tiempo de su estadía en CORHUILA; este proceso es el que permite un acercamiento al estudiante.

Se han estudiado de manera cuantitativa y cualitativa los niveles de deserción en CORHUILA, y se puede identificar que factores tales como: traslados de ciudad y la situación económica son los que más alto porcentaje obtienen, por tanto, a nivel institucional se cuenta con un porcentaje de deserción no mayor al 6.2%, un porcentaje que no es realmente alarmante, ya que se encuentra dentro de los estándares deserción a nivel Colombia. Sin embargo, el objetivo se centra en que las personas que ingresen a la institución se mantengan durante todo el desarrollo de su pregrado.

Es de tener en cuenta que los clientes permanecen leales a la marca, cuando se les generan aspectos emocionales, sentido de pertenencia y buenas experiencias.

### **16.3. Descenso y tendencia de los estudiantes nuevos y antiguos en la región Surcolombiana**

Según fuentes como lo son los estudios acerca del descenso de las matrículas a nivel nacional realizados por el observatorio de la universidad y la universidad de los Andes, se coincide en que las tendencias de mercado han cambiado, la generación que ingresa a la educación superior es una con características de consumo muy distintas, y es importante señalar que se ha tomado el tiempo de estudiar al consumidor, esos aspirantes de los cuales se plantea una mil preguntas, entre ellas: qué les gusta, porqué buscan otra opción de carrera profesionales cuando van en segundo semestre, porqué prefieren una certificación a tener un título profesional.

De aquí parte que se establezca la pregunta de cómo se están satisfaciendo las necesidades de esta nueva generación desde la educación superior. Aunque las cifras han ido en constante disminución por varios

factores en el sector sur colombiano, y enfocándose en el Huila, hace apenas 5 años se podía contar con unas cifras distintas, sin embargo, el país ha sufrido crisis en algunos sectores, que han hecho que las matrículas de algunos programas disminuyan. Así también la ciudad ha implementado otras actividades que permiten identificar que los estudiantes están buscando otro tipo de programas o incluso que buscan que sus denominaciones sean más modernas y se ajusten a los perfiles de lo que las empresas requieren.

Las matrículas en el sur de Colombia están dadas por el factor socioeconómico, según el DANE donde los salarios en la región no son muy altos, se encuentran entre 1'200.000 a 2'300.00 valor para personas que no se encuentran preparadas profesionalmente, lo que es un obstáculo para poder acceder a la población. Sin embargo, la Corporación Universitaria de Huila ubica los valores de las matrículas de acuerdo con los estudios socioeconómicos de la región y de los posibles aspirantes, por tanto, ubica sus precios en un rango adecuado que permita la accesibilidad a la educación superior.

En Colombia según cifras del Sistema de Información del Ministerio de Educación "de cada 100 jóvenes en Colombia, 52 acceden a la Educación Superior (técnica, tecnológica o a la universidad). Para las instituciones su valor social es cumplir el sueño y la realización de su logro académico. Ahora bien, las matrículas se han mantenido en algunos programas antiguos por ejemplo, Ingeniería Industrial ha tenido un notable cambio, aunque del proceso de matrícula, el aspirante que busca ingresar a la educación superior llega a ésta debido a algunos influenciadores de su vida cotidiana con menos posibilidad de deserción y contemplando mayor posibilidad de una captación a través de las experiencias. Así se determina el marketing experiencial.



## 16. 4 Acompañamiento personalizado

La institución crea el programa de acompañamiento PASE, proyectando el acompañamiento a 3500 estudiantes, donde se cuenta con equipo de profesionales, que realizan un acompañamiento a los estudiantes desde el área de psicología que permite que aborde varios temas, y desde allí también se da apertura al manejo de un *software* que integra varios actores al proceso de acompañamiento.

Para realizar un acompañamiento exitoso se ha determinado que los actores que intervienen en este proceso son el docente, el director del programa y el programa PASE, aunque como observación, este acompañamiento no cuenta con un *customer journey* y hace falta estrategia de *marketing* experiencial, ya que lleva poco tiempo de haberse creado y hasta ahora se están realizando las debidas pruebas, por lo pronto, se estarán implementando en las próximas semanas las otras estrategias de las que se ha hablado anteriormente.

Cuando un estudiante presenta ausencia en clase o se identifica que presenta alguna situación personal, se remite al programa PASE para que sea atendido por las psicólogas, en caso de que sea la situación sea académica se les remite al director del programa. El mayor propósito de un programa como éste es que los estudiantes se sientan acompañados y que se les dé respuesta a las situaciones presentadas. Si bien las instituciones deben de estar prestas a dar respuestas y no siempre a dar la razón, es importante que se cuente con los debidos procesos que permitan tener estos hallazgos.

Acompañar a los estudiantes se debe convertir en una cultura institucional que permita mejorar la experiencia universitaria.

## 16.5 Contexto y antecedentes

El propósito de implementar temas de acompañamiento se debe que en los últimos años se ha presentado una disminución de estudiantes, las Instituciones se ven en la necesidad de mejorar los procesos de acompañamiento al estudiante con el fin de prever la deserción; los escenarios no eran los mejores y la caída económica intervino en gran parte de las decisiones que debían de tomarse para mejorar las diferentes situaciones que se estaban presentando y afectando las matrículas y la estadía de todo el proceso académico de la población.

## Referencias

Castañeda, C. (2017). el TIEMPO. Retomado de:

<https://www.eltiempo.com/vida/educacion/cifra-de-matriculados-en-educacion-superior-en-colombia-en-2017-356546>

Grönroos, Ch. (1994). Marketing y gestión de servicios. Ediciones Díaz de Santos S.A Retomado de: <https://www.fodese.gov.co/index.php/noticias/1059-estudio-muestra-frenazo-en-matriculas-en-educacion-superior-en-2017>

Observatorio de la universidad de Colombia, tomado de [www.universidad.edu.co](http://www.universidad.edu.co), junio de 2019.

## RESEÑA CURRICULAR DE LOS AUTORES

**José Víctor Orón Semper.** Doctor en educación. Máster en Neurociencia y Cognición. Ingeniero Civil, Filosofía y Teología. Universidad SLAM. Director del Centro SLAM Educación dedicado a la investigación, formación y evaluación en Educación. Creador y director de la Fundación *UpToYou* Educación.

**Doris Jiménez Flores.** Psicóloga. Dra. en Psicología del Desarrollo Psicológico y Aprendizaje Escolar por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Maestra en Psicología Clínica Familiar por UPAEP. Entrenamiento de Posgrado en Psicopedagogía de la Educación en la Universidad de Camagüey, Cuba. Coordinadora del Área de Formación del Centro de Formación y Desarrollo, La Ceiba, S.C.

**Leonor Montiel Gama.** Psicóloga. Dra. en Psicología del Desarrollo Psicológico y Aprendizaje Escolar por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Maestría en Orientación Educativa. Entrenamiento de Posgrado en Psicopedagogía de la Educación en la Universidad de Camagüey, Cuba. Miembro del equipo de Formación del Centro de Formación y Desarrollo, La Ceiba, SC.

**Mariano Sánchez Cuevas.** Doctor en Pedagogía por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), Maestro en Ciencias Microbiológicas, por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México; Maestro en Desarrollo Humano y Educativo, por UPAEP. Licenciado en Químico Biólogo, por la Universidad Autónoma Benito Juárez, de Oaxaca. Actualmente es Vicerrector Académico de UPAEP.

**María Elena Fonz Cabrera.** Químico Farmacobiólogo por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Maestra en Docencia en Cs. de la Salud por la Universidad Autónoma de Chiapas, Dra. en Educación por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, Certificada en Tutoría por CONOCER, Adscrita al Decanato de Cs. Biológicas, Área de Biología, Coord. Línea de Formación Integral del Estudiante, Tutor Grupal y Tutor-Enlace del PASE para Cs. Biológicas.

**María del Carmen Mora Ávila.** Licenciada en Psicología por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Maestra en Ciencias de la Educación por el Instituto de Estudios Universitarios de Oaxaca. Pasante de la Maestría en Psicoterapia Gestalt por el Instituto de Terapia Gestalt Región Occidente de Guadalajara. Orientadora Educativa en el Programa de Apoyo y Seguimiento al Estudiante (PASE) y coordinadora de los talleres formativos para el PFle.

**María del Rosario Albarrán Campos.** Lic. en Educación Preescolar y Mtra. en Pedagogía, tiene 13 años de experiencia a nivel universitario en docencia y tutoría, forma parte desde 2016 del Programa de Apoyo y Seguimiento al Estudiante (PASE) en la UPAEP. Es responsable del programa de Tutoría de la universidad, Coordinadora del Diplomado en Formación de Tutores, Secretaria de la Red de Tutorías de la región Centro Sur de la ANUIES.

**Gabriela Croda Borges.** Doctora en Investigación Educativa por la Universidad de Alcalá, España, Maestra en Educación por la Universidad Anáhuac Norte y Licenciada en Pedagogía por la Universidad Cristóbal Colón. Directora Académica de la Facultad de Educación de UPAEP.

**Silvia Alejandra Vallejo Carrasco.** Maestra en Psicología del Trabajo y de las Organizaciones por UPAEP, Licenciada en Ciencias de la Comu-

nicación por la UDLAP. Cursa actualmente la Especialidad en Métodos Estadísticos en la Universidad Veracruzana.

**Constanza Mercedes Sánchez Guerra.** Lic. en Odontología y Maestra en Desarrollo Humano y Educativo por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, Certificada en Tutoría por CONOCER, Adscrita al Decanato de Cs. Biológicas, Coord. de la Formación Integral Docente, Coord. de Línea Curricular 'Funciones y Modificaciones Endógenas', Coord. de Academia de Histología, Docente Tutor Grupal en Medicina Veterinaria y Zootecnia en UPAEP.

**Mónica Liliana Cortiglia Bosch es Maestra en Pedagogía, Licenciada en Ciencias de la Educación y Profesora en Psicopedagogía.** Con más de 35 años de experiencia docente en el Posgrado en Pedagogía y en la Licenciatura. Coordina la Red de Innovación de la Educación Superior de la ANUIES (RIESA). Actualmente es Directora General de Innovación Educativa en la UPAEP.

**Sandra Soriano Gutiérrez es Doctoranda en Pedagogía.** Cuenta con estudios de Maestría en Pedagogía y Licenciatura en Ciencias Sociales, Licenciatura en Educación Primaria. Especialidad en Teología Catequética y Pedagógica de Religión. Actualmente colabora en la ECE-UPAEP como evaluadora, certificadora y capacitadora de la Red CONOCER, en distintos estándares de competencia en el ámbito académico pedagógico. Sus líneas de investigación incluyen la tutoría y la formación docente.

**Martha Patricia Monreal Vera Romero es Maestra en E-learning, con estudios de Especialidad en Docencia Digital, Licenciatura en Derecho, se encuentra terminando el Doctorado en Innovación Educativa, cuenta con la Certificación en Tutoría.** Actualmente desempeña el puesto de Coordinadora de Tutoría.

**Gabriela González Ocampo.** Doctora en Educación por la Universidad Ramon Llull en Barcelona, España. Cuenta con estudios de Maestría en Pedagogía y Licenciatura en Psicología. Actualmente colabora en el Área de Procesos de Gestión e Innovación Educativa en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Sus líneas de investigación incluyen la educación de posgrado y la formación del investigador.

**Héctor Velázquez Fernández.** Doctor en Filosofía por la Universidad de Navarra. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. *Visiting Scholar* del Centro *Scholarship and Christianity in Oxford*, Oxford, UK. Licenciatura en Filosofía por la Universidad Panamericana, México. Actualmente Director del centro de Sociedad Teológica y Futuro Humano de la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor en Chile.

**Laura Contreras Mioni.** Licenciatura en Químico Farmacobiólogo por la Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla, Maestría en Farmacia Clínica por Universidad de la Habana, Cuba, Maestría en Desarrollo Humano y Educativa por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Fue Subdirectora de los Servicios Auxiliares de Diagnóstico y Tratamiento en la Secretaría de Salud del Estado de Puebla y actualmente Decana de Ciencias Biológicas en la en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

**Luis Fernando Roldán de la Tejera.** Egresado de Ciencias de la Comunicación, Maestría en Dirección de Organizaciones por UPAEP, Maestría en Ciencias Humanas por la Anáhuac, estudiante del Doctorado en Educación en la Universidad de Navarra. Se ha desempeñado como Director General del Consejo Coordinador Empresarial, Director de la Escuela de Humanidades de la Anáhuac Puebla. Actualmente: Director de Formación, Cultura y Liderazgo en UPAEP. Consejero de organizaciones de la sociedad civil, Coordinador de proyectos sociales y conferenciante en temas de liderazgo y responsabilidad social.

**Gabriela Guadalupe Rentería Montemayor.** Licenciada en Administración de Empresas por UPAEP, se ha desempeñado en diferentes contextos y procesos educativos, a nivel de dirección, liderando proyectos y servicios educativos desde educación básica. Su aportación en la vida universitaria destaca en coordinación para la intervención en programas de permanencia estudiantil, gestión de tutoría y servicios psicopedagógicos. Actualmente colabora como Jefe de área en el Programa de Apoyo y Seguimiento al Estudiante (PASE) de UPAEP.

**Martha Socorro Lara Cancino.** Licenciada en Psicología por UPAEP, Maestría en Filosofía por la IBERO Santa Fé, México. Trayectoria profesional en las áreas de orientación educativa y acompañamiento psicopedagógico, formación docente, asesoría académica y docencia en los niveles de licenciatura y posgrado. Coordinó la Academia de Orientadores de Bachilleratos UPAEP. Actualmente se desempeña en el Programa de Apoyo y Seguimiento al Estudiante (PASE) en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Se ha formado en temas sobre el desarrollo del pensamiento, Psicología humanista y Filosofía de la Educación.

**José David Rivera Escobar.** Economista, Maestría en Ciencias Económicas, fue Vicerrector Académico de CORHUILA Colombia y actualmente Asesor de la Dirección de Educación Superior de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá.

**Omar Fernando Cuadro Mogollón.** Profesional en Microbiología, Maestría en Ciencia y Tecnología, Estudios de Doctorado en Educación, Actualmente se desempeña como Director de Docencia de CORHUILA Colombia.

**Gabriela Aburto Lugo.** Licenciada en Psicología, ha colaborado con organizaciones de la sociedad civil en los ámbitos educativos y de desarrollo comunitario con énfasis en el acompañamiento de jóvenes univer-

sitarios. Actualmente, Jefe de departamento de Comunidades de Vida Universitaria cuyo principal objetivo es proporcionar a los estudiantes universitarios espacios de formación integral en sus diferentes ámbitos de vida universitaria.

**Inmaculada Lizasoain Iriso.** Doctora en Matemáticas. Instituto de Investigación en materiales avanzados y matemática aplicada INAMAT. Coordinadora del Proyecto ANFoMAM, Aprender de los niños para enseñar a los maestros, cofinanciado por el programa Erasmus. Universidad Pública de Navarra. España. Formadora *UpToYo*.

**Mónica Monroy Kuhn.** Licenciada en Matemáticas y Maestra en Educación Matemática, adscrita a la Facultad de Educación de UPAEP, teniendo a su cargo la Dirección Académica de la Maestría en Educación Matemática.

**María Judith Beatriz Águila Mendoza.** Licenciada en Ingeniería Química, Licenciada en Educación Media en el área de Matemáticas, Maestra en Educación Matemática y Doctora en Pedagogía. Adscrita a la Facultad de Educación de UPAEP, actualmente se desempeña como Directora Académica de la Maestría en Liderazgo y Gestión Educativa.

**María Teresa Torreblanca Ríos.** Profesora de Educación Primaria, Licenciada en Ciencias Religiosas y Maestra en Administración Educativa. Actualmente adscrita a la Dirección de Efectividad Institucional de UPAEP, teniendo a su cargo los procesos de Evaluación de Docentes y CENEVAL-EGEL.

**Luis Alfredo Walls González.** Licenciado en Ingeniería Industrial, Maestro en Ciencias de la Educación y Maestro en Gestión Pública Aplicada. Adscrito a la Vicerrectoría Académica de UPAEP, responsable de Proyectos e Indicadores Académicos.



**Luz Amparo Vargas Sánchez.** Profesional Gerencia de Mercadeo, Magister en Dirección y administración de empresas, Docente de Pregrado, Posgrados, Maestría, Directora de programa de mercadeo y publicidad.

## Estrategias de acompañamiento integral para estudiantes universitarios

Es inconmensurable la importancia de promover la permanencia, promoción y graduación de los estudiantes mediante diversas estrategias de acompañamiento, puesto que se trata de unir muchas manos para ayudar a construir vida mientras se apoya a la población estudiantil universitaria para recorrer su trayectoria educativa.

Esta obra brinda elementos conceptuales y prácticos a través de los cuales se orienta el acompañamiento que realizan las instituciones universitarias en beneficio de la formación integral de sus estudiantes, incorporado en los procesos de aprendizaje; buscando que las estrategias que se implementen para el acompañamiento permitan a la población universitaria avanzar en la realización de su proyecto de vida y en la cristalización de sus sueños personales y profesionales.



**UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA  
DEL ESTADO DE PUEBLA  
21 Sur 1103, Barrio de Santiago  
Puebla, Puebla. México**