



Universidad Pedagógica Nacional

Unidad Ajusco

Generar aspiraciones para la vida: UPN-Peraj “Adopta un amig@”

Informe de intervención profesional en la modalidad de prácticas profesionales

Para obtener el título de:

Licenciada en Psicología Educativa

Asesor

Mtro. Cuauhtémoc Gerardo Pérez López

Ciudad de México, 2022

Presenta

Leticia Itzel Flores Zamora

## Dedicatorias

A mi familia:

Gracias por su apoyo y amor incondicional; forjándome de valores, alentándome a ser una persona de bien, con sus palabras de aliento y superación; por enseñarme que el éxito es de quien lo busca a través de la dedicación y la perseverancia.

Al amor:

Gracias por ser parte de mí en cada momento, extendiéndome tus brazos llenos de ternura, comprensión y respeto; haciéndome sentir plena y segura, pero, sobre todo, por la paz que me haces sentir cuando estoy a tu lado.

Al profesor Cuauhtémoc:

Gracias por compartir sus conocimientos, dedicándome gran parte de su valioso tiempo.

A la universidad y a mis queridos profesores:

Gracias por abrirme las puertas a lo que en su momento fue un gran paso en el proceso de mi desarrollo personal y profesional; por sus enseñanzas y consejos para la vida.

A UPN-PERAJ ADOPTA UN AMIG@:

Gracias profesora Sac, por darme la oportunidad de formar parte de algo tan bonito y enriquecedor como lo es el programa.

## índice

Capítulo 1. Marco Teórico	10
1.1 El programa de servicio social UPN-PERAJ “adopta un amig@”	10
1.2 Objetivos Generales del Programa Peraj	11
1.3 Lineamientos Peraj	12
1.4 Áreas del desarrollo en las que incide el programa	12
2. ¿Qué significa ser Psicólogo Educativo?	13
2.1 La relevancia de la tutoría	16
2.2 Objetivos de la tutoría	19
2.3 ¿Quién es el tutor?	21
2.4 La tutoría como estrategia de intervención	23
2.5 La calidad en la educación mediante la implementación de los programas de tutoría	25
3. Las habilidades emocionales en la escuela	27
3.1 Deserción Escolar	30
3.2 Factores externos asociados con la deserción escolar	31
3.2.1 El nivel socioeconómico familiar	33
3.2.2 El clima familiar	34
3.2.3 La estructura familiar	35
3.2.4 Recursos culturales	36
4. La relación entre la teoría sociocultural y la educación	36
4.1 La mediación	38
4.2 La zona de desarrollo próximo	40
4.3 La metáfora del Andamiaje	42
4.4 El andamiaje	43
Procedimiento	46
2.1 Participante	46
2.2 Procedimiento	47

2.3 Aplicación del cuestionario	48
2.6 Observación	49
2.7 Cuadro de necesidades	51
2.8 Fase 2. Diseño y aplicación de la intervención	54
2.8.1 Objetivo	54
2.9 Descripción del proceso	54
2.10 Fase 3. Resultados	62
2.10.1 Objetivo	62
2.11 Descripción	62
Referencias	69
Anexos	73

“Preferiría caminar en la oscuridad con un amigo que caminar sola en la luz”

Helen Keller

## Resumen

El presente informe de intervención profesional es una descripción sistematizada de las actividades realizadas en el programa de servicio social UPN-PERAJ “Adopta un amig@”, llevado a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional. Las áreas de desarrollo en las que el programa propone incidir son la afectiva, la social, la cultural, la escolar, la motivacional y la de comunicación. El informe tiene como objetivos describir las necesidades del tutorado, argumentar el uso de las actividades que reforzaron las necesidades identificadas y analizar los resultados obtenidos. La intervención fue diseñada para una niña de 12 años que cursaba el sexto grado de primaria. Para la evaluación inicial, se implementó la aplicación de un cuestionario de escala tipo Likert, a través de la cual se pudo identificar características de su autoconcepto. Después, se llevó a cabo un mes de observación, para la elaboración del cuadro de necesidades, donde se describió por áreas las fortalezas, debilidades y necesidades de la tutorada. Así, se diseñó e implementó el uso de actividades para resarcir lo más posible las necesidades detectadas. Para recabar los datos se empleó la elaboración mensual de la bitácora, en donde se registró el avance de la tutorada en cada una de las áreas que se propuso incidir por mes. En el apartado de conclusiones se menciona la evaluación final, con la cual se elaboró un reporte para padres, con recomendaciones de acuerdo con las necesidades de la tutorada.

## Introducción

La realización de este trabajo me permitió vislumbrar una realidad que a veces suele pasar desapercibida; esta es la importancia que puede llegar a tener el hecho de sentirse escuchado por alguien más. Como profesionales en el área educativa, social y cultural se nos instruye para poder desarrollar las habilidades de observación, análisis, escucha activa, entre otras, con el fin de poder comprender las circunstancias históricas, sociales y culturales que permean al individuo. Es a partir de ese aspecto que se ponen en juego las diversas estrategias para el desarrollo potencial de las habilidades integrales del mismo. Por lo tanto, se puede inferir que el psicólogo educativo es un guía instruccional en el eje del desarrollo.

Como seres humanos somos individuos sociales que anhelamos relaciones de significancia y, aunque a veces estas no se puedan llevar a cabo, siempre nos encontraremos en la incesable búsqueda de alguien con quien compartir sentimientos, alguien con quien quitarnos ese aislante en el entramado de nuestras enmarañadas conexiones, a la cual llamamos vida. Bajo este contexto, el presente trabajo fue elaborado a partir de las actividades realizadas en las prácticas de servicio social en UPN-Peraj “adopta un amig@”. El programa se realizó a través de las plataformas digitales, debido a la pandemia por SARS-COVID2.

El programa se fundamenta en las bases de influir directamente en la vida de un niño o una niña, y de esta forma ayudarlo(a) a vislumbrar un futuro diferente; reforzando el incremento de sus habilidades emocionales con el fin de disminuir las probabilidades de deserción escolar, y fomentar aspiraciones a una vida universitaria. Por lo tanto, se tiene como objetivo brindar apoyo a todos los niños y niñas que cursen el quinto y sexto grado de primaria en escuelas públicas, teniendo como población objetivo las comunidades con problemas de marginación colindantes a las instituciones de educación superior.

Los niños con quienes se trabaja se encuentran en la adolescencia temprana; esta etapa se caracteriza por presentar los primeros cambios físicos, emocionales y psicosociales. Es precisamente en esta etapa en la que el niño comenzará a tomar decisiones que verá reflejadas en su vida futura. Por ello, el programa pretende mediante las tutorías brindar un

acompañamiento psicopedagógico de forma individualizada, para poder resarcir la deserción escolar e incrementar el desempeño socioemocional, a través de la relación uno a uno que se llega a formar entre un joven universitario y un niño(a), con la intención de apoyar su desarrollo integral que, muchas veces, se ve obstaculizado por problemas socio familiares o emocionales, los cuales, posteriormente pueden verse reflejados en el desempeño escolar. Por tanto, el tutor funge como un modelo aspiracional para él o ella, ya que el tutor amplía sus expectativas de vida, generando aspiraciones educativas como el deseo de llevar a cabo una vida universitaria. De este modo, el acompañamiento que se le brinda logra favorecer su desarrollo integral; afianzando la autoestima y el desarrollo del autoconcepto. En el programa se propone acompañarlo en esta etapa del desarrollo con el propósito de poder transformar y ampliar la idea que él o ella se crean sobre el mundo y el lugar que ocupa en este proceso, promoviendo una ideología de autonomía y autoconocimiento.

En ese sentido, el presente trabajo se organiza en tres capítulos. En el primero se aborda el origen y los antecedentes de Peraj con el objetivo de indagar en los aspectos medulares del programa y, a la vez, vislumbrar las adecuaciones que se llevaron a cabo con el fin de implementarlo en diversos países en la Universidad Pedagógica Nacional. Asimismo, se hace referencia a los procesos de la acción tutorial como impulso en el eje de desarrollo del tutorado, y cómo estas tienen relación con la teoría sociocultural desarrollada por Lev Vygotsky dentro del contexto educativo.

En el segundo capítulo se muestra la intervención psicopedagógica para lograr el desarrollo emocional de la tutorada, una preadolescente de 12 años que se encontraba cursando el sexto grado de primaria. Para la evaluación inicial se implementó la autoadministración de un cuestionario de escala tipo Likert, que sirvió como guía para conocer aspectos del autoconcepto de la tutorada. Posterior a ello se inició un mes de observación, cuyos hallazgos fueron la guía para la elaboración del cuadro de necesidades, donde se describió por áreas del desarrollo, las fortalezas, debilidades y necesidades detectadas en ella. Durante la intervención se fijó como objetivo que se realizarán las actividades en binomios, para comenzar a establecer puentes de comunicación para la socialización. En un primer momento, entre tutora y tutorada, la identificación y manejo de emociones, el



reforzamiento de la resiliencia, el desarrollo de las habilidades artísticas, acrecentar las relaciones familiares y el incremento de las relaciones sociales, todos estos aspectos se trabajaron dentro de las sesiones, logrando avances en las diferentes áreas del desarrollo. Así, la intervención tuvo una duración de ocho meses.

En el capítulo final se presenta el informe para padres. En este documento se describe de manera sistematizada las actividades que ayudaron a lograr un avance notable en la tutorada, además de describir los avances logrados en cada una de las áreas del desarrollo al momento del cierre del programa. Acompañado de recomendaciones generales para los padres y un comentario final para la familia.

Con la implementación de la intervención se logró que las dificultades de la tutorada disminuyeran, logrando identificar e integrar aspectos del contexto en favor del desarrollo socioemocional. Espero que este trabajo aporte elementos que logren enriquecer la comprensión del programa UPN-PERAJ en su dimensión psicopedagógica.

## Capítulo 1. Marco Teórico

### 1.1 El programa de servicio social UPN-PERAJ “adopta un amig@”

De acuerdo con los lineamientos generales de Peraj-México (2008), el programa institucional Peraj (palabra de origen hebreo cuyo significado es flor) inicia su trayectoria en 1974 en Israel con la iniciativa del Instituto Weizmann de Ciencias A.C. Dicho programa tiene como propósito que cualquier alumno de educación superior adquiera el compromiso de ser mentor de un niño(a) que curse el 5to y 6to grado de primaria.

Se fundamenta en las bases de un proyecto que funge como modelo para que otros países participen en la elaboración de proyectos que apoyen la acción tutorial. Dentro de los países que conforman el programa se encuentran: México, Brasil, Chile, Uruguay, Islandia, entre otros.

En 2003 el programa fue implementado en la Universidad Nacional Autónoma de México, por la Asociación del Instituto Weizman de Ciencias. Para la implementación de este programa en México se tuvo que adecuar al contexto del país, ya que el programa en el país para el que fue diseñado consiste en que los tutores se trasladen a la casa de los tutorados; sin embargo, en México se plantea que sean los tutorados quienes se trasladen a las instalaciones de las universidades adscritas al programa.

La Integración de la Universidad Pedagógica Nacional al programa se dio entre los años 2007 y 2008, como una iniciativa para resolver los conflictos en los cuales los estudiantes se encontraban tales como: el presentar obstáculos en su proceso de enseñanza-aprendizaje, derivando en el rezago y en deserción definitiva.

Así es como la Universidad Pedagógica Nacional, integra el programa al Centro de Atención a Estudiantes [CAE] (2007), a finales del 2007 con el fin de apoyar la trayectoria escolar de los estudiantes por medio de información adecuada, en asuntos relacionados con el ingreso, permanencia, egreso y titulación. De esta forma la Universidad Pedagógica Nacional integra el programa Peraj como un programa de servicio social en el cual pueden participar las licenciaturas de:

- Psicología Educativa

- Pedagogía
- Educación Indígena
- Sociología de la educación
- Administración educativa

Conforme a Peraj-México (2008), el programa tiene como misión promover, dentro de las instituciones de educación superior, el desarrollo integral de los niños de educación básica a través del servicio social que realizan los universitarios de las universidades adscritas al programa, sin importar el país donde el programa se desarrolla. El programa trata de atender y minimizar, durante un periodo establecido, el efecto que provoca en los niños, los diversos factores sociales como:

- La precaria relación de los lazos familiares
- La ausencia de una de las dos figuras paterna o materna
- La carencia en el conocimiento por parte de los padres para intervenir en las necesidades de los niños

Con base en estas problemáticas, el programa busca incidir en la solución de estas, con el fin de:

- Identificar y reforzar los niveles de autoestima en los niños
- Promover el buen desempeño escolar
- Ampliar la visión del niño sobre sus proyectos de vida
- Reducir la deserción escolar
- Prevenir el uso de drogas en general

## 1.2 Objetivos Generales del Programa Peraj

El programa promueve el desarrollo integral de los niños(as) que cursan el quinto y sexto año de primaria, que provienen de escuelas públicas colindantes a las instituciones de educación superior que brindan la atención del programa Peraj, por medio de la ayuda que

ofrece un joven tutor prestador del servicio social, establece una relación significativa de confianza basada en la amistad entre niño(a) y mentor (Peraj-México, 2008). No obstante para efectos del informe de intervención, el concepto de mentor es sustituido por el de tutor, debido a que para la psicología educativa el tutor es un término mayormente utilizado dentro del campo profesional; siendo aquella figura a la que se le encomienda el asesoramiento centrado en los aspectos académicos y personales del individuo.

### 1.3 Lineamientos Peraj

De acuerdo con los lineamientos generales y mecanismos de operación del programa, este debe cumplir con ciertos requisitos, estos son:

- La población que forma parte del programa en su mayoría son niños y niñas que cursan el quinto y sexto grado de primaria en escuelas públicas de educación básica, colindantes con la institución que ofrece el apoyo del programa
- Los tutores prestadores de servicio social deben ser estudiantes de alguna carrera afín con el marco educativo, menor de 29 años. De acuerdo con el reglamento de servicio social, el candidato debe contar con el 70% de los créditos de la carrera, tener disponibilidad de tiempo y gusto por trabajar con niños(as) de entre 10 y 12 años, así como responder una entrevista para garantizar que cumple con el perfil.
- Se requiere la elaboración de dos informes mensuales; en el primero, se detalla cada una de las áreas a favorecer con base en las necesidades detectadas, así como los avances de los niños; en el segundo informe se describen las actividades exitosas que se desarrollaron con los niños, presentando los logros que se obtuvieron en el tiempo de permanencia en el programa de servicio social.

### 1.4 Áreas del desarrollo en las que incide el programa

Para cumplir con el objetivo que se promueve, en el programa hay seis especificaciones centradas en las áreas básicas del desarrollo integral de los niños(as) participantes:

- Afectiva. Favorece su autoestima, su cuidado personal y la expresión de sus emociones hacia los otros y hacia ellos mismos, además de estimular la capacidad de relacionarse con los otros, estableciendo lazos afectivos
- Social. Estimula las habilidades de interacción y colaboración de los niños mediante el trabajo colaborativo, además de fomentar en ellos un nivel de seguridad adecuado para favorecer la integración de los grupos de trabajo
- Cultural. Amplía las expectativas de vida en cuanto al desarrollo profesional y personal, además de fomentar el bagaje cultural, científico y recreativo en el que se encuentran inmersos dentro de la sociedad
- Escolar. Brinda las herramientas propicias para favorecer el desempeño del (de los) niño(as), fomentando el hábito de estudio y el desarrollo de diversas competencias
- Motivacional. Establece una relación de significancia entre los binomios, donde el tutor se asume como modelo aspiracional para el tutorado
- Comunicación. Se encarga de desarrollar las competencias de comunicación verbal y escrita (Peraj-México, 2008).

## 2. ¿Qué significa ser Psicólogo Educativo?

La psicología educativa en México implicó un cambio de paradigma para diversos autores, debido a que se discuten nuevas tendencias en el plano internacional; dado que, en las primeras décadas del siglo pasado, la psicología general se aplicaba en el ámbito de la educación especial, siendo así que reconoce y pretende desarrollar un trabajo inter e intradisciplinar para un mejor acercamiento a las realidades y los fenómenos educativos en diversos contextos. Por lo tanto, los mecanismos para promover una enseñanza efectiva se basan en los procesos y las estrategias para aprender, la motivación escolar, el desarrollo psicológico (particularmente el cognitivo, el social, el moral y el emocional), la inteligencia, el manejo del salón de clases, el pensamiento crítico, la medición, la evaluación psicoeducativa, la autoestima y el autoconcepto del alumno, entre otros (Hernández, 2006).

En la literatura se consideran como subáreas de la psicología de la educación las siguientes: el diseño instruccional, la educación especial, la orientación y el consejo educacional, la evaluación educativa, la psicología escolar, la investigación psicoeducativa, las teorías psicopedagógicas, entre algunas más. Asimismo, se considera necesario que, como parte de la formación en esta área, se tenga conocimiento de los planteamientos de las ciencias de la educación, de los aspectos socioeducativos y de lo propuesto por otras especialidades de la psicología como son la clínica, la salud y la social. Se puede afirmar que la psicología educativa tiene que ver con el empleo de las herramientas teórico-metodológicas de la psicología para abordar los problemas educativos, con la finalidad de comprender y mejorar los procesos de aprendizaje. Siendo que, la psicología educativa no es ni dependiente ni independiente de las disciplinas psicológicas y de la educación, sino que constituye el espacio donde ambas interactúan y convergen (Hernández, 2006).

Por otra parte, aún persisten posturas que afirman que la psicología educativa es el conocimiento que se adquiere de la psicología y su aplicación en las actividades para el salón de clases. Otros piensan que involucra la aplicación de métodos de psicología en el aula y la vida escolar, debido a que la psicología educativa se puede delimitar con respecto de las otras ramas de la psicología porque su objetivo principal es la comprensión y el mejoramiento de la educación. Así, agrega el autor, se puede decir que los psicólogos educativos estudian lo que la gente expresa y hace en el proceso educativo, lo que los maestros enseñan y cómo sus alumnos aprenden de manera significativa en el contexto de un currículum particular, en un ambiente específico donde se pretende llevar a cabo la formación. De igual forma, la psicología educativa se orienta hacia el estudio psicológico de los problemas particulares de la educación, a partir de los cuales se obtienen principios, modelos, teorías, procedimientos de enseñanza y métodos prácticos de instrucción y evaluación; así mismo, métodos de investigación, análisis estadísticos y procedimientos de medición y evaluación para analizar los procesos que desarrollan los estudiantes en su carrera formativa, ya sea de manera escolarizada o no formal.

Guzmán (1978), complementa estas visiones con que en los últimos años, las actividades anudadas al rol del psicólogo educativo tienen relación con la formación de docentes,

escuelas de padres y procesos de características organizacional y administrativa. En cuanto a la formación de docentes o personal académico, el psicólogo educativo se ha desempeñado como tutor en la creación de competencias que permitan mejorar las condiciones de la instrucción en temáticas como el aprendizaje, desarrollo del individuo o las dificultades cognitivas, emocionales y de personalidad. Las escuelas de padres se han manejado como estrategias de promoción y prevención para la salud mental y en especial familiar, también ha sido utilizada como propuesta de intervención grupal, en temas como normas, reglas, límites, violencia familiar, intrafamiliar, maltrato, entre otras. Además brinda especial atención en el apoyo de asesorías que vayan en función de la implementación de currículos educativos que atienden las necesidades de los alumnos, tratando de establecer relaciones directas con las estrategias de aprendizaje para el tratamiento de problemas y la adecuación de contenidos temáticos como: la igualdad, discriminación, sexualidad...

En algunos casos, las labores de organización y función administrativa se han caracterizado por actividades como el manejo y coordinación de departamentos de bienestar estudiantil, dirección del talento humano, coordinación académica, selección de personal, resolución de conflictos, manejo del stress, mejoramiento de la comunicación organizacional, implementación de la participación en la comunidad educativa, establecimiento de programas de mejoramiento educativo e institucional, entre otras.

Aunque pareciera claro el panorama en torno al campo de acción del psicólogo educativo, este aún no ha logrado ingresar a casi todos los campos de la educación, ya que el desconocimiento que se tiene en torno a este, sobre sus problemas y necesidades, generan una inestabilidad y poca funcionalidad práctica en los procesos de impacto y transformación de las instituciones educativas. Henson y Eller (2000), comparten que la psicología educativa presenta varios retos, que deben ser asumidos permitiendo abrir a la reflexión respecto a la capacidad conceptual, laboral e investigativa que presenta la disciplina, para esto se hace necesario analizar y comprender las competencias del rol profesional y su capacidad formadora, los cuales se diferencian en tanto a la metodología, paradigmas y desarrollo técnico interventivo.

## 2.1 La relevancia de la tutoría

La tutoría debe entenderse como un proceso formativo en el cual se aborden de manera integral los aspectos sociocognitivos que permean en la formación del individuo. En un sistema educativo, se pretende que el alumno, a través de la acción tutorial, pueda verse involucrado en un proceso de adaptación al medio, del cual posteriormente formará parte. Por ejemplo, con el análisis de los alumnos que transitan de educación básica a educación media, se identifica que implica un proceso de transición en el que ellos enfrentan cambios y adaptaciones a un nuevo sistema educativo, en el cual las exigencias escolares suelen ser más competitivas en comparación con el anterior sistema (Pérez, 2002).

Al respecto, Obaya y Vargas (2014) puntualizan la necesidad de ofrecer un acompañamiento y/o programa de acción tutorial (PAT) para el análisis de los aspectos: socioeconómicos, culturales y psicopedagógicos en los cuales se ve inmerso el alumno, en función de que los tutores puedan formar parte al ser mediadores en esta transición, ofreciendo una guía crítica e instruccional en la resolución de conflictos. Para esto, los modelos de tutoría deberían garantizar un estrecho lazo entre tutor y tutorado, para poder trabajar en conjunto en un clima de confianza, armonía y confort, en el cual el tutorado sienta la iniciativa por compartir y afrontar los retos que vive día a día, viendo al tutor como un apoyo constante ante las inquietudes; sociales, personales, académicas y afectivas.

Conforme a Gallego (2006), un Plan de Acción Tutorial debe concebirse como un “conjunto de acciones educativas de orientación personal, académica y profesional, diseñadas y planificadas por los tutores, profesores y orientador con la colaboración de los alumnos y de la misma comunidad educativa actuando siempre en función de sus necesidades.” Esto conlleva una coordinación y organización entorno a la planificación y puesta en práctica de las sesiones de tutoría. Por lo cual, la acción tutorial es un pilar en la orientación educativa, ya que atiende a la totalidad del alumnado considerando inherente al proceso educativo e instructivo. De acuerdo con el autor, todo Proyecto Educativo de Centro debe estar bien diseñada, planificada y organizada, considerando: el reconocimiento



a la figura del tutor(a) y las adecuaciones reales a los objetivos y a las posibilidades de los tutores.

En consecuencia, es necesario un sistema organizado y dinámico en el cual sus objetivos vayan en función a las competencias de los tutores y las necesidades de los tutorados, englobando aspectos integrales del desarrollo del individuo que le garanticen la satisfacción personal, e incrementen su desarrollo académico. Aunque estas aspiraciones resulten fáciles de plasmar, requieren un gran compromiso y un amplio sentido de empatía, para poder comprender y atender las necesidades de los tutorados, concluyen los autores.

En este sentido, Mitrany (2005) complementa esta visión sobre la acción tutorial, la define como una estrategia que logra ir más allá de la escuela, dado que las actividades que se desempeñan no son privativas en sí de un proceso formal áulico. Menciona también que la tutoría tiene como objetivo brindar no solo atención académica, sino también brindarles las herramientas necesarias para que puedan desarrollarse en diversos ámbitos, como lo son en el área social, motivación o afectiva, y con ello, fortalecer su desarrollo integral. Este desarrollo implica el reforzamiento de las habilidades que los individuos ya poseen, en cuanto a sus aptitudes, valores y destrezas, que solo es posible acrecentar mediante la mediación. Así, la tutoría pretende favorecer la formación del individuo mediante la atención individualizada o colectiva que un profesional puede proporcionar a un individuo.

En el caso de Peraj, la necesidad de generar lazos afectivos entre tutor y tutorado es de suma importancia. Lo anterior debido a que el programa establece como condición que un universitario y un niño establezcan una relación que se base en la amistad y, como consecuencia, el niño logre vislumbrar un futuro diferente. Es importante enfatizar que los niños y los universitarios participantes en el programa son denominados *amig@s*; lo cual da sentido al nombre, las misiones y los valores que el programa “UPN-Peraj adopta un *amig@*” persigue (Peraj-México, 2008).

Considerar la parte de dicha relación resulta esencial para que los tutores propicien una buena comunicación dialógica, mediante la cual, el otro, en este caso el tutorado, pueda sentirse y ser escuchado, atendido y orientado, tanto en un plano académico como en lo sociocognitivo (Peraj-México, 2008).

En ese orden de ideas, de acuerdo con Mitrany (2005) la relación que se construye entre el tutor y el tutorado y sus padres debe influir directamente en las relaciones significativas que se generan, debido a que es de vital importancia generar ambientes de confianza que den paso a la confidencialidad. Esta es la única forma en la que se puede influir directamente en el proceso de desarrollo integral del individuo. Por ende, se establece un periodo diagnóstico dentro de la interacción con el tutorado. Es un periodo de alrededor de un mes y medio, durante el cual el tutor se encarga de crear un ambiente de confianza y diálogo, de modo que el tutorado se sienta escuchado.

Existen variantes en la acción tutorial, estas son entre otras, la puntual y la permanente, la individual y la grupal, la tutoría de la diversidad, entre otras. En Peraj la tutoría puntual es fundamental, puesto que mediante ella se desarrollan las diversas actividades dirigidas a atender a un grupo de niños. Así, la tutoría no se desarrolla en un vacío, esta debe llevarse a cabo de forma colectiva y coordinada, como si se tratase de un trabajo en equipo. De esta forma, los tutores, profesores, niños, padres de familia y los responsables del programa, se ven inmiscuidos en la planificación y organización de las actividades para el plan de acción tutorial (Peraj-México, 2008).

Así, la acción tutorial presenta características específicas según el nivel educacional del que se trate; en la educación primaria, la función tutorial se enfoca en la incorporación del niño a la vida escolar, en su adaptación inicial a la escuela, en la prevención de dificultades de aprendizaje y en la relación escuela-familia. Mientras que, en la educación secundaria, se debe abordar la toma de decisiones relativas a la elección entre diferentes vías y opciones académicas, siempre tratando de dirigir las gradualmente hacia decisiones que van a incidir en la realización de los estudios posteriores o en el tránsito de la vida profesional. Peraj en consecuencia, se encuentra en ese vínculo de desarrollo en la vida escolar del niño, ya que sirve como un puente entre lo que fue la educación primaria y los comienzos de su vida en la educación secundaria, tratando de influir de manera directa para que el niño logre su permanencia y genere aspiraciones de una vida universitaria (Peraj-México, 2008).

Por esto, en el programa Peraj, se tiene como visión apoyar a cada uno de sus integrantes en el desarrollo de sus competencias, tanto académicas como sociales, cognitivas y afectivas, puesto que el programa tiene como misión impartir y promover acciones psicopedagógicas

que se encarguen de atender las diversas necesidades que presentan los niños, potenciando cada una de las fortalezas y habilidades que ya residen en ellos. Se trata, entonces, de una acción que contribuye a la labor formativa que realizan los padres de familia en conjunto con los tutores y docentes. Es una acción de acompañamiento en la trayectoria de vida y escolar del niño, por lo cual, el programa tiene como propósito disminuir los índices de deserción escolar, tomando a la tutoría como un sostén de acompañamiento y afirmación en los procesos de aprendizaje de los niños (Peraj-México, 2008).

## 2.2 Objetivos de la tutoría

El objetivo de cualquier acción tutorial siempre estará enfocado en contribuir al desarrollo integral del individuo, puesto que se trata, fundamentalmente, de orientar las acciones de estos en función a su edad y necesidades captadas, mediante la creación de ambientes de trabajo donde la confianza y el respeto fluyan de forma armónica. Las necesidades de la acción tutorial pueden surgir de las diversas problemáticas del contexto escolar, la situación familiar, o de la socialización. Por ejemplo, en un contexto áulico, los grupos escolares en un nivel básico (se toma como referente debido a los objetivos del programa) no están exentos de albergar problemas psicopedagógicos, sociales y conductuales (Peraj-México, 2008).

Esto debido a los diferentes factores que contribuyen a la exclusión del individuo en los diversos grupos sociales que se llegan a generar dentro de los centros educativos, como lo son las diferencias socioeconómicas, ideológicas, raciales, entre otras (Pérez, 2002).

De este ejemplo pueden desprenderse diversos matices derivados de las problemáticas de convivencia en las que los niños se ven inmersos; es en ese contexto que la tutoría trata de anticipar los problemas que pueden generar estos factores, enfocándose así en fomentar la mejora de las relaciones interpersonales de los individuos, ofreciéndoles las herramientas adecuadas para el manejo y mejor desempeño de las habilidades sociales. Esto siempre enfocado en las necesidades del individuo, estableciendo objetivos que puedan ser llevados a cabo de forma efectiva, para esto, se necesita la participación en conjunto de los tutores, docentes, padres y niños. De acuerdo con Peraj-México (2008), el equipo de trabajo se

conforma por la responsable del programa, las coordinadoras, los tutores, los tutorados y padres de familia. Todos coexisten en un mismo esquema de acción, ya que la responsable del programa junto con las coordinadoras, se encargan de organizar juntas (sesiones por zoom), en las que se mantienen actualizados los tutores con las diversas metodologías para impactar en las áreas de desarrollo en las que incide Peraj; también se discuten opiniones acerca de las problemáticas que se presentan al momento de interactuar con los tutorados o padres de familia. Un tema recurrente en las reuniones es el uso de los materiales para el apoyo de la tutoría, cuestión en la que los grupos de padres, tutores y encargados del programa mantienen una comunicación recursiva y de plena confianza, garantizando las mejores adecuaciones en las estrategias didácticas en favor del desarrollo integral de los tutorados.

En ese contexto, Vidiella (2015) plantea los siguientes objetivos específicos sobre la acción tutorial:

- Contribuir a elevar la calidad del proceso formativo en el ámbito de la construcción de valores y hábitos positivos y en la promoción del desarrollo de las habilidades intelectuales en los estudiantes, mediante la utilización de estrategias de atención personalizada que complementen las actividades docentes regulares.
- Crear un clima de confianza en el que, propiciando el conocimiento de los distintos aspectos que puedan influir directa o indirectamente en el desempeño escolar del estudiante, se posibilite el logro de los objetivos del proceso escolar.
- Mejorar la actitud del estudiante hacia el aprendizaje mediante el fortalecimiento de los procesos motivacionales que favorezcan su integración y compromiso con su propio proceso de formación.

Con base en estos referentes en la educación básica, en lo particular la educación primaria, como el programa lo designa, resulta primordial ofrecer a los tutorados una oportuna orientación, pues esta, así como la acción tutorial, son consideradas estrategias de calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para su puesta en marcha es necesario partir de los

siguientes ejes para la elaboración de los objetivos generales para la acción tutorial, los cuales, de acuerdo con Vidiella (2015), son las siguientes:

- Educación en la vida, desde la vida y para la vida.
- Atención a la diversidad.
- Individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Interacción entre los agentes implicados (alumnos, padres y madres, profesorado y entorno inmediato).

Estos pueden concretarse de la siguiente forma:

- Favorecer la educación integral del individuo, potenciando todas sus dimensiones.
- Conocer las características personales, familiares, emocionales y escolares de los alumnos para facilitar un mejor conocimiento e integración.
- Atender a la diversidad de alumnos y situaciones elaborando las adaptaciones necesarias.
- Individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Favorecer el desarrollo de los hábitos básicos de trabajo, autonomía y responsabilidad.
- Facilitar la integración, en los procesos escolares y sociales a través de la interacción del grupo, dinamizando la vida socio afectiva grupo-clase.
- Contribuir a una buena relación en el seno de una comunidad educativa mediante una coherente interacción de los diferentes agentes (alumnos, padres y madres, profesores y entorno inmediato).

Así, el logro de los objetivos que se pretenda alcanzar mediante la puesta en marcha de la acción tutorial dependerá de las edades y el nivel educativo del tutorado, de sus necesidades particulares, de ayuda o de prevención, del contexto específico en el que se trabajará, así como las condiciones del medio.

### 2.3 ¿Quién es el tutor?

De acuerdo con Ojalvo (2005), el tutor(a), por definición, puede ser cualquier individuo que posea las competencias necesarias para poder fungir frente al otro como una guía instruccional en su desarrollo integral. Estas competencias se pueden definir en tres grupos:

- Conocer los intereses y aptitudes de los alumnos, para dirigir mejor su proceso educativo, contribuyendo así a la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje
- Tomar decisiones adecuadas, correctas y conscientes ya que la acción tutorial exige esta capacidad de actuación ante los diversos contextos.
- Desarrollar actitudes y valores en los estudiantes vinculados a las normas de la institución y la sociedad.

El tutor(a), además, debe disponer de una buena organización en el manejo de los tiempos, ya que se requiere de un espacio compartido, acompañado de materiales que le servirán como soporte para ejercer sus actividades. Para el cumplimiento de esta acción se tiene como objetivo que el tutor(a) responda a un perfil específico, con el fin de facilitar la creación del vínculo tutor(a) y tutorado (Ojalvo, 2005).

Para el caso de UPN-Peraj y conforme la normativa de Peraj-México (2008), las características con las que debe contar el tutor universitario son:

- Poseer las competencias referentes a los procesos de enseñanza-aprendizaje
- Tener al menos el 70% de los créditos de la carrera cumplidos
- Tener entre 20 y 29 años
- Mantener el gusto e interés por trabajar con niños
- Ser competente para la comunicación

Bajo estos términos, el universitario prestador del servicio social puede desempeñar su acción tutorial, en favor a las áreas de desarrollo propuestas por los lineamientos de Peraj. El tutor(a) es un agente que contribuye al mejoramiento de la formación de los individuos

con la puesta en práctica de la acción tutorial; con ello se puede hablar de una acción mediadora que ejerce el tutor(a) entre los conocimientos que se van construyendo gradualmente en el tutorado.

Conforme a Martínez y Asensi (1986), el tutor ejerce el papel de guía, ofreciendo una metodología de pasos a seguir, sobre alguien no tan experimentado, siendo así que, la tutoría implica, por lo tanto, un acompañamiento que conlleva dos actitudes básicas:

- La empatía: como una actitud espontánea de voluntad que se concreta con el interlocutor de manera positiva para ambos y para la relación.
- Actitud positiva: aunque la empatía es un factor importante, se debe mantener una actitud que permita ver el mundo de una mejor manera, que va directamente relacionada con la capacidad de superar los problemas.

Para el programa Peraj, poder desarrollar estas competencias es fundamental, debido a la relación que se logra estructurar al cabo de casi once meses con el tutorado; estas se solidifican en gran parte gracias a la actitud positiva que mantiene el tutor en relación con las actividades que desempeña con el tutorado, ya que, al trabajar con niños, estos suelen ser más receptivos a los estados de ánimo de los individuos con los que suelen interactuar.

#### 2.4 La tutoría como estrategia de intervención

Acerca de ese tema, García (1996) hace referencia a estrategias de intervención como un conjunto de recursos utilizados por un equipo de profesionales disciplinarios que despliegan tareas en un determinado espacio social y sociocultural, con el objetivo de producir en los usuarios determinados y específicos cambios. De modo que las tutorías son espacios para el ejercicio y la promoción de la autonomía y que suponen un cambio de concepción y de papel de un estudiante pasivo dispuesto a aprender en forma adaptativa y reproducida que determina el sistema, a uno generador y constructivo, dispuesto a buscar el significado de lo que hace. Así, las estrategias de intervención se conciben como un modelo de intervención que se adecua a cada individuo y necesidad, que esté presente.

De la misma forma, agrega el autor, cada estrategia se puede adecuar a las necesidades de la tutoría, debido a que las estrategias pueden organizarse haciendo uso de las TIC para tener un mayor impacto en la formación de los individuos. Como tutor se puede apoyar durante las sesiones a los estudiantes, utilizando herramientas de la comunicación, como la escucha activa, con el fin de promover estrategias de autorregulación.

De acuerdo con García (1996), para lograr esto se requiere:

- Modelar la actividad: el tutor debe demostrar a los tutorados cómo es que él realiza las actividades, explicando lo que está entendiendo, lo que se le hace difícil, lo que le gusta y lo que no.
- Enseñar a darle sentido a los contenidos que revisan: resulta esencial promover que los tutorados identifiquen la relevancia de los temas que están revisando; ayudándoles a ver la importancia que tendrá para cada uno de ellos.
- Fomentar el trabajo cooperativo: El tutor es el responsable de propiciar que los alumnos se apoyen entre ellos durante las actividades a realizar, por medio de debates, donde puedan intercambiar sus reflexiones y de este modo creen un ambiente de aprendizaje cooperativo.
- Monitorear y corregir el empleo de las estrategias: El tutor debe estar atento en las estrategias que utilizan los tutorados para identificar las dificultades en la planeación, organización o evaluación de sus propias estrategias, y ayudarles a adaptarlas.

En este sentido, los programas de tutoría cobran una importancia crucial, en la medida que se pueden ir estructurando sus mecanismos para alcanzar mejoras en el tutorado, sobre todo cuando se tienen en cuenta los distintos factores que están afectando al desarrollo integral del individuo. Por tanto, el aprendizaje cooperativo resulta primordial en los programas de intervención, puesto que la calidad de la interacción entre tutor y tutorado se beneficiará de los logros alcanzados. Así, los modos de intervención tutorial, de acuerdo con García (1996), recogen tres aspectos:



- El procesamiento de la información. Tiene como finalidad el desarrollo intelectual de los tutorados, ya que se centran en las funciones de recepción, interpretación y utilización de los estímulos del medio
- Personales. Su objetivo es el desarrollo de la personalidad del sujeto y configurar su estructura en torno al incremento de la autoconciencia que supone para el tutorado el protagonismo de su propio proceso formativo
- Sociales o de interacción social. Desarrolla al tutorado como miembro de la sociedad y se centra en la concepción de la sociedad que, como marco de desarrollo de los miembros, les permite progresar de forma más enriquecedora afrontar los cambios y sentimientos de pertenencia a una identidad grupal, hecho que resulta vital para la configuración de una nueva realidad

## 2.5 La calidad en la educación mediante la implementación de los programas de tutoría

De acuerdo con López (2011), la educación en México atraviesa por grandes retos, relacionados con el cómo garantizar y promover una educación de calidad, debido a que se debe impulsar el desarrollo de una sociedad que se encuentra inmersa en un sistema cambiante.

Por lo tanto, la educación tiene la misión de promover espacios dirigidos al desarrollo integral de su población objetivo; donde se pretende fomentar el desarrollo de las competencias para la vida (Secretaría de educación pública [SEP], 2011a). Con base en lo anterior, en el plan de estudios de Educación Básica, la educación debe afrontar el hecho de que no existe aún, una línea metodológica precisa que pueda avalar la integración y permanencia de las prácticas educativas. Derivado de esto, la Reforma Integral de la Educación Básica, a través del análisis de diversas reformas curriculares, circunscribe formas de acción para el logro de los objetivos, y el desarrollo de las competencias en los estudiantes.

Así, garantizar la calidad dentro del ámbito educativo, conlleva a un incremento en el desempeño de toda su comunidad educativa, logrando integrar a cada uno, en el que hacer del sistema educativo; a través de la implementación de programas de apoyo y estudio,

capacitación para los docentes y directivos, la participación de los tutores y padres de familia, en función a garantizar su compromiso con los estudiantes (SEP, 2011a).

De ese modo, con base en el rol del tutor dentro del sistema educativo se pretende desde los planteamientos establecidos en la RIEB, que este profesional en el área de la educación propicie los espacios donde los estudiantes o profesores puedan desarrollar e incrementar sus competencias, a través de la detección de fortalezas, debilidades y necesidades, y así, reducir las barreras que se interponen en los proceso de formación, que muchas veces, en el caso de los estudiantes, se ve reflejada en el bajo rendimiento, abandono y rezago educativo.

Las barreras que anteriormente se mencionan, la mayoría de las veces tienen un origen cognitivo, social, y familiar. Por esto, el profesional en el área debe anticipar los futuros problemas que estos puedan generar, además de considerar a la población estudiantil con habilidades que sobre pasen el nivel de competencia. Por lo tanto, se pretende que todos puedan acceder a un sistema de acompañamiento psicopedagógico, conducidos de un Proyectos de Acción Tutorial, donde se pueda brindar de forma personalizada atención a la detección de necesidades. De modo que se tiene como objetivo fortalecer las habilidades para:

- Aprender a conocer
- Aprender a ser
- Aprender a vivir juntos
- Aprender a hacer (SEP, 2011b)

Ya que se pretende que los alumnos puedan interiorizar los conocimientos, para que les resulten aplicables en la vida en sociedad; donde cada uno de ellos pueda diferenciar y tomar decisiones, que vayan acorde con los valores y códigos de ética que exigen el vivir dentro de una comunidad (SEP, 2011a). Por lo tanto, se contempla que los alumnos de educación básica puedan desarrollar las competencias para:

- El aprendizaje permanente
- El manejo de la información
- El manejo de las situaciones

- Las competencias para la convivencia
- Las competencias para la vida en sociedad

Debido que, a través de estas se considera que el alumno pueda desarrollar e interiorizar los elementos que le serán de utilidad para adaptarse de manera autónoma a la vida en sociedad, y pueda afrontar con autonomía, los retos que intervengan en su proceso de desarrollo.

### 3. Las habilidades emocionales en la escuela

A finales de los años noventa, no se promovía la educación teniendo como base las habilidades emocionales de cada alumno, siendo que las primeras publicaciones sobre estas surgieron entre el segundo y tercer milenio.

Desde ese momento hablar de educación socioemocional ha tomado un rol relevante para los procesos de enseñanza–aprendizaje, debido a su notabilidad en el proceso continuo y permanente, que pretende potenciar las habilidades de competencias en el desarrollo humano, esto, con el objetivo de promover una los aprendizajes para la vida y de esta forma, dotarlo de conocimientos sobre su contexto social y bienestar personal (Bisquerra, 2000). Así, la educación basada en lo emocional debe estar presente desde el nacimiento, durante la educación básica y a lo largo de la vida adulta, puesto que adopta un enfoque del ciclo vital, el cual se prolonga durante toda la vida.

Por lo tanto, las competencias deben entenderse como estrategias básicas que se ponen en marcha a lo largo del desarrollo integral, siendo un complemento indispensable del desarrollo cognitivo sobre el cual se ha centrado la educación a lo largo del siglo XX. De esta forma, se pretende optimizar el desarrollo del humano, esto es, el desarrollo físico, intelectual, moral, social, emocional. Para que esto sea posible es en la familia, desde las primeras etapas de vida, cuando debería iniciarse la educación socioemocional, propiciando la formación de competencias que serán puestas en práctica; esto puesto que las

competencias emocionales son las más difíciles de adquirir. Un ejemplo de lo anterior, podría ser un alumno que pasa de educación primaria a secundaria, en su proceso de transición y adaptación a todo un nuevo modelo educativo, y de interacción con sus pares, podrá aprender a través de los procesos de mediación con sus profesores a conocer y resolver los nuevos retos del currículo escolar, pero lo que no va a aprender con facilidad en tres años, es regular totalmente sus emociones, ya que esto requiere una insistencia a lo largo de toda la vida.

Para Bisquerra (2000), la educación emocional es una forma de prevención, debido a que es la adquisición de las competencias que se pueden aplicar a una diversidad de contextos, tales como la prevención para el consumo de drogas, violencia, bullying, deserción escolar, entre otros efectos. De esa manera se pretende minimizar la vulnerabilidad del individuo a determinadas situaciones; para ello, se propone el desarrollo y refuerzo de las competencias emocionales a través de la educación, maximizando las tendencias constructivas y minimizando las destructivas. De modo que, a continuación, se citan algunos de los objetivos de la educación emocional:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones
- Identificar las emociones de los demás
- Denominar las emociones correctamente
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones
- Incrementar la tolerancia a la frustración
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas
- Desarrollar habilidades para generar emociones positivas
- Desarrollar la habilidad para automotivarse
- Adoptar una actitud positiva ante la vida

Por lo tanto, la educación emocional sigue una línea metodológica para la práctica del desarrollo de las competencias, ya que no resulta suficiente el saber, se requiere de saber hacer, saber ser, saber estar y saber convivir, debido a que tener buenas competencias no garantiza que sean utilizadas, y mucho menos para hacer el bien, se requiere prevenir que estas sean utilizadas con propósitos explotadores o deshonestos. Por esto es importante que

los programas de educación socioemocional vayan siempre acompañados de principios éticos, como parte inherente de la misma educación emocional (Bisquerra, 2000).

Con respecto a lo anterior, la educación socioemocional en los últimos años ha tomado relevancia debido al incremento de las adicciones, violencia, violencia escolar y las conductas de riesgo en los niños y jóvenes.

El aprendizaje social y emocional tiene un enfoque preventivo e incluye un conjunto de habilidades distintas a las cognitivas; siendo que es un proceso mediante el cual los individuos adquieren las habilidades necesarias para reconocer y regular sus emociones, mostrar interés y preocupación por los demás, desarrollar relaciones sanas, tomar decisiones responsables y manejar los desafíos de manera constructiva. Por lo cual se debe favorecer el desarrollo de las habilidades socioemocionales, como un proceso de alfabetización que no priorice entre alumnos y maestros, este debe ser equitativo y horizontal, así se podría contribuir para la mejora en la relación maestro-alumno, esto debido a que autores como Pianta (1999) señala que las interacciones del adulto con el niño, estos reciben gran influencia para su desarrollo emocional y social; además encontró que estos vínculos de apego con sus maestros desde edades tempranas son una necesidad innata que tendrá gran impacto en el desarrollo de su personalidad.

Casassus (2007) complementa esta visión mencionando que la desatención a las necesidades afectivas y emocionales de los estudiantes, como no ser escuchados, reconocidos o aceptados, no ser comprendidos en sus inquietudes y necesidades de autonomía por los padres y profesores, se convierte alguna de las causas de violencia y comportamientos agresivos, que impactan tanto en el aprendizaje, como en su desarrollo emocional, de ahí la necesidad de que los padres como maestros trabajen colaborativamente en el desarrollo de las competencias emocionales de los niños.

Para México, en el año 2007, la educación socioemocional se incluyó dentro del currículo con carácter obligatorio en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, para articularse con el nivel bachillerato a través del programa ConstruyeT (Penalva 2009).

Otra tendencia que se está registrando desde la educación socioemocional es el papel que juegan las emociones en el aprendizaje y desarrollo de las competencias para la vida. Desde

la neurociencia, se ha podido conocer que un cerebro emocionado es capaz de aprender de manera efectiva, debido a que el aprendizaje está estrechamente vinculado con la curiosidad y la atención; Francisco Mora Teruel, asegura que no puede haber aprendizaje sin emoción, ya que el aprender parte de despertar la curiosidad. Hartley (2003), alude a que las competencias emocionales de los individuos representan un actuar eficaz en diferentes contextos; debido a que hay un incremento en el autoconocimiento, reconoce sus propias emociones, siendo capaz de autorregularse y manejar de manera racional sus emociones, de auto motivarse en el desempeño de retos y en la superación de circunstancias adversas, dando como resultado el poder convivir e integrarse a su vida en sociedad.

Así la educación socioemocional como proceso formativo se centra en reconocer y manejar las emociones propias y de los demás; siendo un campo de acción donde las autoridades educativas pueden contribuir con las herramientas necesarias para atender a las necesidades sociales que no han sido suficientemente atendidas por la educación formal.

### 3.1 Deserción Escolar

La deserción está relacionada con el fracaso escolar, debido, entre otras razones, a la falta de motivación (intrínseca y extrínseca) en la que se ve inmerso el alumno(a), a causa de la baja autoestima y las pocas aspiraciones para el futuro. Este suceso tiene mayor impacto en los individuos que provienen de sectores poco favorecidos; afectando con mayor frecuencia a los niños y niñas de alrededor de 10 años, debido a que la falta de ingresos económicos, los orillan a salir de casa, y buscar empleos informales, hasta ilegales, dejando a la escuela muy por debajo de las prioridades para su desarrollo (Goicovic, 2002).

Así mismo, Díaz (2007) sugiere que la deserción debería considerarse desde el contexto social y económico. Esto puesto que los factores sociales que permean en el desarrollo del individuo se encuentran articulados por su núcleo social. Spady (1971) considera que el abandono escolar es cuando el alumno(a) no reingresa a los estudios que ha iniciado. Por lo tanto, Díaz (2007) sugiere que las categorías socioeconómicas, motivacionales, institucionales y académicas, son aspectos que inciden en la situación escolar del alumno(a).

De acuerdo con lo anterior, Cerry (1993) menciona que se pueden agrupar estos factores en dos categorías: factores exógenos y factores endógenos al sistema educativo; para los factores exógenos o externos al sistema educativo, como se mencionaba, se encuentra el nivel socioeconómico del alumno(a); los bajos ingresos familiares modifican la balanza de prioridades, llevándolo a cuestionarse si la educación es un factor determinante en su desarrollo. Otro de estos factores es el ambiente familiar, debido a que este supone un apoyo o una limitante para la creación de expectativas para la vida, de modo que la vulnerabilidad social y económica puede tener un origen determinante en la deserción escolar.

Los factores endógenos que aluden a los factores internos del campo educativo aparecen como las experiencias que los alumnos(as) viven en cada uno de los sistemas escolares; siendo así que el currículo escolar es, muchas veces, una barrera en el desempeño académico de los alumnos, debido a que las expectativas e intereses que se llegan a generar en torno a la educación presentan una falta de motivación y valoración. También se habla del clima escolar, debido a que el tipo de relación que los alumnos(as) logren establecer con sus docentes, compañeros e institución, actúa como un factor que incidirá en su permanencia y egreso; puesto que las expectativas o estigmas que los docentes muestren con respecto a sus alumnos(as), configuran relaciones que tensan el clima escolar e imposibilitan la creación de un sentido de pertenencia hacia la institución.

Lo anterior refuerza el hecho de que una trayectoria escolar puede verse beneficiada o limitada debido a las pocas experiencias gratificantes que el alumno genere dentro de la institución educativa; la repetición, la edad extra, inasistencia, problemas de conducta, relaciones distantes con sus profesores y compañeros, son factores que se ven íntimamente relacionados con el desarrollo del estudiante (Cerry, 1993).

### 3.2 Factores externos asociados con la deserción escolar

Existen factores determinantes que imposibilitan el desarrollo integral de los individuos derivados de las problemáticas familiares, sociales y escolares en las que se ven inmersos.

Muchas veces, en el ambiente donde se desarrollan, existen problemáticas derivadas de la inestabilidad familiar que se encuentran íntimamente relacionadas con el éxito o fracaso; debido a que los conflictos pueden suponer una barrera en los procesos mentales, generando distracción o confusión, puesto que, es en el núcleo familiar donde se generan las aspiraciones, objetivos y metas, que el individuo deberá seguir; estas aspiraciones, en varias ocasiones, son generadas por los padres, llegando a causar confusión, baja motivación y actitudes competitivas que a lo largo del desarrollo; derivando en estragos en la salud, o pérdida de la identidad (García, 1986). Para Beltrán y Pérez (2000), la familia supone una *“comunidad de afecto fundamental entre los seres humanos”*; esto implica la íntima relación que existe entre el desarrollo de la identidad del sujeto, las relaciones afectivas y de comunicación que sostendrá el individuo en su relación con los otros.

En Peraj-México (2008), es de suma importancia el acompañamiento que se le brinda a los tutorados, ya que, en su mayoría, provienen de familias separadas o en las que el rol de los padres lo ejercen los abuelos, tíos, o hermanos mayores. También existen problemáticas derivadas de la poca atención que reciben por parte de los padres, ya que, con alta frecuencia, ambos deben trabajar, o solo viven con uno de los dos, y esto podría provocar un distanciamiento en las relaciones afectivas.

Este es un ejemplo en el que se observa cómo el nivel socioeconómico y la estructura familiar pueden ser una desventaja en la formación del individuo; ya que se encuentran predispuestos a que reciban menos apoyo en los momentos clave de su desarrollo, lo que genera hendiduras que podrían verse reflejadas; posteriormente, en el bajo rendimiento escolar o en limitar sus aspiraciones para la creación de un futuro mejor, además, agrega Bronfenbrenner (1986), de generar conflictos en el clima familiar, debido a que el fracaso escolar gira en torno al equilibrio afectivo y emocional del individuo. Así, estos desaciertos van reestructurando la relación que mantienen los hijos con sus padres. Como consecuencia de estos conflictos pueden surgir distanciamientos o pérdida de la confianza en la relación familiar, derivando de ello, conductas como maltratos físicos o emocionales, que generarán desequilibrios emocionales originados por la inestabilidad familiar.

Este desequilibrio provoca problemas de aprendizaje y barreras para el desarrollo, debido a que los individuos se sienten poco valorados o reconocidos por sus logros. En el área



motivacional, solo existirán críticas y desprecios por sus conductas, desembocando en una pérdida del sentido, ya que, en su núcleo social más cercano, como lo es la familiar, carecerá de motivadores para la creación y el logro de las metas, concluye el autor.

Por lo tanto, las relaciones familiares en las que se encuentra inmerso el individuo suponen una barrera o impulsor en el eje del desarrollo, ya que pueden ejercer una influencia directa que lo conducirá al éxito o al fracaso de sus aspiraciones. Se hace necesario, entonces, promover estrategias que lo conduzcan de forma positiva al logro y la creación de metas que fomenten y afiancen su autoestima. Desde el punto de vista de Fernández y Salvador (1994), la familia y sobre todo los padres, deberían identificar los problemas afectivos y sociales que pueden intervenir en el desarrollo de sus hijos, tratando de motivarlos para la resolución del conflicto.

### 3.2.1 El nivel socioeconómico familiar

Ladrón de Guevara (2000) menciona que los niños provenientes de núcleos familiares con un nivel socioeconómico bajo desarrollan problemas en las capacidades intelectuales, ya que su ritmo de trabajo y nivel de concentración son más lentos. Esto puede proceder de la poca asistencia que reciben por parte de sus cuidadores. Esto porque, al desarrollarse en un ambiente donde las prioridades cambian, el rol de los padres pasa de asistir en el desarrollo del niño a solo proveerlo alimentariamente. Y no es una condición que se reproche, sino, que es un cúmulo de acciones que generan fisuras, en las áreas del desarrollo.

En ese sentido, los alumnos que proceden de familias con bajos recursos suelen recibir menos atención y estímulos para el desarrollo de sus competencias. Bronfenbrenner (1986) añade a esta visión, que los valores y actitudes del niño se verán directamente afectados por el entorno en donde se desarrollan: ya que la inestabilidad económica genera, como ya se mencionaba, distanciamientos en las relaciones familiares; los padres, suelen encontrarse ocupados, y preocupados por factores que muy pocas veces tienen que ver con el desarrollo del niño, además de mostrar, poco interés por el apoyo en las tareas académicas.

Los padres de estos contextos, argumenta el autor, suelen verse menos involucrados en las actividades que el niño desarrolla, ya sean culturales, deportivas, escolares o de ocio, dando

como resultado en él una falta de estímulo y motivación, por generar aspiraciones para un mejor futuro. Además de que el nivel socioeconómico bajo, puede provocar en él una necesidad económica latente, donde priorice el hecho de generar ingresos para la familia, impulsándolo al abandono escolar, e incorporándolo a la adquisición prematura de un oficio.

Al respecto, Vargas (2007) menciona que los niños que se desarrollan en estos contextos son más propensos que el resto a generar bajas expectativas sobre el futuro; debido a que ya no creen en la posibilidad de generar aspiraciones académicas y optan por reorganizar sus visiones para el futuro, tomando como base el contexto donde se desarrollan.

### 3.2.2 El clima familiar

Con base en lo anterior, Gómez (1992) señala que el clima familiar se compone por una serie de factores que se suscitan dentro del núcleo familiar, como los valores, las actitudes, los modos de conducta y comportamiento. Por lo tanto, esta serie de factores es la que permea el comportamiento de un individuo y, posteriormente, en las pautas de conducta que externará en sus modos de interacción social. De ese modo, en gran medida, el clima familiar define las oportunidades que los padres le darán a sus hijos en favor de fortalecer su desarrollo.

En ese sentido, el clima afectivo creado desde el núcleo familiar es un factor esencial en el desarrollo integral del alumno, debido a que las actitudes, expectativas y valores que obtiene de este, resultan relevantes para el cumplimiento de sus competencias para la vida, siendo así que representan una condicionante su desarrollo (Martínez, 1992).

Los climas familiares que impulsan el desarrollo de las competencias de los niños se caracterizan por ser ambientes donde el respeto, la estima y la exigencia son flexibles y razonables; ya que se encargan de integrar y adaptar al individuo dentro de su seno familiar; instruyéndolo en el desarrollo de las competencias, que van en función a cumplir con objetivos; como lo son el de vivir dentro de una sociedad, donde debe reconocer, valorar y respetar al otro. En contraparte, agrega el autor, se encuentran las relaciones familiares tensas, en las que predomina un clima familiar en la que los padres son los que

resuelven los problemas de los niños, sin darles la oportunidad de aproximarse al afrontamiento de las problemáticas que se les presenten.

Así, a modo de síntesis, se puede reflexionar sobre la relevancia del clima familiar; debido a que es en este contexto cercano en donde el niño se desenvuelve. Un clima tenso, ansioso y poco equilibrado no cubre las atenciones básicas, ya que el individuo transita por un proceso de disminución en las motivaciones para la creación de metas y, en consecuencia, carece de un modelo aspiracional para su desarrollo (Gilly, 1978).

### 3.2.3 La estructura familiar

La estructura familiar es un factor que se encuentra relacionado con el clima familiar y el nivel socioeconómico de la familia, ya que ambos factores influyen íntimamente en el desarrollo del individuo. En este orden de ideas, Ladrón de Guevara (2000), menciona que el tamaño de la familia se relaciona con el apoyo y la atención que reciben los individuos; ya que entre más son los integrantes del núcleo familiar, desciende el apoyo individualizado que se le puede brindar a cada uno de los integrantes, además, de que desfavorecen el clima intelectual en el cual conviven; esto puesto que coexisten con miembros más jóvenes y menos desarrollados.

El autor también hace énfasis en el orden biológico de nacimiento, ya que pareciera que los hijos mayores se desarrollan en un clima de transición; en ese contexto, del mismo modo, los padres se encuentran en un proceso de adaptación a su nuevo rol, asumiendo responsabilidades y nuevas aptitudes, en favor del desarrollo de su primogénito. Esto conlleva adquirir nuevas experiencias, que se encuentran mediadas por sus valores y creencias.

Por lo tanto, en comparación con los hijos que proceden del primogénito, los padres, ya tienen dominados sus modos de conducta e instrucción, de modo que los más pequeños son los más favorecidos, además de que los mayores, también cumplen el rol complementario de tutores.

Ladrón de Guevara (2000) complementa estas visiones, comenta acerca del intervalo de edad entre hermanos; ya que, si este intervalo es muy pequeño, existe la probabilidad de que no sea beneficioso para su desarrollo en comparación de los que tienen un intervalo

más grande. Lo anterior porque el clima se ve beneficiado por las experiencias y logros de los hermanos mayores, sirviendo como modelos aspiracionales para los más jóvenes, impulsándolos al desarrollo de aspiraciones. Husen (1967) agrega que otro de los aspectos que suponen obstáculos para el desarrollo, es la modificación en la estructura familiar; debido a que una separación o divorcio puede generar, en algunos individuos, inestabilidad emocional, lo cual supone un déficit en el rendimiento general y en el escolar en lo particular. (Martínez, 1987), menciona que esto puede derivarse del hecho de que los individuos provenientes de familias separadas sufren un mayor sentimiento abandono y falta de atención, además de que pareciera que los dos padres emplean más recursos de socialización.

#### 3.2.4 Recursos culturales

El ambiente cultural en donde el niño convive tiene una íntima relación con el desarrollo de sus competencias, aptitudes, formas de pensar, en inclusive en su manera de ver la vida; esto se deriva de que es en el seno familiar, en donde los niños adquieren las diversas formas de conducta y comportamiento.

Para Campos (1988), los padres utilizan los métodos de educación, que ellos ya poseen y transmiten para el desarrollo académico de sus hijos. Así, sólo si los padres tienen dentro de sus posibilidades invertir capital económico con propósitos educativos a través de materiales; como libros, enciclopedias, hasta colegiaturas, el niño podrá verse beneficiado con los estímulos necesarios para el desarrollo de su rendimiento académico. De lo contrario, la limitación de estos, atribuidos al déficit sociocultural y económico, de diversos contextos, se verá reflejado en desventajas para la adaptación a los contextos escolares. De ese modo, la inversión económica en la educación de los niños es un componente importante en los resultados escolares.

Tsa y Walberg (1983) mencionan que, como parte de la normalidad en el proceso de adquisición del hábito de la lectura, escritura o habilidad matemática, depende de las aproximaciones que los individuos tengan en relación con esta. Es común escuchar afirmaciones por parte de los padres de familia, con respecto a que sus hijos presentan

complicaciones para la lectura, pero en muy pocos de ellos pueden encontrarse libros con temáticas adecuadas a sus gustos o edades, en casa. En consecuencia, resultan limitadas las aproximaciones que el individuo pueda generar con respecto a las habilidades culturales y escolares; generando escasas expresiones lingüísticas, falta de estímulos o alternativas para divertirse y aprender.

#### 4. La relación entre la teoría sociocultural y la educación

La teoría sociocultural de Vygotsky (1979) explica que cualquier proceso de desarrollo ocurre dentro de un contexto social, histórico y cultural; así para que un individuo pueda apropiarse de los elementos culturales que le servirán como base para integrarse a la sociedad, necesita interiorizar el sistema de comunicación con sus pares, en otras palabras, iniciar a identificar y apropiarse del lenguaje. Vygotsky (1979) llama a este proceso la “ley genética general del desarrollo psíquico (cultural)”. Esto se refiere a la serie de acciones en las que se manifiesta que todo proceso aparece en un primer momento en el plano social, para posteriormente apropiarse de él a un nivel psicológico; es como si las influencias que existen en el exterior, al momento de cobrar sentido, en este intercambio de significados, comenzarán a interiorizarse (ir hacia dentro) en el proceso cognitivo del individuo, y de esta forma ir estructurando y modificando las pautas de conducta.

Al respecto, Luria (1986) afirma que la actividad psicológica se ve influenciada por el significado de los objetos que lo rodean, ya que cada uno de ellos cuenta una historia que se encuentra mediada por la cultura o el contexto histórico y social de donde se desarrolla. En ese orden de ideas, Vygotsky (1979) plantea que el momento de partida en el individuo en su desarrollo es cuando el individuo logra interiorizar el uso del lenguaje, ya que es ahí cuando logra materializar el pensamiento. Por lo tanto, el lenguaje se da en un primer momento a nivel social, luego es egocéntrico, para finalmente ser interiorizado. Por lo que el significado de las palabras es clave para poder elaborar las interpretaciones, y/o representaciones que el individuo pretende aportar a través del discurso. Bruner (1991) menciona que la concepción de Vygotsky sobre el desarrollo del individuo está íntimamente ligada con la expresión y el crecimiento histórico de la cultura.

El aprendizaje, de acuerdo con Vygotsky (1979), es un proceso que se origina del desarrollo que el individuo experimenta con base en el desarrollo dialéctico que emplea dentro de su sistema social y, para esto, la escuela cobra relevancia, puesto que es ahí donde instruyen al individuo para que pueda apropiarse de contenidos contextualizados. Aunque estos contenidos que, a pesar de encontrarse situados en el desarrollo del individuo, no se encontrará en su nivel de desarrollo, sino en la Zona de Desarrollo Próximo, debido a que no se pretende una simple transmisión de conocimientos, sino la identificación de las habilidades que ya se poseen sin el uso de la asistencia. En correspondencia, la educación debe tener como objetivo conocer cuáles son los puntos que el individuo aún no interioriza, para que, de esta forma, pueda anteponerlos en situaciones que lo impulsen a realizar esfuerzos que vayan más allá de su nivel de competencia, y así puedan ser dirigidos al análisis para la toma de decisiones; lo anterior dará como resultado una reestructuración de lo aprendido, logrando aplicarlo de forma autónoma en su interacción con los otros, y así garantizar que el individuo puede desarrollarse integralmente.

Por lo tanto, la teoría sociocultural, destaca la importancia que surge desde las relaciones sociales, para el aprovechamiento escolar, con base en la relación uno a uno que se propicia entre estudiantes y maestros; ya que estos actores son los encargados de proponer y adecuar estrategias que vayan en función a la Zona de Desarrollo Próximo del alumno; para ello se debe conocer y explorar el nivel de competencia de cada uno de sus estudiantes y a partir de ello incitar al cumplimiento de nuevos retos. De este modo, esas exigencias deberán ir de la mano con un acompañamiento que sea como soporte emocional e intelectual para el logro de los nuevos desafíos; es importante pluralizar los métodos para la implementación de las actividades que servirán como impulsores en la toma de decisiones por parte de los alumnos, y de este modo generar una necesidad por transitar en la búsqueda de diversos materiales de apoyo.

#### 4.1 La mediación

La mediación, de acuerdo a Vygotski (1979), se caracteriza por ser una herramienta que es utilizada para que un sujeto más experimentado pueda traducir el conocimiento de la

sociedad y la cultura a un aprendiz; desde esta perspectiva se puede tratar de explicar cómo es que a través de la interacción que un individuo mantiene con su entorno sociocultural, este va redescubriendo significados en los símbolos que permean su contexto, y así le ayuden a comprender su relación con su entorno social. Estos elementos mediadores son fundamentales en el desarrollo del individuo puesto que cuando este inicia su proceso evolutivo (nacimiento) es asistido por sus cuidadores (sujetos más experimentados) que son capaces de adiestrarlo con las habilidades para el lenguaje, la conducta, el pensamiento, entre otros.

En relación directa con esta perspectiva, Feuerstein, Klein y Tannenbaum (1999) mencionan que los individuos, a través de la mediación, pueden alcanzar su desarrollo óptimo; puesto que exponer al individuo a grandes cantidades de vivencias dentro de su aprendizaje, incrementa su nivel de desarrollo cognitivo, lo cual lo impulsará a seguir de manera autónoma. Así, el individuo al tener un mayor cúmulo de experiencias, las cuales al inicio fueron influenciadas y desarrolladas por el mediador en relación con el contexto, comenzarán a ser experiencias que le serán significativas y aplicables en su relación con el medio.

De este modo, Vygotski (1979) contrapone que el conocimiento que este individuo genere depende de dos variables: el medio cultural y el sujeto. En ese sentido, la mediación se convierte en un proceso intencional que tiene como objetivo instruir de manera directa al individuo; claro que, este debe estar dispuesto a la adquisición y adaptación consciente de este nuevo aprendizaje, mismo que será dirigido por el sujeto más experimentado. En ese orden de ideas, Feuerstein (1999) supone que el sujeto mediador es quien logra impulsar el desarrollo dentro del sujeto menos experimentado; en esa relación, este será solo un elemento más, quien es guiado por su propio proceso de desarrollo; siendo así que la teoría de Feuerstein tiene aproximaciones acordes con la Zona de Desarrollo Próximo.

Al describir el proceso de mediación Vygotsky (1979) describe tres características básicas:

- La intencionalidad. El mediador actúa con el objetivo de impulsar el desarrollo en el aprendiz, en función de propiciar las condiciones para que este pueda lograr sus objetivos

- La reciprocidad. El aprendiz puede reconocer y adaptarse a la intención del mediador, mostrando resultados en su proceso.
- La trascendencia. El aprendiz, a través del proceso de mediación, logra adquirir las herramientas y metodologías para la resolución del conflicto y logra ponerlas en marcha en su día a día, logrando apropiarse e interiorizar las nuevas formas de conducta

Por lo tanto, la mediación parte de una intención por impulsar el desarrollo del aprendiz, promoviendo una estructura donde él pueda traducir e interiorizar los símbolos y significados que forman parte del contexto donde se desarrolla, ya que, a través de este, él podrá hacer uso de las herramientas o signos sociales para la transmisión de aprendizajes, valores, creencias, actitudes y sentimientos, concluye el autor.

#### 4.2 La zona de desarrollo próximo

De acuerdo con Vygotsky, la Zona de Desarrollo Próximo hace referencias a “La distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado mediante la resolución de problemas bajo la guía de adultos o en colaboración con otros más capaces.” En otras palabras, son las posibilidades que una persona tiene para realizar alguna determinada tarea con asistencia, siendo incapaz de realizarla por cuenta propia; para que un individuo pueda desarrollar habilidades que lo conduzcan hacia la resolución de problemas, este debe entrar en interacción con un sujeto más experimentado, ya que este le aportará elementos que le servirán de guía. Por ende, la interacción que suelen mantener los sujetos con sus pares tiene un rol importante en el desarrollo de habilidades y estrategias, ya que los sujetos más experimentados, pueden ayudar a sus pares a ser más hábiles, ofreciéndoles una guía crítica de instrucción (Vygotsky, 1979).

En Peraj se tiene como base este concepto debido a que los tutores fungen como instructores en el desarrollo del tutorado, a través de la interacción que se logra establecer, ofreciéndole apoyo para la identificación de: habilidades, emociones, aptitudes y, de este



modo, poder garantizar su desarrollo integral (Peraj-México, 2008). Sin embargo, para que esto pueda ser desarrollado Vygotski (1979) menciona que existe un principio en el origen social de los procesos psicológicos superiores y el principio de que no todos los procesos de enseñanza-aprendizaje generan desarrollo, sino solo aquellos que se sitúan en la Zona de Desarrollo Próximo del aprendiz. De modo que estos principios aluden a que los individuos son capaces de generar conocimiento en el otro a través de la interacción. Además, se debe tomar en cuenta que no toda interacción produce un desarrollo o avance en quien es guiado, ya que el sujeto más experimentado debe situarse en la ZDP del aprendiz, es decir; dependiendo de las características que tenga, el sujeto más experimentado deberá, adecuar y diseñar actividades que le resulten alcanzables, para así, motivarlo al logro de sus aprendizajes, aumentando progresivamente el nivel de dificultad (Vygotski, 1979).

Por lo tanto, la ZDP no es algo que ya preexista en el sujeto, por el contrario, es creada por él mismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje; para ello se debe considerar lo que él ya sabe y cómo el otro debe ser capaz de potenciarlo en el proceso de interacción. Vygotsky define este concepto como la situación de interacción en la que se produce un conocimiento compartido por los participantes en un mismo contexto (citado por Wertsch, 1993). Así cuando el intercambio se produce, se generan diversos matices sobre un evento que llega a ser distante a las comprensiones o interpretaciones, dando consigo una negociación de significados para poder crear marcos de referencia compartidos, y así poder facilitar la realización de la tarea.

Aun dentro de estos marcos de referencia compartidos existen dificultades en el momento de ponerlo en práctica, ya que el sujeto menos experimentado puede replicar la acción que le fue enseñada, pero sin apropiarse de ella y generar grietas en la comprensión de los actos, de modo que no podrá interiorizar el significado de dicha acción que realiza; por ejemplo, en una dinámica de grupo, dentro de la escuela, el maestro puede tener como objetivo enseñar a sus alumnos a realizar compuestos químicos, y para esto, emplea la actividad de “burbujas caseras”; en ella los alumnos deberán mezclar agua, jabón y un poco de aceite orgánico, para crear compuestos; ellos seguirán las indicaciones propuestas por el maestro pero no lograrán comprender cuáles son los procesos químicos que permiten la formación de las burbujas, ya que no han interiorizado esa negociación de significados. Por lo tanto, el

aprendiz podrá participar en el proceso de intercambio, pero no la comprenderá en su totalidad. Wertsch (1993) menciona que esto se debe a una tendencia común en el modo en que los aprendices llegan a interiorizar la definición de la situación; puesto que en un primer momento se necesita participar en la resolución del conflicto para después reconocer e interiorizar el significado de las conductas, haciendo alusión a que en lugar de comprender la situación y después llevarla a cabo, los aprendices deben observar cómo es llevada a cabo para que logren entenderla.

#### 4.3 La metáfora del Andamiaje

Con base en lo anterior se puede decir que el origen de los procesos de acción tutorial, radican en el apoyo que un experto le proporciona a un individuo menos experimentado, ya que es en esa interacción que se comienza a construir una estructura con tres dimensiones que requiere un grado de habilidad que inicialmente está más allá de ellos. Esto se debe a que habitualmente el sujeto más experimentado conoce la situación y la respuesta, mientras que el otro no; así, la situación se convierte en una práctica en la que solo el instructor sabe cómo resolver (Wood, Bruner y Ross, 1976).

Gran parte de la resolución del conflicto por parte del aprendiz radica en el desarrollo de sus esfuerzos, ya que, desde el nacimiento, estos son asistidos por sus cuidadores; ya sea que se encuentren aprendiendo habilidades para la atención, comunicación o manipulación de objetos. Por lo tanto, la acción tutorial se sitúa como elemento clave en la infancia o en la niñez, concluyen los autores.

De este modo, para que el individuo afronte nuevos desafíos, debe estar en el mismo nivel de competencia, y esto implica un proceso donde el aprendiz pueda llevar a cabo una tarea, mediante la asistencia que un sujeto más experimentado pueda proporcionarle. Así, los elementos de la tarea que inicialmente se encuentran fuera de su alcance, le permitirán concentrarse en aquellos que sí están dentro de su rango de posibilidades, procediendo a la conclusión satisfactoria de la misma (Smith, 1971).

Se logra incrementar, por tanto, el nivel de competencia, sin embargo, no se puede ver beneficiado de dicha asistencia si él no logra interiorizar el proceder de la producción (Wood, Bruner y Ross, 1976). En otras palabras, el aprendiz debe ser capaz de reconocer una solución a una clase particular del problema, antes de que el mismo sea capaz de dar el siguiente paso, lo que lo conducirá al logro sin asistencia. Para lograr esto, Olson (1970) ha indicado que un aprendiz es capaz de reconocer una figura asimétrica, antes de construirla en una hoja. También Clinchy (1974), (citado por Olson, 1974) informa que los aprendices son capaces de discriminar entre buenas y malas estrategias, aunque no son capaces de elegir entre ellas. De ese modo, la adquisición de habilidades se ajusta mediante la acomodación adecuada para el cumplimiento de los nuevos requisitos para las tareas más complejas; esto da como resultado un proceso análogo, en la resolución de conflictos, donde el orden constituye una condición sin la cual no se podría garantizar el éxito de una tarea con mayor nivel de influencia que otra.

#### 4.4 El andamiaje

Rodríguez (2001) señala la relevancia del rol de los cuidadores, puesto que son ellos quienes logran impulsar el desarrollo del aprendiz en sus primeras etapas evolutivas (desde que nace), proceso en el que el andamiaje supone una estructura provisional que conduce los aprendizajes de quien es enseñado; esto sirve como base para la construcción de los nuevos aprendizajes, los cuales serán retirados una vez que quien aprende alcanza cierto nivel de autonomía.

Así, agrega el autor, el andamiaje es una de las propuestas teóricas de la educación que más se aproxima a cómo el individuo es capaz de dar solución a los problemas que enfrente. De modo que la capacidad para resolver el problema puede dividirse en tres categorías:

- Aquellas que el alumno puede realizar independientemente
- Aquellas que no puede realizar incluso con ayuda
- Aquellas que el alumno puede realizar con ayuda de otros

La última categoría se relaciona directamente con la ZDP, debido a que hace alusión a la distancia que existe entre el nivel real del desarrollo del individuo, predispuesto por su capacidad para resolver problemas por él mismo, y su nivel de desarrollo potencial. De ese modo, en ese proceso el andamiaje cobra relevancia, debido a que el sujeto más experimentado alista al aprendiz para que vaya tomando el control de la situación progresivamente, hasta que logre los niveles de competencia esperados (Rodríguez, 2001). Es necesario manifestar que no se trata de simplemente ayudar al aprendiz dándole las respuestas, sino de proporcionar un soporte que le sirva en su proceso de desarrollo.

Baquero (1997) hace una relación entre la ZDP y el Andamiaje, para ese fin plantea las siguientes características:

- Ajustable. Debe ser acorde con la capacidad del aprendiz y los logros que vaya adquiriendo
- Temporal. Evitar que se vuelva una dinámica repetitiva, ya que, de serlo, no impulsará la autonomía del aprendiz
- Audible y visible. Mantener un control progresivo sobre las actividades que el aprendiz realiza; de modo que él pueda identificar su proceso en la adquisición de nuevos conocimientos, siendo consciente de que es asistido en la ejecución de la actividad.

Del mismo modo, Wood (1976) reducen a cinco intenciones el andamiaje, basadas en la motivación, interés y disminución del apoyo que se le brinda al aprendiz durante el proceso de enseñanza aprendizaje:

1. Responsable de su propio aprendizaje. Las tareas propuestas deben permitir a los aprendices hacer su propia contribución a medida que progresan.
2. Adecuación de las actividades de aprendizaje. Las tareas deben tener en cuenta los conocimientos y habilidades de los aprendices, pero al mismo tiempo deben ser retadoras para que se produzcan nuevos aprendizajes.
3. Un ambiente de aprendizaje estructurado. Presentar al aprendiz una tarea ordenada y progresiva con estrategias y aproximaciones útiles para resolver la tarea.

4. Responsabilidad compartida. Las tareas se resuelven conjuntamente en el curso de la interacción.
5. Transferencia del control. A medida que los aprendices internalizan nuevos procedimientos y rutinas, ellos deben tomar más responsabilidad para controlar el progreso de la tarea; al aumentar la interacción de los aprendices éstos se vuelven más competentes.

En este marco contextual, el objetivo del presente informe derivado del servicio social de la sustentante fue diseñar y aplicar un programa de intervención psicopedagógica a una niña de 12 años que cursaba el sexto grado de primaria en una escuela pública del sur de la Ciudad de México.

Para lograrlo se propusieron los siguientes objetivos específicos:

- Identificar el autoconcepto de la tutorada a través de la autoadministración de una encuesta de escala tipo Likert.
- Emplear un mes de observación para identificación de sus fortalezas, debilidades y necesidades.
- Diseñar y aplicar actividades que vayan en función al desarrollo integral de la tutorada para reforzar las habilidades emocionales.
- Redactar en un informe para padres los avances logrados por parte de la tutorada.

## Capítulo 2

### **Procedimiento**

#### 2.1 Participante

Consecuencia de que las autoridades académicas responsables del programa UPN-Peraj lo promocionaron durante septiembre del año 2020, a través de sus redes sociales, debido a la contingencia sanitaria por Sars-Covid2, los padres de familia interesados en que sus hijos asistan son el vínculo entre el programa y los niños(as), debido a que finalmente son ellos los que deciden si son o no parte del programa. La familia de la participante en el presente informe decidió incorporar a su hija.

Por lo cual el programa de intervención psicopedagógica se desarrolló con la participación de una niña de 12 años de edad que cursaba el sexto grado de primaria en el turno matutino de una escuela pública en la colonia Héroes de Padierna en la delegación Tlalpan, CDMX. La participante era primogénita, con habilidades para la danza y expresión artística; aunque con notorios y endebles lazos afectivos y de comunicación con sus padres. Además de rasgos relacionados con la baja autoestima; lo anterior se derivó en la poca interacción social con sus pares.

Su familia estaba conformada por padre, madre, hermano y hermanastro, siendo ella la hija mayor. Sus padres se habían divorciado. Por esta razón, ella y su hermano vivían en la casa del padre, conviviendo con su madre y hermanastro los fines de semana.

En la escuela era una alumna regular, le gustaban las actividades culturales; ella era parte del coro escolar. Dedicaba gran parte del tiempo libre a actividades como la danza y el canto, aunque no se encontraba inscrita formalmente en alguna institución para potenciar sus habilidades artísticas.

De acuerdo con Barrios y Pinzón (2016), bailar produce una sensación de libertad y confianza en los niños, además de favorecer el desarrollo de una autoestima positiva. Asimismo, mejora su coordinación, resulta también beneficioso para el cuerpo, le da elasticidad, mejora la postura y favorece las funciones del sistema circulatorio y respiratorio, por lo que ayuda a evitar la obesidad. Mientras que el canto, permite el

progreso en el desarrollo de la capacidad lingüística, favoreciendo la práctica de las habilidades sociales. Es conveniente aclarar que en el presente informe de la aplicación del programa de intervención a la participante se le denominará “Adriana”, por el cuidado a la información de sus datos personales.

Con el fin de valorar el autoconcepto de la tutorada se procedió a autoadministrar un cuestionario de escala tipo Likert. Después, durante un mes se llevó a cabo una serie de observaciones para concretar la identificación de las fortalezas, debilidades y necesidades de la participante. Al término de la observación, se ejecutó el llenado del cuadro de necesidades; instrumento elaborado por la profesora responsable del programa (Ramírez, 2021), donde se pudieran identificar por cada una de las áreas del desarrollo las fortalezas, debilidades y necesidades de la tutorada, todo esto con el fin de poder diseñar una serie de actividades que fueron diseñadas en función del desarrollo de las áreas mencionadas, tomando en cuenta sus debilidades y fortalezas, para atender a sus necesidades; siempre respetando la normativa del programa, ya que es la profesora encargada y su equipo de coordinación las que comparten las actividades que deberán trabajarse, aunque como tutores, existe cierto grado de autonomía para, modificar o reemplazar las actividades.

Se implementaron sesiones con las que la tutorada pudiera conocer sus cualidades, destrezas, y motivaciones; además poder relacionarse socialmente con más niños participantes en el programa Peraj-UPN. Lo anterior a fin de incrementar sus habilidades para la socialización.

También se planearon actividades a realizar con la madre para fortalecer sus lazos afectivos y de comunicación, aunque en un primer momento se diseñaron para toda la familia; esto, consecuencia de la indisponibilidad en los horarios, solo pudo llevarse a cabo con ella.

Posterior a la evaluación inicial, se diseñó un programa de intervención con el cual se pretendió resarcir, por áreas de desarrollo, las barreras para la interacción, comunicación, afectividad y motivacional.

## 2.2 Procedimiento

La realización de esta intervención se dividió en tres fases, las cuales, consecuencia de la contingencia sanitaria por Sars-Covid2, se desarrollaron a través de sesiones virtuales. Para este caso se utilizó la herramienta de zoom. La primera fase consistió en la evaluación inicial, con la autoadministración de un cuestionario de escala tipo Likert, diseñado por el equipo responsable del programa. El cuestionario es un formato universal y estándar que es proporcionado por parte del programa para tener un primer acercamiento a lo que es el autoconcepto de la tutorada, en su versión más amplia cuenta con 80 reactivos que miden por subniveles el nivel de agresión, autoconcepto, autonomía, esfuerzo, expectativas, Locus de control, valoración y vinculación. Aunque UPN-PERAJ, solo aplica la versión simplificada de este, que cuenta con 15 reactivos, del cual se obtiene una visión del autoconcepto de la tutorada debido a que contestar un cuestionario de esta naturaleza a los tutorados les consumiría mucho tiempo, por lo cual PERAJ MÉXICO diseño 4 versiones distintas, donde cada institución tiene la autonomía para adecuarlas a su población objetivo.

La aplicación se realiza en una sola sesión durante la primera sesión de las tutorías. Esta sesión dura aproximadamente una hora, posterior a eso se analizan las respuestas obtenidas para tener noción, sobre como el tutorado se ve a sí mismo. De esta forma se persigue, poder establecer un periodo de observación diagnóstica a través de las sesiones de tutoría, para poder complementar los resultados obtenidos mediante el cuestionario, para poder elaborar el cuadro de necesidades (mencionada en el apartado previo).

La segunda se realizó a partir del análisis de la información obtenida en la fase anterior, con ella fue posible, elaborar e implementar actividades en función a sus necesidades, tomando en cuenta sus debilidades y fortalezas; siempre respetando la normativa del programa. Finalmente, en la tercera fase se recabó en un reporte para padres el conjunto de cambios observados en la tutorada, además de comentarios finales, como resultado de la aplicación del programa de intervención. De ese modo, todo este proceso que se llevó a cabo a través de las sesiones virtuales tiene una duración aproximada de ocho meses, lo cual se traduce en sesenta y cuatro sesiones de tutoría, casi un ciclo escolar.



### 2.3 Aplicación del cuestionario

Para la aplicación de la evaluación inicial, el programa UPN-PERAJ, solicita que se aplique un cuestionario de formato fijo, que se encuentra disponible en la página oficial de PERAJ MÉXICO (2008). De acuerdo con (Lobos, 2006), los cuestionarios permiten recabar información de las personas que los responden. Además de que se recolectan datos sobre las actitudes, creencias, comportamientos y características de las personas.

El cuestionario estuvo conformado por preguntas cerradas estilo escala Likert debido a que se pide al encuestado el grado de acuerdo o desacuerdo, clasificándolas por niveles. Esta escala se basa en la medición del nivel de desacuerdo, es una escala sumativa; ya que se basó en la presencia de dos entidades diametralmente opuestas e intermedias en cuanto a opciones de respuesta. Para los ítems negativos debe invertirse la puntuación. (ver Anexo A).

Así con la autoadministración del cuestionario, que sirvió como apoyo para tener un primer acercamiento al autoconcepto de Adriana, se pudo inferir, con base en sus respuestas que ella se describe como una persona abierta a nuevas experiencias, esperaba del programa poder relacionarse con más niños y niñas de su edad, conocer personas nuevas con las que pudiera desarrollar un vínculo afectivo, sobre todo con su tutora, ya que se la habían presentado como una figura de confianza, con la que podía platicar, convivir y desarrollar una relación significativa. . En lo escolar se puede deducir que no le gustaba tanto la idea de asistir a la escuela. Además de inferir ciertas hendiduras generadas en los vínculos familiares, debido a que indicaba que le gustaría tener padres un poco más interesados en sus afinidades personales. También se observó la dificultad para poder hacer nuevas amistades, del mismo modo, indicó que le gustaría agrandar a más personas de su rango generacional. Con respecto a la visión que tuvo sobre sí misma, afirmó que se encontraba contenta con la manera en que realizaba la mayoría de las cosas, aunque a veces le preocupaba *crear muy poco en sí*, llegando a tener incertidumbre sobre la persona en la que le gustaría convertirse, por lo cual externó que le gustaría tener más logros de los cuales pudiera sentirse orgullosa.

## 2.6 Observación

Para la recolección de datos, se implementó el llenado mensual de la bitácora, mediante la observación participativa; en las sesiones se registraron en distintos contextos, las diferentes conductas que presentaba Adriana. Se hicieron observaciones al cabo de un mes, con el objetivo de enriquecer la información que se obtuvo en la evaluación inicial.

Se enfocó principalmente en la observación de conductas en torno a lo emocional. Así, durante los primeros días de contacto con Adriana, se pudo identificar la clara dicción que mantiene al tener una conversación, los pocos errores gramaticales al hablar y el nulo uso de muletillas. En una de las actividades libres realicé junto con ella una coreografía, eligió su canción favorita y propuso los pasos a aprender; con la realización en conjunto de la actividad pude observar a través de la cámara, la facilidad con la que pudo memorizar los pasos que formaban parte de la coreografía, además de la simplicidad con la que podía mover su cuerpo al ritmo de la música, hecho que a mí se me dificultaba bastante.

Dentro del contexto familiar, Adriana comentó a través de las sesiones de tutoría (virtuales) que habitaba una casa compartida, donde vivió en conjunto con su abuela, hermano, dos tíos casados y una prima de dieciséis años. Además de llegar a mencionar que le era difícil poder conversar con sus padres, sobre sucesos relevantes que le ocurrían durante la semana, ya que ambos trabajaban en horarios distintos durante amplias jornadas y, como consecuencia del divorcio, solo podía ver a su mamá los fines de semana. También refería que esto evitaba, a decir de ella, pasar momentos significativos para su relación familiar, como salir de paseo, ir a museos, obras de teatro o al cine.

Del mismo modo la interacción que llegó a tener con la familia del nuevo matrimonio de la madre era casi nula. En ocasiones, solía relatar cómo era para ella la convivencia con las primas de su hermanastro. Relató que deseaba acercarse para poder convivir, pero solo recibió burlas y malos ratos. Solían criticar cada detalle de su aspecto físico, con comentarios como: “tu cabello es muy largo, de seguro es falso”, “eres muy vanidosa”, entre otras...

Ese trato causó un distanciamiento notable hacia ese lado de su familia. Por otra parte, con la familia del padre, contó que la relación con sus primas fue distinta, a pesar de no ser del

mismo rango generacional. Adriana disfrutaba cuidando a su sobrina de ocho meses, así como las conversaciones con su prima y los juegos con sus hermanos. Aunque en la interacción con su prima (una chica adolescente de dieciséis años), Adriana pudo conocer a través de relatos, lo que era un primer acercamiento al consumo de alcohol, fiestas, peleas, noviazgos.

También se identificaron problemas de socialización con los niños(as) de Peraj, debido a la poca participación que realizaba en las sesiones grupales. Cuando tenía que presentarse ante personas nuevas le costaba mucho hablar y se ponía muy nerviosa.

A continuación, se muestra un fragmento del formato de la bitácora mensual:

Fecha: 15 Octubre			
Tutor: Flores Zamora Leticia Itzel			
Tutorado: Adriana			
ACTIVIDADES REALIZADAS	AVANCES DEL TUTORADO	APRENDIZAJES DEL TUTOR	AREA DEL DESARROLLO
<b>Sesión grupal "nuestros amig@s"</b>	Se inicio la sesión a las 3 p.m. Adriana llevo puntual, aunque no prendió su cámara durante toda la sesión, en breves momentos compartió opiniones acerca de lo que más le había gustado, siendo esto el poder conocer a algunos de los tutorados que al igual que ella, integran el programa. Cuando nos despedimos, sugirió que en la próxima sesión le agradaría realizar burbujas caseras.	La tutorada no se reusa a participar durante las sesiones, solo le cuesta poder tener iniciativa para involucrarse con sus compañeros del programa. Cuando se le solicita prender la cámara, menciona tener problemas de red y no la activa.	Social
<b>Germinado de papa</b>	La tutorada demostró interés por aprender sobre el proceso de germinado de la papa, comenzó a realizar preguntas en torno a como preparar la tierra donde posteriormente va a ubicarla ya germinada, además de pedir información sobre algunos videos interactivos donde ella pudiera identificar en que etapa se encontraba su papa.	Adriana es una adolescente muy curiosa y dedicada, sabe respetar las reglas y sigue las indicaciones propuestas, cuando no logra comprender la indicación pregunta nuevamente, sin necesitar de reiteraciones constantes.	Social
EVIDENCIA DE LA SEMANA			
			
OBSERVACIONES			
La actividad germinado de papa ha despertado el interés en la tutorada por seguir conociendo los procesos de cuidado para la germinación de vegetales, además ha solicitado mayor información acerca de las etapas de germinación de las papas.			

## 2.7 Cuadro de necesidades

Para la redacción del cuadro la información se organizó por áreas de desarrollo: afectiva, social, escolar, motivacional, cultural y de comunicación; se enfatizó en resaltar las fortalezas, debilidades y necesidades que se identificaron en las sesiones destinadas a la observación de la tutorada; así, se identificaron las siguientes fortalezas:

- En el área afectiva: a través de la observación participativa y con la realización en conjunto de actividades que tuvieran como fin establecer puentes para la comunicación y la interacción con la tutorada, pude identificar cómo es capaz de reconocer sus emociones, ya que algunas veces con actividades que le resultaban complicadas, como cortar el papel en tiras delgadas, mencionaba la posibilidad de cortar las tiras un poco más gruesas o tomar un poco más de tiempo.
- En el área social: al inicio de las sesiones, a la tutorada le costaba dar el primer paso para interactuar, aunque no se negaba a conversar de manera breve sobre su música favorita, el platillo que más le gustaba o a que dedicaba su tiempo libre. Siendo que, solo necesitaba un poco más de tiempo para poder relacionarse y participar.
- En el área escolar: sigue indicaciones, y respeta las reglas, ya que no hubo ninguna sesión donde no hiciera lo que se le solicitaba para la realización de las actividades. Además de que siempre asistió a las sesiones los días propuestos.
- En el área motivacional: con la implementación del germinado de papa, demostró habilidades relacionadas a la perseverancia, esto puesto que al inicio de la germinación se indicó que debía cambiarle el vaso con agua cada tercer día y si seguía las instrucciones, comenzaría a ver su papa de color verde, indicador de que estaba comenzando a germinar, suceso que si ocurrió.
- En el área cultural: Adriana cuenta con habilidades relacionadas con la expresión artística, ya que disfruta de poder realizar actividades donde tenga que pintar, dibujar, bailar e inclusive cantar. Fue parte del coro escolar sus seis años de primaria y en sesiones de tutoría destacaba por la simplicidad con la que podía mover su cuerpo al ritmo de la música.

- En el área de la comunicación: en relación con la comunicación se pudo identificar la clara dicción que mantiene al tener una conversación, los pocos errores gramaticales al hablar y el nulo uso de muletillas. Además de expresar sus opiniones de manera clara, debido a que cuando conversábamos sobre la importancia de conservar nuestro medio natural, para ella era sencillo exponer su postura en relación a su grado de acuerdo con el tema plantado, como lo fue la conservación y el cuidado de los árboles que se encuentran cercanos al hogar.

En el caso de las debilidades se detectaron las siguientes:

- En área afectiva: mantiene lazos débiles con sus padres y hermanos, además de pasar el mayor tiempo del día sola en casa.
- En el área social: a pesar de poder integrarse a grupos sociales, le cuesta mantener relación con ellos.
- En el área escolar: aún no regula el manejo eficiente de sus tiempos de estudio.
- En el área motivacional: le es difícil externar sus gustos e intereses, es demasiado crítica con su aspecto personal y le cuesta tomar decisiones.
- En el área cultural: carece de tiempos familiares para poder trasladarse a museos, parques o escuelas de danza. No cuenta con libros en casa.
- En el área de la comunicación: derivado de sus inseguridades, le cuesta entablar puentes para la comunicación.

Así, las necesidades que se detectaron y se determinó atender con la tutoría fueron:

- En el área afectiva: promover espacios de interacción y comunicación con su núcleo familiar.
- En el área social: fomentar las relaciones sociales con sus pares y del trabajo en equipo.
- En el área escolar: implementar el uso y manejo de cronogramas para el aprovechamiento del tiempo.
- En el área motivacional: promover su asertividad, incentivándola a la creación de metas y toma de decisiones.

- En el área cultural: dedicar espacios para las habilidades motrices, y el recorrido de museos virtuales
- En el área de la comunicación: motivarla a transmitir sus ideas, gustos, emociones y sentimientos.

## 2.8 Fase 2. Diseño y aplicación de la intervención

### 2.8.1 Objetivo

Elaborar y aplicar la intervención psicopedagógica que permita desarrollar las habilidades integrales de la tutorada, atendiendo a sus necesidades identificadas por cada área del desarrollo. Estas son la poca participación que mantienen al relacionarse con sus pares, derivado de las inseguridades que la rodean y permean en su baja autoestima, Además de promover espacios de interacción con su núcleo familiar (padre, madre, hermano, hermanastro), y propiciar ambientes de confianza, para la comunicación y transmisión de emociones y sentimientos.

También se optó por incrementar sus habilidades artísticas, a las cuales se dedicaron espacios para la promoción cultural, a través del uso de aplicaciones móviles, tales como; Tic-Tok, Museos Virtuales y Videos Lúdicos en la plataforma de Youtube. Así como implementar el uso de cronogramas para el adecuado manejo del tiempo, y el uso de la plataforma Prueba T, que sirvió como herramienta académica de apoyo para la preparación intermitente de examen para el ingreso a la Secundaria.

## 2.9 Descripción del proceso

Para diseñar las actividades dirigidas a incrementar las habilidades integrales de la tutorada se diseñó el programa de intervención psicopedagógica el cual estuvo conformado por 64 sesiones, las cuales se realizaron dos veces por semana, teniendo los martes y jueves en un horario de 2:30 p.m. a 5:30 p.m., con un total de seis horas por semana, para hacer un poco

más agradables las sesiones de tutoría se implementaron actividades en las que la tutorada pudiera moverse y no permanecer sentada todo el tiempo.

Para llevar a cabo la construcción del programa de intervención fue necesario, en primera instancia, respetar y trabajar en función de la normativa del programa. Esto implicaba abordar cada área de desarrollo durante un mes, mediante una estructura de actividades sugeridas por la encargada del programa y su equipo de coordinación. De esa manera, la planeación debía estructurarse de acuerdo con las temáticas propuestas por la coordinación, considerando las necesidades de la tutorada.

Durante octubre se realizaron actividades dirigidas a potenciar el área motivacional de Adriana. Por esta razón, se optó por realizar actividades que motivaran en ella los logros tangibles y el desarrollo de la paciencia, algo que le costaba bastante; de modo que la propuesta por germinar una papa, y poder visualizar su crecimiento, reforzó la perseverancia y el compromiso.

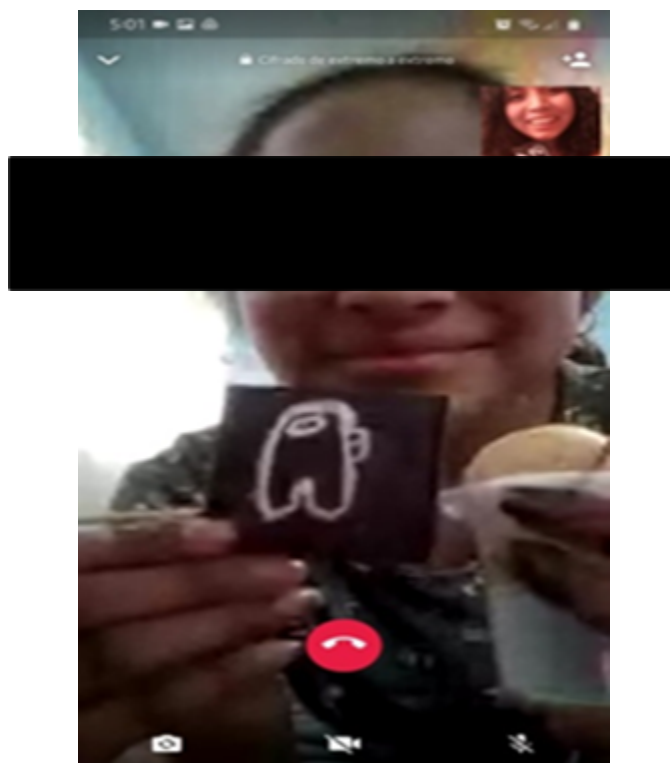


Figura 1. Muestra de terminado de la técnica de germinado de papa.

A fin de atender las problemáticas derivadas de la inseguridad de mi tutorada, para el área afectiva realizamos, en conjunto, un tarro con afirmaciones positivas; el objetivo fue que, en el proceso de elaboración, Adriana pudiera describir cualidades que identificara en sí misma, con apoyo de otras que yo aportaba durante el proceso. Esta actividad fue realizada en conjunto para crear un ambiente de confianza y participación. Al término de la actividad opté por llevar esta dinámica más allá de una simple actividad y le sugerí compartir el tarro con sus familiares y amigos, con el fin de que pudiera conocer a través de los otros, aquellos rasgos que la hacen distinta y única.

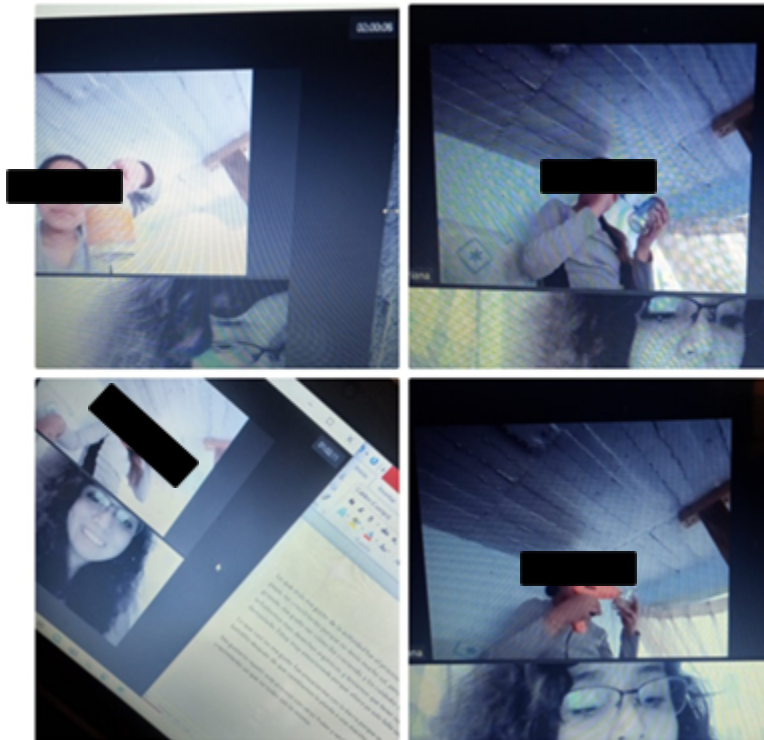


Figura 3. El proceso de elaboración y terminado del tarro levanta ánimo.

Parte de las necesidades identificadas en Adriana fue el desarrollo para la creación de nuevas relaciones sociales. Así, para desarrollar el área social y derivado de que nos



encontrábamos en abril, la coordinación optó por formar equipos; de ese modo, trabajamos en pares con otros binomios de participantes en el programa, por lo que todos los martes nos reunimos con cuatro tutores e igual número de tutorados. Al inicio de estas sesiones, los “amigos” no solían ser participativos, ya que esperaban la interacción de alguno de los tutores para poder hablar o realizar las actividades. De igual forma a Adriana le costaba mucho tener iniciativa y participar en las sesiones.

Los primeros días al conectarse a la sesión virtual solía apagar su cámara y mantener el micrófono siempre en silencio; cuando llegaba la hora de participar solía hablar con voz muy baja seguido de apagar su cámara nuevamente. En consecuencia, como sabía que a Adriana le gustaba mucho realizar actividades en las que pusiera en práctica sus destrezas artísticas, opté por llevar a cabo actividades como la producción de burbujas caseras de jabón; para tal objetivo usamos material de fácil acceso. A partir de esta actividad, Adriana comenzó a encender más su cámara y hacer preguntas espontáneas a los otros binomios, llegando a generar conversaciones cortas con los integrantes del grupo. Al pasar de los meses y con juegos, canciones, cuentos, entre otras actividades, Adriana logró formar vínculos amistosos con cada uno de los integrantes. Tanta fue su confianza con el grupo que por voluntad propia propuso la creación de un grupo exclusivo de WhatsApp, para la interacción y comunicación personalizada con cada uno de los integrantes.

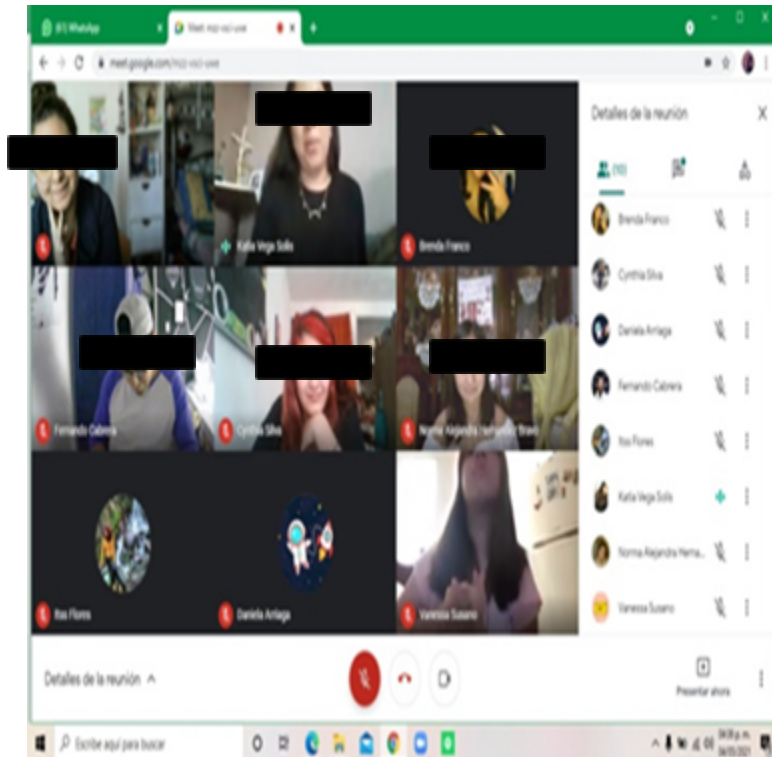


Figura 4. Sesiones grupales.

En vista de la precaria interacción familiar y con el fin de favorecer el área para la comunicación, destiné una sesión que sirviera como espacio de reflexión entre madre e hija. Esta actividad, originalmente, estaba destinada para ambos padres, ya que el objetivo fue que ellos pudieran destinar un poco de tiempo a conocer los sentimientos y opiniones de Adriana. Sin embargo, debido a las obligaciones laborales de cada uno, fue difícil establecer un horario; solo la mamá pudo destinar un tiempo específico para la realización de la dinámica.

La sesión tuvo como objetivo que ambas partes compartieran sus opiniones acerca de cómo veían su relación familiar, para comenzar, se le indicó a Adriana contestar, entre otras, la siguiente serie de preguntas:

- ¿A quiénes les pides que te den algo de comer cuando tienes hambre?
- ¿A quiénes les pides que te lean un cuento?
- ¿En qué otras ocasiones te acercas a estas personas?

- ¿Te acercas cuando deseas contarles lo que has hecho en el día?
- ¿Les cuentas cómo te sientes, qué te preocupa o qué cosas te dan miedo?

Derivado de sus respuestas, la madre podía ir reflexionando sobre los intereses, miedos y la imagen que su hija se creaba en torno a su relación. Después, se indicó a ambas que escribieran una carta, acompañada de una imagen representativa de su relación (por petición de ambas, el contenido permanecerá en el anonimato); en la carta ellas podrían narrar:

- Lo que les gusta de ellas.
- Lo que quisiera pedirle para estar mejor

Así, al destinar unas pocas horas, Adriana y su madre pudieron identificar la importancia de contar la una con la otra, compartir cosas significativas que les suceden y aquello que ellas sienten. Fue necesario aclarar que es fundamental hablar con la familia tanto sobre las cosas que dan alegría, como sobre las que entristecen o llenan de miedo. Explicar que el sólo hecho de contar a alguien lo que le preocupa es posible hacerla sentir mejor y saber que no se encuentra sola.

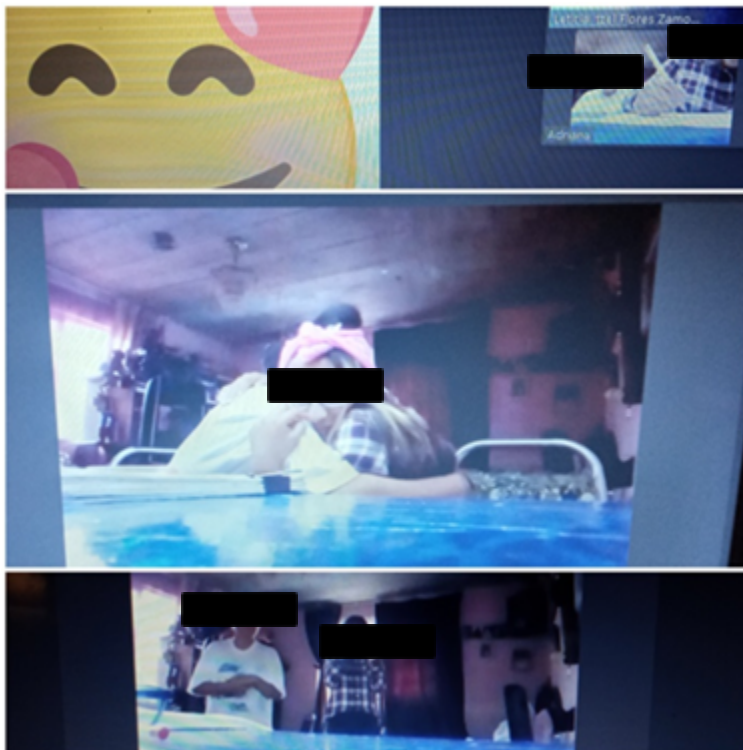


Figura 5. Sesión con madre e hija.

Una de las cualidades de Adriana hacia las artes fue la danza, ella disfrutaba de poder moverse al ritmo de la música. En sus ratos libres y con ayuda de videos en Youtube, lograba memorizar coreografías complejas para su edad. Con el fin de potenciar el área cultural, integré a la planeación una coreografía simple para su posterior presentación en la posada navideña (vía Zoom). La implementación de esta actividad destinada una vez a la semana, incrementó nuestros lazos, debido a que compartimos una actividad, que a ella le apasionaba, en cada ensayo, tomaba la iniciativa para la creación de reglas, con las que pudieran llevarse a cabo mejoras para la implementación de la coreografía; una de ellas fue marcar con tiempos, los pasos en una escala de tres con movimientos destinados a cada área del cuerpo (brazos, piernas, el movimiento de la cabeza).

Así, para el día de la presentación, pudo relacionarse y presentarse en público de manera natural, ya que como menciona Arguedas, (2004), la danza y el movimiento rítmico mejoran la capacidad de socialización del niño, así como su autoestima, ya que la expresión

corporal busca facilitarle al ser humano, el proceso creativo y de libre expresión y comunicación a partir del conocimiento de su cuerpo, el manejo del espacio, de los materiales y del fortalecimiento de su auto-confianza.

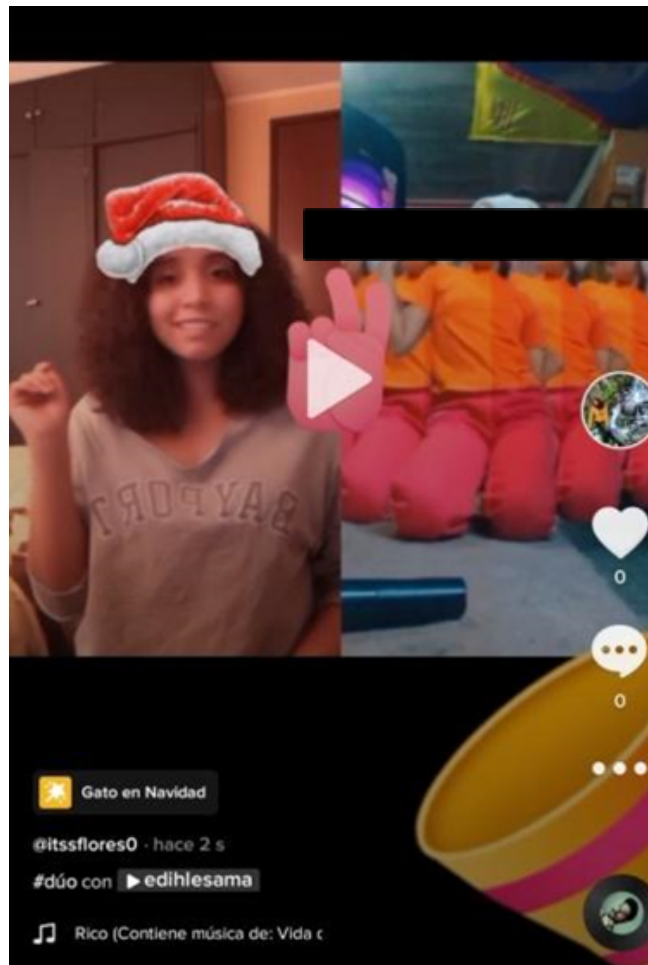


Figura 6. Ensayo navideño.

Abordar el área escolar implica reforzar los hábitos de estudio de los tutorados mediante recursos lúdicos y digitales que favorezcan su óptimo desarrollo, esto no implica regularizar los saberes académicos de los niños(as), si no brindarles las herramientas que les servirán de guía.

Peraj México propone implementar el uso intermitente de la plataforma pruebaT, en dicha plataforma se pueden encontrar diversos ejercicios para ejercitar sus saberes académicos.

Esta fue utilizada dos veces por mes, en cada sesión que me tocó implementarla opté por resolver junto con Adriana los exámenes de simulación que vienen integrados para su ingreso a la secundaria. Aunque mi objetivo no fue ayudarla a alcanzar un porcentaje de respuestas correctas aceptable en su futuro examen, pude mostrarle un poco de la estructura organizativa de una prueba de ingreso al siguiente nivel educativo. También experimentó momentos de introspección acerca de sus conocimientos académicos, ya que, solía tener puntajes más altos en las materias relacionadas con la comprensión lectora y las de habilidades espaciales matemáticas.

Derivado de esto, implementamos el uso de una libreta, donde ella podía anotar las áreas de fortaleza y debilidades por materia y, de ese modo, identificar qué estudiar a profundidad con la ayuda de sus padres, maestros de escuela y de los cursos a los que asistía.

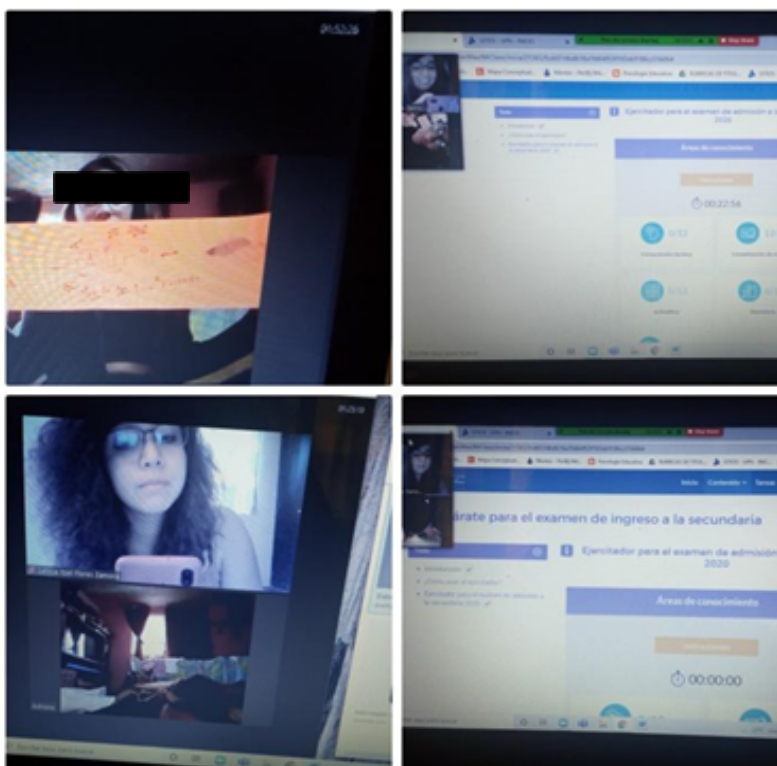


Figura 7. Plataforma pruebaT.

## 2.10 Fase 3. Resultados

### 2.10.1 Objetivo

Informar a padres y maestros de manera sistematizada las actividades que ayudaron a lograr un avance notable en la tutorada, además de recomendaciones generales para los padres y un comentario final para la familia.

### 2.11 Descripción

La fase final permitió dejar constancia de las actividades que tuvieron mayor relevancia en el desarrollo de la tutorada. Una de las tareas significativas fue la elaboración del reporte para padres; el cual en su primer apartado está conformado por cinco de las actividades que tuvieron mayor relevancia en las sesiones de tutoría, siendo esta la actividad “Germinado de papa”, donde la tutorada pudo desarrollar habilidades de perseverancia y desempeño, ya que cuidó y regó su papa, los días propuestos, para el desarrollo de su planta, que al final le dio medio kilo de ellas; la inserción del yoga en las actividades, ya que a través de estas, ella logró desarrollar un estado de tranquilidad, así como controlar y reconocer sus emociones; “La implementación de coreografías” sirvió como actividad de apoyo para el reconocimiento de sus habilidades y destrezas, ayudándola a formar una idea más sólida de sí misma. Y para finalizar, las actividades con mamá reforzaron los lazos afectivos y de comunicación, ya que a veces le costaba poder hablar o poder expresar lo que sentía en cuanto a su relación familiar.

Se describe ahora los avances identificados en las sesiones de tutoría por cada una de las áreas de desarrollo, en las que el programa propone incidir.

Las sesiones dedicadas a intentar fortalecer el área social de la tutorada tuvieron un mayor alcance, esto debido a que al inicio de estas ella no lograba interactuar de forma “natural” con sus compañeros. Solía llegar temprano a las sesiones aunque durante la primera semana no prendió su cámara, los primeros tres días tampoco activaba el micrófono, y cuando otros

tutores le realizaban preguntas, ella se quedaba callada. Fue hasta el décimo día cuando comenzó a realizar preguntas simples a los otros tutorados, ella les preguntaba de que alcaldía eran, si les gustaba jugar “Among Us” (se trata de un juego en línea multijugador, en el juego hay compañeros de tripulación e impostores, los compañeros de tripulación deben completar varias tareas a bordo de su nave espacial y descubrir quién es el impostor), he inclusive si les estaban gustando las clases en línea. Sucesos que como tutora aproveche para promover más actividades donde los tutorados pudieran jugar (al menos en las plataformas digitales) y hacer equipos. Al pasar las semanas y como solo se tenía un mes destinado para las sesiones por equipos de cuatro tutorados y tutores, Adriana ya lograba integrarse con sus compañeros, prendía la cámara, realizaba las actividades, e inclusive la última semana propuso la creación de un grupo de WhatsApp, para seguir interactuando con sus compañeros.

A continuación, se muestran parte de los elementos descritos:

<b>Avances logrados hasta este momento</b>	
<b>ÁREA SOCIAL</b>	Adriana ha incrementado su iniciativa para la participación dialógica con sus pares del programa y en las sesiones de tutoría. Externando de forma profunda sus gustos, intereses y aspiraciones.
<b>ÁREA AFECTIVA</b>	Reconoce con mayor facilidad sus estados de ánimo, logrando exteriorizar en las sesiones de tutoría su situación emocional.
<b>ÁREA ESCOLAR</b>	Ha incrementado sus habilidades para la categorización y discriminación de actividades que le resultan significativas



	para el cumplimiento de sus actividades por medio del uso de cronogramas.
<b>ÁREA CULTURAL</b>	Amplió sus intereses acerca de la literatura, logrando reconocer autores como, Julio Cortázar, debido a las breves lecturas realizadas sobre poemas cortos. Además de incrementar su desarrollo motriz y de memorización, con la puesta en marcha de coreografías de danza popular.
<b>ÁREA MOTIVACIONAL</b>	Reforzar la curiosidad en Adriana resultó beneficioso para la promoción del cuidado del medio ambiente, debido a que las actividades, como germinado de papa la impulsaron a desarrollar habilidades para la concentración, compromiso y perseverancia. Además de poder visualizar de forma tangible el logro de su resiliencia.

Las recomendaciones hacia los padres, las cuales fueron:

- Nunca dejar de motivarla hacia el logro de sus objetivos.
- Aconsejarla en cuanto a que las opiniones que lleguen a tener los demás en torno a ella, no deberían afectarle.
- Acompañarla en cada momento, feliz, triste y de angustia.
- Reconocer sus logros, sean pequeños o grandes, pero que siempre sienta que lo que puede realizar, es un logro muy valioso
- Pasar más tiempo en familia, a veces el trabajo o las hendiduras familiares, representan un problema, pero se puede buscar tener esos pequeños momentos de interacción.

- Demostrar que confían en ella; a su edad, es muy fácil cometer errores, pero los errores que llegue a tener no deberían ser satanizados, es recomendable ser flexibles, y guiarla hacia el descubrimiento de alternativas para la resolución de conflictos.
- Ser más comunicativos y expresivos; las conversaciones, son un pilar necesario, debido a que, en ella, hay muchas historias que le gustaría contar, pero a veces le resulta difícil tomar la iniciativa para poder expresar lo que siente.
- Ayudarla a encontrar sus puntos de tranquilidad en el hogar; este espacio que se propone debe funcionar como el lugar a donde ella pueda llegar y sentirse tranquila.
- Considerar adoptar a alguna mascota de su preferencia, esto tendría el objetivo de comenzar a delegarle un poco más de responsabilidades y también la ayudarían a reforzar sus lazos afectivos, con alguien que considerara un apoyo o compañero.
- Hacerla sentir que nunca está y nunca estará sola.

Y para el comentario final, se tiene que Adriana se encuentra en un momento importante en su desarrollo, debido a los cambios que ha tenido y seguirá experimentado. Se recomendó, con base en esto que, se debe dedicar tiempo y atención a las actividades que ella realiza, pero no de una forma hostil, sino de un modo afectuoso y reflexivo; sugiriendo hacer preguntas simples, como: ¿Qué tal tu día? o preguntándole, si hay algo en especial que le gustaría hacer. Ya que a ella le gusta mucho pasar el tiempo con sus padres y hermanos. Se recomienda hacer demostraciones de afecto, no se quiere decir que no las haya, solo se recomienda que la hagan sentir en familia.

## **Conclusiones**

El objetivo principal de este informe se fundamenta en el diseño y creación de actividades que ayudarán a la tutorada a impulsar su desarrollo integral; de modo que ella, a través del acompañamiento psicopedagógico que se le brindó de manera individualizada, le pudieran ayudar a vislumbrar un futuro diferente. Debido a que los factores sociofamiliares, limitan el desarrollo de los niños, repercutiendo en la carente creación de aspiraciones para la vida.

En este sentido, los objetivos que se plantearon para promover las áreas del desarrollo en la tutorada se cumplieron, aunque por ser cinco resultó complejo poder profundizar en cada uno de ellos. Sobre todo, si se considera el área afectiva y motivacional que en la tutorada fueron las áreas en las que presentó mayor dificultad. Esto derivado de la poca interacción que sostenía con sus padres; al provenir de una familia con padres divorciados, resultó complicada la comunicación de emociones o sentimientos, además derivado de la carencia económica es complicado que la tutorada reciba atención de ambos padres, generando fisuras en la relación familiar.

Ahora bien, hablando sobre el desarrollo de las sesiones cada una de ellas fue planeada para impactar en cada una de las áreas de desarrollo por mes; se procuró responder en las sesiones a los gustos e intereses de la tutorada, logrando en un primer momento, afianzar la relación tutorada–tutor, y así crear lazos afectivos significativos, los cuales sirvieron como impulsores para el desarrollo de las actividades posteriores. En general se puede decir que las actividades propuestas cumplieron un papel determinante en el desarrollo de las sesiones de tutoría; con ello se logró motivar e impulsar la toma de decisiones en la tutorada. También, el acompañamiento que se le brindó resultó de gran apoyo, debido a que la tutorada pasaba demasiado tiempo sola en casa.

Así, varios días después de la conclusión de mi servicio, puedo afirmar que ser parte del programa fue un acierto, puesto que me ha ayudado a poder vislumbrar una realidad que no creía posible; puso a prueba gran parte de lo que aprendí en tres años de formación en la licenciatura, me enseñó a saber escuchar y observar todo aquello que permea al individuo en su interacción con su medio. Me parece adecuado decir, ahora, que la tutoría puede identificarse como un trabajo sencillo, pero no lo es.

Influir directamente en la vida de alguien es algo que trasciende, pero más allá de poder influir, siempre se trató de saber escuchar y comprender al otro. El programa se basa en la amistad que se llega a generar entre un niño y un universitario, hecho que al inicio no es algo que te convenza del todo, porque al final, sabes que solo estarás ahí por trabajo o por cumplir con los requerimientos de la universidad. Empero, cuando te ves inmerso en lo que el programa propone y vas descubriendo a la persona con quien estás interactuando, se generan lazos, que al pasar del tiempo se convierten en lazos significativos; realmente haces amistad con alguien que no creías posible.

Así, el trabajo de tutoría cumplió con el objetivo de realizar un acompañamiento psicopedagógico, aunque parte de las limitantes en el desarrollo de las sesiones derivaron de fallas técnicas, como la falta de megabytes en el internet, y el dispositivo donde la tutorada tomaba las sesiones. Lo anterior porque debido a que todas fueron implementadas en la virtualidad, hubo momentos en los que la mala recepción limitó la interacción “natural” con la tutorada. En ocasiones, fue recurrente escuchar comentarios, como: “no la escucho”, “no la veo”, “¿podría repetirlo?”. Eso fue muy molesto y cansado para ambas partes. Además de que el implemento de actividades que involucraban a los padres de familia no pudo desarrollarse como se habían planeado, ya que ambos trabajaban en horarios distintos.

Es importante mencionar que, a lo largo del proceso de intervención, la tutorada tuvo la disposición para asistir a cada una de sus sesiones, no tuvo inconvenientes con el horario y los días asignados. Esta inusual receptividad por parte de la tutorada pudo ser influenciada por trabajar en un buen rapport y su necesidad por interactuar con los otros.

El programa de intervención se diseñó procurando atender sus necesidades y lograr cambios significativos en la tutorada. Es importante resaltar que para lograr los avances fue necesario el apoyo que nos brindó la profesora encargada del programa y su equipo de coordinación. En consecuencia, los días que teníamos sesión con la tutorada, en un horario de contra turno, recibimos tres horas de capacitación; en la capacitación reflexionamos sobre tópicos de violencia infantil, detección y prevención de adicciones; asimismo, asistimos a talleres para saber cómo trabajar las emociones; conversatorios sobre la infancia. Todo en función del desarrollo integral del tutorado.

Es indispensable también resaltar la colaboración importante entre los tutores del programa, debido a que las sesiones de mayo fueron destinadas a la socialización. En estas ocasiones, todos los tutores trabajamos en equipo para la integración de los tutorados a los esquemas de interacción planteadas para las sesiones; esto logró que entre tutorados pudieran conocerse e interactuar de forma recursiva.

Concluyó que el psicólogo educativo como parte del equipo psicopedagógico realiza un acompañamiento que resulta fundamental en el desarrollo integral del individuo, logrando a través de las sesiones de tutoría orientar y enriquecer las fortalezas que ya residen en ellos, debido a que gran parte de la población que integra el programa se encuentra inmerso en contextos sociofamiliares poco favorecedores para su desarrollo, limitando sus expectativas para la vida.

A consecuencia de esto resulta esencial contar con profesionales capacitados en el campo educativo que logren adquirir el compromiso de guiar a los niños(as); escuchando atento ante las necesidades o problemáticas existentes, ser un profesional consciente de lo que sucede a su alrededor, enterado de las circunstancias, sociales, culturales y educativas, que permitan aumentar las posibilidades de ser un actor relevante en el proceso educativo de los niños(as). Así mismo es importante involucrar a los padres de familia, tratando de mantener una comunicación que retroalimente las actividades que se realizan, ya que se comparten metas y adquieren compromisos. De este modo, resulta fundamental diseñar e implementar programas de intervención psicopedagógicos dirigidos a atender cada caso específico; dado que, se hace uso en más de una ocasión de la creatividad para el diseño de las actividades, con el objetivo de volverlas más satisfactorias y alcanzables, lo que implica que los niños(as) logren integrarse de manera activa a las mismas y den soltura a su imaginación, capacidad de solución y en algunos casos percatarse de habilidades no conocidas, sin duda una motivación a una labor que puede ir mejorando día a día.

## Referencias

- Arguedas, C. (2004). La expresión corporal y la transversalidad como un eje metodológico construido a partir de la expresión artística. *Revista Educación*, 28(1), 123-131. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44028110.pdf>
- Baquero, R. (1997). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Barrios R. A. A., y Pinzón T. Y. M. (septiembre de 2016). *repository.libertadores.edu.co*. Recuperado el 17 de 05 de 2021, de <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1097/Pinz%C3%B3nYoliMayerly.pdf?sequence=2>
- Beltrán, J. y Pérez, L. (2000). *Educación para el siglo XXI*. Madrid: CCS.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bruner, J. S. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza
- CAE. (2007). *CAE*. Recuperado el 12 de 12 de 2020, de <http://cae.upnvirtual.edu.mx/index.php/spine/per-j>
- Campos L. M. L. (1988). El retraso escolar y su relación con el clima escolar percibido. *Bordón*, 40(4), 648-657.
- Casassus, J. (2007) *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile, Cuarto Propio/Índigo.
- Cerry, M. (1993). *La Relación Familia Escuela. Aportes de la investigación*. Santiago: CIDE.
- Díaz, C. (2007). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, 34(2).
- Fernández, S. y Salvador, F. (1994). La familia ante el fracaso escolar. *Educadores*, 36(169), 7-22.
- Feuerstein, R., Klien, P. & Tannenbaum (1999). Mediated learning experience: A theoretical review. En; *Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychosocial, and learning implications*. Londres: Freund Publishing House.

- GALLEGO, Sofia y Riart, Joan (coord.) La tutoría y la orientación en el siglo XXI: Nuevas propuestas. Barcelona: Octaedro, 2006. 303p.
- García C. A. y Martínez, A.M. (1986). *El fracaso escolar en la región de Murcia*. Murcia; Editora Regional. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11162/88690> .
- García, N.N. (1996). Los contenidos de la Función Tutorial. *Revista Complutense de Educación*, 7(1), 29-50.
- Gilly, M. (1978). *El problema del rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Goicovic D. I. (2002). *Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil, Última década*. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
- Gómez D. O. (1992). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid: La Muralla.
- Guzmán, M. (1978). Psicología educativa. En, *Psicología en Colombia*. (Com. Rubén Ardila).
- Hartley, D. (2003). The instrumentalisation of the expressive in education. *British Journal of Educational Studies*, 51 (1), 6-19.
- Henson, K. T., & Eller, B. F. (2000). Como ayuda la psicología educativa a los profesores y estudiantes. En: *Psicología Educativa para la Enseñanza Eficaz*. México: Thompson.
- Hernández, G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Husen, T. (1967). *International study of achievement in mathematics. A comparison of twelve countries*. New York: Wiley.
- Ladrón de Guevara, C. (2000). Condiciones sociales y familiares y fracaso escolar En: A. Marchesi y C. Hernández G. (eds.) *El fracaso escolar*. Madrid: Doce Calles.
- Lobos, M. E. (diciembre de 2006). *Maeva*. Recuperado el 23 de 07 de 2021, de <http://ads-maeva.blogspot.com/2006/08/la-ecnica-del-cuestionario.html>
- López, A. R. (2011). *La tutoría, una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México: ANUIES.). <http://publicaciones.anuiem.mx/pdfs/libros/Libro225.pdf>
- Luria, A.R. (1986). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Martínez G. R. A. (1987). Clima afectivo y rendimiento escolar. *Aula Abierta*, 49, 79-93.

- Martínez G. R. A. (1992). Factores familiares que intervienen en el progreso académico de los alumnos. *Aula Abierta*, 60, 23-39.
- Martínez, Á. L. y Asensi D. J. (1986). *Manual de orientación escolar y tutoría*. España: Narcea.
- Mitrany, V. O. (2005). Orientación y tutoría como estrategia para elevar la calidad de la educación. *Revista Cubana de educación Superior*, 25, 3-18.
- Obaya V., A., y Vargas R., Y. M. (2014). La tutoría en la educación superior. *Investigación Educativa*, 24.
- Ojalvo, V. (2005). Orientación y tutoría como estrategia para elevar la calidad de la educación. *Revista cubana de educación superior*, 2, 3-18.
- Olson, D. R. (1970). *Cognitive Development: The Child's Acquisition of Diagonality*. Nueva York: Academic Press, New York.
- PERAJ-MÉXICO (2008). *Lineamientos generales*. México: Asociación Mexicana de Amigos del Instituto Weizmann de Ciencias, A. C. México: ANUIES, PRONABES.
- Pérez, P. Á. (2002). Tutoría académica personalizada para estudiantes. *Revista Brasileira de Orientación Profesional*, 16.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- <https://doi.org/10.1037/10314-000>
- Ramírez, S. N. (23 de 12 de 2021). Obtenido de Peraj México: <https://peraj.org/sip/>
- Rodríguez A, W. (2001). La valoración de las funciones cognoscitivas en la zona de desarrollo próximo. *Educere*, 15(5), 261-269. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35651501.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011b). Acuerdo Número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, México, Diario Oficial de la Federación, 19 de agosto.
- Smith, F. (1971). *Understanding Reading*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Spady, W. (1971). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1, 64-85.



- Tsai, S. L. y Walberg, H. J. (1983). Mathematics Achievement and Attitude Productivity in Junior High School. *Journal of Educational Research*, 73(5), 267-272.
- Vargas, G. M. G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista educación*, 31(1), 43-63.
- Vidiella, A. Z. (2015). Orientación y acción tutorial en la universidad. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 19.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wertsch, J. (1993). *Vigotsky: la escuela y la subjetividad*. Recuperado el 16 de 08 de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/801/80115648012.pdf>
- Wood, D., Bruner, J.S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

## Anexos

## Anexo A. CUESTIONARIO UPN-PERAJ ADOPTA UN AMIG@

A continuación, se presentan una serie de palabras y frases que pudieran aplicarse, o no, a ti en algún grado. Por favor marca con una “x” en la columna que consideres que mejor te describe.

ME VEO COMO...	MUY EN DESACUERDO	ALGO EN DESACUERDO	EN DESACUERDO O UN POCO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	UN POCO DE ACUERDO	ALGO DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Extrovertido, entusiasta						X	
Abierto a nuevas experiencias e ideas							X
Tímido, callado	X						
No muy creativo, tradicional	X						

¿Qué tanto te gustaría hacer las siguientes cosas con tu mentor de este año?

ID	DE NINGUN MODO	NO MUCHO	UN POCO	ALGO	MUCHO
Pasar el rato con otros niños del programa y sus mentores					X
Hacer la tarea		X			
Aprender a llevarme mejor con mis maestros					X
Hacerme amigo de mi mentor					X

Rellena el círculo de la respuesta que indica cómo te sientes respecto a cada frase a continuación.

ID	TOTALMENTE FALSO	LIGERAMENTE FALSO	LIGERAMENTE VERDADERO	TOTALMENTE VERDADERO
En general, me gusta mucho la escuela		X		
Con frecuencia me siento entusiasmado con la escuela			X	
Tengo ganas de ir a la escuela todos los días			X	

Marca la respuesta que mejor indica cómo te has sentido respecto a cada una de las siguientes cosas en la última semana

<p>1) ¿Tienes planes de ir a la universidad en el futuro?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Si</p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p><input type="checkbox"/> No estoy seguro</p> <p>2) ¿Te sentirías decepcionado si no te gradúas de la universidad?</p> <p><input type="checkbox"/> Muy decepcionado</p> <p><input type="checkbox"/> Un poco decepcionado</p>
---

Las siguientes preguntas son sobre cómo te sientes con respecto a ti mismo. Para cada pregunta, por favor rellena el círculo que mejor te describa. Cuando contestes las preguntas, piensa en cómo te gustaría ser, y compáralo con cómo eres ahora. No hay respuestas correctas o incorrectas, únicamente da tu opinión lo más HONESTA posible.

ID	ESTOY EN COMPLETO DESACUERDO	ESTOY EN DESACUERDO	ESTOY DE ACUERDO	ESTOY COMPLETAMENTE DE ACUERDO
Estoy contento con la manera en la que hago la mayoría de las cosas.			X	
A veces pienso que soy un fracaso (un "perdedor").			X	
Estoy contento conmigo como persona.			X	
Soy el tipo de persona que quiero ser.		X		
A veces me avergüenzo de mí.			X	
Me gusta ser tal como soy		X		
Soy tan buena persona como			X	

Para las siguientes preguntas, piensa en tu padre (o madre) u otro adulto que cuida de ti (le vamos a llamar "responsable". Piensa en quién es el que tú ves con mayor frecuencia, y con quién te sientes más cercano. Rellena o tacha el círculo de la palabra que indica cómo te sientes respecto a cada oración.

ID	SIEMPRE ES CIERTO	A VECES ES CIERTO	NUNCA ES CIERTO
Mi padre o responsable respeta mis sentimientos	X		
Me gustaría tener un padre o responsable diferente		X	
Mi padre o responsable me acepta como soy	X		
Cuando hablamos de las cosas, mi padre o responsable considera mi punto de vista		X	
Mi padre o responsable confía en mi juicio	X		
Cuando estoy enojado por algo, mi padre o responsable trata de ser comprensivo		X	
Confío en mi padre o responsable	X		

## Anexo B. FORMATO DE LA BITÁCORA UPN-PERAJ ADOPTA UN AMIG@

Fecha: 15 Octubre			
Tutor: Flores Zamora Leticia Itzel			
Tutorado: Adriana			
ACTIVIDADES REALIZADAS	AVANCES DEL TUTORADO	APRENDIZAJES DEL TUTOR	AREA DEL DESARROLLO
Sesión grupal “nuestros amig@s”	Se inicio la sesión a las 3 p.m. Adriana llevo puntual, aunque no prendió su cámara durante toda la sesión, en breves momentos compartió opiniones acerca de lo que más le había gustado, siendo esto el poder conocer a algunos de los tutorados que al igual que ella, integran el programa. Cuando nos despedimos, sugirió que en la próxima sesión le agradecería realizar burbujas caseras.	La tutorada no se reusó a participar durante las sesiones, solo le cuesta poder tener iniciativa para involucrarse con sus compañeros del programa. Cuando se le solicita prender la cámara, menciona tener problemas de red y no la activa.	Social
Germinado de papa	La tutorada demostró interés por aprender sobre el proceso de germinado de la papa, comenzó a realizar preguntas en torno a como preparar la tierra donde posteriormente va a ubicarla ya germinada, además de pedir información sobre algunos videos interactivos donde ella pudiera identificar en que etapa se encontraba su papa.	Adriana es una adolescente muy curiosa y dedicada, sabe respetar las reglas y sigue las indicaciones propuestas, cuando no logra comprender la indicación pregunta nuevamente, sin necesitar de reiteraciones constantes.	Social
EVIDENCIA DE LA SEMANA			
			
OBSERVACIONES			
La actividad germinado de papa ha despertado el interés en la tutorada por seguir conociendo los procesos de cuidado para la germinación de vegetales, además ha solicitado mayor información acerca de las etapas de germinación de las papas.			

**Anexo C. CUADRO DE NECESIDADES UPN-PERAJ ADOPTA UN AMIG@**

<b>TUTORADA: Adriana</b>					
<b>TUTOR: Leticia Itzel Flores Zamora</b>					
<b>FORTALEZAS</b>					
<b>AREA AFECTIVA</b>	<b>AREA SOCIAL</b>	<b>AREA ESCOLAR</b>	<b>AREA MOTIVACIONAL</b>	<b>AREA CULTURAL</b>	<b>AREA COMUNICACIÓN</b>
<b>Reconoce sus emociones y estados de animo</b>	Se integra en relaciones de interacción con sus pares o adultos	Reflexiona sobre los contenidos académicos	No se distrae con facilidad	Reconoce y respeta la diversidad racial y cultural que la rodea	Usa apropiadamente su lenguaje
<b>No muestra rechazo ante las muestras de afecto</b>	Respetar las visiones y opiniones de los otros	Sigue las reglas	Es comprometida	Identifica autores de la literatura infantil	Cuenta con habilidades simples de escucha activa
<b>Es empática</b>	Trabaja en equipo	Es perseverante	Cumple con sus objetivos	Disfruta de la diversidad musical	Es capaz de construir juicios de valor
<b>DEBILIDADES</b>					
<b>Es muy fantasiosa</b>	No puede mantener las relaciones sociales que crea	No sabe priorizar actividades	Le cuesta asumir retos importantes	No tiene libros de ningún tópico en casa	No toma la iniciativa en las conversaciones
<b>Sus lasos afectivos familiares son muy endebles</b>	Idealiza con facilidad a las personas con las que interactúa	No domina el manejo de tiempos para el tiempo de estudio	Suele condicionarse	Los espacios con los que cuenta en casa son muy pequeños para su movilidad motriz	Le cuesta hablar de sus sentimientos, emociones, gustos o intereses

<b>No reconoce sus talentos</b>			Desconfía de sus capacidades		
<b>Es hipercrítica consigo misma</b>					
<b>Le cuesta tomar decisiones</b>					
<b>NECESIDADES</b>					
<b>Desarrollar el autoconcepto</b>	Integrarla en grupos sociales con sus pares	Implementar el uso de cronogramas	Impulsar su asertividad	Adquirir literatura de los tópicos que le atraen	Generar ambientes de confianza para la participación
<b>Impulsarla a la creación de metas</b>	Inscribirla en actividades extracurriculares	Hacer listas de prioridades	Desarrollar actividades que involucren retos	Acondicionar espacios para la movilidad motriz	Cuestionarla con regularidad sobre sus sentimientos, gustos o pensamientos
<b>Generar espacios de interacción con su núcleo familiar</b>			Crear un huerto en casa		



**Anexo D. FORMATO DE PLANEACIÓN UPN-PERAJ ADOPTA UN AMIG@**

Número de sesión					
Nombre del tutor					
Nombre del tutorado					
Fecha					
Objetivo					
Actividad	Objetivo	Descripción de la actividad	Materiales/Recursos		Tiempo

Evidencias fotográficas	
Número de sesión	Número de sesión
Fecha de actividades realizadas	Fecha de actividades realizadas

## Anexo E. REPORTE FINAL UPN-PERAJ ADOPTA UN AMIG@

<b>UPN-PERAJ “ADOPTA UN AMIG@” Reporte para padres de familia</b>	
<b>Nombre del tutor</b>	Leticia Itzel Flores Zamora
<b>Nombre del tutorado</b>	Adriana
<b>Actividades realizadas durante el programa. Asignar las 5 más importantes</b>	
<ol style="list-style-type: none"><li><b>1. Germinado de papa:</b> Durante octubre se realizaron actividades dirigidas a potenciar el área motivacional de Adriana, por lo que se optó por realizar actividades que motivaron en ella los logros tangibles y el desarrollo de la paciencia, algo que le costaba bastante; de modo que la propuesta por germinar una papa, y poder visualizar su crecimiento, reforzó la perseverancia y el compromiso.</li><li><b>2. Tarro de las afirmaciones:</b> Conforme a las problemáticas derivadas de la inseguridad de mi tutorada, para el área afectiva realizamos en conjunto un tarro con afirmaciones positivas; el objetivo fue que en el proceso de elaboración Adriana pudiera describir cualidades que identificaba en sí misma, con apoyo de otras que yo aportaba durante la elaboración.</li><li><b>3. Reuniones grupales:</b> Parte de las necesidades identificadas en Adriana fueron el desarrollo para la creación de nuevas relaciones sociales, siendo así que, para desarrollar el área social y derivado de que nos encontrábamos en el mes de abril, la coordinación optó por formar equipos, donde en pares trabajamos con otros binomios del programa y de este modo poder fortalecer las relaciones sociales para la interacción.</li><li><b>4. Sesiones madre e hija:</b> En vista de la hendidura provocada por la precaria interacción familiar y reforzando el área para la comunicación, destiné sesiones que sirvieran como espacio de reflexión entre madre e hija</li></ol>	

**5. Coreografías: La danza y el movimiento rítmico mejoran la capacidad de socialización, así como la autoestima; ya que la expresión corporal busca facilitar el proceso creativo y de libre expresión y comunicación a partir del conocimiento de su cuerpo, el manejo del espacio, de los materiales y del fortalecimiento de su autoconfianza.**

**Avances logrados hasta este momento**

<b>ÁREA SOCIAL</b>	Adriana ha incrementado su iniciativa para la participación dialógica con sus pares del programa y en las sesiones de tutoría. Externando de forma profunda sus gustos, intereses y aspiraciones.
<b>ÁREA AFECTIVA</b>	Reconoce con mayor facilidad sus estados de ánimo, logrando exteriorizar en las sesiones de tutoría su situación emocional.
<b>ÁREA ACADÉMICA</b>	Ha incrementados sus habilidades para la categorización y discriminación de actividades que le resultan significativas para el cumplimiento de sus actividades por medio del uso de cronogramas.
<b>ÁREA CULTURAL</b>	Amplió sus intereses acerca de la literatura, logrando reconocer autores como Julio Cortázar, debido a las breves lecturas realizadas sobre poemas cortos. Además de incrementar su desarrollo motriz y de memorización, con la puesta en marcha de coreografías de danza popular.
<b>ÁREA MOTIVACIONAL</b>	Reforzar la curiosidad en Adriana resultó beneficioso, para la promoción del cuidado

del medio ambiente, debido a que las actividades, como germinado de papa la impulsaron a desarrollar habilidades para la concentración, compromiso y perseverancia. Además de poder visualizar de forma tangible el logro de su resiliencia.

### **Recomendaciones generales 10 recomendaciones para los papás**

- 1. No dejar de motivarla hacia el logro de sus objetivos**
- 2. Escucharla y aconsejarla en cuanto a las diversas opiniones que se llegan a generar en torno a su personalidad**
- 3. Acompañarla en cada momento; feliz, de tristeza o angustia...**
- 4. Reconocer sus logros; pequeños o grandes, en favor de la promoción para la creación de aspiraciones para la vida**
- 5. Compartir en familia; se deben los momentos de interacción con los integrantes de la familia**
- 6. Extender la confianza; debido a que en la etapa de desarrollo en la que se encuentra Adriana es fácil cometer errores, de los cuales ser autoritarios no favorece el clima familiar donde se desarrolla. Se debe promover la democratización para la búsqueda de alternativas ante los conflictos.**
- 7. Promover la comunicación y las expresiones de cariño; las conversaciones, son un pilar muy necesario, debido a que, en ella, hay muchas historias que le gustaría contar, pero a veces le resulta difícil tomar la iniciativa para poder expresar lo que siente.**
- 8. Ayudarla a encontrar sus puntos de tranquilidad en el hogar; este espacio que se propone debe funcionar, como el lugar a donde ella pueda llegar y sentirse tranquila.**
- 9. Considerar adoptar a alguna mascota de su preferencia, esto tendría el objetivo de comenzar a delegar un poco más de responsabilidades y también la ayudarían a reforzar sus lazos afectivos, con alguien que**

**considerara un apoyo o compañero.**

**10. Hacerla sentir que nunca está y nunca estará sola.**

**Comentario final para la familia**

**Adriana se encuentra en un momento muy importante en su desarrollo, debido a los cambios que ha presenciado y seguirá experimentado. Recomiendo que, derivado de esto, se preste más atención a las actividades que realiza, pero no de una forma hostil, sino de un modo más afectuoso y con mucho cariño; sugiero hacerle preguntas simples, como: ¿Qué tal tu día? o preguntándole, si hay algo en especial que le gustaría hacer. Ya que a ella le gusta mucho pasar el tiempo con sus padres y hermanos. Siendo así, recomiendo que le den un poco más de demostraciones cariñosas, no digo que no las haya, solo recomiendo que la hagan sentir más en familia.**

## **Lista de Anexos**

Anexo A. CUESTIONARIO UPN-PERAJ ADOPTA UN AMIG@	74
Anexo B. FORMATO DE LA BITÁCORA UPN-PERAJ ADOPTA UN AMIG@	77
Anexo C. CUADRO DE NECESIDADES UPN-PERAJ ADOPTA UN AMIG@	78
Anexo D. FORMATO DE PLANEACIÓN UPN-PERAJ ADOPTA UN AMIG@	80
Anexo E. REPORTE FINAL UPN-PERAJ ADOPTA UN AMIG@	81