

Impacto de la tutoría en factores familiares y de personalidad de un grupo de estudiantes de primaria en situación de riesgo

Impact of tutoring and personality in a group of elementary students at risk contexts

Fredi Everardo Correa-Romero¹,

Laura Arizaga Ibarra²

Anahí Lázaro León³

*Universidad de Guanajuato, Campus León
México*

Resumen

El presente trabajo describe la influencia de la tutoría sobre la autoestima, la autoeficacia, las relaciones familiares y el rendimiento académico de un grupo de estudiantes de primaria que viven en un contexto económico marginal y que participan en el programa PERAJ (que es el acrónimo en hebreo de proyecto de tutorías) donde jóvenes universitarios realizan su servicio social como tutores de niños de educación básica. Se realizaron tres mediciones: al inicio del programa, al mes y a los nueve meses. Se evaluó un total de 38 niños y niñas que cursaban quinto y sexto grado de primaria de una escuela pública, así como a 38 padres de familia durante el mismo periodo de tiempo. Se aplicaron diferentes instrumentos: Test de Aysén (solo a los niños), escala de autoeficacia de Bandura (solo a los niños), cuestionario para

¹ Doctor en Psicología. Contacto: correfr@gmail.com.

² Licenciada en Psicología. Contacto: psic.laurizaga@hotmail.com

³ Licenciada en Psicología

evaluar las relaciones intrafamiliares E.R.I. (tanto a padres como a niños) y otro cuestionario para obtener datos sociodemográficos (solo a los padres). Como resultado de la comparación se obtuvo que el programa de tutoría influyó de manera positiva en los indicadores de autoestima y en aquellos que evaluaban las relaciones intrafamiliares tanto para los padres de familia como para los niños que asisten al programa. Los resultados confirman la influencia positiva de la tutoría en la personalidad de los niños, así como en su contexto familiar; además muestran la eficacia del programa PERAJ en el desarrollo integral de los niños y niñas, así como de su familia.

Palabras clave: Tutoría, autoestima, autoeficacia, relaciones intrafamiliares, proyecto PERAJ.

Abstract

This paper describes the influence of mentoring on self-esteem, self-efficacy, family relationships and academic performance of a group of elementary students who live in a marginal economic context and participate in the PERAJ program (the Hebrew tutoring project's acronym) where university students do their social service as guardians of elementary school children. Three measurements were performed: at the beginning of the program, one month and nine months. We evaluated a total of 38 children who were in fifth and sixth grade public school and 38 parents during the same time period. Different instruments were applied: Test of Aysen (children only), self-efficacy scale (children only), questionnaire to assess family relationships ERI (both parents and children) and another questionnaire to obtain socio-demographic data (parents only). As a result of the comparison, it was obtained that the mentoring program had a positive influence on self-esteem indicators in those which assessed both family relationships and children who attend the program. The results confirm the positive impact of mentoring on the personality of children, as well as within the family context; also show PERAJ program effectiveness in the development of children and their families.

Keywords: mentoring, self-esteem, self-efficacy, family relationships, PERAJ project.

Introducción

De acuerdo con datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2013) cerca de la mitad de los estudiantes que salen del nivel básico en nuestro país no continúan sus estudios; el 15.9% de adolescentes

que logra matricularse desertará en el primer año del nivel medio superior y uno de cada cuatro aprobará pero con un nivel de conocimientos menor al mínimo esperado. De acuerdo el citado organismo, gran parte de este problema se debe a las deficientes estrategias de enseñanza – aprendizaje que los estudiantes adquirieron en la educación básica.

Diferentes autores (Moliner, Moliner y Sales 2012; García, Cuevas, Vales y Cruz, 2012; Chaparro, Morales y Martínez, 2011; Martínez-Servín, Hernández-Monroy y Rivera-Heredia, 2011) han mostrado el impacto positivo en el desarrollo cognoscitivo, afectivo, así como en el rendimiento escolar de los estudiantes que se encuentran en algún programa de tutoría.

Robles y Mendoza (2011) mencionan que la tutoría es un acompañamiento del estudiante en su formación integral, proceso derivado del modelo psicopedagógico como una alternativa de orientación; una ayuda dentro del proceso educativo formativo de estudiantes integrales. A través de este acompañamiento se busca potenciar en los estudiantes sus habilidades y proyectar sus capacidades cognoscitivas, afectivas, sociales y académicas con el fin de que se facilite su integración, adaptación y transición por el espacio escolar. En resumen se ha encontrado que la tutoría es una herramienta adecuada para ayudar a los alumnos en su formación académica, personal y social.

El proyecto “PERAJ⁴ – adopta un amigo” nace en Israel en el año 1974. Es iniciado por un pequeño grupo de científicos y estudiantes del Instituto Weizmann de Ciencias de Israel como un proyecto experimental de apoyo por parte de estudiantes de educación superior a niña(o)s y jóvenes que requieren de apoyo educativo y emocional, y que residen en comunidades en desarrollo o marginadas. Posteriormente la institución realiza convenios para introducir el programa PERAJ en México con la colaboración de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) quienes presentan dicho programa a diversas universidades públicas de la república Mexicana (Martínez-Servín et al., 2011).

La Universidad de Guanajuato, sede en la que se realiza la presente investigación, participa en el proyecto a partir del 2008 con un énfasis en apoyar a estudiantes de nivel básico en situaciones de pobreza. Al respecto Ortega-Ruiz (2005) señala que los factores económicos son situaciones de riesgo que impactan de manera negativa en el desarrollo académico de los niños y niñas.

⁴ PERAJ es el acrónimo en hebreo de Proyecto tutorial, además de que en la misma lengua significa flor

En cualquier país en el que opera este programa de tutorías, se busca compensar provisionalmente situaciones como: Padres que disponen de poco tiempo para la atención familiar, ausencia del padre o de la madre, falta de conocimiento de los padres sobre cómo apoyar a los hijos y horizontes limitados por contexto familiar o social, por lo que debido a esto, también se ofrece apoyo adicional (aparte del brindado por su familia o escuela) a los niños(as) para buscar afianzar su autoestima, evitar su deserción escolar, evitar caer en drogas, alcohol, violencia o delincuencia; además de ampliar sus miras y objetivos, así como mejorar su desempeño académico.

En el caso concreto de la Universidad de Guanajuato el objetivo general del programa consiste en apoyar a niños(as) de quinto y sexto grado de primaria inscritos en escuelas públicas ubicadas, prioritariamente, en comunidades con problemas de marginación, cercanas a los centros de atención de las instituciones de educación superior. Para llevar a cabo el programa es necesaria la participación de jóvenes universitarios que realizan el servicio social y fungen como tutores de los niños.

Según Pascual (1994) un tutor es la persona designada para cuidar a otra y/o cuidar los bienes de los menores o incapacitados. Por lo que, llevando este término a la perspectiva del programa PERAJ, se puede entender que un tutor (en nuestro caso, un estudiante universitario) es aquel que establece una relación de acompañamiento, confianza y ayuda con el amigo, que es el niño o niña de primaria que le fue asignado. Este acompañamiento cobra mayor importancia ya que el amigo se encuentra en una etapa formativa por lo cual se espera que el tutor influya positivamente en el amigo. Para alcanzar esta meta los estudiantes de servicio social reciben la capacitación adecuada para brindar este apoyo (PERAJ-UMICH, 2010).

Un tutor debe cumplir con las siguientes funciones: crear un clima de confianza con el amigo para indagar en los aspectos que se requieren apoyar para propiciar un desarrollo integral del niño; promover las competencias y capacidades de estudio en el amigo; identificar los problemas académicos y personales que afectan el desarrollo integral del niño (con la finalidad de canalizarlo cuando requiera una atención especial); conocer las expectativas, intereses y limitaciones que el niño tiene; motivar su participación e integración en las actividades del grupo; fomentar una actitud perseverante y de logro, como forma de evidencia y fortalecer sus capacidades; promover su desarrollo personal para que descubra sus intereses, identifique sus dificultades, asuma las consecuencias de sus actos, defina sus proyectos de vida, fortalezca su autoestima, desarrolle habilidades de expresión y comunicación en todas las actividades que se lleven a cabo en el programa; así como, promover el análisis y reflexión sobre sus aprendizajes, emociones, sentimientos y sus relaciones con el mundo y con los otros (PERAJ - UMICH 2010).

De acuerdo con la teoría social de Bandura (2007) la tutoría es el equivalente al impacto del “modeling”, es decir, de un modelo a seguir que proporciona parámetros y límites de comportamiento socialmente establecidos. Para Bandura (2012) un modelo o tutor impacta en tres aspectos generales: la personalidad del estudiante, su contexto social inmediato y sus conductas específicas. Como parte de los aspectos de personalidad que se ven favorecidos por la figura del tutor están la autoestima y la autoeficacia (Bandura, 1999; Bandura 2007). Además, el desarrollo de estos aspectos forma parte de las funciones del tutor que participa en el proyecto PERAJ.

La autoestima se reconoce como un indicador del desarrollo personal fundado en la valoración, positiva, negativa o neutra que cada persona hace de sus características cognitivas, físicas y psicológicas. Dicha valoración se construye sobre la base de la opinión que cada persona tiene sobre sí misma, a partir de los atributos que le otorgan las características mencionadas (Ramírez, Duarte y Muñoz, 2005). Esta opinión es confirmada por cada individuo a partir de la percepción de cómo y cuánto lo valoran aquellas personas que lo rodean, particularmente de aquellos que son relevantes en su vida cotidiana. Desde esa perspectiva, la autoestima sustenta y caracteriza el comportamiento relacional y el potencial de interacción de un sujeto con su medio ambiente. Esto quiere decir que el tutor también contribuye a la formación de su autoestima (Ramírez et al., 2005).

Por su parte, la autoeficacia está conformada por las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras (Bandura, 2012), es decir, es la propia confianza acerca de la capacidad que se tiene o no para llevar a cabo ciertas actividades. Zimmerman (1999) define la autoeficacia referida a la relación de las tareas propias de la escuela, como los juicios personales acerca de las capacidades para organizar y llevar a cabo las conductas que sirvan para obtener tipos determinados de desempeño escolar.

Como enlistan Carrasco y Del Barrio (2002) hay una gran cantidad de trabajos que demuestran que la autoeficacia está siendo estudiada en el ámbito infantil y juvenil de forma intensa en relación al funcionamiento académico, el desarrollo intelectual, la creatividad entre otras variables. En todos estos estudios los niveles de autoeficacia percibida han constituido una variable fundamental que afectan la socialización y el éxito del niño. En el año 2002 Carrasco y Del Barrio realizaron un estudio que cobra relevancia ya que evaluó la autoeficacia del niño y el adolescente en cuatro diferentes ámbitos; el académico, el social, el lúdico y el autocontrol.

En resumen, la autoeficacia para la escuela es un concepto muy específico (Canto, 1998), de ahí que el énfasis que pone el programa de tutoría en

promover las competencias y capacidades de estudio debería de impactar en el mediano y largo plazo la autoeficacia escolar de los niños y niñas.

Retomando la teoría social cognitiva de Bandura (2012), el modelo o tutor también interviene en el contexto social inmediato de las personas. Si bien la persona es influida por su contexto, su participación no es pasiva, puede modificar su ambiente social inmediato a través de su conducta y de la interacción con otras personas; el tutor puede mostrar al estudiante con su ejemplo como ser, pero también como se puede modificar su contexto inmediato. En este sentido el programa “PERAJ – adopta un amigo” incorpora la participación de los padres de los niños, con lo cual, consideramos que es factible que la tutoría sea capaz de mejorar las relaciones intrafamiliares de los participantes.

El término de relaciones intrafamiliares se encuentra asociado al de “ambiente familiar” y al de “recursos familiares”. Para Rivera-Heredia y Andrade-Palos (2010) las relaciones intrafamiliares son las interconexiones que se dan entre los integrantes de cada familia, lo que suele incluir la percepción que se tiene del grado de unión familiar, del estilo de la familia para afrontar problemas, para expresar emociones, manejar las reglas de convivencia y adaptarse a las situaciones de cambio.

Muchos de los factores que intervienen en las relaciones intrafamiliares pueden afectar, de manera positiva o negativa, según sea el caso, en el desarrollo socioemocional, cognoscitivo y en el desempeño académico de los hijos (Sánchez y Valdés, 2011). Se ha reconocido el efecto de dos grupos de factores en la familia que influyen en el logro escolar de los hijos: unos son los conocidos como de insumo o estructurales que refieren a la condición socioeconómica, nivel de escolaridad de los padres y recursos para el estudio, entre otros, y los denominados procesales o de proceso que atienden a las expectativas de los padres, dinámica familiar y participación en la educación de los hijos, entre otros (Sánchez y Valdez, 2011), precisamente el impacto de la tutoría influiría sobre este segundo grupo de factores.

Finalmente, de acuerdo con Schunk (2012) la tutoría influye en el desempeño escolar, aspecto que también es una de las metas del proyecto PERAJ. Muñoz y Guzmán (2010) muestran la existencia de problemas al momento de explorar los factores que determinan el rendimiento académico y llegan a la conclusión de que en la actualidad se carece de un criterio plenamente aceptado para definir, tanto conceptual como operacionalmente, esta variable.

La medición del rendimiento académico puede ser entendida como una cantidad que estima lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación; es decir, la capacidad de un alumno para responder al proceso educativo en función de objetivos o com-

petencias. Por otro lado, existe evidencia empírica que apoya las evaluaciones de los profesores como un criterio suficientemente válido y fiable del rendimiento del alumno (Burga, 2005).

La Universidad de Guanajuato como institución participante del programa PERAJ – adopta un amigo, no cuenta hasta el momento con investigaciones que permitan conocer el impacto que tiene éste sobre los niños. El presente trabajo se propone explorar los cambios en la autoestima, la autoeficacia, las relaciones intrafamiliares y el desempeño escolar de un grupo de niños y niñas participantes en el programa. Adicionalmente se va a explorar la influencia de la tutoría en las relaciones intrafamiliares de los padres de estos niños.

Método

Participantes.

Se tuvo una muestra inicial de 39 niños que cursaban quinto y sexto de primaria en una escuela pública de la ciudad de León Guanajuato y que estuvieron inscritos en el programa “PERAJ- adopta un amigo” durante el periodo Octubre 2012-Junio 2013. 16 de las participantes fueron niñas y 23 fueron niños. Las edades registradas fueron: 10 años para 17 niños, 11 años para 19 niños y 12 años para tres niños, obteniendo una media de 10.64 años. La muestra final fue de 38 niños debido a que uno de ellos abandonó el programa.

Con respecto a la muestra de papás, se inició con un total de 39, pero debido a que el hijo de uno de ellos abandono el programa, la muestra quedó finalmente en 38 participantes. De éstos, 36 eran mujeres y dos hombres, con edades que van de los 27 a los 56 años, con una media de 37.44 (sin contar la de cuatro personas que no proporcionaron este dato). 29 mujeres se dedican al hogar, dos son empleadas domésticas, un hombre se dedica a la jardinería, uno es empleado y los cinco restantes no contestaron. En cuanto a la escolaridad máxima se encontró que 15 cuentan sólo con primaria, 15 con secundaria, uno con bachillerato, dos no tienen estudios y cinco no contestaron.

Instrumentos.

A los niños se les aplicó el Test de Aysén de Ramírez et al. (2005) para medir autoestima en el ambiente escolar. Está formado por 30 reactivos. El conjunto de reactivos tiene una consistencia interna test-retest mayor 0.90 en todos los ítems y de acuerdo a las evidencias de validez de constructo se encuentra

conformado por 3 categorías: dominio en la interacción; seguridad de sí mismo y autovaloración de su posición. Las cinco opciones de respuesta iban del totalmente de acuerdo (5 puntos) al totalmente en desacuerdo (1 punto).

De igual modo, se aplicó la Escala de Autoeficacia para Niños de Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola Rozsa y Bandura (2001, como se cita en Carrasco y Del Barrio, 2002) conformada por un total de 32 ítems con una consistencia interna general de 0.91 y superior a 0.85 para cada uno de los tres ámbitos en que mide la autoeficacia: contexto académico, social y de control. El formato de respuesta fue tipo Likert con 5 opciones de respuesta, donde los puntajes correspondieron a: fatal (1), no muy bien (2), bien (3), fenomenal (4) y muy fenomenal (5).

En cuanto a la relación familiar, se aplicó tanto a padres como a niños la escala evaluación de las relaciones intrafamiliares (ERI) de Rivera-Heredia y Andrade-Palos (2010), que en su versión breve consta de 12 reactivos tipo Likert con una consistencia interna general de 0.88 de acuerdo con el alfa de Cronbach. La validez de constructo está formada por tres dimensiones: la percepción de unión y apoyo (alfa=0.88); la expresión de emociones (alfa=0.81); la percepción de dificultades o conflictos (alfa=0.78). La escala ofrece 5 opciones de respuestas que van desde: totalmente de acuerdo (5 puntos) al totalmente en desacuerdo (1 punto).

Procedimiento.

En el presente trabajo se realizó un estudio cuantitativo de tipo exploratorio - descriptivo y con diseño pre-experimental que implicó el pretest, la intervención, el postest y el seguimiento. El acceso a la población de PE-RAJ – adopta un amigo, nos fue otorgado por la coordinadora del mismo programa en la Universidad de Guanajuato, Campus León. De igual modo, se plantearon los propósitos del trabajo con las autoridades de la escuela pública que tiene convenio con la UG y de donde provienen los niños inscritos al programa, con el fin de obtener el acceso a las calificaciones de los alumnos. Para mantener una conducta ética de investigación, se solicitó el consentimiento a los padres de familia para obtener la información necesaria tanto de ellos como de sus hijos a lo largo de todo el programa.

La primera aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en las instalaciones del campus León de la Universidad de Guanajuato el día en que los binomios (tutor-amigo) fueron formados, es decir, al inicio del programa para el ciclo Octubre 2012- Agosto 2013 y se realizó con todos los padres de familia y niños que se presentaron a dicha reunión. La segunda aplicación se efectuó un mes después de haber iniciado el programa en las mismas instalaciones. Finalmente se contó con una tercera aplicación en el mes

de junio del 2013. Esta medición fue realizada en dicha fecha debido a que hasta ese entonces se contó con las calificaciones finales del ciclo escolar y a la necesidad de dejar que el programa de tutoría tuviera tiempo de generar cambios entre la muestra.

Cabe mencionar que algunos padres no se presentaron a la primera, segunda o tercera evaluación y por este motivo se optó por enviarles los instrumentos con su hijo(a) para que lo respondieran en casa y después nos lo hicieran llegar de la misma manera.

Resultados

En primer lugar se procedió a describir las características de la muestra al momento de llegar al programa PERAJ – adopta un amigo. Los indicadores incluidos en el objetivo se pueden consultar en la tabla 1.

Tabla 1: Descripción de las variables del estudio al momento de iniciar el programa de tutoría

Variable	Factor	Media	D.E.
Relaciones Intrafamiliares	Unión y apoyo	4.22	0.8
	Expresión	4.28	0.82
	Dificultades	3.38	0.92
Autoestima	Dominio en la interacción	3.42	0.9
	Seguridad en sí mismo	3.25	0.86
	Auto-valoración de su posición	3.77	0.65
Autoeficacia	Autoeficacia Académica	2.83	0.95
	Autoeficacia Social	2.99	0.84
	Autoeficacia de autorregulación	2.98	0.8
Desempeño escolar	Promedio de calificaciones general	7.72	0.88

Nota: la media teórica fue en todos los caso de 3

Como se puede observar en la tabla 1, la muestra de niñas y niños tiene una alta percepción de unión y apoyo familiar, así como de expresión de las emociones, pero también una alta percepción de dificultades en sus relaciones intrafamiliares.

Para el caso de la autoestima los tres indicadores están ligeramente encima de la media teórica, por lo que podemos concluir que su autoestima es buena sin llegar a ser excelente.

En el caso de la autoeficacia pasa lo contrario, los puntajes están ligeramente por debajo de la media teórica, lo que señala que las creencias de eficiencia para resolver problemas son ligeramente bajas.

El promedio de calificación es de 7.72 (DE=.77) e indica una situación de riesgo, pues el bajo desempeño puede llevar al estudiante a la deserción escolar.

En el caso de los padres se aplicó únicamente la escala de evaluación de relaciones intrafamiliares (ERI), donde para el factor de unión y apoyo se encontró una media de 4.25 (DE=.93), mientras que para el indicador de expresión la media fue de 4.43 (DE=.89). El factor con la media más baja fue el de percepción de dificultades pues se encontró un valor de 3.09 (DE=1.01). Como se puede observar, los resultados son muy similares a los de la muestra de niños, es decir, una alta percepción de unión y expresión que se complementa con un valor neutral de las dificultades percibidas.

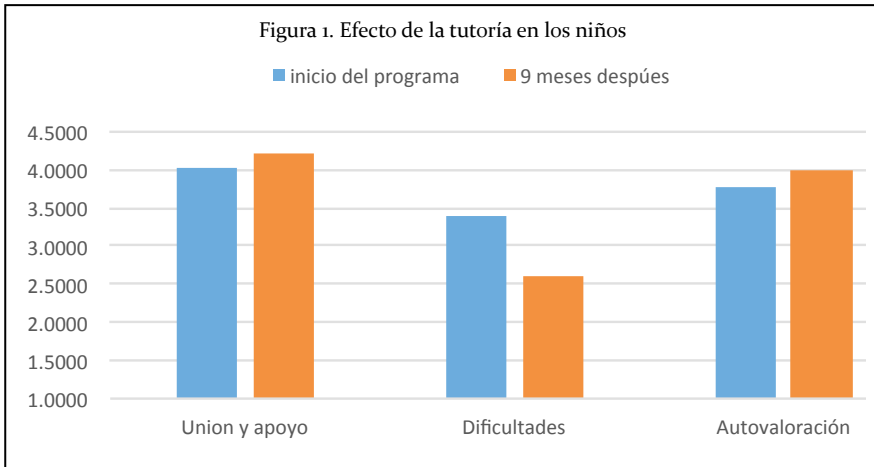
Para verificar el impacto de la tutoría en las variables de estudio se utilizó la prueba t -Student para muestras relacionadas con la finalidad de buscar cambios en los factores entre la primera y segunda medición, y entre la evaluación inicial y final. La tutoría se mantuvo constante entre cada periodo de evaluación.

El primer dato que destaca es que no hay diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los factores al mes de iniciado el programa de tutoría para ambas muestras, sin embargo, si existen cambios al comparar los resultados del mes de octubre del 2012 (inicio del programa de tutoría) y la del mes de junio del 2013.

Para la escala de relaciones intrafamiliares se encontró un cambio positivo en el factor de unión y apoyo, pues se pasó de una media de 4.01 (DE=.80) a una media de 4.22 (DE=.76) con un valor $t=1.92$, con $gl= 37$ y $p<0.05$. En cuanto al factor de dificultades, perteneciente a la escala antes mencionada, se disminuyó la media inicial de 3.38 (DE=.92) a un valor de 2.6 (DE=1.04). Dicha diferencia es estadísticamente significativa ($t=5.36$, con $gl= 37$ y $p<0.01$). Al hablar de dificultades, la reducción en la media es un cambio positivo.

Para el factor de autovaloración de la escala de autoestima se encontró una mejoría entre la primera y última medición, pasando de una media

de 3.77 (DE=.65) a una media de 4.00 (DE=.51). Esta diferencia es estadísticamente significativa con un valor $t=2.1$, con 32 grados de libertad y una $p<0.05$. Con lo cual podemos decir que la tutoría ofrecida en el programa PERAJ sí influye en un aspecto de la autoestima de los niños.

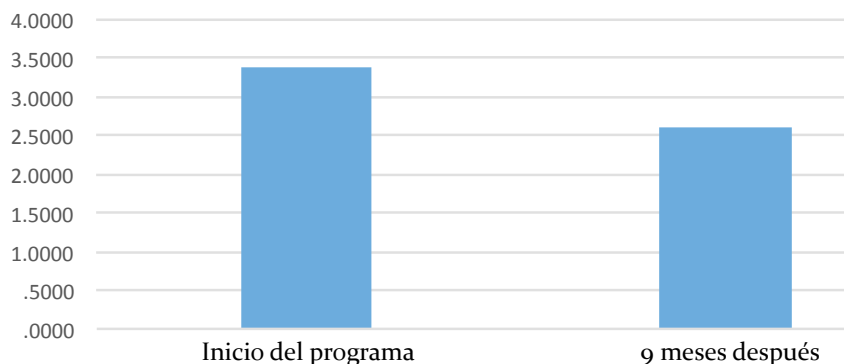


Respecto a la variable de autoeficacia no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los tres factores.

El rendimiento académico no se modificó de manera estadísticamente significativa; sin embargo hay que mencionar que aunque el promedio se mantuvo prácticamente igual (pasando de una media de 7.72 a una de 7.8) se observan datos descriptivos interesantes. La calificación mínima pasó de 6 a 6.5 y la calificación máxima de 9 a 9.5. En otras palabras se observan cambios en sentido positivo entre los estudiantes de menor y mayor desempeño.

Para el análisis de los datos referente a las aplicaciones que se realizaron a los padres de familia, se utilizó la prueba t -Student para muestras relacionadas. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas para el factor de percepción de dificultades, pues inicialmente se obtuvo una media de 3.09 que disminuyó posteriormente a 2.65, con una $t=1.84$, 32 grados de libertad y una significancia menor a 0.05, en otras palabras, existe una menor percepción de dificultades en el interior de la familia, tanto en padres como en hijos.

Figura 2. Efectos de las tutorías entre los padres. Disminución en el factor de dificultades



Discusión

Los resultados son relevantes en diversos aspectos: en primer lugar la tutoría está influyendo en la autoestima de los estudiantes, particularmente en su autovaloración. Este hallazgo confirma no sólo la importancia de la tutoría sobre el desarrollo personal del estudiante, también permite verificar la influencia del modeling definido por Bandura (2007). Para este autor, en la infancia las personas desarrollan parte de su personalidad a través del aprendizaje vicario, mediado por la observación de un modelo. El tutor es también un modelo de vida, el estudiante aprende de él y le permite afianzar su autoestima. De acuerdo con Schunk (2012) un incremento en las evaluaciones positivas que el estudiante tiene de sí, puede mejorar la auto-regulación, la motivación, las actitudes, las emociones, las habilidades sociales y académicas, etc.

En segundo lugar, la tutoría mejora la unión familiar y disminuye la percepción de conflictos intrafamiliares. Es importante notar los alcances del proceso de tutoría, pues no se limita a la cognición de los niños y niñas, sino que es capaz de impactar a los miembros de su familia. Este hallazgo se puede explicar en el marco de la teoría social cognitiva de Bandura (2012) pues explica que los cambios en la personalidad de los individuos son producto del contexto social, pero al mismo tiempo, dicho contexto es modificado por la actividad de la persona.

Ambos resultados muestran la influencia positiva del proyecto PERAJ, la tutoría no sólo está logrando cambios personales, sino también influye positivamente en el contexto grupal de los participantes. Esta dinámica de cambio permite fortalecer a los niños que viven en situaciones marginales, pues incrementa y fortalece su red social (Bandura, 2007).

Queda pendiente verificar las razones por las que no se está logrando mejorar las creencias de eficacia de los niños y niñas. De acuerdo con Schunk (2012) hay una estrecha relación entre autoestima y autoeficacia, pero en nuestro caso sólo se consiguieron cambios en la primera variable. Esto se puede deber al tipo de evaluación; al estar conformada la muestra por niños de primaria, quizás sea necesario complementar el uso de instrumentos de medición con técnicas de recolección de datos de corte cualitativas, que son más sensibles a la descripción de los pequeños cambios que la persona percibe de sí mismo. Otra posibilidad es que sea necesario modificar los procedimientos o la capacitación que reciben los estudiantes de servicio social que se convierten en tutores del proyecto PERAJ. Como se destacó en el marco teórico, la autoeficacia es una variable cuya influencia abarca distintos aspectos de la vida académica de los estudiantes.

Sobre el desempeño escolar no hay cambios estadísticamente significativos, pero sí hay indicios de mejora. Hay que recordar que la calificación no suele ser el mejor indicador del desempeño escolar. De acuerdo con Schunk (2012) un estudiante estigmatizado como “malo o flojo” difícilmente será visto de una manera diferente por sus maestros una vez que es evaluado de esa forma y con independencia de que sea capaz de cambiar sus conductas. Otra explicación es que las calificaciones realmente no son el reflejo del aprendizaje, es posible aprobar sin aprender o aprender sin tener una nota alta. Una última explicación indica que el promedio de calificación es el resultado de múltiples factores relacionados entre sí de una manera compleja. Para futuras evaluaciones de esta variable, se sugiere una escala que mida de manera más objetiva el desempeño y quizás una evaluación cualitativa que dé cuenta de forma más sensible el cambio que está sucediendo o no en los estudiantes.

La influencia positiva de la tutoría sentó las bases del desarrollo de herramientas cognitivas y afectivas, que les permitirán a los niños que viven en situaciones marginales enfrentar un poco mejor las difíciles condiciones que les toca vivir todos los días. Es claro que es necesario hacer mucho más por las poblaciones vulnerables, sin embargo, es grato observar cómo el programa de tutoría demuestra que es capaz de generar cambios en los estudiantes. Como todo proyecto de intervención es perfectible, sin embargo, más importante es hacer notar que funciona y por lo tanto, es un modelo a seguir para crear programas de tutorías, que sean individualizados, constantes y que duren un periodo de tiempo considerable, como dice el proverbio, “dar un pescado a un hombre hambriento lo alimentará un día, pero enseñarle a pescar, lo alimentará toda su vida”.

Referencias

1. Bandura, A. (1999). *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. España: Desclée De Brouwer.
2. Bandura, A. (2007). *Psychological modeling. Conflicting theories*. USA: Aldine Transaction.
3. Bandura, A. (2012). Social cognitive theory. En P. A. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.). *Handbook of social psychology* (pp.349-374). Londres: SAGE.
4. Burga, A. (2005). *Evaluación del rendimiento académico introducción a la teoría de respuesta al ítem*. Ministerio de Educación, Facultad de Psicología. Lima, Perú.
5. Canto, J.E. (1998). Autoeficacia y educación. *Revista Electrónica Educación y ciencia*, (2), 45-53.
6. Carrasco y Del Barrio (2002). *Evaluación de la Autoeficacia en Niños y Adolescentes*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España.
7. Chaparro, A. A., Morales, S. y Martínez, M. J. (2011). *Efectos de la tutoría entre compañeros sobre la conducta y el rendimiento escolar*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
8. García, R., Cuevas, O., Vales, J. y Cruz, I. (2012). Impacto del Programa de Tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 106-121. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-garciaetal.html>
9. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2012). *La educación en México: Estado actual y consideraciones sobre su evaluación*. México: INEE.
10. Martínez-Servín. L.G., Hernández-Monroy, L. y Rivera-Heredia, M.E. (2011). La acción tutorial y su impacto en los participantes del Programa Peraj. *Revista Mexicana de Psicología*. Memorias en extenso del XIX Congreso Mexicano de Psicología. 19, 1462-1465.
11. Moliner, L., Moliner, O. y Sales, A. (2012). Porque solos no aprendemos mucho: Una experiencia de tutoría entre iguales recíproca en Educación Primaria. *Revista Electrónica de la Universidad de Murcia*, 30(2). Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/145191>
12. Muñoz, C. y Guzmán, J. T. (2010). Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 9(2) 167-191
13. Ortega-Ruiz, R. (2005). *Psicología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades*. México: Fondo de Cultura Económica.
14. Pascual, E. (1994). *Diccionario de la Lengua Española Larousse*. México: Larousse
15. PERAJ-UMICH. (2010). *Antología Curso de Capacitación "Tutores PERAJ"*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, Michoacán.

16. Ramírez, P., Duarte, J. y Muñoz, R. (2005). Autoestima y refuerzo en estudiantes de 5º básico de una escuela de alto riesgo. *Anales de psicología*, 21(1). Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/27211>
17. Rivera-Heredia, M. E., y Andrade-Palos. (2010). Escala de evaluación de las relaciones intrafamiliares (E.R.I.). *Uaricha*, 14, 12-29. Recuperado de http://www.revistauaricha.org/Articulos/Uaricha_14_012-029.pdf
18. Robles, L. y Mendoza, F. (2011). *Relevancia de la tutoría en la formación integral de estudiantes* (Tesis inédita). Universidad Autónoma de San Luis Potosí. San Luis Potosí, México.
19. Sánchez, P. y Valdés, A. (2011). Una aproximación a la relación entre el rendimiento académico y la dinámica y estructura familiar en estudiantes de primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y educación*, 13(2), 177-196.
20. Schunck, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson.
21. Zimmerman, B. (1999). Autoeficacia y desarrollo educativo. En A. Bandura (Ed.) *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. España: Desclée De Brouwer.

Recibido: 29 de abril de 2013

Revisado: 6 de julio de 2013

Aceptado: 31 de julio de 2013