

EDUCACIÓN COMPARADA:  
UNA ALTERNATIVA PARA LA FORMACIÓN  
Y EL DESARROLLO DE NIÑOS  
SOCIALMENTE VULNERABLES

Graciela Martínez Gutiérrez  
Sergio Manzo Andrade

INTRODUCCIÓN

La educación comparada ha evolucionado de tal manera, que se han producido cambios profundos en los campos teórico, metodológico y práctico, siendo una de las transformaciones más profundas la disponibilidad y el acceso a las fuentes de documentación e información sobre las tendencias educativas a nivel mundial a través de Internet.<sup>1</sup> La educación comparada se asentó por primera vez en el siglo XIX en Europa, y antes de extenderse a otras partes del mundo, se arraigó en Estados Unidos durante la primera mitad del siglo XX. Sin embargo, existe otro punto de vista que sostiene que dicha disciplina tuvo orígenes múltiples.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Luis M<sup>a</sup> Naya Garmendía, “La Educación Comparada en los Nuevos Espacios Virtuales (1995-2004)”, en *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 11, 2005, pp. 241-271.

<sup>2</sup> Mark Bray y María Manzón, “The World Council of Comparative Education Societies (WCCES): Equilibrios, Misiones y Prospectivos”, en *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 11, 2005, pp. 89-213.

El pionero en este concepto fue Marc-Antoine Jullien de París, quien inconforme con la subordinación de la educación a las enseñanzas militares y el desprecio de las libertades individuales y de los pueblos, por parte del Estado napoleónico, educaba a sus hijos en Suiza, en el instituto educativo de Pestalozzi. En 1815, en el *Journal d'Education*, Jullien de París presentó su informe sobre el instituto de Fellenberg, con el objetivo de difundir el conocimiento de experiencias educativas en otros países, como un estímulo de la reflexión e iniciativa gracias a la comparación entre la realidad propia y la de otras naciones.<sup>3</sup>

Estos hechos marcaron el inicio de una nueva etapa en la sistematización de la educación y han permitido alcanzar una comprensión internacional sobre el fenómeno educativo. Desde este punto de vista, la acción que el Programa Tutorial Universitario Peraj puede ejercer en la educación y desarrollo de los niños, se destaca como una tarea que complementa la labor de la familia, que por su condición de vulnerabilidad no puede mantener su primacía y responsabilidad en la atención integral de los hijos. Esto implica la lógica consideración del quehacer de otros agentes educativos y extra-familiares que incrementen las posibilidades que la familia ofrece, como centro básico para la formación y el desarrollo educativo e integral de los niños.

#### ALTERNATIVA PARA LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO

A través del Programa Tutorial Peraj, se puede organizar el proceso educativo de niños socialmente vulnerables, garantizando

<sup>3</sup> Carlo Pancera, "El Contexto Histórico y Cultural en el que Nace el Ensayo de Educación Comparada de M.A. Jullien (1813-1819)", en *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 11, 1997, pp. 15-34.; y Jacqueline Gautherin, "Marc-Antoine Jullien de París (1775-1848)", en *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparativa*, París, vol. 23, núms. 3 y 4, 1993, pp. 805-821.

su atención y formación de acuerdo con el establecimiento de una relación significativa con un adulto que funge como tutor. Esta acción que realizan los estudiantes, como agentes en la atención integral de los niños, se complementa con una relación mutua entre tutor-tutorando, donde cada uno aporta elementos indispensables y diferenciales para la formación y el desarrollo. Otro de los propósitos, es que este proceso de aprendizaje se realice en el marco de una metodología activa y participativa, además de favorecer las situaciones de dicho aprendizaje con un enfoque humanista, que fomente en los niños la autoiniciativa, la autodisciplina y la independencia. Estos principios pueden llevar a los niños a adquirir capacidades y habilidades que les permitan analizar el mundo que les rodea, a enfrentarse a los problemas y resolverlos, a convivir con otros niños y con otros modos de cooperación y participación.

Al adquirir estas capacidades y habilidades, la persona puede realizar acciones valiosas en los entornos social, económico, cultural, político y medioambiental en los que se encuentre inserta. El desarrollo debe ser entendido y abordado como un medio para potencializar las capacidades y libertades del ser humano,<sup>4</sup> con una vinculación constante con el aprendizaje, en un vínculo que trascienda al aula o incluso la escuela. Adicionalmente, las comunicaciones tecnológicas han generado un proceso de valor cultural inclusivo en las sociedades, con pautas globales que se imponen cotidianamente a todos sus miembros, independientemente de sus niveles de ingresos y extracción social. Esta forma de posmodernismo representa una condición social, con entidad propia, que exacerba las desigualdades y coloca en desventaja a algunos sectores o regiones del país.

Desde esta perspectiva, el Estado tiene la obligación de in-crustar acciones de desarrollo en regiones geográficas con alta

<sup>4</sup> Amartya Kuman Sen, *Desarrollo y libertad*, Barcelona, Planeta, 2000, pp. 26 y 27.

tasa de desempleo, en particular, aquellas donde la emigración de adultos es alta, dejando a los niños emocionalmente expuestos a factores que pueden influir en su educación y en su futuro.<sup>5</sup> El “desarrollo” debe ser entendido como un medio incluyente que permita ampliar las capacidades y llevar a cabo objetivos y metas específicos.

### VULNERABILIDAD SOCIAL

En este apartado se plantea la utilización del concepto *vulnerabilidad social* asociado al de *condiciones de vida*. El propósito es tener una mirada multidimensional y compleja sobre un fenómeno que excede conceptualmente a la idea de pobreza. En este caso, los grupos socialmente vulnerables son aquellos que, por su menor ingreso de activos materiales y no materiales, quedan expuestos a sufrir alteraciones bruscas y significativas en sus niveles de vida, debido a constantes cambios en la situación laboral.<sup>6</sup>

Una sociedad con altos índices de desempleo, independientemente de su causa, promueve escenarios orientados a una deserción escolar cada vez mayor y al descenso de estudiantes que no logran terminar sus estudios, para apoyar a sus familias. De esta manera, tenemos familias en estado de vulnerabilidad; estado provocado por el nuevo patrón de desarrollo en el plano social, y que pone en evidencia a una gran cantidad de habitantes expuestos a riesgos.

<sup>5</sup> Antonio Bernal, “Condición postmoderna y esbozo de una nueva pedagogía emancipatoria. Un pensamiento diferente para el siglo XXI”, en *Revista de Estudios Sociales*, núm. 42, 2012, pp. 27-39.

<sup>6</sup> Roberto Pizarro, *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*, CEPAL-SERIE Estudios Estadísticos y Prospectivos, ONU, Santiago de Chile, 2001, pp. 9-16.

En el caso de los padres de nuestro estudio, la mayoría tiene pocos años de escolaridad, por lo cual sus miras educativas siguen una línea muy limitada frente a la educación que impone la educación formal; entonces se aplican, en una visión más estrecha, las propias nociones y prácticas relativas a la educación familiar y tradicional de los niños. En este sentido, existe cierta vulnerabilidad, pues todos los integrantes participan en la misma cultura, el mismo estilo de vida, pero en grados diferentes que corresponden a la etapa de desarrollo mental y físico. Lo que implica que, el obstáculo más persistente, para que los niños continúen sus estudios, sea la misma ignorancia de los padres por prejuicios propios o heredados de sus antepasados.<sup>7</sup>

Cabe destacar, que los adultos conforman una parte activa y responsable de la estructura social, del sistema económico, y del sistema ritual e ideológico. Esto significa que los menores, desde el comienzo, están orientados hacia la misma realidad que sus padres y tienen el mismo material físico y social hacia el cual dirigir sus atributos cognitivos e instintivos. Los intereses, motivaciones y propósitos de los niños son iguales a los de los adultos, pero con un nivel de organización más sencillo. Por consiguiente, los niños no necesitan ser obligados a compartir actividades económicas y sociales, ya que están ansiosos de hacerlo. Por lo anterior, los resultados que aquí se presentan, buscan reenfocar la investigación hacia una unidad de análisis que incluye a quien aprende en su propio contexto, aunque concebido de varias formas.

<sup>7</sup> Michael Cole, “Reinventando la prácticas educativas del pasado para lograr el éxito pedagógico del futuro”, en *Revista de Estudios Sociales*, núm. 40, Colombia, 2011, pp. 23-32.

## HACIA UNA ALTERNATIVA PARA REFORZAR LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Siguiendo a Bruner,<sup>8</sup> quien dice que “no sólo de pan vive el hombre”, ni sólo de matemáticas, ciencias y nuevas tecnologías. La alternativa de los Programas Tutoriales Universitarios (PTU) trata, fundamentalmente, de fomentar un modelo educativo que dé sentido al aprendizaje de los niños, a la responsabilidad social de los estudiantes universitarios y al fomento de las relaciones humanas. Se trata de realizar una labor que promueva el desarrollo progresivo en el proceso de enseñanza aprendizaje. Si la educación no se piensa para conferir libertad, nuestro esfuerzo quedará reducido a un vulgar ejercicio de instrucción o replicación de técnicas esporádicas, doctrinas, mitos y creencias.<sup>9</sup> De acuerdo a lo anterior, no es extraño que se vea la escuela como una agencia de socialización, como ha sido emblemáticamente considerada, sino como un medio de subjetivación y de construcción del sujeto.<sup>10</sup>

Con la aplicación de programas con un enfoque en la educación comparada no se trata de generar un nuevo pensamiento social, puesto que tal pensamiento ya está instalado en nuestras vidas, en nuestras representaciones y comportamientos. Se trata más bien de prestar atención a lo que funciona en otros países como indicadores de nuevas categorías y pensamientos que ya están organizando nuestras vidas. Aceptar una cultura educativa a la altura de nuestro tiempo, que ya ha recorrido un poco más

<sup>8</sup> Jerome Bruner, *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor, 2000, pp. 62-64.

<sup>9</sup> José Rafael Toro, “La autonomía, el propósito de la educación”, en *Revista de Estudios Sociales*, núm. 19, 2000, pp. 119-124.

<sup>10</sup> Alain Touraine, *La mirada social*, Barcelona, Paidós, 2009, 243 pp.

de un decenio del siglo XXI.<sup>11</sup> El proceso educativo de los niños no puede fundarse en un conocimiento social más interesado en mantener una ideología, sino en poner atención a las conductas reales que presentan. La alternativa de nuevos programas puede reconocer que cada niño tiene derecho a ser un sujeto que aspire a un panorama más amplio de posibilidades en todos los ámbitos de su vida, tanto personal, como profesional y social.

## MÉTODO

### *a) Metodología*

Se siguió un diseño de corte mixto con la finalidad de realizar el análisis de los datos, así como explorar y entender las motivaciones y comportamientos de los tutores y niños.

## Participantes

El total de estudiantes universitarios seleccionados fue de 23 (21 mujeres y dos hombres), con una edad promedio de 22 años y un rango de 20 a 25 años. Todos los tutores firmaron una carta en la cual se comprometían a llevar a cabo y de manera puntual las actividades del programa, a respetar los acuerdos tomados con los coordinadores, asistir a las juntas convocadas cada semana en el lugar, fecha y hora indicada, y apoyar a los niños en el desarrollo de las diferentes actividades programadas.

<sup>11</sup> Antonio Bernal, "Condición postmoderna y esbozo de una nueva pedagogía emancipatoria. Un pensamiento diferente para el siglo XXI", en *Revista de Estudios Sociales*, núm. 42, 2012, pp. 27-39.

La muestra de estudiantes de nivel básico fue de 23 (10 niñas y 13 niños), con una edad promedio de 11 años y un rango de edad de nueve a 13 años. Los papás de los niños firmaron un consentimiento informado y una carta compromiso donde se comprometían a llevarlos puntualmente a las actividades del programa, asistir a reuniones y apoyar en el desarrollo del trabajo con sus hijos e hijas. Se hizo del conocimiento a los padres que, en caso de que los niños acumularan tres faltas consecutivas injustificadas, o el equivalente a un 20% de faltas, se darían de baja del programa.

### Procedimiento

A través de una convocatoria se realizó invitación a los alumnos de licenciatura de séptimo y noveno semestres que cubrieran los requisitos estipulados en los lineamientos. Posteriormente, se instaló un espacio de información, donde los alumnos interesados podían realizar su inscripción. Para la aplicación de instrumentos se programaron tres sesiones grupales y una sesión individual, donde se procedió con una entrevista semiestructurada. La sesión final se destinó a la devolución de información a los estudiantes aceptados, dando una visión general del perfil requerido. Los instrumentos aplicados nos permitieron obtener una visión global del perfil de cada aspirante.

De acuerdo con las recomendaciones del modelo israelí,<sup>12</sup> se seleccionaron los estudiantes con el perfil más acorde al de los niños y niñas, para poder influir de manera positiva en el desarrollo de las dimensiones afectiva, social, cultural, escolar, motivacional y de comunicación. Se buscó además que fueran

<sup>12</sup> Peraj-México, *Lineamientos Generales*, en Asociación Mexicana de Amigos del Instituto Weizmann de Ciencias, A. C., México, ANUTES-PRONABES, 2010.



competentes para asegurar el funcionamiento y adecuación del programa, así como la generación de un impacto positivo y trascendente en la comunidad.

*b) Proceso de Capacitación de Tutores*

El objetivo de la capacitación tuvo como propósito primordial que los estudiantes conocieran las características psicológicas y sociales de los niños de 5° y 6° grado de primaria. Asimismo, que conocieran las técnicas para identificar las necesidades de los tutorados y potencializar el desarrollo de sus capacidades. El desarrollo del trabajo se apoyó con base en valores como: colaboración, cooperación, confianza y participación. Lo anterior permitió generar un clima de autoconfianza (tanto individual como grupal) en todos los componentes del programa.

*c) Selección de Primarias y Niños  
Participantes en el Programa*

Después de revisar varias instituciones públicas suburbanas de educación básica, se eligió la primaria “Plan de San Luis”. Principalmente, por las características de la población estudiantil y la asistencia de alumnos de bajo nivel socioeconómico, con necesidades educativas y emocionales, y que provienen, en general, de familias desintegradas, lo cual no favorece en mucho su aprendizaje y afecta su desarrollo integral.

Para la selección de los niños participantes se contó con el apoyo seis profesores que tenían a su cargo los grupos de 5° y 6° grado. Estos profesores identificaron a 47 alumnos con algún problema y que pudieran beneficiarse con el acompañamiento de un estudiante mayor. Posteriormente, se realizó una presen-

tación del programa a los padres de familia, con la finalidad de que dieran su autorización y firmaran un consentimiento informado.

El siguiente paso fue aplicar los instrumentos para detectar a alumnos de primaria con desinterés escolar, problemas familiares, baja autoestima, aislamiento, mal comportamiento y bajo desempeño académico. Se identificaron 23 niños, con edades entre nueve y 13 años, que tuvieran en común algunas características educativas y emocionales. Con la selección de estos niños, se buscó atender alguna problemática, como compensación provisional a las situaciones familiares siguientes: hijos de padres que disponían de poco tiempo para la atención familiar, ausencia de padre o madre y falta de conocimiento de los padres sobre cómo apoyar a los hijos.

#### *d) Ejecución y desarrollo del programa*

El encuentro entre tutores y niños se extendió por diez meses, abarcando de seis a ocho horas semanales, tiempo en el cual se realizaron diversas actividades formales y no-formales (dos jornadas de dos horas cada vez), tareas de *coaching*, seguimiento, entrenamiento y supervisión con los tutores universitarios. Las actividades se desarrollaron de acuerdo a un plan de trabajo mensual, elaborado por cada uno de los tutores. El plan tuvo en cuenta las necesidades de cada niño, y siempre se llevó a cabo una revisión y supervisión de los coordinadores. En su mayoría, las actividades se realizaron en las instalaciones de la Facultad de Psicología, por lo tanto, se implementó una inducción al campus universitario para los pequeños. Se realizaron convivencias como herramientas para fortalecer el trabajo colaborativo y la unión del grupo. Se implementaron dinámicas con actividades programadas para afianzar la confianza de los niños, se aplicaron

ejercicios para relajar tensiones entre tutores y niños y crear con ello una atmósfera de trabajo adecuada.

Los tutores impartieron talleres para los niños e integraron actividades deportivas, acondicionamiento físico, festejo de día del niño y actividades prácticas abordando temas como: protección civil, ciencias a través del arte, clases de cocina, hábitos de estudio, salud y auto-cuidado, sexualidad, derechos de los niños, actividades cívicas y de medio ambiente. Se desarrollaron actividades culturales y de tradiciones con un recorrido por el centro de la ciudad. Esta etapa concluyó con una actividad denominada “Feria de Carreras”. Esta actividad, en particular, constituyó uno de los factores psico-educativos que más influyeron en la motivación de los pequeños para seguir estudiando. Se involucraron en actividades con diversos profesionistas, para generar una interrelación de carácter académico, con miras a ampliar los horizontes de los niños. El objetivo fue identificarse con un modelo que los orientara a pensar en una carrera universitaria para un futuro próximo.

## RESULTADOS

### *a) Análisis descriptivo de la muestra*

El total de la muestra en la primera fase del programa fue de 50 estudiantes evaluados, de los cuales, se seleccionaron 23: 21 mujeres y dos hombres con edades entre los 20 y 25 años ( $M=22.26$ ;  $DE=2.64$ ). 15 estudiantes cursaban el séptimo semestre y ocho el noveno. El total de niños evaluados fue de 47 y se eligieron 23 con edades entre los 9 y 13 años ( $M=11.00$ ;  $DE=2.00$ ), de los cuales 10 eran niñas y 13 niños. Del total de tutorados, 13 cursaban sexto grado de primaria y 10 quinto grado. Los 23 participantes asistían a una escuela pública de la ciudad de San Luis Potosí.

*b) Resultados observados en los tutorados*

En la Gráfica 1 se muestran los resultados que indican el porcentaje de mejoría que mostraron los niños y niñas en cada una de las áreas. De manera general, se observan resultados destacables en el desarrollo de los 23 menores. Algunos de los indicadores que se consideraron para evaluar el impacto fueron los siguientes: relaciones interpersonales, desempeño escolar, promedios escolares anuales, inicial y final, y conducta.

*c) Análisis descriptivo de cada una de las áreas o dimensiones evaluadas*

En este apartado se describe el análisis descriptivo de los resultados que comprenden las dimensiones evaluadas: Escolar, Afectiva, de Comunicación, Social, Motivacional y Cultural (Ver Tabla 1).

Gráfica 1. Porcentaje de mejoría de los 23 menores en las áreas evaluadas al final del programa

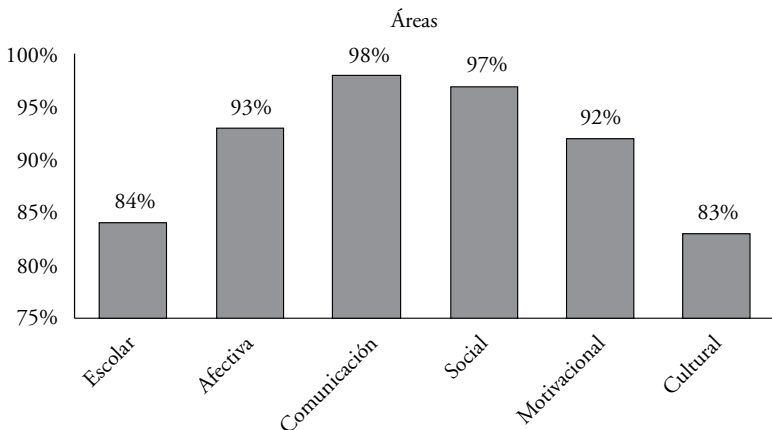


Tabla 1. Análisis de resultados de cada una de las áreas

<i>Área</i>	<i>Descripción de resultados</i>
Escolar	Se realizó una comparación de calificaciones al inicio y final del programa. Hubo un aumento significativo en las calificaciones de todos los niños. Se observó mayor éxito en la escuela, los maestros se expresan mejor ahora de una manera más positiva de sus estudiantes, hubo progresos en los aprendizajes y se observó una mejora en la adquisición de hábitos de estudio.
Afectiva	Se logró que las relaciones establecidas entre niño-tutor fueran significativas y por ende, satisfactorias. El crecimiento emocional fue uno de los determinantes del desarrollo psicosocial más importante y complejo en el niño. En ese sentido, los tutores facilitaron la afectividad al involucrarse directamente en el ambiente de los niños y, de manera gradual, en sus vidas.
Comunicación	En relación con la comunicación, se observaron importantes cambios. Se consiguió lograr una mejoría en la forma de comunicarse de los niños, siendo esta más efectiva y positiva. La relación recíproca y el intercambio de información entre tutor-niño, generó un ambiente de confianza y de constante apertura que fomentó una estrecha comunicación, tanto en su forma de interacción con sus compañeros, como con los tutores.
Sociabilidad	La socialización se evaluó como resultado de una experiencia común, con actividades implicadas en la pluralidad, la unión y convivencia. Por una parte, se esperaba que la socialización asegurara la integración social de los participantes en el programa y por la otra, se esperaba que estos mismos individuos fueran capaces de producir acciones autónomas. A partir de esta premisa, los niños pudieron desarrollar habilidades de interacción y de trabajo colaborativo en equipo y/o individual.

*Continúa...*

...continuación

<i>Área</i>	<i>Descripción de resultados</i>
Motivacional	Los niños percibieron el programa como un elemento atractivo, en donde fueron capaces de motivarse por sí solos y de contagiar a los demás con sus vivencias. La motivación se trabajó no como un fenómeno aislado, sino con actividades que hilaron una serie de elementos del diario vivir, simultáneas a las interacciones de todos los actores: tutor-niño, coordinadores, profesores, padres, rendimiento, exigencias, valoración, frustraciones, desafíos y entretenimientos.
Cultural	El desarrollo de actividades formales y no-formales fortaleció el área cultural. Todas las actividades estuvieron encaminadas a acrecentar el acervo cultural. Se abarcaron temas como representaciones teatrales, historia, cine, literatura para niños, entre otros. Además de influir en la lectura, se sensibilizó a los niños para tener respeto hacia la vida, que resultó una excelente manera de hacerlos reflexivos y conscientes de su responsabilidad para conservar a la naturaleza y proteger a las distintas especies o formas de vida, no sólo por la significación que conlleva, sino por la propia supervivencia.

*d) Resultado del trabajo de las tutorías personalizadas*

Las expectativas sobre la tutoría generaron nuevas oportunidades que contribuyeron a fortalecer su autoestima, sociabilidad, hábitos de estudio y ampliaron su formación integral, tanto en lo personal, como en lo profesional. Los estudiantes se mostraron más reflexivos, probablemente, por las experiencias compartidas con los niños. Mostraron una actitud más crítica, lo cual favoreció a que estuvieran más conscientes de sus limitaciones, fallas, problemas y sus posibles causas y que, en consecuencia, trataran de modificarlos. La convivencia con los niños logró una sensibilización al grado de que los estudiantes universitarios fueron capaces de involucrarse con ellos a nivel emocional, favoreciendo el reencuentro con su propia infancia y en consecuencia, una mayor predisposición al dinamismo y una mayor energía para realizar las diversas actividades.

Además de compartir sus cualidades humanas, los estudiantes se involucraron como tutores en un proceso educativo, afectivo y social, con la finalidad de apoyar a las niñas y niños que participaron en el programa. Con el trabajo coordinado se logró mejorar el desempeño educativo en los niños y el establecimiento de un vínculo de amistad que sirvió como soporte en diversas situaciones de carácter individual, familiar y de interacción con su ámbito social. Simultáneamente, este trabajo con los niños proporcionó una opción de servicio social para los estudiantes universitarios que coincide con los actuales retos educativos. Formar profesionales de manera integral, fomentando en ellos valores, actitudes, habilidades y destrezas que los involucren de manera efectiva en la atención a población vulnerable y en riesgo social.

## CONCLUSIONES

De manera general, pudimos observar que la experiencia Peraj en su fase piloto fue positiva. No solamente porque cumplió con la función de “servicio social”, sino que la participación de los estudiantes contribuyó al desarrollo social de los niños de primaria. El Programa Peraj podría ser una herramienta de rescate efectiva para subsanar los problemas educativo-afectivos de las clases sociales vulnerables del país, mediante la utilización adecuada del potencial científico y técnico que representan los estudiantes universitarios. Educativamente, se destaca el enriquecimiento de la personalidad de los estudiantes universitarios y al mismo tiempo, su acercamiento a las condiciones en que vive la comunidad en estado de vulnerabilidad. Dicho proceso educativo fortaleció a los estudiantes en el reforzamiento de valores como responsabilidad social, solidaridad, hábitos de estudio e investigación, y adaptación a las normas éticas de la comunidad.

La relación tutor-alumno ocurrió sin que se tuvieran que abandonar los marcos educativos formales. La atención que recibieron los niños y niñas no es percibida como un tratamiento, pero sí como una fortaleza para su autoestima, atención que representa la medida justa para ayudarlos a superar la situación de riesgo/vulnerabilidad en la que viven, sin convertirse en pacientes (los niños iniciaron el camino hacia la autosuficiencia y el empoderamiento).

Se observó que cuando el niño no puede ejecutar parte de la tarea conjunta, y sin distraer a ninguna de las partes de las tareas que los ocupan, el adulto asume el papel del niño y proporciona a éste un modelo del cual aprender sin disminuir su estatus como miembro completo del grupo.

Las actividades de los tutores se organizaron de tal forma que los niños tuvieron oportunidades para aumentar su competen-



cia, mientras que sus papeles fueron cambiando sutilmente y se mostraron cada vez más responsables del trabajo colaborativo y la actividad conjunta. Una consecuencia de esta forma de actividad conjunta es que, aunque los tutores y niños tienen estatus diferentes, ambos son actores completamente activos. Por ello, el niño fue capaz de identificarse con el papel del adulto, de desarrollar nuevas habilidades y adquirir conocimiento sin que el aprendizaje fuera el punto focal de la atención conjunta.

El programa representa una oportunidad para que los niños en estado de vulnerabilidad logren potenciar sus capacidades, en beneficio de su desarrollo individual y como futuros actores en el ámbito profesional y social.