



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS ENTRE  
DOCENTES DE SECUNDARIA, COMO ESTRATEGIA  
PARA APOYAR EL PROCESO DE APROPIACIÓN DE  
LA FUNCIÓN TUTORIAL, DURANTE LA REFORMA  
DE SECUNDARIA.**

**R E P O R T E   L A B O R A L**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE**

**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**P R E S E N T A:**

**ANA BERTHA SALAZAR VILLANUEVA**

**DIRECTORA DEL REPORTE LABORAL:**

**MTRA. MARGARITA MOLINA AVILÉS**



Ciudad Universitaria, D.F.

Enero, 2011



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **AGRADECIMIENTOS**

**Agradezco ampliamente a la Mtra. Margarita Molina Avilés por su profesionalismo y gentileza al dirigir este trabajo, por haber compartido sus conocimientos conmigo, le reconozco su disposición, así como sus orientaciones para la construcción del presente trabajo.**

**Reconozco y agradezco al Lic. Juan Manuel Gálvez Noguéz por su disposición siempre amable durante el acompañamiento y orientaciones en este proceso.**

**A la Mtra. Patricia Soledad Sánchez Razo, agradezco la pertinente asesoría y observaciones realizadas al presente Reporte Laboral**

**A mis compañeros docentes quienes contribuyeron con sus trabajos y aportaciones para la elaboración de este Reporte Laboral.**

## DEDICATORIA

*...los otros todos que nosotros somos—,  
soy otro cuando soy, los actos míos  
son más míos si son también de todos,  
para que pueda ser he de ser otro,  
salir de mí, buscarme entre los otros,  
los otros que no son si yo no existo,  
los otros que me dan plena existencia,  
no soy, no hay yo, siempre somos nosotros...*

*Octavio Paz*

Al recuerdo de Caro, mi madre, que con su ejemplo me enseñó a ser una mujer  
de lucha y con voz.

Al esfuerzo de mi padre a quien agradezco todo su trabajo y ahora, el esfuerzo  
diario por vivir y sobrevivir.

Para Abril y Felipe que con su amor y apoyo le dan sentido a mi vida  
diariamente, les agradezco su alegría, su rebeldía y la gran valentía con la que  
me han acompañado en cada momento de su vida. Por construir y re construir  
la familia que somos.

A mis hermanas y hermanos por su amor, apoyo y tolerancia.

## INDICE

	<a href="#">Resumen</a>	5
1.	<a href="#">Introducción</a>	6
2.	<a href="#">Contexto Laboral</a>	11
3.	<a href="#">La Reforma Curricular de Educación Básica, un enfoque basado en competencias</a>	15
3.1	<a href="#">Antecedentes</a>	15
3.2	<a href="#">Concepto y definición de competencias en educación</a>	19
3.4	<a href="#">Las competencias en el plan de estudios de educación secundaria</a>	22
4.	<a href="#">El Aprendizaje Situado</a>	25
5.	<a href="#">La Orientación y Tutoría</a>	31
5.1	<a href="#">Concepto de Orientación</a>	31
5.2	<a href="#">Concepto de Tutoría</a>	32
5.3	<a href="#">El trabajo docente tutorial. Un enfoque basado en competencias</a>	33
6.	<a href="#">La Gestión Escolar en el Contexto de la Reforma de Secundaria</a>	45
7.	<a href="#">Procedimiento</a>	50
8.	<a href="#">Análisis y resultados</a>	56
9.	<a href="#">Conclusiones</a>	67
10.	<a href="#">Bibliografía</a>	70

## RESUMEN

El reporte laboral presentado, da cuenta de la estrategia implementada para impulsar la asunción de la función tutorial y la actualización de docentes que fueron asignados como responsables del espacio curricular de Orientación y Tutoría, durante el ciclo escolar de la implementación de la reforma de secundaria. La estrategia promovió espacios de colegiación para propiciar la interacción entre los docentes, el contexto educativo y la solución a la problemática que implica ser tutor. Basado teóricamente en el aprendizaje situado e institucionalmente en un enfoque por competencias, se logró en tres ciclos escolares la construcción de planeaciones por grados, fundamentadas en los lineamientos establecidos por la SEP y vinculadas con orientación educativa.

Palabras clave: orientación y tutoría, enfoque por competencias, aprendizaje situado, colegiación

## INTRODUCCIÓN

El presente documento refiere la estrategia implementada en el Departamento de Secundarias Técnicas Valle de México, para apoyar, impulsar y fortalecer la función tutorial de los docentes asignados como tutores durante los ciclos escolares en los cuales se implementó la Reforma de Secundaria (RS), establecido en el Acuerdo Secretarial 384 (Diario Oficial 2006), ya que los planes y programas de estudio para los diferentes niveles de Educación Básica, se han ido reformulando con un enfoque basado en el desarrollo de competencias.

En agosto de 2006, los profesores de secundaria de todo el país, se enfrentaron a una “actualización” intensiva de ocho horas durante una semana para conocer y analizar el programa de estudios que tendrían que poner en marcha durante ese ciclo escolar. En el estado de México, se consideraron cinco sesiones de 5 a 6 horas para la realización de dichas actividades formativas. La estrategia no consideró al espacio curricular de Orientación y Tutoría (O y T), por lo que los profesores enfrentaron su nueva responsabilidad con muchas confusiones y resistencias, aunado a que los directivos tampoco tuvieron las orientaciones pertinentes para la asignación de tutorías.

Lo anterior significó que todos los docentes, trabajarían con un plan de estudios incluyendo a cada uno de los programas de las asignaturas, con contenidos y enfoques diferentes, implicando que los equipos de supervisión brindarán orientaciones, asesorías, así como acompañamientos a docentes, para la enseñanza por competencias, fundamentadas en los materiales de apoyo con documentos normativos para el trabajo docente que elaboró la SEP.

Bajo este contexto, el presente trabajo, como se mencionó anteriormente, se acota a impulsar la actualización de docentes para el conocimiento y apropiación de las funciones que se realizan en las aulas, en el espacio curricular de Orientación y Tutoría, que como fundamento se apoya en los documentos: “*Plan y programas de estudio 2006*” y “*La orientación y la tutoría*”

*en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes*” (SEP, 2006) y que son normativos, implicando hasta ahora un reto para la gestión directiva y para los docentes a quienes se les asignó este nuevo rol profesional, pues involucra acciones adicionales a la actividad profesional que venían realizando y que, para la mayoría de profesores eran ajenas y/o desconocidas e incluyen nuevas formas de trabajo, de hábitos y costumbres.

La finalidad del espacio curricular de Orientación y Tutoría es *“brindar a las alumnas y los alumnos un acompañamiento en su integración a la vida académica de la escuela secundaria, promover en los adolescentes el reconocimiento de sus necesidades e intereses como estudiantes, a fin de coadyuvar en la conformación de un proyecto de vida, que les permita convivir y desenvolverse en la sociedad”* (SEP 2006), responsabilidad que se había asumido por los servicios de asistencia educativa (SAE), por lo que, el tutor como figura docente, asume la misión de permanecer cercano a un grupo de estudiantes, impulsando la integración, la convivencia y el aprendizaje, además del vínculo entre la escuela y la familia

La concepción, los lineamientos del espacio curricular y las funciones del tutor de la RS, se plasma en los documentos antes mencionados, siendo el marco de referencia con el que las direcciones de los sistemas de secundaria enfrentaron la tarea de su implementación: ésta se sustentó en diferentes estrategias de gestión directiva, reorganización de los equipos docentes, inducción y capacitación de los tutores, mediante un taller de una a tres sesiones, para proveer los documentos normativos y proporcionar de manera general orientaciones para enfrentar la responsabilidad en el aula, cabe mencionar que todos los agentes educativos, incluyendo los responsables de la actualización desconocían los lineamientos de la orientación y tutoría.

Ante tal problemática el equipo técnico del Departamento de Secundarias Técnicas en el Valle de México, diseñó estrategias para que los docentes caminen en su proceso de formación y actualización, mediante la apertura de espacios de análisis y reflexión para la apropiación de enfoques y programas de la RS.

Para el caso de O y T, la intervención que se implementó para apoyar el fortalecimiento del desarrollo profesional de los docentes asignados y que además permitió valorar las necesidades de formación y los logros de las acciones realizadas durante los diferentes momentos para la actualización docente, fue la de convocar a un encuentro de intercambio de experiencias entre tutores en cada uno de los ciclos escolares en donde se implementó la RS: en el 2006, con primer grado, en el 2007 con segundo y 2008 con tercer grado.

La estrategia se construyó basándose en los aportes teóricos del aprendizaje situado, ya que se generaron ambientes físicos y ambientales, propicios para el aprendizaje, tratando de movilizar estructuras cognitivas de los docentes y propiciar desde el análisis grupal, el desarrollo de competencias docentes.

Para el primer encuentro se emitió una convocatoria invitando a participar a todos los tutores, a elaborar un documento donde plasmaran la forma en que habían asumido y enfrentaban en las aulas la responsabilidad de la tutoría, basado en los documentos normativos y lo expusieron para su análisis, en un encuentro de tutores.

En el segundo y tercer encuentro, las convocatorias conservaron los propósitos, sólo cambiaron las formas de participación, de construir un documento por docente a la construcción grupal por grados y aún cuando no participaran en la fase departamental, todas las escuelas abrirían espacios para el análisis y la elaboración de trabajos colegiadamente.

Para asegurar la participación de la mayoría de la población de tutores asignados, el encuentro se diseñó en las siguientes cuatro fases:

- Escolar: se consideró abrir espacios de reflexión durante una semana en las 117 escuelas que conforman el departamento, para el análisis de documentos de apoyo y la construcción de los trabajos.
- Zona: se presentaron los trabajos del total de escuelas que conforman la zona escolar, determinando quienes asistirían a la siguiente fase.

- Sectorial: realización de un encuentro con las escuelas representantes de cada zona escolar en cada uno de los cinco sectores.
- Departamental: intercambio de experiencias de las 45 escuelas en mesas de trabajo y análisis en plenaria.

En la fase departamental la participación en los encuentros de intercambio entre tutores estuvo representada por los cinco sectores escolares que conforman el Depto. de Secundarias Técnicas en el Valle de México, con una asistencia en el primer encuentro de más de tres tutores por zona, esto es, 53 trabajos, de 47 centros escolares, representando una muestra del 41%, ya que hubo escuelas que presentaron más de un trabajo.

En el segundo y tercer encuentro, la asistencia fue por escuela y se presentaron 45 escuelas, que significó el 38%.

Durante el primer encuentro se logro que los tutores tuvieran físicamente, los documentos que norman la función tutorial en educación secundaria, que los conocieran y analizaran, lo que permitió un acercamiento a los ámbitos de intervención que marcan los lineamientos para la atención y formación y a la función tutorial, además se vinculo la orientación educativa escolar para orientar y asesorar a tutores.

Se detecto un desconocimiento general de la función tutorial, confusión de que el espacio curricular era asignatura y como se calificaría, además una molestia por una gran cantidad de docentes que mencionaron no tener las herramientas necesarias para enfrentar la responsabilidad. Una falta de apoyo por los agentes sectoriales y directivos escolares.

En el segundo encuentro, el 63% de los tutores presentaron propuestas o acciones para este espacio fundamentadas en diagnósticos de los grupos que atendieron, así como una variedad de temáticas relacionadas con los lineamientos. Cabe mencionar que en los análisis hechos a los trabajos entregados para el encuentro, se observó que no todas las escuelas trabajaron en colectivo.

Los resultados del tercer encuentro, mostraron en el 78% de las escuelas participantes, un diagnóstico grupal, y la realización del Plan de Acción Tutorial

(PAT), en el 38% de las escuelas, intervenciones a problemáticas específicas, además se propuso en plenaria formar el consejo de tutores por grado escolar. La Semana de Orientación y Tutoría hasta la fecha se sigue realizando, en la fase departamental, se forman grupos de discusión incluyendo a los directivos escolares para la realización de análisis, ya que otro aspecto que ha impedido el proceso de apropiación de función tutorial ha sido la gestión de los directores, por lo que se ha acordado responsabilizar a un directivo, ya sea coordinador académico o subdirector de los consejos de tutores en las escuelas.

## **CONTEXTO LABORAL**

El presente trabajo se desarrolla en la Subjefatura Técnico – Pedagógica del Departamento de Secundarias Técnicas Valle de México (DST), instancia educativa que es parte de la Dirección de Escuelas Secundarias, quien, depende de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM). La descripción que se realiza de la estructura laboral se hace verticalmente.

Los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), es un organismo público descentralizado; con personalidad jurídica y patrimonio propios, creado mediante el Decreto No. 103 de la Legislatura Local, de fecha 30 de mayo de 1992, en el marco de la descentralización de la educación básica a los Estados. Tiene el objetivo de ofrecer educación básica y normal de calidad, que proporcione a los educandos una amplia cultura, constituida por habilidades intelectuales, conocimientos básicos en disciplinas científicas, humanísticas y tecnológicas; y valores que incorporen los principios de libertad, justicia y democracia; que propicie en ellos un desarrollo integral y una identidad estatal y nacional; que les permita en el futuro, con responsabilidad social, participar en la conformación de un país más competitivo en el concierto de las naciones.

### **Misión**

Compromiso con la calidad educativa. Ofrecer una educación de calidad que considere al alumno su razón de ser, capaz de dotarle de conocimientos para que se incorpore al mundo global de manera responsable y cooperativa, con un alto sentido nacionalista, ético y humanista, encauzado por docentes comprometidos, formados profesionalmente, capaces de hacer un uso adecuado de las tecnologías de la información y la comunicación, que

transmitan sus saberes acordes a la sociedad del conocimiento promoviendo con el ejemplo los valores universales.

## Visión

Ser un organismo educativo moderno, innovador y transparente, con una gestión que garantice una educación de calidad, con alto sentido de responsabilidad, comprometido con el desarrollo integral de los educandos y la formación profesional y actualización de los docentes, para contribuir al desarrollo estatal nacional.

## Objetivo

Ofrecer servicios educativos a lo largo y ancho del Estado de México, para cubrir las necesidades educativas en todos los niveles y para cualquier edad: educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior.

Los principios y valores que enmarcan la gestión e impulsan los SEIEM son los siguientes:

Principios	Valores
<ul style="list-style-type: none"><li>• Calidad educativa</li><li>• Formación integral</li><li>• Cultura nacional y universal</li><li>• Respeto a la legalidad</li><li>• Respeto a los Derechos Humanos</li><li>• Respeto a la dignidad</li><li>• Ejercicio responsable de la docencia</li><li>• Fortalecimiento de valores</li><li>• Administración eficiente y eficaz</li><li>• Rendición de cuentas</li><li>• Creatividad e iniciativa</li><li>• Actitud perseverante</li><li>• Compromiso institucional</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tolerancia</li><li>• Equidad</li><li>• Patriotismo</li><li>• Justicia</li><li>• Responsabilidad</li><li>• Lealtad</li><li>• Integridad</li><li>• Honestidad</li><li>• Disciplina</li><li>• Solidaridad</li><li>• Orden</li></ul>

La Dirección de Educación Secundaria y Servicios de Apoyo (DESySA), de los SEIEM, ofrece tres modalidades educativas: Secundaria General, Secundaria Técnica y Telesecundaria. Para el nivel medio superior, se ofrece la Preparatoria Abierta, que representa una opción más de estudio para el egresado de educación secundaria.

Así mismo, se ofrece formación a los docentes de las tres modalidades a través de la Escuela Normal Rural, además de cursos y talleres de actualización a docentes, abriendo la posibilidad de estudiar algún postgrado en la Universidad Pedagógica Nacional. Aunado a ello, los docentes pueden inscribirse al programa de Carrera Magisterial.

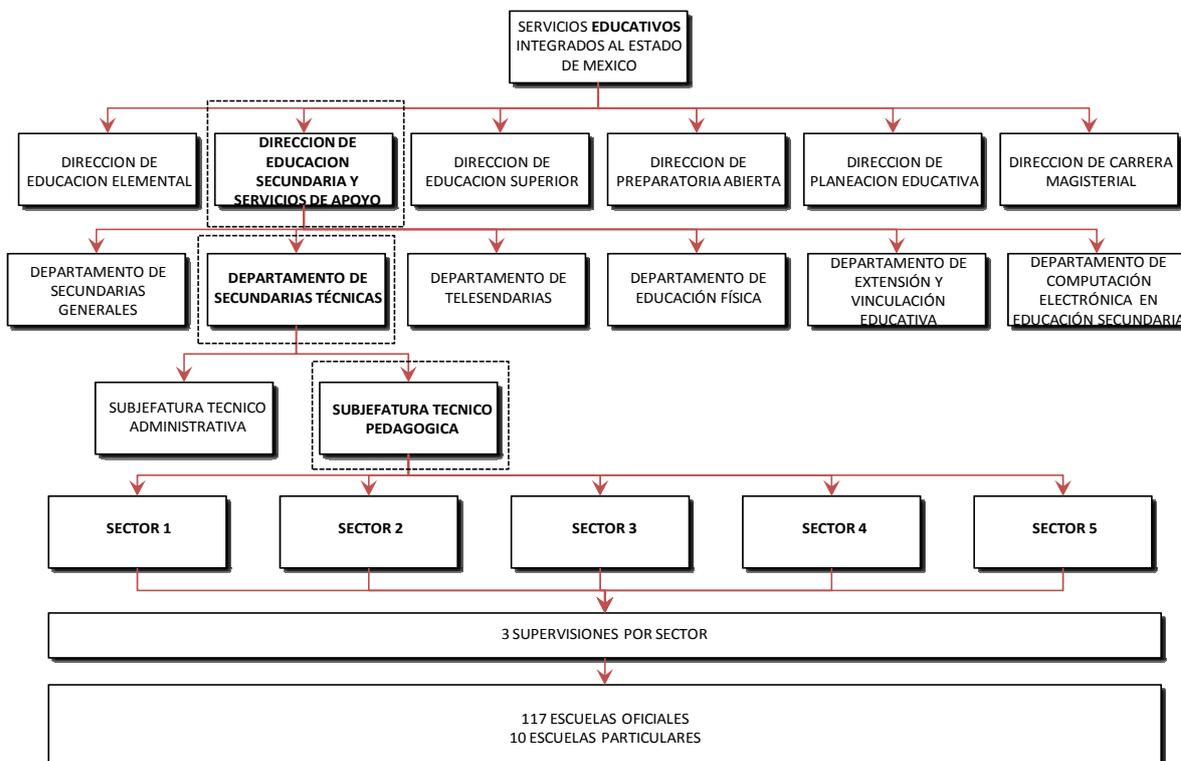


Figura 1. Organigrama de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México.

## Departamento Secundarias Técnicas en el Valle de México

El Departamento de Secundarias Técnicas, tiene como propósito, proporcionar una educación secundaria de calidad que responda a las necesidades básicas de aprendizaje de la población estudiantil de la entidad, a través del fortalecimiento de los conocimientos, el desarrollo de habilidades y la reflexión de los valores; en los aspectos científicos, humanísticos, histórico sociales, artísticos y tecnológicos considerados como prioridades del plan de estudios y programas.

Este departamento está conformado por dos Subjefaturas: la administrativa y la técnico- pedagógica (STP).

La STP está constituida por cinco asesores técnico pedagógico que son liderados por un subjefe técnico – pedagógico, teniendo como función: orientar, asesorar, acompañar, así como dar seguimiento a las tareas realizadas por los Equipos de Supervisión Sectorial (ESS), con respecto al cumplimiento de los lineamientos de las políticas educativas, tanto nacionales como estatales, al impulso de proyectos de apoyo educativo que lleven a la concreción del plan y programas de estudio, implicando establecer estrategias que permitan la apropiación del currículo para su operación en los espacios escolares y áulicos de cada una de las escuelas de los sectores escolares.

El trabajo realizado, surge en la coordinación de acompañamiento, que entre otros, tiene los propósitos de:

- Difundir el Plan y programas de estudios de educación secundaria técnica; así como, las actividades de apoyo a los procesos enseñanza y de aprendizaje. La aplicación, de éstos en los planteles escolares, en apego .a la normatividad establecida.
- Implementar estrategias que permitan detectar necesidades para reorientar las desviaciones u omisiones en la operación del Plan y programas de estudio. (Departamento de Secundarias Técnicas, s/f).

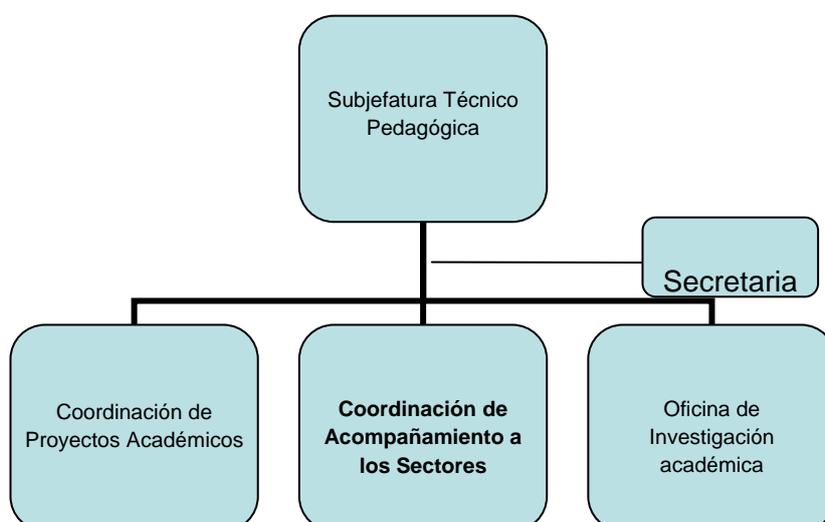


Figura 2. Organigrama de la Subjefatura Técnico Pedagógica de Secundarias Técnicas Valle de México.

# LA REFORMA CURRICULAR DE EDUCACIÓN BÁSICA, UN ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS

## Antecedentes

El término educación básica en la mayoría de los países hace referencia a educación obligatoria, y ha venido adquiriendo enorme relevancia particularmente a partir de los años cincuenta. Inicialmente aludía de manera específica a la educación primaria, actualmente en nuestro país la reforma educativa es integral, contemplando, los niveles de preescolar, primaria y secundaria

Para determinar las políticas educativas que han fundamentado las últimas reformas en México, además del artículo tercero constitucional, se contemplan las recomendaciones que internacionalmente establecen objetivos de cobertura y calidad para la educación básica así como la respuesta a necesidades que se han considerado comunes en diferentes países. Los siguientes eventos dan cuenta del proceso que propician reformar la educación básica y son antecedentes del enfoque por competencias:

- En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia, se planteó la necesidad de garantizar el acceso universal con una “visión ampliada” para satisfacer las demandas básicas de aprendizaje de cada persona –niño, joven o adulto–. Asimismo, se confirió a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez, la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común (UNESCO 1990).
- La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996), señala en su informe presentado a la UNESCO que la educación básica tiene que llegar, en todo el mundo, a los 900 millones de adultos analfabetos, a los 130 millones de niños sin escolarizar y a los más de 100 millones de niños que abandonan la escuela antes de tiempo. Además, puntualiza que los contenidos educativos de este nivel tienen que fomentar el deseo de aprender, el

ansia y la alegría por conocer, al afán, además de las posibilidades de acceder más tarde a la educación durante toda la vida.

- La Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos puntualiza que los pueblos indígenas tienen el derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura, asimismo declara que *la educación debe estar siempre al servicio de la diversidad lingüística y cultural, además de las relaciones armoniosas entre diferentes comunidades lingüísticas de todo el mundo*. También señala que toda comunidad lingüística tiene derecho a una educación que permita a sus miembros adquirir un conocimiento profundo de su patrimonio cultural, así como el máximo dominio posible de cualquier otra cultura que deseen conocer.
- La UNESCO 1998, señala que las nuevas generaciones del siglo XXI, deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales para la construcción del futuro, por lo que la educación superior entre otros de sus retos se enfrenta a la formación basada en las competencias y la pertinencia de los planes de estudio que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad para lo cual requiere una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo.
- En el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar (2000), la comunidad internacional reafirmó su compromiso de asegurar el acceso a una educación primaria de alta calidad para el año 2015. Asimismo, en uno de sus puntos señaló: *dada la enorme diversidad cultural que caracteriza a los pueblos latinoamericanos, calidad educativa implica reconocer la necesidad de diversificar la oferta educativa a fin de asegurar no sólo el respeto sino el fortalecimiento de las diferentes culturas[...]. Gobiernos y sociedades debemos impedir que la diversificación de los servicios de educación básica a los grupos culturales minoritarios siga escondiendo una oferta empobrecida, aprovechándose de que estos grupos no han tenido capacidad de para exigir niveles adecuados de calidad en el servicio y en sus resultados.*
- En la Cumbre del Milenio (2000) también se establecieron objetivos de desarrollo para el año 2015, conocidos como “Objetivos de desarrollo de

la ONU para el milenio”; en el ámbito educativo destacan: lograr la enseñanza primaria universal y promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer.

Este último objetivo tiene como uno de sus indicadores, eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza para el 2015.

La educación básica en México se ha ido ampliando de manera progresiva hasta alcanzar ocho, once o más años, el esfuerzo es extenderla a toda la población en edad escolar; es decir, en alcanzar la cobertura universal.

En México, la reforma curricular que permitió transformar el contexto educativo en la educación básica, se inicia en 1992, inserta en un proceso globalizador y desde el discurso, como parte de una preocupación internacional por una educación de calidad. Las propuestas surgidas en esa década, eran caracterizadas por el surgimiento de proyectos de reforma curricular a gran escala y por la búsqueda o adaptación de modelos académicos que trataban de responder a determinadas demandas educativas, ya en 1991 el Consejo Nacional Técnico de Educación (CONALTE), propuso establecer un modelo educativo, enfatizando el logro de aprendizajes significativos, que permitiera a los estudiantes continuar aprendiendo a lo largo de su vida, por lo que se requería incidir en el currículo, enfocándose en el desarrollo de actitudes, métodos y destrezas, características que se acercan a un modelo basado en competencias. Sin embargo, las decisiones políticas, orientaron la reforma en otra dirección, así en 1992 se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, con un enfoque centrado en la satisfacción de necesidades básicas del aprendizaje y vagamente en un perfil de egreso, centrándose únicamente en contenidos curriculares.

Las referencias sobre el tema de competencias en el ámbito de la educación se encuentran en el discurso, desde mediados de la década de los noventa en expresiones tales como formación por competencias, planes de estudio basados en el enfoque por competencias, propuestas educativas por competencias, entre otros, presentándose como una opción alternativa para mejorar los procesos de formación académica tanto en el nivel de educación

básica como en la formación del técnico medio y la formación de profesionales con estudios de educación superior (Díaz Barriga, 2006).

Ramírez y Rocha (2006) señalan que en diversos países, las primeras propuestas del enfoque educativo por competencias, se han visto enmarcadas por dos orientaciones: por una parte, la teoría conductista ofrece criterios que sirven para ir evaluando el desempeño y el desarrollo de las competencias, en donde se puede observar y demostrar, el grado en que se han logrado las competencias, a lo largo de un proceso formativo. Por lo que desde esta concepción, los autores mencionan que es significativo distinguir cuáles serán las evidencias que los estudiantes mostrarán o entregarán durante un proceso educativo.

Por otra parte, el enfoque constructivista ofrece a la Educación Basada en Competencias, elementos que ponen en el centro del acto educativo, el aprendizaje, la actitud del estudiante para la búsqueda y la construcción de lo significativo.

Desde parámetros constructivistas, la educación basada en competencias, extiende la necesidad de lograr en los estudiantes la transferencia de los conocimientos no sólo a contextos inmediatos, sino a la vida misma, a lo que viven los estudiantes aquí y ahora, y también a lo que tal vez necesiten para poder potenciar su vida futura. Así se plantean contenidos que tienen significado integral para la vida.

También se identifica que los diversos modelos de educación basados en competencias se han fundamentado en tres corrientes: la competencia como conjunto de tareas que utiliza el análisis ocupacional para definir las tareas que se enseñarán; la competencia como conjunto de atributos, la cual define el conocimiento del tema y las habilidades genéricas necesarias, igualmente el concepto integrado u holístico de la competencia (Gómez, 1997).

Así, la educación basada en competencias es además un modelo para el desarrollo del currículo que representa, una tendencia educativa importante a nivel internacional, principalmente para la Comunidad Europea y anglosajona, para América Latina y México (Díaz Barriga F. y Lugo, 2003).

La argumentación que desde el enfoque por competencias en la Reforma de Secundaria prioriza, es que la función de la escuela no se puede reducir a la transmisión del conocimiento y la cultura, sino que debe asumir el reto de enseñar a pensar, a resolver problemas, a investigar, a usar selectivamente la información, a generar conocimiento, a actuar con responsabilidad ética, para aplicar lo aprendido en situaciones inéditas. Sin embargo muchos niños y jóvenes del siglo XXI, envueltos en la era de la información, las comunicaciones y las nuevas tecnologías, la escuela es lenta, ajena, signo de otros tiempos., por lo que en varios países se promueven reformas educativas basadas en el desarrollo de competencias.

En el enfoque de competencias para la vida, se busca un desarrollo pleno e integral de los niños y jóvenes hacia la generación tanto de competencias como de capacidades para la vida personal, pública y laboral, tales como los aprendizajes que les brinden capacidades necesarias para tener acceso a las oportunidades, el bienestar, la libertad, la felicidad, y el ejercicio de los derechos (SEP 2006).

### **Concepto y definición de competencia en educación**

Una dificultad con el enfoque de competencias es que este concepto tiene múltiples definiciones y hay diversos enfoques para aplicarlo a la educación, lo cual muchas veces se convierte en un obstáculo para diseñar y ejecutar los programas de formación. Esto se explica porque *“el enfoque de competencias se ha venido estableciendo por la confluencia de múltiples aportes disciplinares entre sí, y entre estos y diversas tendencias sociales y económicas”* (Tobón 2006, Coll 2007). Por lo que para el análisis del concepto en este apartado se tomaran cuatro aspectos fundamentales para la educación:

El primero es conceptualizar las competencias en educación en torno a la forma de entender los aprendizajes que se aspira a promover mediante la educación escolar, como se define en el proyecto DeSeCo de la OCDE (2002): *«Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea [...] Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y*

*cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz.»*

En la misma línea, se asienta la siguiente consideración, extraída de un documento sobre *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida* elaborado bajo los auspicios de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (2004,): *«Se considera que el término "competencia" se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender, además del saber cómo. [...] Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo.»*

Una de las aportaciones de los enfoques basados en competencias es que subraya funcionalidad del aprendizaje significativo, acentuado por las teorías constructivistas del aprendizaje escolar, las cuales han orientado las reformas educativas de numerosos países en las últimas décadas del siglo XX, situando en primer plano el tipo de aprendizaje que se desea promover mediante la educación escolar (Ausubel y otros 1978; Ausubel 2002; Coll 2007)

El segundo aspecto es el énfasis de integrar distintos tipos de conocimientos (habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos factuales y conceptuales, motivación, valores, actitudes, emociones, etc.).

Perrenoud (1999), define competencia como la capacidad de actuar de manera eficaz ante cierta situación, haciendo uso y asociando varios recursos cognitivos complementarios, entre los que se encuentran los conocimientos, este autor dice que *“el enfoque por competencias no rechaza ni los contenidos, ni las disciplinas, sino que enfatiza su puesta en práctica”*. Esta dimensión práctica, el énfasis en la aplicación de lo aprendido, además de lo adquirido ameritan un par de aclaraciones. Las competencias no son capacidades innatas que se expresan de manera espontánea, sino que son aprendizajes que se construyen, habilidades que se desarrollan al aplicar estos atributos sumado a los recursos cognitivos en una situación específica, llamada situación–problema. En general se concibe a la situación problema como las circunstancias que obligan a la persona a alcanzar un objetivo, a resolver

problemas, a tomar decisiones con o sin precedente, a responder de manera creativa a un problema o a dar nuevos significados. Algunas implicaciones educativas de este rasgo de las competencias suponen partir de situaciones reales, utilizar materiales que simulan la vida real o promover el trabajo estudiantil cooperativo (Gonzci 1994).

Coll (2007), menciona que, *“al identificar y definir los aprendizajes escolares en términos de «competencias», estamos poniendo el acento de entrada en la movilización articulada e interrelacionada de diferentes tipos de conocimientos, con todo lo que ello supone.”*

Un tercer aspecto del concepto de competencia es la importancia del contexto en el que se adquieren las competencias y en el que se aplicarán posteriormente, el enfoque de competencias toma de la psicología cultural el principio de que las estructuras mentales, así como el aprendizaje, son una construcción social que requieren de la interacción con otras personas, estando la competencia influenciada por el mismo contexto (Tobón, 2006).

Las situaciones específicas que dan lugar a la movilización de conocimientos, habilidades y valores pertenecen a un determinado contexto sociocultural. En la guía del maestro multigrado que edita el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) 1999, se menciona, contexto como *“el conjunto de prácticas sociales, donde ocurren las cosas, los lugares donde las acciones humanas adquieren sentido y dan significado a nuestros conceptos y creencias, estos lugares pueden ser la familia, la escuela y la sociedad en general. Contexto escolar se refiere a una serie de factores físicos, culturales y sociales que determinan la percepción de la acción educativa y de las interacciones de los actores con los contenidos escolares. Los aprendizajes escolares tienen sus raíces en el contexto familiar, y social, los aprendizajes significativos que se adquieren en la escuela se ven reflejados en la cotidianeidad”*.

La fuerza del contexto otorga al desarrollo de competencias un carácter real, significativo y relevante, ya que propicia la incorporación de contenidos, significados, las preocupaciones locales, además de que favorece el conocimiento crítico del entorno.

En esta línea Torrado (1998), ha propuesto que las competencias *“son acciones situadas que se definen en relación con determinados instrumentos*

*mediadores*”, acciones que se dan a partir de estructuras mentales; la mente se construye en relaciones sociales y es actualizada por la cultura (Vigotsky, 1985; Brunner, 1992).

El último aspecto de este apartado acerca de los enfoques basados en competencias es el énfasis que en educación básica se otorga a la adquisición de competencias que convierten a un aprendiz, en un aprendiz competente, en referencia a la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, las competencias permiten desarrollar las capacidades metacognitivas que hacen posible un aprendizaje autónomo y autodirigido. Un aprendiz competente es el que conoce, el que regula sus propios procesos de aprendizaje, desde un punto de vista cognitivo, hasta un emocional, además de hacer un uso estratégico de sus conocimientos, ajustándolos a las exigencias del contenido o tarea de aprendizaje así como a las características de la situación (Coll 2007; Bruer 1995).

La articulación de estos elementos hace que exista más de una manera de actuar competentemente (Gonzci, 1994), ya que el juicio y el contexto eliminan la posibilidad de actos mecánicos. Asimismo, es fácil reconocer que el concepto de competencia es relacional, ya que necesariamente implica la articulación de atributos, reflexión, voluntad y análisis del contexto en una situación-problema específica.

Así, la competencia es la capacidad de actuar de manera eficaz ante cierta situación, haciendo uso y asociando varios recursos cognitivos complementarios, entre los que se encuentran los conocimientos. Considerar a la competencia como sinónimo de habilidad, representa una visión estrecha, pues el concepto de competencia incluye el saber hacer, la capacidad para resolver problemas de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas.

### **Las competencias en el Plan y Programas de Estudios de Educación Secundaria**

La SEP (2006), menciona en el plan de estudios de secundaria que “es necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez

*más compleja*". Esto exige considerar el papel de la adquisición de los saberes socialmente construidos, la movilización de saberes culturales y la capacidad de aprender permanentemente para hacer frente a la creciente producción de conocimiento y aprovecharlo en la vida cotidiana.

En el mismo documento se enfatiza que *"lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central"*. Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado.

Las competencias movilizan y dirigen todos estos componentes hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Las competencias se manifiestan en la acción integrada.

La movilización de saberes (saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer) se manifiesta tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas y ayuda a visualizar un problema, determinar los conocimientos pertinentes para resolverlo, reorganizarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que falta. De estas experiencias se puede esperar una toma de conciencia de la existencia misma de ciertas prácticas sociales (SEP 2006).

Las competencias que se proponen en el Plan de estudios contribuirán al logro del perfil de egreso y se indica que deben desarrollarse desde todas las asignaturas, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje para todos los alumnos.

Competencias para el aprendizaje permanente: implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de su vida, de integrarse a la cultura escrita y matemática, así como de movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.

Competencias para el manejo de la información: se relacionan con la búsqueda, evaluación y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar y utilizar información;

el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.

Competencias para el manejo de situaciones: son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos como los sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos, e incluso los afectivos; de tener iniciativa para llevarlos a cabo; administrar el tiempo; propiciar cambios afrontando lo que se presente; tomar decisiones, así como asumir sus consecuencias; enfrentar el riesgo y la incertidumbre; plantear llevando a buen término, procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, manejar tanto el fracaso como la desilusión.

Competencias para la convivencia: implican relacionarse armónicamente con otros, así como con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos, negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal; reconocer, valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.

Competencias para la vida en sociedad: se refieren a la capacidad para decidir, actuar con juicio crítico frente a los valores, las normas sociales, las culturales; proceder en favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos, participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación, el racismo, manifestando una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo (SEP 2006, 2008).

## APRENDIZAJE SITUADO

El presente análisis tiene el propósito de ubicar teóricamente la estrategia que se construyó para propiciar la reflexión en los docentes que se asignaron como tutores en los diferentes planteles de secundaria.

Contemplando que la RS está enmarcada en un enfoque por competencias, es fundamental la atención a la formación docente en términos de la adquisición de competencias laborales, por lo que además de los talleres de capacitación, se hace pertinente movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a situaciones, como menciona Perrenoud (2007), las competencias integran y orquestan los recursos, esta movilización sólo resulta pertinente en situación y cada situación es única. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas sostenidas por esquemas de pensamiento, que aunque no son directamente observables, pueden ser inferidos a partir de las prácticas y los propósitos que los docentes establezcan.

Marco (2008), menciona que ser competente es tener una autoridad en lo que se dice y hace, apoyándose en tres elementos:

- La transferencia de los aprendizajes de unos contextos a otros, implica dar funcionalidad a los aprendizajes, realizar la transferencia obligada entre el contexto de aprendizaje y el contexto de aplicación.
- La movilización de los conocimientos, que supone dirigir la atención hacia las situaciones concretas y su contexto, para poder llevar a cabo una actuación de carácter situado (Sarramona, J 2004). Identificando el saber hacer con habilidades concretas, en donde la competencia supone un salto intelectual, que permite afrontar y regular adecuadamente un conjunto de situaciones y tareas aprovechando, nociones, conocimientos, informaciones, procedimientos, métodos, técnicas, etc.

- Ante situaciones problema, la habilidad de hacer sinergia de todas sus capacidades y de los recursos disponibles en su entorno para abordar cualquier situación, implica pasar de saberes descontextualizados a saberes que hagan su aplicabilidad inmediata.

Cada problema ha de ser inserto en una situación pragmática que le dé sentido. La situación problema no es una situación didáctica cualquiera puesto que debe poner al aprendiz ante una serie de decisiones (Perrenoud 1998). No es una simple transferencia de conocimientos se trata de que la persona integre todos sus conocimientos, capacidades, actitudes personales, estrategias, recursos conocidos para resolver.

La movilización de los conocimientos y la transferencia de los aprendizajes, característicos de las competencias llevan al denominado aprendizaje situado. Hernández, (2006), utiliza la expresión cognición situada para caracterizar el mismo fenómeno que considera vinculado a tres ideas clave:

1. La noción de cognición situada hace referencia a un contexto físico y social determinado. Para algunos autores, los contextos físicos y sociales en los que se desarrolla el aprendizaje son los que constituyen una parte integral del aprendizaje que en ellos tiene lugar. La perspectiva situada sugiere la importancia de desarrollar actividades auténticas, es decir, reales, vinculadas a la realidad.
2. La concepción situada es social por naturaleza. Esto supone que las interacciones con otras personas juegan un papel importante en lo que se aprende y en cómo se aprende.
3. La concepción situada es distribuida en relación con cada individuo, con otras personas y con las herramientas de aprendizaje. En este sentido esta visión apunta a la construcción de comunidades de aprendizaje.

Una estrategia que impulse la formación docente debe considerar que aprender a enseñar es un proceso activo y constructivo, en el que el aprendizaje está situado en contextos, contemplando las culturas donde el aprendizaje se construye socialmente, a través de la interacción de los individuos, en donde el docente aprende, de tal forma que es un constructor activo de conocimiento

que da sentido al mundo interpretando las experiencias a través de sus conocimientos previos.

Retomando lo antes expuesto, se asume que el aprendizaje ocurre a través de la confrontación y transformación de los supuestos asumidos para resolver o reenfocar situaciones problemáticas y que el aprendizaje es un proceso que dura toda la vida y puede ser iniciado por el sujeto.

En un enfoque de aprendizaje situado el lugar de trabajo o encuentro comunitario se enriquece con experiencias de otros, con recursos compartidos y con prácticas sociales comunes. En este sentido, en el aula de clase y en la comunidad de aprendices, se debe rediseñar el ambiente de aprendizaje, para que los actores puedan participar de manera productiva en auténticas experiencias cognoscitivas compartidas.

El aprendizaje situado es una perspectiva acerca del proceso de aprendizaje, que para comprender el proceso del conocimiento, se tendría que examinar la cultura y el contexto en que ocurre, ya que el conocimiento es el producto de una actividad significativa y no un proceso mecánico de adquisición y retención de información

(Díaz, F 2003; Perrenoud 1999; Ramírez y Rocha 2006) mencionan aspectos que debieran considerarse en un proceso de aprender a enseñar:

- Requiere un cambio de énfasis del currículo hacia los alumnos:
- Un aspecto importante es que los profesores deben tener espacios para considerar desde la reflexión, acceder a un intercambio de acciones, creencias emociones y razones que justifican la práctica docente.
- Aprender y enseñar es un proceso que se construye a través de la investigación del profesor al interior del aula, desde su propia práctica, por tanto es posible dirigir su propio desarrollo profesional.
- Requiere trabajar con otros compañeros, la colaboración con los compañeros docentes forma parte del proceso de apropiación, lo que rompe con el aislamiento que en algunos centros se impone.

- Pretende conformar relaciones significativas entre los diferentes actores que se involucran en educación.
- Construir una identidad profesional
- Articular contenidos con aspectos de la vivencia cotidiana.

Esta visión, relativamente reciente, ha desembocado en un enfoque instruccional, la enseñanza situada, que destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje, en donde se reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación<sup>1</sup> en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que aprender, así como hacer son acciones inseparables, por lo que los alumnos o aprendices deben aprender en el contexto pertinente (Díaz F. 2003).

Una visión situada, se aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas; en otras palabras: “simplemente definidas como las prácticas ordinarias de la cultura” (Brown, Collins y Duguid, 1989).

Además, la autenticidad de una práctica educativa puede determinarse por el grado de relevancia cultural de las actividades en que participa el estudiante, así como mediante el tipo y nivel de actividad social que éstas promueven (Derry, Levin y Schauble, 1995). Por su parte, Hendricks (2001) propone que desde una visión situada, los educandos deberían aprender involucrándose en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en diferentes campos del conocimiento.

---

<sup>1</sup> Enculturación es el proceso mediante el cual una cultura establecida enseña a un individuo con la repetición sus normas y valores aceptados, de tal forma que el individuo pueda convertirse en un miembro aceptado de la sociedad y encuentre su papel apropiado. Más importante, la enculturación establece un contexto de límites y formas correctas que dictan que es apropiado y que no en el marco de una sociedad. Es un proceso que se desarrolla tanto desde la niñez hasta la vida adulta y puede ser consciente o inconsciente.

Si la enseñanza no transcurre en contextos significativos, no se enfrentan problemas ni situaciones reales, no hay tutelaje, ni se promueve la reflexión en la acción, ni se enseñan estrategias adaptativas y extrapolables. A manera de ilustración, en algunos estudios se ha mostrado que la forma en que las escuelas enseñan a los alumnos a emplear los diccionarios, los mapas geográficos, las fórmulas matemáticas y los textos

El conocimiento del experto, a diferencia del que posee el novato, no difiere sólo en la cantidad o profundidad de la información, sino en su cualidad, ya que es un conocimiento profesional dinámico, autorregulado, reflexivo y estratégico.

Desde una visión vigotskiana el aprendizaje implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece, los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados.

Vigotsky (1979) al introducir la zona de desarrollo próximo, resalta el ámbito de lo social, en donde las personas se implican en la realización conjunta de actividades y se establece un funcionamiento interpsicológico de modo que, con relación a una tarea determinada, la persona más capaz hace de conciencia vicaria, externa y guía la conducta de la otra persona, posibilitándole (porque le enseña) el dominio de las herramientas implicadas en la resolución de la tarea. De esta manera, la persona menos capaz además de resolver la tarea, incorpora nuevos usos de los signos y los símbolos que, desde ese momento podrá emplear individualmente. Se produce desarrollo y por tanto funcionamiento intrapsicológico, gracias a participar en la zona de desarrollo próximo en donde se aprende aquello que necesita intrapsicológicamente para poder actuar autónomamente.

De ahí la importancia que en esta aproximación tienen los procesos del andamiaje del enseñante con sus pares, la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de los saberes. Así, en un modelo de enseñanza situada, resaltarán la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así

como de las estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo o recíproco.

Desde esta perspectiva social, Bruner (1997) se ha interesado especialmente en la educación, mostrando cómo se puede organizar la escuela, de modo que permita el aprendizaje mutuo o aprendizaje cooperativo desde la base de una cultura que proporcione un modelo sobre cómo funciona la cultura en general si se “estuviera operando de la mejor forma y más alegre y si se estuviera concentrando en la tarea de la educación”, en donde el profesorado es un facilitador de la actividad mental, cooperativa y comunitaria, para llevar a buen puerto los objetivos consensuados colectivamente, mediante conocimientos, habilidades, normas, valores y actitudes.

Cole (1996) quien también se encuadra en la psicología cultural, considera que los contextos son sistemas de actividad y por tanto el desarrollo que se produce en ellos es resultado del conjunto de relaciones que se establece entre todos sus elementos, este autor asume que el desarrollo se produce gracias a la mediación cultural y por tanto las prácticas educativas se convierten en el eje del desarrollo humano.

Díaz Barriga F. (2003), describe que el paradigma de la cognición situada está vinculado al enfoque sociocultural vigostkiano, en donde el conocimiento es situado, es decir, forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura.

En la perspectiva de la cognición situada, el aprendizaje se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta. Debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, ya que se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción (Baquero, 2002).

## **LA ORIENTACIÓN Y TUTORÍA**

El presente apartado aborda la temática la orientación y tutoría desde el ámbito educativo, considerando pertinente para el presente trabajo acotarlo en la educación básica y en el nivel de secundaria. Además el énfasis se hace en la tutoría, ya que el sentido de la intervención realizada gira alrededor de esta función.

### **Concepto de Orientación**

Para diversos autores la orientación en los espacios escolares, es un proceso de apoyo continuo con el propósito de contribuir al desarrollo integral de las y los estudiantes, a lo largo de todo el proceso educativo (Bisquerra, R 1996; Krichesky, M 1999; Sampascual, G, Navas, L. y Castrejón, J.L. 2001). Según las circunstancias y necesidades, la orientación puede atender preferentemente algunos aspectos en particular: académicos, vocacionales, personales, sociales, para Bizquerra (2002), lo que le da identidad a la orientación es la integración de todos los aspectos mencionados, en una unidad de acciones coordinadas.

Se puede mencionar que hay ámbitos de intervención en orientación: en los procesos de enseñanza y aprendizaje, elección de carrera, atención a la diversidad, prevención de conflictos, así como su manejo de forma no violenta, desarrollo del adolescente, esto es tanto orientar como preparar para la vida.

Con lo anterior se puede inferir que la orientación también es una función y entre los agentes que la desempeñan además del orientador educativo, participan los tutores, trabajador social, los profesores de los grupos de un centro escolar y la familia. Sin embargo es el orientador educativo quien desde un marco teórico referencial realiza la detección de necesidades para

## Concepto de Tutoría

Entre los problemas de mayor preocupación que enfrentan las instituciones educativas, son los índices de reprobación y deserción que impactan en la eficiencia terminal, problema de gran envergadura, ya que a nivel nacional e internacional se han realizado múltiples investigaciones e implementado una gran cantidad de intervenciones para abatir la reprobación escolar en todos los niveles educativos, es ante esta problemática que surge la necesidad de apoyos a los estudiantes en su tránsito por la escuela, mediante relaciones docentes más cercanas y con espacios áulicos determinados.

Varios autores están de acuerdo en que el aprendizaje se incrementa mediante la práctica y la retroalimentación, cuando el estudiante se fija metas concretas, considerando que los métodos que más éxito tienen para mejorar el aprendizaje son los que se centran en el estudiante, basados en la interacción (Diaz Barriga, s/f; F Perrenoud 1999; P, Coll 2007).

Entre este tipo de métodos se encuentra el de tutoría, Bernardo (1972) la describe como el despliegue completo de todos los medios y posibilidades dirigidos a la ayuda de un alumno concreto, esta definición va orientada hacia la educación personalizada.

Lázaro y Asensi (1986) definen la tutoría como una actividad inherente a la función del profesor, que se realiza individualmente y colectivamente con los alumnos de un grupo de clase, con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje, los autores consideran que la tutoría es un proceso de la orientación escolar, dado que ésta requiere de deberes tan extensos, que cualquiera que desee emprender este trabajo deberá tener algún entrenamiento en psicología, pedagogía y didáctica, elementos presentes en la orientación escolar.

Latapí (1988) nos dice que la tutoría es el sistema de atención educativa en el que el profesor apoya a un pequeño grupo de estudiantes de manera sistemática, esto implica cierto grado de estructuración, en cuanto a objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza, mecanismos de monitoreo y control.

La tutoría ha sido considerada como un método sistematizado de acciones educativas centradas en el estudiante, que se desprende de la orientación

educativa para realizar la función de supervisar y apoyar a los estudiantes, en el aspecto cognitivo y afectivo del aprendizaje. La relación que se establece con los y las estudiantes, se extiende hacia los padres de familia de manera individual y grupal, además de establecer vínculos con los profesores de las asignaturas o áreas del plan de estudios. Con ello se intenta guiar más eficazmente a los estudiantes, tanto en actividades académicas como en la problemática propia de la adolescencia; considerando la función de tutoría como una responsabilidad colectiva, un trabajo a realizar en equipo (Alcántara 1990).

Otra postura es considerar a la tutoría como un proceso de acompañamiento durante la formación de estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo de estudiantes, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de la enseñanza. Como parte de la práctica docente tiene una especificidad clara; es distinta y a la vez complementaria a la docencia frente a grupo, pero no la sustituye. Implica diversos niveles y modelos de intervención; se ofrece en espacios y tiempos diferentes a los de los programas de estudios.

La tutoría pretende orientar además de proporcionar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, lo mismo que apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje. Busca fomentar su capacidad crítica, creadora, su rendimiento académico, así como perfeccionar su evolución tanto social como personal. Debe estar siempre atenta a la mejora de las circunstancias del aprendizaje, canalizar al alumno a las instancias en las que pueda recibir una atención especializada, con el propósito de resolver problemas que pueden interferir en su crecimiento intelectual y emocional, hecho que implica la interacción entre el tutor y el tutorado. Esto exige, a su vez, la existencia de una interlocución fructífera entre profesores - tutores (ANUIES 2002).

### **El trabajo docente tutorial en un enfoque basado en competencias**

Las implicaciones del enfoque de competencias para el presente reporte laboral y con respecto a la función tutorial, se reflejan en tres dimensiones: el

establecimiento de una nueva relación pedagógica, la manera como se planifica la experiencia educativa y la construcción de un ambiente escolar democrático.

El proceso educativo está hecho de relaciones: entre los alumnos, entre alumno- maestro, maestro-grupo, de todos con el objeto de conocimiento, de la escuela con la comunidad. Así, cuando se habla de un proceso educativo en realidad se hace referencia a una relación pedagógica. Como todas las relaciones, ésta puede tener distintas características, definidas a partir del tipo de interacciones personales, de la concepción educativa y de la relación con el entorno social, entre otros aspectos.

Como en esta relación lo central es el proceso de aprendizaje, es de gran importancia la forma como las personas se relacionan con el objeto de conocimiento, “con el saber acumulado por la humanidad a través de su historia, con el conocimiento que la escuela tiene por tarea entregar a los estudiantes y que el maestro debe transformar en materia de enseñanza para que sea aprendido por ellos” (Fierro C 1997).

Los rasgos de esta relación pedagógica influyen en el proceso, por tanto, en los resultados educativos. Los alumnos que forman parte de un grupo en el que se tratan con respeto, en el que existen límites claros, se valora la autoridad moral del profesor, por lo que crecerán con valores de responsabilidad, libertad y respeto. Por otra parte, si el docente presenta los contenidos como verdades absolutas, en donde él conoce pero los alumnos ignoran, como algo difícil de aprender, es claro que se formarán alumnos con poco amor al conocimiento, con un pobre espíritu crítico, carente de investigación.

Para el desarrollo de competencias, es necesario que los docentes propicien una relación pedagógica que favorezca la formación de actitudes y valores democráticos, en donde se promueva el compromiso del alumnado en la construcción del conocimiento, en la comprensión del mundo social, en la aplicación de lo aprendido, así como en el desarrollo de aptitudes y habilidades para vivir, para seguir aprendiendo. Por ejemplo, para que los participantes expresen libremente sus opiniones asumiéndose como corresponsables del

cambio democrático en un contexto favorable, es necesario establecer una relación pedagógica dialógica, abierta y horizontal.

Sería conveniente considerar las siguientes características de una relación pedagógica que promueve la participación

- Recupera la especificidad de la vida cotidiana de los grupos, incluyendo lo étnico, lo local, el género, lo vivencial, sin dejar de lado la búsqueda de la universalidad.
- Se basa en la solidaridad y la cooperación para re - articular sociedades fuertemente fragmentadas.
- Vincula la educación al problema central del poder, de las decisiones y promueve procesos en los que las personas vayan construyendo su propio conocimiento.
- Incluye la diversidad.
- Propicia una educación imaginativa, que desarrolle la capacidad de creación, que relacione presente y futuro.
- Incrementa el compromiso con las necesidades y problemas del entorno y considera un componente empírico en relación con el mejoramiento de la calidad de vida.
- Rescata el valor de la acción como parte fundamental del proceso educativo para vincularla al momento de reflexión, información y teorización.
- Considera la afectividad, el sentido de pertenencia y la identidad como vehículos y objetivos pedagógicos (Perrenoud, 1999; Onetto, 1998; SEP 2000).

La recomendación de establecer una nueva relación pedagógica supone que la actual, o por lo menos la más común, no facilita un aprendizaje significativo, socialmente relevante, práctico, crítico y democrático. Sin caer en la trampa de descalificar “lo tradicional” y suponer que todo “lo innovador” es

necesariamente positivo, por lo que son pertinentes los siguientes rasgos de una relación pedagógica:

a) Establecer una relación pedagógica socioafectiva

La relación pedagógica tiene una dimensión socioafectiva, porque se trata de una relación entre personas, lo que implica procurar una organización escolar en la que todos y todas tengan un lugar, sean valorados, en donde los canales de comunicación sean fluidos y en donde las personas sean importantes.

Las relaciones que los docentes establecen con el alumnado se expresan en el aula, en el patio de recreo, en los pasillos, a la hora de entrada o de salida. En la construcción de relaciones socioafectivas siempre estará presente el desafío de mantener un equilibrio entre la confianza y el respeto. El docente puede escuchar, orientando al alumnado desde su madurez con su sensibilidad, sin pretender una completa horizontalidad.

En esta relación afectiva se ponen en juego las valoraciones, creencias, convicciones, las esperanzas e incluso las penas de la persona del profesor. Por ello, su tarea será buscar los mayores niveles de congruencia y consistencia socioemocional posible, sin que esto implique traicionar su condición humana, es decir, deshumanizarse o ingresar a las filas de la hipocresía. La actuación coherente entre lo que el profesor piensa, dice o lo que hace, contribuye a crear este clima socioemocional, ya que lo muestra ante el alumnado como una persona confiable.

Algunos desafíos que enfrenta el profesorado para construir este clima socioemocional tienen implicaciones en la construcción del ambiente escolar, pues se relacionan con:

- Promover relaciones interpersonales, afectivas, de respeto y solidaridad en el grupo, creando una auténtica comunidad de apoyo entre todos los integrantes;
- Promover relaciones interpersonales cálidas, responsables y comprometidas, para convertir el salón de clase en un lugar agradable,

de respeto y sinceridad en el cual el educando manifieste con plena confianza aquello que le gusta o disgusta;

- Escuchar con respeto, mantenerse abierto a la comunicación personal;
- Interesarse genuinamente en los asuntos que son importantes para sus alumnos y protegerlos de procesos que atenten contra su integridad y su dignidad;
- Fomentar el respeto, la solidaridad, la justicia y la convivencia democrática en el grupo así como procurar que todos asuman el compromiso de mantener buenas relaciones al interior del grupo; y
- Confiar en los alumnos a fin de fortalecer su autoestima.

El clima emocional en el aula es necesario para aplicar de manera adecuada técnicas para el autoconocimiento, como la clarificación de valores o de autorregulación, el establecimiento de metas y proyectos personales, el compromiso personal con el cumplimiento de éstos y la definición de mecanismos de autoevaluación continua.

La construcción de identidades así como la configuración de un proyecto de vida en un ambiente frío, impersonal, carente de emotividad sin ese toque afectivo que necesitan los seres humanos cuando se trata de aprender de sí mismos, sería imposible de realizarse.

#### b) Valorar los aprendizajes cotidianos del alumnado

En la construcción de competencias, el contexto es fundamental y más aún la aplicación de lo aprendido en el vida cotidiana. El contexto entra a la escuela a través de lo que ocurre en el día a día y a través, de las valoraciones, nociones y concepciones previamente construidas por el alumnado, en sus representaciones sobre lo social y lo político, en sus intereses, deseos, temores y expectativas, entre otros aspectos.

Con frecuencia se recomienda iniciar una clase con los “conocimientos previos” de los alumnos, o analizando lo que opinan respecto de una situación determinada. Efectivamente debemos partir de ahí, pero el desafío es saber

cómo incorporar este conocimiento cotidiano a la experiencia escolar y qué hacer con las concepciones, ideas o nociones incorrectas o que nos parecen contrarias al enfoque del conocimiento escolar.

Todos los alumnos, los de preescolar inclusive, han configurado en su experiencia social directa o indirecta una determinada concepción de la ley y de su aplicación. En educación secundaria, los debates sobre la legalidad suelen estar impregnados de escepticismo, de desconfianza en las leyes y en las instituciones e incluso de valores contrarios a la legalidad. Pues bien, necesitamos tomar en cuenta este aprendizaje cotidiano del alumnado, ya sea para partir de éste en la construcción de las competencias o bien para realizar un profundo análisis que le lleve a construir nuevas representaciones y desaprender lo aprendido de manera intuitiva y cotidiana. La siguiente cita aporta elementos a este proceso: Los alumnos poseen una serie de conocimientos, mal llamados previos, erróneos o alternativos, que desarrollan con el fin de encontrar explicaciones ante una gran variedad de fenómenos cotidianos. Por ello, para lograr un aprendizaje significativo de los contenidos escolares, se recomienda a los profesores partir del conocimiento cotidiano de los alumnos e integrar dicho conocimiento al escolar. Sin embargo, sabemos que también este conocimiento cotidiano, aprendido en entornos de aprendizaje informal, es extraordinariamente resistente a los esfuerzos instruccionales que desarrollan los profesores. Por eso, algunos docentes cuestionan la necesidad de tener que activarlo en clase, teniendo en cuenta que hay que cambiarlo por otro y su proverbial resistencia al cambio. En su lugar, proponen ignorarlo con el fin de sustituirlo plenamente por el conocimiento escolar (Rodrigo, M J. 97. p 56- 57).

No se trata de sustituir el conocimiento cotidiano por el escolar, pues esto implicaría ignorar las explicaciones que los alumnos han construido para comprender el mundo social, natural y político. Es una gran tentación para el docente realizar un sondeo sobre el conocimiento que ya se tiene sobre un tema en cuestión con el propósito de señalar los errores del alumno o cuestionar las ideas que le parecen erróneas. Con esta práctica se anula y descalifica el conocimiento cotidiano, el conocimiento cotidiano no sólo está representado por prejuicios o por concepciones erróneas. Los alumnos poseen

una experiencia de socialización, valores, un lenguaje, nociones sobre la organización social, sobre el funcionamiento de las ciudades, nociones de causalidad y otros aprendizajes que resultan fundamentales para el aprendizaje social. Por ello, el conocimiento cotidiano debe ser considerado antes, durante y después de la experiencia educativa, particularmente tomando en cuenta que éste facilita la aplicación del aprendizaje escolar en la vida cotidiana.

Se requiere que el conocimiento escolar coexista, enriqueciéndose de lo cotidiano, para lograr niveles razonables de diferenciación. El conocimiento cotidiano es muy poderoso y resistente al escolar, por ello es preciso emplearlo, sin pelear con él, pues lo que suelen hacer los alumnos es aprender el conocimiento escolar, utilizarlo durante el examen para luego olvidarlo; mientras que el conocimiento cotidiano les sirve en la práctica para tomar decisiones, para predecir acontecimientos, para vivir.

#### c) Favorecer la comunicación y el diálogo

El enfoque basado en competencias requiere un ambiente de comunicación basado en el diálogo en donde además de hablar hay que escuchar, crear condiciones de confianza con sensibilidad para escuchar, aún lo que no se dice además de paciencia para comprender lo que los demás intentan comunicar, a veces con serias dificultades.

Para desarrollar la capacidad de diálogo, desarrollando competencias comunicativas es importante fortalecer la autoestima, condición necesaria para lograr la confianza en la expresión libre de las ideas, sentimientos y puntos de vista. Conviene emplear técnicas que procuran la clarificación de los puntos de vista, de los sentimientos, incluso la expresión, el intercambio de ideas con compañeros o con el docente. Desde luego que esto es más fácil en un ambiente de confianza y respeto. Asimismo, debemos reconocer el valor educativo del debate, del aprendizaje basado en la argumentación, lo que supone el análisis crítico de la realidad. Lo fundamental es construir condiciones para que la comunicación, el diálogo, así como el debate formen parte de la vida cotidiana de la escuela.

#### d) Una experiencia educativa problematizadora y práctica

Por definición, las competencias requieren de una experiencia educativa en la que se planteen situaciones problema ante las cuales el alumnado tenga la necesidad de movilizar sus recursos cognitivos, la información que posee, sus habilidades y destrezas así como sus valores a fin de encontrar soluciones creativas y efectivas de manera autónoma.

La aplicación del aprendizaje, así como la estrecha relación de éste con el contexto da lugar a la incorporación de lo significativo, de diversos contenidos, agregando preocupaciones locales. Más allá de un pragmatismo simple, la construcción de competencias en el alumnado requiere la vinculación con situaciones socialmente relevantes, el saber hacer sustentado en sólidos conocimientos teóricos, orientado por normas, valores, actitudes definidas autónomamente y traducidas en acciones. Esta concepción se aleja de la educación enciclopedista y del enfoque clásico. Este rasgo de la educación por competencias tiene importantes implicaciones en la forma como se planea la experiencia educativa, pues se requiere aprender a resolver problemas.

e) Una experiencia educativa crítica, significativa y relevante

Cuando el propósito de la acción educativa es desarrollar competencias y no acumular información, el conocimiento es generador de nuevos conocimientos, herramienta para comprender la realidad, criterio para tomar decisiones y para crear e incluso es un dinamizador de diversos recursos cognitivos. En una relación pedagógica poco pertinente, el conocimiento escolar puede alcanzar niveles de sobre-especialización que llevan al alumno a creer que efectivamente el maestro es el único que puede enseñar. Por ejemplo, al investigar sobre los animales invertebrados, cualquier alumno de primer grado encontrará a los artrópodos, a las esponjas o a los gusanos como miembros de dicha clase. No obstante, un maestro que en aras de mostrar su sabiduría complejiza innecesariamente el conocimiento escolar, entregará al alumnado la más completa clasificación de estos animales, que incluye algunos que seguramente nosotros mismos ya no recordamos: celenterados, nematelmintos, anélidos y demás parientes. Ante esta compleja clasificación, el alumno desconfía de los libros que tiene a su alcance, de su capacidad de

investigación y observación y procura escuchar atentamente al profesor porque él sí sabe.

Colocar la memorización al centro de la experiencia educativa no ayuda al aprendizaje crítico, significativo y relevante. Sobre este punto señala Cohen (1998) lo siguiente: El aura de trabajo sacrosanto que rodeaba el aprendizaje de memoria de hechos y habilidades era y es una amenaza para la disposición de los niños a hacer preguntas o correr riesgos. Inevitablemente, en ese ambiente el papel del maestro incorpora elementos de compulsión y de juicio, en tanto el niño desarrolla elementos de conformismo y temor. No se desarrolla el respeto a los niños, que proviene de la atención prestada a sus preguntas y entonces no existe la facilidad natural de una experiencia compartida. El maestro moderno debe empezar esforzándose por saciar la curiosidad. Para promover el aprendizaje significativo, el docente requiere poner en marcha el conjunto de recursos cognitivos con los que cuentan los alumnos, más allá de la memorización, fomentar el acercamiento crítico con el entorno, partir de los intereses del alumnado y, como ya hemos señalado, de sus aprendizajes cotidianos.

Cuestionar más que asegurar, hacer preguntas más que brindar respuestas son prácticas que contribuyen a generar el pensamiento crítico. Se pueden realizar preguntas de distinta naturaleza: para clarificar los conocimientos previos además de los cotidianos; como elemento generador de curiosidad, que lleve al alumnado a la búsqueda, a la construcción de nociones, valores, juicios; preguntas que ayudan a reflexionar sobre los propios valores y actitudes; preguntas orientadoras; destinadas a comprobar la información o bien a hacer un recuento de lo que se sabe (SEP 2000).

El pensamiento crítico se vincula con el aprendizaje significativo y relevante en situaciones didácticas que aportan al análisis crítico de la realidad, que plantean dilemas. Se requiere propiciar situaciones de aprendizaje en las cuales el alumnado comprenda los aspectos básicos de la vida social; desarrolle la capacidad de comprender críticamente lo que ocurre en su entorno; aprenda de manera práctica el sentido del bien común y de la responsabilidad colectiva; participe en actividades que permitan fortalecer su

sentido de comunidad, de solidaridad y de pertenencia a un grupo, a un país; y proyecte soluciones a los problemas comunes. En secundaria incluso se puede avanzar hacia la comprensión de los problemas de carácter universal y el compromiso por contribuir al bien común de la población sobre la base de principios universales.

#### f) Respetar la diversidad

La diversidad que caracteriza a los seres humanos impone ciertos retos a la relación pedagógica, por lo tanto al trabajo docente, unos relativos a la organización de la experiencia educativa, otros a la naturaleza de las interacciones. Ningún niño desarrollará sus competencias cívicas y éticas de la misma manera que otro pues los procesos, así como los ritmos de aprendizaje son distintos en cada persona. Esta diversidad requiere incorporarse a la experiencia educativa desde la planeación a fin de respetar los distintos ritmos y formas de aprendizaje, al mismo tiempo prevenir la reproducción de condiciones de discriminación, producto de la desigualdad. Este proceso alude a la negociación pedagógica en el que el docente planifica actividades con distintos niveles de complejidad, realiza adecuaciones curriculares para los niños con necesidades educativas especiales, brinda apoyo personal a quienes así lo necesitan o bien propicia que el alumnado elabore su plan de trabajo.

Entre alumnos, el respeto a la diversidad implica valorar la diversidad humana, tomar conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre las personas, reconocer al otro y desmontar sus propios prejuicios. El profesorado tendría que favorecer el descubrimiento del otro a través del conocimiento de sí mismo a fin de que comprenda a quienes son diferentes. Así, valorar la diversidad y cuestionar la diferenciación y la exclusión. Algunas actividades que favorecen esta formación en la diversidad implican la vivencia del respeto hacia todas las personas, sin importar sus diferencias; así como la valoración de las niñas y los niños por lo que son, no por lo que tienen o por lo que deberían ser.

El enfoque vivencial en el cual los alumnos asumen distintos roles, ayuda a comprender empáticamente a los demás, opinan, conviviendo en un contexto de respeto a la diversidad, ponen en práctica sus actitudes ante lo diferente, aprenden a respetar la diversidad, en un momento dado resienten

personalmente o a través de terceras personas las consecuencias de ser intolerantes o de manifestar actitudes discriminatorias.

#### g) Aprendizaje cooperativo

El trabajo cooperativo parece ser una de las experiencias educativas más adecuadas para el desarrollo de competencias, pues contribuye a mejorar el rendimiento académico, la habilidad para solucionar problemas y comprender textos, además de que favorece la autoestima, la empatía, la capacidad de trabajar en equipo, así como las actitudes de solidaridad, responsabilidad y respeto.

Se trata básicamente de estructurar la experiencia educativa de tal manera que los estudiantes trabajen en grupos pequeños para realizar una tarea mediante la colaboración, la ayuda mutua, la organización y la tenacidad para alcanzar metas comunes.

Un docente que conciba a la educación forma unidireccional difícilmente aprovechará el trabajo colaborativo, ya que el aprendizaje cooperativo implica una relación pedagógica basada en la construcción del aprendizaje, en la comunicación, el debate y la argumentación, en la toma de decisiones y en la solución de problemas en grupo. Todo esto contribuirá a que el alumnado adquiera conocimientos y desarrolle habilidades para relacionarse con el medio social y natural, al establecimiento de los fundamentos del sistema de valores que construirá a lo largo de su vida.

Las siguientes ventajas del trabajo colaborativo, inciden en el proceso de aprendizaje

- Los alumnos aprenden a aceptarse mutuamente y a cooperar.
- Se sienten parte de un grupo en el que aumenta su seguridad personal y en el que se sienten apoyados.
- Estimula los diversos aprendizajes y favorecen la actividad dirigida hacia el logro de unos objetivos previamente establecidos.

- Facilita el desarrollo intelectual y afectivo del estudiantado, la construcción de la visión del mundo y del desarrollo de la ciencia.
- Mejora el clima o atmósfera de a clase en el sentido de que disminuyen tensiones, favoreciendo ambientes relajados motivando el trabajo en las y los estudiantes, así como en las y los docentes.
- Proporciona seguridad y relajamiento al profesorado, permitiendo que alumnos y alumnas, progresivamente, vayan haciéndose responsables de sus aprendizajes al entender que, cuando aprende no están respondiendo a la demanda del docente sino a su propia demanda interiorizada de expansión y desarrollo (Fabra, M. 2004).

#### h) Fomentar el compromiso del alumno en su proceso de aprendizaje

Como señala Perrenoud (1999), una educación por competencias implica convencer a los alumnos que deben trabajar y aprender pues el maestro no puede asumirse como el único que sabe y que enseña, mientras que el alumno no puede contentarse con escuchar lo que el otro dice, tomar apuntes y rendir exámenes periódicamente.

El papel del alumno debe ser activo, crítico, creativo, con espíritu de investigación; requiere asumir la responsabilidad de su proceso de aprendizaje y de los resultados que obtiene de manera individual así como de los progresos del grupo; necesita asimismo transitar francamente hacia la autonomía y la independencia.

Para el docente, esto implica reconocer que el alumno es capaz de interesarse genuinamente en su proceso de aprendizaje, organizarlo y asumir de manera responsable las tareas que éste le exige.

## **LA GESTIÓN ESCOLAR EN EL CONTEXTO DE LA REFORMA DE SECUNDARIA**

El proceso de reforma que actualmente se lleva a cabo en nuestro sistema educativo ha colocado en la agenda escolar, cuestiones de diverso orden, pretendiendo impactar en aquellos aspectos, ámbitos y niveles de su funcionamiento considerados como estratégicos para elevar la calidad educativa. Una de las dimensiones poco atendidas en los últimos años es, la organizativa y con ella la gestión escolar, que en este momento de consolidación de la RS es fundamental para impulsar las formas organizativas al interior de las escuelas que permitan concretar la propuesta educativa, es por ello que este espacio contempla la pertinencia de realizar una revisión alrededor del proceso de gestión educativa.

Desde una mirada histórica, el término gestión escolar es relativamente nuevo en el campo de la educación en México, como categoría institucional, su presencia se justificó a partir de la reforma educativa de 1993 y como categoría de investigación empieza a perfilarse a finales de la década del 80 y principios del 90, (Antúnez, S. 1999, citado en SEP, Primer curso nacional para directivos de educación secundaria; Ball, S 1989; Casassus, J 1997, citado en SEP, Antología de Gestión Escolar).

Actualmente el término hace alusión al gobierno del centro escolar y a la participación de diversos actores en la toma de decisiones y en la puesta en marcha de acciones encaminadas a favorecer la formación de los alumnos (Cantero y Celman, 1999, citado en SEP, Antología de Gestión Escolar; Casassus, 1997; Frigerio, 2004; Sandoval, 2002).

Especialistas y autoridades educativas han coincidido en señalar que uno de los aspectos que con mayor urgencia debe revisarse, es la gestión escolar, ya que a través de esta se pueden crear condiciones necesarias para promover avances en el aprendizaje, mejorar el logro de los objetivos institucionales y

establecer ambientes adecuados para la formación de los diferentes miembros de la comunidad educativa (Ezpeleta 2004, Pozner 1997, Schmelkes 1996)

Rivera Morales (1998), menciona que una de las dimensiones no considerada en las políticas educativas de los últimos años, es la organizativa, implicando la gestión escolar. En el programa de desarrollo educativo 1995 – 2000 se reconoce clara y explícitamente que como parte de las acciones a impulsar para consolidar el proceso de reorganización del Sistema Educativo Nacional (SEN), iniciado en 1993, es preciso impulsar nuevas formas organizativas al interior de las escuelas, que permitan concretar la apuesta descentralizadora y atender la democratización de la escuela como unidad básica del sistema y centro de cambio educativo.

Lo anterior significa que si bien los cambios han de surgir e instrumentarse en cada una de las escuelas, con base en sus características y necesidades particulares, esto ha de hacerse considerando una vinculación con otros niveles del SEN, pues como señala Sirotnik (1994), decir que algo está en el centro, implica que hay mucho a su alrededor. Hacer realidad los planteamientos formulados en la actual política educativa, demanda un cambio cultural, es decir una modificación de las formas de hacer la educación que regulan y determinan la actividad cotidiana no sólo de los maestros, sino también del equipo directivo escolar, supervisores de zona, jefes de sector, es decir todos los actores involucrados en la educación básica.

Así, el papel de los directores es fundamental, pues ellos son quienes operan los cambios planteados en la RS, expectativa que tiene fundamento en estudios de las llamadas escuelas eficaces, en las cuales se ha encontrado que el impacto de las funciones y acciones que lleva a cabo el director es decisivo en la consecución de los propósitos formativos, las estrategias observadas que emplean los directores en estos casos son (Fullán, M y Stiegelbauer, S 1997):

- Reforzamiento de una cultura fuerte, orientada hacia la mejora continua de la escuela.

- Uso de gran variedad de mecanismos para estimular y reforzar el cambio cultural.
- Promoción del desarrollo profesional del personal
- Comunicación directa, frecuentemente sustentada en la acción, de valores, normas y creencias acerca de lo que se considera debe ser la función de la escuela y las formas más adecuadas para cumplir con ella.
- Distribución del poder, al compartir la toma de decisiones y las responsabilidades con otros.
- Uso de símbolos para expresar los valores culturales en los que se sustenta el trabajo escolar.

Se hace pertinente mencionar estos aspectos para explicitar lo que implica, un cambio acorde a una reforma que involucra un proceso de reestructuración.

Cabe mencionar que la inquietud, incertidumbre y resistencia que genera el cambio en los directores, son reacciones que se consideran lógicas y naturales, si se considera que ellos “deben” operar una reforma donde lo más probable es que no la han comprendido, por lo que se resalta el involucramiento de estos actores en los procesos de formación y actualización que a su vez no ha sido lo adecuado, ya que al implementar cualquier cambio, sólo se atiende en un curso–taller intensivo de hasta una semana.

En este contexto de reforma, hay una demanda de reconversión de las funciones directivas, misma que genera la atención de manera más profunda hacia las necesidades de actualización, para que los directivos cuenten con elementos indispensables para estar en condición de enfrentar satisfactoriamente los retos del contexto educativo que la RS exige, sobre todo si se considera que su desempeño ha estado enmarcado en un modelo organizativo burocrático vertical, en el que históricamente las funciones y actividades administrativas han sido preponderantes, ya en el PDE 2001 – 2006, se visualiza que el proceso de reforma es “gradual en

tanto reconoce que el cambio de la cultura del sistema y de la escuela no se decreta y requiere de procesos largos y sistemáticos de aprendizaje colectivo”

Al implementar una reforma se hace preciso ubicar las modificaciones que conlleva el proceso en materia de organización y gestión escolar, que sin ser exclusiva de los directivos, sí es en ellos, como se menciona arriba, en quienes se deposita la responsabilidad de la toma de decisiones para operarla e impulsarla; son ellos quienes habrán de traducirlas en acciones concretas para transformar las condiciones organizativas y las prácticas de gestión habituales, sustituyéndolas por otras que sean coherentes con la tónica de los cambios pedagógicos propuesto en el marco normativo que regula la educación y congruentes con los planteamientos formativos del nuevo proyecto curricular del nivel básico.

Las demandas del PDE en materia de organización y gestión escolar abarcan los siguientes rubros:

1. Impulsar una organización eficiente del trabajo escolar, lo cual implica:

- Fijar estrategias de intervención acordes a las necesidades particulares de cada plantel, con respecto a su funcionamiento, al desarrollo del currículo en la escuela y al logro de los aprendizajes esperados.
- Establecer formas de colaboración estrecha entre profesores y directivos para la realización de actividades escolares.
- Elaborar diagnósticos que identifiquen problemas, necesidades, recursos mínimos, etc.
- Organizar actividades, asignar responsabilidades y tiempos con base en diagnósticos.

2. Basar la organización y el funcionamiento de la escuela en el trabajo colaborativo.

3. Diseñar y operar sistemas de información y evaluación internos para:
  - Efectuar seguimientos de los aprendizajes que logran las y los estudiantes, así como aquellos que se dificultan.
  - Identificar problemas educativos en la escuela y sus causas.
  - Encontrar soluciones pertinentes y viables a problemas específicos.
  - Evaluar con mecanismos propios los resultados alcanzados por la escuela.
4. Ampliar márgenes de decisión de directores, quienes, en coordinación con los consejos técnicos, habrán de revisar las prácticas que favorecen u obstaculizan el cumplimiento de los fines formativos y de funcionamiento de las escuelas.
5. Formular un proyecto escolar, entendido como una herramienta organizativo – formativa que permite:
  - Definir objetivos y establecer metas que la escuela se proponga lograr, acorde con sus características y necesidades específicas.
  - Generar compromisos compartidos por todos los miembros de la organización.
  - En íntima relación con el aspecto anterior, involucrar y responsabilizar a todos los actores del proceso educativo de lo que ocurre en la escuela y de los resultados que logra (PDE 1995 – 2000).

Estos planteamientos permiten percibir el significado que se le quiere imprimir a estas tareas, incluso de la necesidad de construir un marco de gestión centrado en la escuela, constituyó un avance y además el fundamento para reconsiderar la gestión escolar en la RS.

## PROCEDIMIENTO

Durante la implementación de la Reforma de Secundaria, se realizaron talleres de “actualización” para socializar el plan y programas de estudio de secundaria. Estos trabajos se iniciaron con docentes que tuvieron la responsabilidad de algunas de las asignaturas contempladas para primer grado, cabe mencionar que no se realizó con el espacio curricular de Orientación y Tutoría, ya que durante los primeros meses del ciclo escolar, se daría un taller para jefes de enseñanza y directivos, para que posteriormente se bajara la información en cascada de acuerdo a la responsabilidad de cada ámbito educativo, impidiendo la atención al espacio curricular en objetivos y tiempos acordados para los cinco sectores.

Al inicio del ciclo escolar y como parte de la gestión directiva se “habilitaron” a profesores como tutores, para asumir el compromiso de cubrir el espacio curricular y sobre la marcha en los cinco sectores escolares, se fueron construyendo estrategias para el fortalecimiento de la función tutorial.

Ante tal problemática la Subjefatura Técnico – Pedagógica del Departamento de Secundarias Técnicas en el Valle de México, que tiene la responsabilidad de apoyar e impulsar los procesos de actualización, diseñó estrategias para que los docentes caminen en su proceso de formación y actualización. Para el caso de O y T, la intervención que se implementó para apoyar a los docentes asignados, permitió valorar las necesidades de formación y los logros de las acciones realizadas durante los diferentes momentos de la actualización docente, fue la realización de un encuentro departamental con tutores, en cada ciclo escolar durante la implementación de la RS, denominado: “La Semana de la Orientación y Tutoría”.

La estrategia contempló los objetivos siguientes:

- Abrir espacios en cada centro escolar para el análisis y reflexión de los lineamientos de orientación y tutoría, establecidos por la SEP.

- Conocer los documentos normativos para apropiarse de los lineamientos en donde se establecen los cuatro ámbitos de intervención del tutor y las características de la función tutorial en la escuela secundaria.
- Establecer redes o vínculos con los docentes de orientación educativa y trabajo social para apoyar el proceso de apropiación de la función tutorial.
- Construir un plan de acción tutorial escolar en colegiado, basado en diagnósticos que detecten las necesidades en cada escuela.
- Intercambio de experiencias entre tutores durante la implementación y consolidación de la RS.

Para la realización de las Semanas de Orientación y Tutoría se consideraron los siguientes aspectos:

1. Se determinaron cuatro fases para cada uno de los encuentros departamentales:
  - a) Fase escolar: los directivos escolares gestionaron espacios para la construcción de trabajos, que se pidió fueran basados en las experiencias, obstáculos y propuestas de los docentes tutores. Se estableció en el equipo departamental, realizar acompañamiento con asesorías por parte de los responsables sectoriales tanto a directivos como a tutores asignados en los centros escolares, para la elaboración de trabajos.
  - b) Fase de zona: exposición e intercambio de los trabajos realizados por los tutores de las escuelas que conforman una zona escolar y la selección de trabajos para asistir a la siguiente fase.
  - c) Fase sectorial: que consistió la realización de encuentros con las escuelas seleccionadas por zona, en cada uno de los sectores y la selección de los tutores que por sus trabajos asisten al encuentro departamental.

- d) Fase departamental: realización del encuentro con tutores de los cinco sectores escolares que conforman el Departamento de Secundarias Técnicas en el Valle de México, con la presencia de 45 escuelas, con la representación de tres 3 escuelas por zona.

## 2. Planeación para la realización de los tres encuentros departamentales:

Antes del encuentro:

- Conformación de un equipo con representantes de cada uno de los cinco sectores escolares.
- Acordar los criterios para la participación en el encuentro mediante una convocatoria abierta.
  - Realización de un documento que contemple: propuestas para las formas de trabajo en el espacio curricular, un plan de acción tutorial, con fundamentos teóricos y metodológicos; obstáculos enfrentados; apoyos u orientaciones recibidos por directivos.
  - Los temas para abordar el punto anterior fueron los cuatro ámbitos de intervención del tutor:
    - a. La inserción de los estudiantes en la dinámica de la escuela.
    - b. Seguimiento del proceso académico de los alumnos.
    - c. La convivencia en el aula y la escuela.
    - d. Orientación académica y para la vida.
    - e. Vinculación de la Orientación y tutoría con los servicios de asistencia educativa (orientación educativa, trabajo social y medicina escolar)
  - Los documentos de apoyo fueron los propuestos por la RS y editados por la SEP: Lineamientos, Plan y Programas, Taller de O y T.
  - Para los encuentros posteriores al primero, se pidió que la construcción de trabajos fueran realizados colectivamente por escuela y/o grado.
  - Realización de presentaciones en power point, para la exposición de trabajos, con duración de 10 a 15 minutos.
- Difusión de la convocatoria a través de la estructura departamental: sectores, zona y escuelas

- Realización de la fase escolar
- Realización de la fase de zona,
- Realización de la fase sectorial
- Distribución de tareas del equipo departamental para la realización del encuentro:
  - Clasificación de mesas de trabajo por temáticas.
  - Conformación de asistentes a cada mesa de trabajo.
  - Asignación de coordinadores y relatores de mesas.

Durante el encuentro:

- Coordinar los grupos conformados para cada una de las mesas, facilitando las exposiciones, el análisis y la reflexión entre los asistentes.
- Conformar las relatorías para analizar en plenaria.
- Plenaria

Después del encuentro:

- Revisión y análisis de los trabajos presentados, así como de las relatorías de cada una de las mesas de trabajo.
- Informe del análisis del encuentro.
- Detección de las necesidades mediante los análisis realizados.
- Planeación de acciones para orientar, acompañar y dar seguimiento a las escuelas de cada sector escolar por los responsables sectoriales del espacio curricular.

La planeación inicio con las reuniones del equipo departamental en el mes de octubre así como los acompañamientos con las escuelas, para cada fase se contempló una semana, por lo que la actividad de la Semana de Orientación y Tutoría con los tutores tuvo una duración de tres semanas.

### 3. Población.

Durante la fase escolar y de zona se involucraron a las 117 escuelas que conforma el departamento de secundarias técnicas, con la participación de los profesores a quienes se les asignó la tutoría de primer grado. Los tutores asignados tienen diverso perfil profesional, pues los criterios para la responsabilidad son: ser profesor del grupo, de cualquiera de las asignaturas, sólo puede responsabilizarse de un grupo.

En el primer encuentro se tuvo una asistencia 90 profesores que fueron asignados como tutores y que tienen un perfil profesional diverso, ya que además son profesores de todas las asignaturas que conforman el plan de estudios de secundaria, éstos acudieron a título personal, presentando 53 trabajos al encuentro.

Para los encuentros posteriores asistieron 45 escuelas representadas por uno o más tutores, constituyendo el 40% de las escuelas que conforman el Departamento de secundarias técnicas en el Valle de México.

Aún cuando en la fase escolar se involucró a todas las escuelas, las indicaciones fueron que se realizara un trabajo por escuela y que las reuniones escolares se efectuarán colegiadamente por grado, para posteriormente reunirse conjuntamente a establecer el trabajo que participaría en la fase de zona y sectorial, de tal manera que entre todos los tutores de una escuela construyeran un solo trabajo.

Asimismo se sugirió que se involucrará a las escuelas que no habían participado en los encuentros departamentales.

### 4. Apoyos Materiales.

- Para las reuniones del equipo departamental y la realización de los encuentros, se establecieron escuelas sedes en los cinco sectores.
- Se contó con aulas equipadas con computadoras y proyectores.

5. Recuperación de los aspectos contemplados en los trabajos entregados en los tres encuentros; de las relatorías, así como de las observaciones del equipo departamental durante el evento.
6. Análisis de los resultados y de los aspectos plasmados en los trabajos. a través de la aplicación de estadística descriptiva, (porcentajes y promedios básicamente).
7. Presentación de resultados, se realizaron en el encuentro del ciclo escolar posterior, en plenaria.

## ANÁLISIS Y RESULTADOS

La valoración realizada para informar de los logros y resultados obtenidos durante el primer encuentro, se basa en los análisis de las relatorías que surgieron en cada uno de los grupos que se formaron para el encuentro, contrastados con los objetivos planteados. Así, los productos obtenidos antes del encuentro son los siguientes:

Con el equipo departamental:

- La asunción de la responsabilidad de la supervisión de la O y T por un jefe de enseñanza de cada sector, para asesorar, acompañar y reorientar la función tutorial.
- La apertura de espacios para tener un acercamiento a los documentos emitidos por la SEP, que fundamentan la función y el trabajo tutorial en la educación secundaria e iniciar el proceso de apropiación mediante la reflexión y el análisis grupal para acompañar a los centros escolares.
- Reuniones y visitas en algunas de las escuelas de los cinco sectores, no se presentaron evidencias por los supervisores sectoriales del número de escuelas que tuvieron acompañamiento.
- Asesoría a los docentes que manifestaron estar interesados en participar o bien a los tutores que el director de su escuela asignó para participar en el encuentro.
- Organización de sedes contemplando seis grupos o mesas de trabajo para el encuentro, en función de los 44 trabajos que se recibieron de los cinco sectores.

En las escuelas.

Aún cuando se estableció la primera fase y se consideró, una semana para la construcción de trabajos entre tutores; el acompañamiento por los supervisores

sectoriales para recibir orientaciones y asesorías, no se realizaron reuniones ya que los directores asignaron a uno o dos docentes para la realización y presentación del trabajo, cabe mencionar que de una escuela se presentaron hasta cuatro trabajos sin comunicarse entre tutores.

Durante el encuentro, se recibieron nueve trabajos adicionales, haciendo un total de 53 participaciones, por lo que se conformaron ocho grupos o mesas de trabajo, no se organizó por temáticas, porque la mayoría de trabajos, sólo describieron los cuatro ámbitos de intervención, como lo contempla el documento de la SEP.

Tabla 1. Porcentaje de trabajos entregados para participar en el primer encuentro.

<b>Trabajos para intercambio entre tutores</b>	<b>Número</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Solicitados y acordado con los sectores</b>	45	38%
<b>Entregados antes del encuentro</b>	44	37%
<b>Entregados durante el encuentro</b>	9	7%
<b>Total de trabajos participantes</b>	53	45%

Los siguientes aspectos son rescatados de las relatorías y permitieron tener un panorama de las formas y percepciones con que se asumió la tutoría entre los docentes de secundarias técnicas, durante los primeros meses de la implementación de la RS.

- ❖ La tutoría se incluyó cuando las escuelas ya se habían organizado, las indicaciones que se dieron a los directores, fueron semanas después de iniciado el ciclo escolar y muy generales, lo que generó modificaciones en la gestión directiva escolar y que la asignación de docentes se hiciera sin fundamentarse en los lineamientos establecidos por la SEP, al respecto, para cubrir el espacio curricular en las aulas se asignó a los profesores que:
  - tenían tiempo disponible, aún cuando no impartían asignaturas de primer grado y aún no asistían a los talleres de “actualización” de la RS.
  - cubrían hasta tres asignaturas.

- tenían un perfil profesional y laboral más adecuado, desde el punto de vista de los directores escolares, lo que implicó que orientadores educativos o profesores de algunas escuelas, fueran tutores de todos los grupos de primer grado.
- ❖ Los profesores asignados que asistieron al taller de actualización para tutores, mencionaron que no adquirieron claridad en cuanto a los objetivos y ámbitos de la tutoría.
- ❖ Los orientadores educativos se sintieron invadidos y amenazados, pues eran quienes atendían problemáticas de los adolescentes, relatan que se corrió el rumor de que *“el departamento de orientación educativa desaparece”*. Por otro lado y basados en este rumor, los docentes se refirieron al espacio curricular como un departamento psicopedagógico
- ❖ Una gran preocupación que se manifestó en las ocho mesas de trabajo, fue la falta de comprensión, acerca de que este espacio curricular no fuera una asignatura, además que no fuera evaluado con una calificación numérica. Incluso, algunos tutores manifestaron tener evaluaciones bimestrales con aprobados y reprobados, en este aspecto, los profesores solicitaron a los sectores de supervisión escolar, se proporcionarán herramientas para controlar a los grupos, ya que la tutoría *“aparece como un agregado sin una vinculación clara con el resto de la dinámica escolar”*.
- ❖ Debido a la falta de referentes y de comprensión de la función tutorial, se mencionó que el tiempo contemplado (una hora semanal), para este espacio, *se ha utilizado para: que los alumnos hagan tareas; avanzar en mi asignatura: calificar pendientes, resolver dudas, revisar cuadernos; mostrar videos; organizar festejos, etc.*
- ❖ Los tutores coincidieron en la valía de la asignatura, incluso con el conocimiento que deben tener acerca de los adolescentes, pero identifican una serie de limitaciones para que su trabajo sea eficaz: *“no soy el adecuado, o no tengo la formación”*

- ❖ Se presentó una diversidad de Instrumentos para medir y registrar indisciplina, así como propuestas de reglamentos para control de los alumnos en el aula, sin alguna articulación con los cuatro ámbitos de intervención del tutor, el plan escolar u orientación educativa.

Con base en lo expuesto, se puede afirmar que el encuentro fue un espacio en donde se plasmaron inconformidades, dudas y muchos cuestionamientos, evidenciando resistencias, reconociendo confusión por las características del plan y programas de estudio, por los lineamientos para la formación y atención de los adolescentes.

En la plenaria de cierre se retomaron las inquietudes de los tutores, se enfatizó que el cambio curricular es inherente a un proceso que repercutirá en la organización escolar, por lo que se consideró la conveniencia de crear espacios de reflexión al interior de las escuelas, para el análisis de necesidades escolares en ambientes colaborativos, articulado con una formación profesional continua.

Los análisis de los trabajos entregados, de las relatorías de cada grupo, durante el primer encuentro, permite concluir que no se logró el objetivo planteado, con respecto a la apertura de espacios escolares para la reflexión y análisis de las orientaciones recomendadas por la SEP e incluso para la construcción de los trabajos que servirían de insumo en el encuentro.

Respecto al objetivo de conocer los lineamientos del espacio curricular, se logró que al menos un tutor del 45% de las escuelas, conocieran el documento, lo analizarán y escribirán un texto para exponerlo en el encuentro, cabe mencionar que mayoría de los trabajos contenían aspectos contemplados en el documento normativo de Orientación y Tutoría, que en la mayoría, se plasmaron de manera textual, sin embargo no se observó comprensión a los propósitos del espacio curricular.

Por otro lado es evidente que las capacitaciones y las orientaciones realizadas por los supervisores fueron insuficientes para operar los ámbitos de intervención del tutor y asumir la función tutorial en las aulas, por lo que se consideraron los aspectos antes mencionados para reorientar las acciones de

formación docente, asesorías, acompañamiento y seguimiento que se hacen en los equipos de supervisión sectorial, detectando las escuelas que requerían más atención, incluyendo las que no se presentaron.

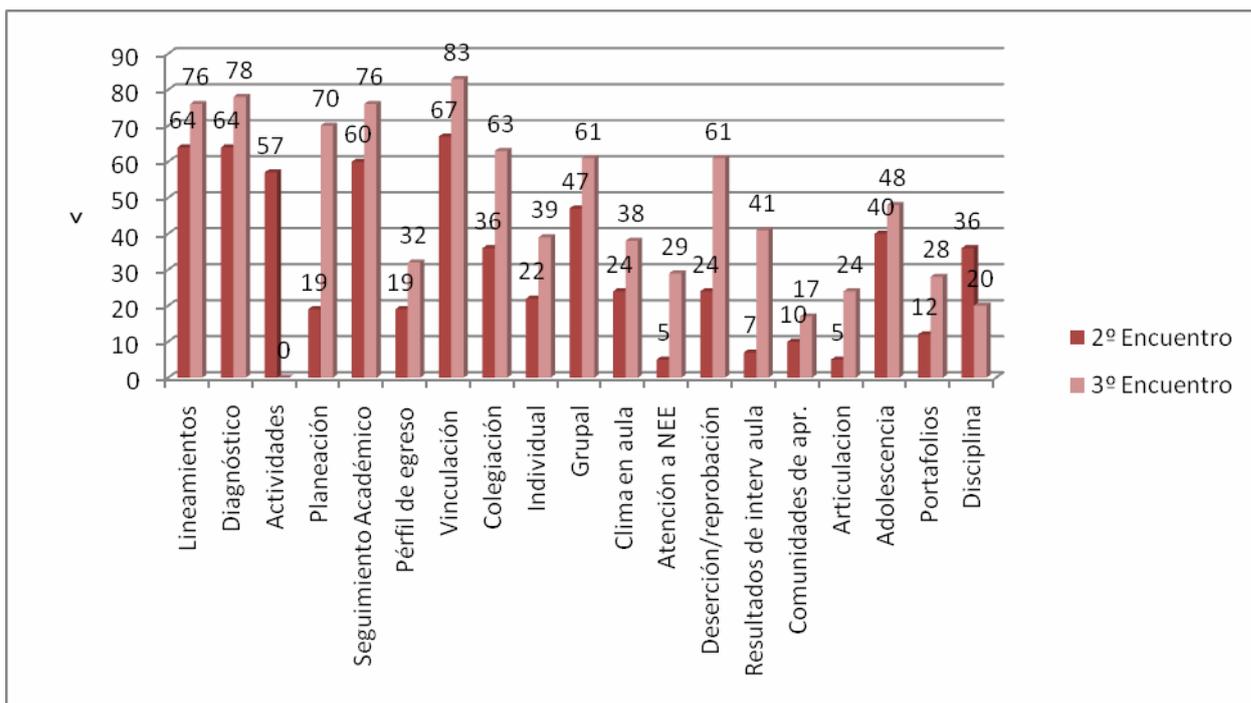
De los acuerdos obtenidos en los análisis realizados en las mesas se consideran como fundamentales para el proceso de la función tutorial:

- La realización de diagnósticos grupales, para detección de necesidades.
- Trayectos formativos con temáticas de adolescencia.
- La pertinencia del apoyo y asesoría de orientación educativa escolar.
- Asesoría de los equipos de supervisión sectorial a los centros escolares sobre la función tutorial, basado en las necesidades detectadas.
- Una petición unánime fue la solicitud de asesorar y promover la gestión directiva para el apoyo del espacio curricular, fundamentada en el plan de estudios.

Para analizar los resultados de los siguientes dos encuentros, se realizan comparaciones para evidenciar los logros, éstos se realizan a partir de la revisión de los trabajos entregados, de las relatorías surgidas en las mesas de trabajo y de las conclusiones expuestas en la plenaria de cierre.

La gráfica 1, muestra el comparativo de porcentajes de los aspectos contemplados en los trabajos entregados, que sirven de base para el siguiente análisis:

El 64% y 78% de los trabajos están fundamentados en los lineamientos de la SEP, mencionando al menos, un ámbito de intervención.



Gráfica 1. Porcentaje comparativo de aspectos contemplados en los trabajos del segundo y tercer encuentro de tutores.

En diagnósticos elaborados para la planeación tutorial, se mantiene el mismo comportamiento que con los lineamientos 64% y 78%, lo cual demuestra una congruencia con los acuerdos tomados en el primer encuentro, de realizar diagnósticos para establecer líneas de trabajo en las aulas basados en los documentos normativos.

La planeación es un aspecto que en el segundo encuentro no se presenta significativamente, ya que sólo se menciona una lista de actividades en el 57% de trabajos; el 19% las articula dentro de una planeación, contrastado por el 70% de escuelas que planean en el tercer encuentro. Las escuelas restantes que abarcan el 24% y 30%, no lo contemplan.

El perfil de egreso es considerado en el 19%, como parámetro para la planeación, lo que implica una correspondencia con lo establecido en el Plan de estudios de la RS y como evidencia del proceso de apropiación de los lineamientos.

Una vinculación con orientación educativa, y con padres de familia para la mejor atención a los adolescentes.

El 36 % de los trabajos menciona trabajar colegiadamente por grados; el 47% de forma grupal. Para determinar el número de trabajos que se realizaron individualmente, 22% para el segundo y 39% para el tercer intercambio, se analizaron los textos, encontrando que en algunos trabajos la redacción se hacía en primera persona del singular, se contrastó con las exposiciones en las mesas de trabajo, en donde tres profesores, mencionaron haber sido asignados por el director de sus escuelas para realizar el trabajo, así como la presentación. Es pertinente mencionar que en el tercer encuentro, se detectó un incremento en la realización de trabajos de forma individual.

Un aspecto prioritario que se resalta en esta estrategia, es considerar la generación de ambientes de aprendizaje, por lo que al integrarlo a la tutoría en el 24% y 38% de los trabajos como la atención al clima en el aula, permite visualizar avances mínimos en la función tutorial, aspecto que el equipo departamental ha estimado para impulsar tanto en las orientaciones como en las asesorías.

Con respecto a la atención a necesidades educativas especiales (nee), es un aspecto que no lo contemplan todas las escuelas porque está en función de los estudiantes que presentan esta condición, que generalmente son muy pocos, por lo que el porcentaje debe representar los casos existentes.

La deserción y reprobación, aspectos que en la educación secundaria son los principales problemas que enfrenta la educación básica, por lo que el incremento de atención como parte del diagnóstico en el tercer encuentro es significativo, ya que el colectivo escolar enfrenta las situaciones que afectan el desempeño académico de los alumnos en el aula, mediante un diagnóstico y seguimiento de lo planeado, como se menciona en los trabajos.

La presentación de resultados en las acciones realizadas en las aulas por los tutores es representativa en el tercer encuentro 41% con respecto al segundo e implica la valoración e informe que exige la RS y permite observar el seguimiento a lo planeado.

Uno de los propósitos de la RS, es la construcción de comunidades de aprendizaje, aspecto que se vincula con la apertura de espacios de colegiación

y vinculación con los diferentes ámbitos escolares y extracurriculares, por lo que corresponde a todos los docentes el propiciarla, al respecto, se puede apreciar que en muy pocas escuelas se contempla este aspecto, aunque hay un incremento muy bajo en el tercer encuentro.

La articulación con el plan anual de trabajo escolar, aún es poco significativo y aunque se ve un incremento, es un aspecto que tendrá que trabajarse con la gestión directiva en los espacios pertinentes.

La temática de adolescencia es un aspecto que se toca veladamente en todos los trabajos, ya que todo lo planeado está dirigido hacia estudiantes adolescentes, cabe mencionar que una de las protestas del primer encuentro fue la falta del perfil profesional de los docentes para la atención a adolescentes, que aunque ya se contemplaba en la reforma de la modernización educativa, los docentes sólo atendían contenidos temáticos. Así que el 48% de escuelas que contemplan abiertamente las problemáticas de adolescencia, se observa como un avance a las resistencias expuestas en el primer encuentro.

El portafolios como herramienta para valorar las actividades en el aula y como evidencias para informar, es congruente con el enfoque de la RS, aún cuando apenas es el 28% de escuelas quienes lo contemplan.

Es significativo observar que el interés presentado en el primer encuentro para el control de la disciplina decreció en el segundo y tercer encuentro hasta el 20%, indicando que ya no existe la preocupación generalizada de controlar a los alumnos en el espacio curricular, incluso ya no se menciona la importancia de construir reglamentos.

Con respecto a las temáticas abordadas en los trabajos, la gráfica 2, muestra el porcentaje comparativo del segundo y tercer encuentro, que contrastado por lo observado en el encuentro y lo contemplado en las relatorías, se puede decir que éstas son producto de los diagnósticos realizados para la detección de necesidades, además, también están en función de la formación profesional del docente y/o apoyo de las y los orientadores educativos, que con respecto al primer encuentro es evidente su participación.

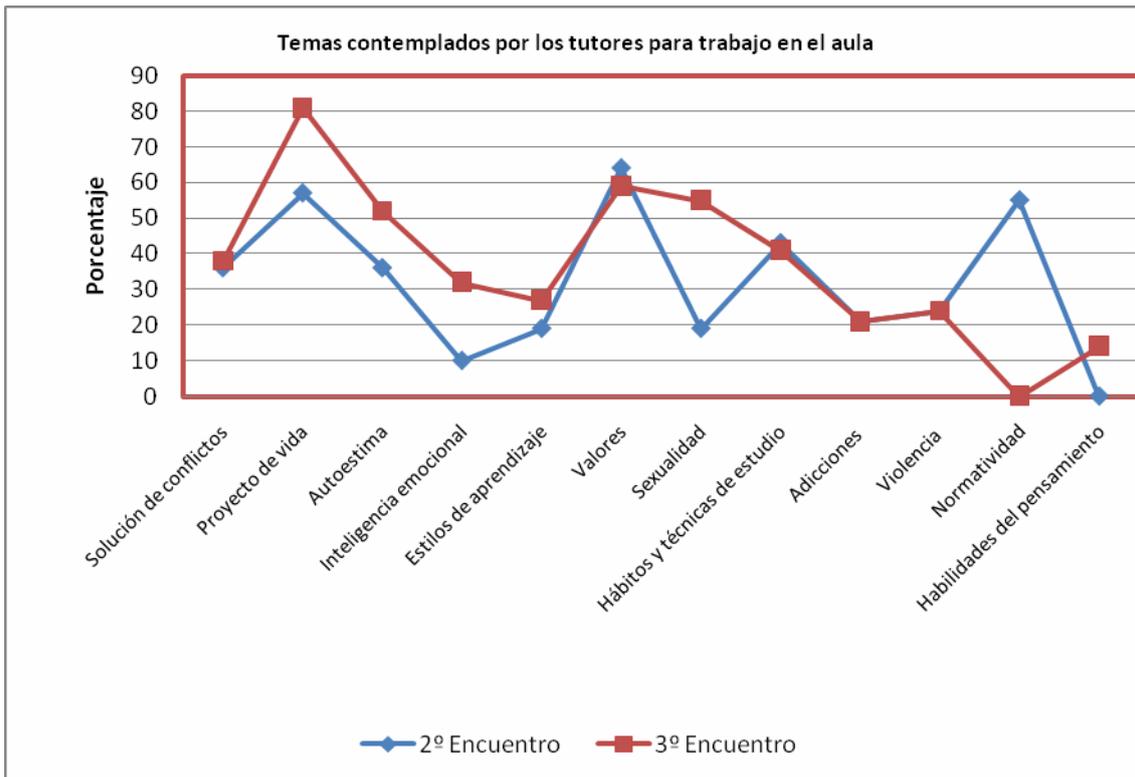
Como puede observarse en la gráfica 2, la temática que más se abordó fue la que corresponde al ámbito que corresponde a la orientación académica y para la vida, en el que se contempla la construcción del proyecto de vida del adolescente en un corto, mediano y largo plazo, según el grado del estudiante y se apega a los lineamientos establecidos, teniendo un incremento significativo en el tercer encuentro.

Otro aspecto que se hace presente de manera significativa es la dimensión valoral en el espacio de O y T, aspecto que relacionaron en la mayoría de los trabajos con el desarrollo de competencias para la convivencia en el aula y que es contemplada en los cuatro ámbitos de los lineamientos.

La sexualidad es una temática que en el segundo encuentro la considera el 20 % de los trabajos, se eleva a más del 50% para el tercer encuentro, lo que implica el abordaje de problemáticas propias del adolescente y que en la mayoría de los casos es tratada como un aspecto preventivo que se incluye en la construcción del proyecto de vida. La autoestima la relacionan en este rubro, en algunos trabajos y como se observa en la gráfica 2, también se incrementa hasta el 50% y es congruente con las recomendaciones de los lineamientos.

Es interesante observar que la normatividad que se contempla en el 55% de las escuelas, para el segundo encuentro, no es mencionada en el tercer encuentro, lo que coincide con lo expuesto arriba en el control de la disciplina.

Las otras temáticas responden a la detección de necesidades, como se expuso anteriormente, cabe mencionar que en el caso de la solución de conflictos de manera no violenta, es una temática que merece mayor atención, ya que en la discusión en los grupos y relatorías, se menciona alguna forma de violencia contrastada con la falta de herramientas de los tutores para enfrentar esta problemática y aunque la metodología de transformación de conflictos es recomendada en los lineamientos, aún no es del conocimiento de la mayoría de los tutores.



Gráfica 2. Comparativo de los aspectos contemplados en los trabajos presentados por los tutores

Con respecto a la mención de inteligencia emocional, estilos de aprendizaje, hábitos, técnicas de estudio y habilidades del pensamiento, son contempladas en el ámbito de seguimiento del proceso académico de los alumnos para abordar la reprobación.

En la plenaria de cierre se manifestó que:

- Se reconoce que un modulo es insuficiente para lograr los propósitos asignados a la tutoría.
- El trabajo grupal permite aclarar la función tutorial y aprender de lo expuesto por otros tutores.
- Los directivos son los agentes a los que se debiera incluir en los encuentros.

- La vinculación con orientación educativa ha permitido realizar mejores trabajos, ya que las orientaciones como las asesorías que proporcionaron los orientadores, fueron pertinentes y fundamentaron lo planeado en el aula.
- Se requiere de más espacios de colegiación al interior de las escuelas, pues sólo se abren cuando se planean o sugieren por la estructura.
- La construcción de trayectos formativos durante cada ciclo escolar que permita a los docentes durante las reuniones de consejo tutorial, el análisis y reflexión de apoyos teóricos para su trabajo en el aula.

## CONCLUSIONES

Afirmando que el currículo es más que documentos normativos, como el plan y programas de estudio, pues supone diversas interpretaciones, usos e incluso, adecuaciones por diversos agentes educativos, documentos que los maestros moldean, tomando decisiones sobre qué contenidos y en qué tiempos abordar, en donde la manera de hacerlo depende de sus conocimientos, intereses, incluso de las formas en que han abordado un contenido en otros momentos de su práctica, así como los alumnos a quienes se dirige, el contexto institucional o social en que desarrollan su trabajo, se hace pertinente un ejercicio de conciencia y escucha, que transite de lo individual a lo grupal, para apropiarse de un proceso de formación continua.

La estrategia planteada en el presente trabajo se fundamentó en la adecuación de contextos significativos, físicos y sociales que permitieran movilizar los recursos cognitivos de los docentes asignados como tutores, que como menciona Perrenoud (2007), sólo resulta pertinente en situaciones específicas, en donde la integración permite orquestar los saberes, habilidades y actitudes.

Se impulsó el desarrollo de actividades auténticas vinculadas con su ejercicio profesional cotidiano (Díaz F. 2003), que fue percibido por los docentes como una situación problema, obligándoles bajo este contexto a tomar decisiones e implicando el inicio de un proceso a través de la investigación de sus prácticas al interior de las aulas con un contexto escolar singular que debían enmarcar en la RS, que mediante el intercambio con otros profesores fue propiciando un espacio de análisis y reflexión que favorece aprendizajes.

Por lo que se puede afirmar en un marco de aprendizaje situado (Gonzci 1994), que la construcción de experiencias áulicas de forma grupal, permitió la interacción entre tutores compartiendo conocimientos y aprendizajes, que el ejercicio en los espacios diseñados para los encuentros permitieron que las reflexiones, análisis e interpretaciones de su propia práctica se vieran enriquecidas con las experiencias de otros, con recursos compartidos, con

prácticas sociales comunes, impulsando el desarrollo de competencias docentes, además la confrontación sirvió para reorientar las situaciones problemáticas.

Es importante señalar que la dinámica establecida en los encuentros, condujo:

- ✓ al establecimiento de acuerdos que fueron respetados y asumidos en el siguiente ciclo escolar;
- ✓ a establecer metas comunes entre los tutores sobre los logros que los alumnos deben alcanzar en cada grado y en todo el nivel;
- ✓ a considerar el trabajo colegiado como una tarea imprescindible para analizar colectivamente aspectos de cada grupo escolar y para determinar los casos en que se requiere tomar acuerdos con la finalidad de mejorar la actividad de ciertos alumnos y grupos;
- ✓ a la conformación del Consejo de Tutores;
- ✓ a ponderar el carácter preventivo en el plan tutorial
- ✓ a un encuentro con los 117 directores escolares en el ciclo escolar 2009 – 2010;
- ✓ a la atención particular de los directivos para orientaciones y asesorías específicas, basadas en las detecciones realizadas en los encuentros;
- ✓ a una reorientación de las supervisiones en las asesorías, orientaciones y acompañamientos a las escuelas de forma grupal;
- ✓ La institucionalización de la Semana de la Orientación y Tutoría como un espacio de encuentro

Con base en los resultados y retomando los objetivos planteados se puede afirmar que se han cumplido de forma gradual, ya que la estrategia planteada ha implicado el proceso de conocimiento de la función tutorial, por lo que con respecto a la apertura de espacios en los centros escolares, se ha ido avanzando, sin embargo la gestión directiva es fundamental para contemplar su relevancia, por lo que la inclusión de los directivos escolares a la reflexión

del análisis de este espacio curricular, es pertinente, aspecto que se ha considerado como producto de estos encuentros.

De las escuelas que participaron en el segundo y tercer encuentro, se reconoce en el contenido de los trabajos, el manejo de los documentos normativos del espacio curricular, además del establecimiento de vínculos de apoyo con orientación educativa, en la detección de necesidades y la construcción del plan tutorial. Además la aceptación de los docentes para asumir la necesidad de una formación docente continua, que permita el avance del proceso de apropiación de la función tutorial, permite concluir que los objetivos planteados fueron alcanzados.

Así los trabajos construidos en el tercer encuentro, dan cuenta de avances en el proceso de apropiación del enfoque por competencias, ya que manifiestan la integración de diversos aspectos, propios de cada contexto escolar, mediante el diseño de respuestas colegiadas basadas en la función tutorial, dando lugar a la reorganización de las comunidades escolares.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Méndez, Juan, (2008) “*Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias*” en Gimeno Sacristán (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid. Morata.
- ANUIES. (2000). *Programas Instituciones de Tutorías*. Una propuesta para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. 2ª edición corregida. México.
- ANUIES. (2002). *Reflexiones sobre la función tutorial*. Recuperado 23 de mayo 2010. [http://www.anui.es.mx/servicios/d\\_estrategicos/libros/lib42/116.htm](http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib42/116.htm)
- Ball, S. (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Buenos Aires. Paidós.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*. Madrid. Narcea.
- Bruer, J. (1995): *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona. Paidós.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación Puerta de la Cultura*. Ed. Visor. Madrid.
- Cole, M. (1996). *La psicología cultural*. Morata. Madrid.
- Casanova, M, (1998), *La evaluación educativa. Escuela básica*. México. Secretaría de Educación Pública, Biblioteca para la actualización del maestro.
- Cohen, Dorothy (1998). *Cómo aprenden los niños*. Nueva York.
- CONAFE, (1999) *Guía del maestro multigrado*, Secretaría de Educación Pública–Consejo Nacional de Fomento Educativo, México, 1999.
- Conde, S (2004), “*Competencias ciudadanas*”, en *Educación para la democracia*. La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas. Instituto Federal Electoral, México.

- Coll, C. (2007) *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho más que un remedio*. Aula de innovación educativa. Número 161. España.
- Cueto Pintado, L (1999), “El currículo por competencias. Necesidad de una nueva escuela”. Revista *tares* núm. 43. Lima
- Comisión Europea (2004): *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Puesta en práctica del programa de trabajo Educación y Formación 2010. Grupo de trabajo B. Competencias clave. Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. Consultado el 21 de mayo del 2010 en: [http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision\\_europea](http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea).
- Departamento de Secundarias Técnicas (s/f), Manual de Procedimientos. Documento interno
- Diario Oficial, viernes 26 de 2006. México.
- Díaz Barriga, Frida y Marco Antonio Rigo s/f, “Formación docente y educación basada en competencias” Citado en Valle Flores Ma. De los Ángeles (comp.) *Formación en competencias y certificación profesional*, Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU-UNAM), México.
- Díaz Barriga, A. (2003). La investigación curricular en México. *La década de los noventa*. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Grupo ideograma.
- Díaz Barriga, F. y Lugo, E. (2003). Desarrollo del Currículo. En Díaz Barriga, A. *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. (pp.63-123). COMIE-CESU-SEP. México.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el 26 de julio de 2010 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*. XXVIII. 7 – 36.

- Fabra, María Luisa (2004), Técnicas de grupos para la cooperación, España.
- Fierro, C., Rosas L. y Fortoul B. (1995). *Más allá del salón de clases*. México Centro de Estudios Educativos.
- Frigerio, G. (2004) De la gestión al gobierno de lo escolar. *Novedades Educativas*, 159. 6-9. México.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo*. México. Trillas.
- Gómez, A. (1997). Modelo Institucional de Educación Basado en Competencias, en ANUIES-UAS, Innovación Curricular en las Instituciones de Educación Superior. México.
- Gonzci, A. Perspectivas internacionales de la educación basada en competencias, Universidad Tecnológica de Sydney, Australia, 1994.
- Gutiérrez, José Luis (2007)“*Enseñar a aprender, en Educación*”, Formación Cívica y Ética, Ediciones Cal y arena, México.
- Hernández, F. (2006) El informe PISA: una oportunidad para replantear el sentido de aprender en la escuela secundaria. *Revista de Educación*. Número extraordinario, MEC. Madrid.
- Krichesky, M. (1999).Orientación y Tutoría en los sistemas educativos. Tradiciones y cambios en la gestión educativa. En M. Krichesky (Coord.)
- Latapí, P. (1988). La Enseñanza Tutorial: elementos para una propuesta orientada a la calidad. *Revista de la Educación Superior*. (2) 68, 5-19.
- Lázaro, A. y Asensi, J. (1986). Manual de orientación escolar y tutoría. (2ª.ed.) Madrid, España: Narcea.
- Marco, B. (2008). *Competencias Básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid. Narcea.
- Molina, E. (1996). La intervención tutorial en el contexto del fracaso escolar. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México
- OCDE. Proyecto DeSeCo. (2002). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Revisado el 21 de mayo de 2010. <http://www.oecd.org/dataoecd/48/22/41529556.pdf>

- Onetto, F (1998), "Formación ética y ciudadana: una oportunidad y un desafío" en *Revista Novedades Educativas*, aportes para la capacitación, núm.3 Formación ética y ciudadana, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Perrenoud, P. (1999). Consecuencias para el trabajo del profesor, en *Construir competencias desde la escuela*, Dolmen Pedagógica Océano, Santiago de Chile.
- Perrenoud, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. (5ª edición). Barcelona. Biblioteca de aula.
- Programa Nacional de Educación 2001-2006, Por una educación de buena calidad para todos, un enfoque educativo para el siglo XXI. México.
- Ramírez, M. y Rocha, M. (2006). *Guía para el desarrollo de competencias docentes*. Trillas. México.
- Rivera Morales A. (1998) Problemas emergentes de la gestión escolar, en *La psicología de la educación básica: perspectivas y aplicación*. México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodrigo, M, (1997) Las teorías implícitas en el aprendizaje escolar. ¿Qué hacer con el conocimiento cotidiano en el aula" en *Kikiriki*. 42, 35 - 51.
- Roegier, Xavier, Dos concepciones del enfoque centrado en las competencias, Foro sobre el enfoque centrado en las competencias, Instituto Belga BIEF, Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO, Bélgica, s/f.
- Sampascual, G, Navas, L. y Castrejón, J.L. (2001) Funciones del orientador en Primaria y Secundaria. Madrid. Psicología y Educación.
- Sandoval, E. (2002) *La trama de la escuela secundaria*. Plaza y Valdez Editores. México.
- Schmelkes, S. y Kalman, J. (1996) *Educación de adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*. México. Instituto Nacional para la Educación de Adultos.

- SEP. (1999). Primer curso nacional para directivos de educación secundaria. México.
- SEP. (2000). Formación cívica y ética. Libro para el maestro. México.
- SEP. (2002). Documento Base, Reforma Integral de la Educación Secundaria. México. Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- SEP. (2006). Plan de estudios. México.
- SEP (2006). La Orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y atención.
- SEP. (2008). Curso Básico para Maestros en Servicio.
- SEP, (2009). Antología de Gestión Escolar. México. Séptima reimpresión.
- Sarramona J. (2004). Las competencias básicas en la educación obligatoria. Ceac Education, Barcelona.
- Sirotnik, K. (1994). La escuela como centro de cambio, en *Revista de Educación*. 304.
- Tobón, S. (2006). Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Colombia. Ecoe ediciones.
- UNESCO (1990). Declaración Mundial de Educación para Todos. Nueva York. Secretaría del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos (versión en español).
- UNESCO (1998). La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Revisado el 25 de mayo de 2010. [http://www.education.unesco.org/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.education.unesco.org/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- Valle F, Formación en competencias y certificación profesional, Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU-UNAM), México, s/f.
- Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.