

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 098, D.F. ORIENTE**

**“DE PROFESOR A TUTOR. Educación de habilidades
tutoriales mediante un modelo de formación basado en
un proyecto formativo”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA**

PRESENTA:

FELIPE DONALDO REYES HERNÁNDEZ

**DIRECTORA DE TESIS:
MTRA. ALICIA CABRERA OLGUÍN**

MÉXICO, D.F. FEBRERO 2018

SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



**UNIDAD UPN 098 CDMX, ORIENTE
OF. 098/CPO/015/2018**

**ASUNTO: DICTAMEN DE TESIS PARA
OBTENER EL GRADO DE MAESTRIA**

Ciudad de México, marzo 02 de 2018.

**LIC. FELIPE DONALDO REYES HERNANDEZ
PRESENTE**

El comité de su tesis de grado "**DE PROFESOR A TUTOR. EDUCACIÓN DE HABILIDADES TUTORIALES MEDIANTE UN MODELO DE FORMACIÓN BASADO EN UN PROYECTO FORMATIVO**" tiene a bien comunicarle a usted que después de revisar el trabajo, hemos determinado que reúne los requisitos académicos establecidos en el reglamento de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional. Por tal motivo, la tesis se dictamina favorable y se autoriza para su reproducción; asimismo, le informamos que puede iniciar los trámites administrativos para la presentación del examen correspondiente a la obtención de grado de Maestro en Educación Básica.

**Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**

EL COMITÉ TUTORIAL

MTRA. ALICIA CABRERA OLGUÍN
Director de Tesis

DR. JUAN ANTONIO CRUZ RODRIGUEZ
Lector

DR. ABEL PÉREZ RUIZ
Lector

Vo.Bo.

DR. MARCELINO MARTÍNEZ NOLASCO
Director de la Unidad UPN 098 CDMX, Oriente



S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 098
CDMX ORIENTE
DIRECCION

Dedicatorias.

A mi esposa Karla, gracias por compartir conmigo este proyecto de vida y el profesional. Por apoyarme e impulsarme a concretar esta etapa de mi vida, sin ti no hubiera sido posible.

A mis hijos, Oswaldo y Emiliano, porque su alegría es el energizante que inyecta vitalidad a mi existencia, pero sobre todo por las horas que me han cedido para concluir esta fase profesional.

Los amo y espero poder retribuir en parte, lo que ustedes me han dado.

CONTENIDO

Introducción	3
I. Planteamiento y delimitación del problema educativo.	
1.1. Sustento metodológico de la Investigación-Acción	6
1.2. Relevancia y pertinencia Educativa	10
1.3. La tutoría en el contexto internacional, nacional y comunitario	13
1.4. Problemática en el ámbito educativo.	20
II. Fundamentación teórica y socioeducativa de la propuesta de intervención.	
2.1. La propuesta de intervención y el desarrollo de competencias	32
2.2. Fundamentos teóricos de la tutoría	35
2.3. Enfoque pedagógico	37
2.3.1. El enfoque socio formativo	39
2.3.2. Las competencias en el enfoque socio-formativo	42
2.4. El proyecto Socio-Formativo	46
2.5. La TIC como recurso mediador en el proceso de la formación	50
III. Diseño de la estrategia de intervención educativa.	
3.1. Función general	57
3.2. Identificación y Estructura de las competencias	61
3.3. Ruta formativa	63
3.4. Proyecto Socio-Formativo	65
IV. Aplicación de la estrategia de intervención educativa y resultados.	
4.1. Contextualización de la intervención	79
4.2. Evaluación del diseño y planificación del proyecto	81
4.3. Consideraciones en la evaluación de aprendizajes a través de TIC	84
4.4. Diseño de la evaluación	86
4.5. Metodología de la evaluación	87
CONCLUSIONES	90
ANEXOS	96

DE PROFESOR A TUTOR

Educación de habilidades tutoriales, mediante un modelo de formación basado en un proyecto formativo

Introducción

El concepto de calidad de la educación se ha tornado más complejo a raíz de las dinámicas culturales desencadenadas en las últimas décadas del s. XX y conduce a darle un tratamiento en el que participan ámbitos tan diversos como la economía y políticas nacionales e internacionales.

En este sentido, la calidad de la educación en la agenda de las políticas públicas resulta cada vez más relevante y desde allí se despliega como uno de los propósitos que justifican las acciones de planeación y ejecución, así como los procesos de reforma del sistema educativo.

Desde esta visión y con la influencia del desarrollo tecnológico, se instaura un nuevo escenario social, económico, político y cultural denominado: “Sociedad del Conocimiento”, en el cual, el conocimiento, se convierte en el elemento de mayor valor, y nos conduce a ubicar a la educación y la formación, en las vías para producirlo y adquirirlo.

La educación y la formación se convierten así, en una prioridad estratégica para las políticas de desarrollo y la preocupación por la cobertura junto con la calidad del proceso enseñanza – aprendizaje, constituye uno de los referentes centrales en las discusiones sobre educación.

Bajo este marco, la Secretaría de Educación Pública (SEP) inició una reforma curricular que en el nivel secundaria empezó en el año 2006, con el cometido de transformar las prácticas docentes en la escuela, y la finalidad de incrementar las oportunidades de aprendizaje en todos los estudiantes (SEP, 2011).

Con esta reforma, que pretende el desarrollo de competencias en los jóvenes encaminadas a la comprensión del mundo y a la mejor inserción en la sociedad, en el año 2006 se complementó el plan y programas de estudio incorporando una hora de tutoría a la semana para cada grupo, con la idea de aprovechar los importantes impactos de logro que ésta práctica ha reportado desde sus inicios en el siglo XIX en la escuela inglesa, y que se caracteriza por el acompañamiento que el tutor realiza con sus alumnos para favorecer su desarrollo académico.

En México, esta estrategia apareció hacia el año 1994 con el modelo de enseñanza a distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), para posteriormente ser adoptada por la

SEP en un espacio curricular compartido con la orientación educativa. Más tarde, en aras de buscar una diferenciación entre estos dos actores educativos, se le asignó un espacio curricular propio en el Plan de Estudios 2011.

Con esta visión, la tarea del tutor en el marco de la RIEB (SEP, 2011 p. 97), se establece como “atender y acompañar a las y los adolescentes en su desarrollo personal, en su constitución como sujetos sociales y en el logro educativo”.

Ante este reto, y considerando que el éxito de la implementación de un programa de intervención depende primordialmente de las competencias que tengan desarrolladas los responsables de llevarlo cabo, se realizó un proyecto de intervención con la idea de conocer: 1) si los tutores encargados de llevar a cabo esta función han recibido alguna formación para realizarla, si la han recibido, 2) cómo perciben los tutores que les ha ayudado a desempeñar su labor y 3) qué utilidad han percibido los alumnos del proceso de tutoría.

Para este propósito, la investigación se efectuó en una escuela secundaria particular, incorporada a la SEP hace treinta años, localizada en la colonia del Valle de la Delegación Benito Juárez de la ciudad de México, D.F.

El enfoque de la investigación fue realizado desde el paradigma cualitativo en que se ubica a la investigación - acción, en los momentos que a continuación se describen:

En el primer capítulo se presenta la manera en que se llevó a cabo el diagnóstico del estado del arte en que la tutoría está llevándose a cabo en esta escuela y, derivado de los resultados, se presentan los antecedentes del enfoque metodológico de la investigación-acción, utilizado para identificar la problemática de la tutoría en esta escuela, a la vez que se identifica la relevancia y pertinencia de la implementación de la tutoría dentro del marco nacional e internacional

En el segundo capítulo, presento los fundamentos de la propuesta de intervención derivada de los resultados obtenidos en el diagnóstico. De igual manera, describo el marco teórico en el que ubico a la tutoría para este programa, el enfoque pedagógico en el que se sustenta el diseño e implementación del programa de intervención y el uso de las TIC como recurso mediador en el proceso de formación de tutores, bajo la modalidad *u-learning* con los propósitos de: 1) facilitar el acceso al programa y 2) aprovechar las posibilidades mediadoras que las tecnologías tienen, para la construcción del conocimiento.

El tercer capítulo, presenta los pasos que se siguieron para diseñar la estrategia de intervención, tales como análisis funcional de la tutoría en la escuela secundaria, los criterios a abordar en las competencias propuestas, hasta llegar al planteamiento de la ruta formativa.

Finalmente, en el cuarto capítulo se describe el contexto en el cual se llevó a cabo la aplicación del proyecto, el diseño de su evaluación y las técnicas e instrumentos utilizados para este propósito.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA EDUCATIVO

Todo proyecto de intervención, busca dar respuesta a una problemática identificada. A su vez, la identificación de la problemática debe hacerse siguiendo una metodología que facilite la toma de una decisión, tanto en la determinación de la problemática, como de la misma propuesta para intervenir.

En este capítulo, se identifica los antecedentes de los procesos de investigación para encuadrar aquellas que son de corte social, con la característica principal de que parten de un problema práctico más que de uno teórico, hasta llegar a la propuesta de la investigación-acción elegida para efectos de este proyecto.

De igual forma se revisa de forma documental, la relevancia y pertinencia de la implementación de la tutoría, como estrategia para favorecer los rendimientos académicos de acuerdo a los resultados reportados por diferentes autores, a la vez que se presentan las políticas de su implementación dentro del contexto internacional y nacional.

1.1. Sustento metodológico de la investigación-acción

Los principales aportes para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje se han derivado tradicionalmente de investigaciones más interesadas en construir teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Sin embargo, las características sociales en las que se desarrolla el acto educativo, le confiere una particularidad al momento de reflexionar acerca de su problemática ya que, entre otras cosas, el involucramiento de diferentes actores le confiere una diferenciación, no sólo en el tiempo, sino que también en el contexto en el que se desarrolla.

En este sentido, y ante la necesidad de comprender de mejor manera esta problemática, se vio la necesidad de ampliar el espectro investigativo en torno a la educación. Con este propósito, surgió en la década de los 40, una propuesta realizada por el psicólogo social Kurt Lewin, quien sugirió una forma de investigación, a la cual le llamó investigación-acción, realizada por grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos.

El antecedente teórico se instala en un ejercicio de reflexión social, en la que interactúan la teoría y la práctica con la idea de proponer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no se contempla una distinción entre lo que se investiga, quien investiga y el proceso de investigación,

Bajo este marco, la investigación-acción en la escuela ayuda a analizar las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores, tales como: 1) situaciones inaceptables en algunos aspectos (problemáticas); 2) situaciones susceptibles de cambio (contingentes); 3) situaciones que requieren una respuesta práctica (prescriptivas).

Además, en tanto que la investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, ésta puede ser desarrollada por los mismos profesores, con lo cual se tiene la gran ventaja de facilitar la profundización en la comprensión de sus problemas (diagnóstico), entendiendo que esta comprensión no impone ninguna respuesta específica, sino que orienta, de manera más general, el tipo de respuesta que puede ser adecuada.

Desde esta visión, la investigación-acción, al explicar “lo que sucede” construye un guion sobre el hecho que se está estudiando, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependientes, es decir, hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás, estableciendo las relaciones mediante una descripción concreta, en lugar de enunciados de leyes causales y de correlaciones estadísticas.

Muy probablemente la mayor aportación de esta metodología a la práctica docente, sea que la interpretación de lo que ocurre, se hace desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo; profesores y alumnos o profesores y director. Estos hechos se interpretan como acciones y transacciones humanas y se interpretan en relación con las condiciones que ellas postulan como expresiones de:

- La comprensión que el docente tiene de su situación y las creencias que alberga sobre la misma.
- Las intenciones y los objetivos del sujeto.
- Sus elecciones y decisiones.
- El reconocimiento de determinadas normas, principios y valores para diagnosticar, el establecimiento de objetivos y la selección de cursos de acción.

Lo que ocurre se hace inteligible al relacionarlo con los significados que los participantes les adscriben, de tal suerte que la entrevista y la observación participante, se convierten en importantes herramientas para la recolección de datos en el contexto de la investigación-acción.

Por otro lado, y considerando que en la investigación-acción se incluye al investigador y los participantes, es deseable que haya un flujo libre de información entre ellos. De tal manera que los participantes deben tener libre acceso a los datos del investigador, a sus interpretaciones, relatos, al igual que el investigador debe tener libre acceso a lo que sucede y a las interpretaciones y relatos que se hagan sobre ello.

Es por ello que para llevar a cabo esta metodología de manera adecuada, requiere que se fundamente en la confianza basada en un marco ético mutuamente aceptada entre investigador y participantes, para que rijan la recogida, el uso y la comunicación de los datos.

Con este fundamento, la investigación-acción ha tenido diferentes aplicaciones en el ámbito educativo, quizás influido a partir de la noción de “profesores como investigadores” propuesta por Lawrence Stenhouse (citado por Elliot J, 2000) en la década de los 70, al buscar una investigación educativa de tipo naturalista, no positivista y sobre todo, que estuviera centrada en el interior de la escuela y de los procesos educativos y realizada por los practicantes de la educación.

Su alumno y colaborador, John Elliot, continuó esta línea, publicando en 1994 una obra en la que fundamenta esta propuesta, “La Investigación-Acción en Educación”. En esta obra, Elliot subraya que la docencia no es una actividad realizada por los maestros, y la investigación sobre la enseñanza otra actividad llevada a cabo por investigadores externos y/o de otras disciplinas.

Apoya la integración en el docente de los tres roles de: investigador, observador y maestro; e invita a los docentes a tener en claro que el propósito de desempeñar el papel de investigador es doble: por una lado, mejorar su enseñanza a partir de profesionalizar su actuar desde un compromiso para poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por él mismo, y por el otro, ubicar esta actividad como base de desarrollo de compromiso y destreza para estudiar el propio modo de enseñar y el interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades.

Es de mencionar que la investigación-acción, tiene sus raíces en la tradición aristotélica de ciencia moral o práctica relativa a la puesta en práctica de valores e ideales humanos compartido. Al hablar de ciencia moral se le puede tomar al menos de dos maneras: como un oficio, el cual se desempeña basado en un saber que es tácito e intuitivo, en donde el conocimiento es adquirido por sus practicantes a través de la experiencia. O por otro lado, puede contemplarse como un conjunto de técnicas dirigidas a lograr objetivos concretos especificados en forma mensurable.

Siguiendo los señalamientos de Schön y de Carr y Kemis (citados por Elliot, 2000), la idea de la enseñanza como práctica reflexiva es coherente con la práctica intuitiva que supone el conocimiento tácito en la acción.

Es decir, la investigación-acción se centra en los aspectos problemáticos de la práctica, pero sólo puede desarrollarse si otros aspectos se desenvuelven en el nivel del conocimiento tácito, de tal forma que cuando los nuevos conocimientos se han desarrollado de manera consciente, su implantación en la acción ayuda a incrementar el conjunto de conocimientos a disposición del propio docente.

Este planteamiento no está ajeno a objeciones, las cuales se centran en torno a la objetividad, la cual debería estar al margen de los valores de los docentes. Al respecto, diversos teóricos sociales y filósofos de la ciencia han demostrado que los investigadores de las ciencias naturales no pueden dejar de lado sus propios valores morales y sociales al abordar un tema en cuestión, manifestados por ejemplo, en la pruebas que se creen dignas de tomar en cuenta y/o de los métodos de análisis de las pruebas corregidas.

En el contexto de la investigación-acción, la objetividad supone estar abierto a las pruebas no concordantes con los propios valores y prácticas, y la disposición de modificar la propia comprensión de éstos al reflexionar sobre los problemas que plantea su realización práctica.

Acceder a la objetividad desde esta perspectiva implica la aplicación de teorías en la acción, lo cual abre la posibilidad de aplicar el método científico de un modo igualmente riguroso en la práctica reflexiva como se hace en las ciencias naturales y comportamentales.

Lewin (1947), propone un proceso disciplinado de investigación-acción que se sitúa en paralelo con la aplicación del método científico en otras disciplinas. Su modelo especifica una espiral de actividades en la siguiente secuencia.

1. Aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica.
2. Formulación de estrategias de acción para resolver el problema.
3. Implantación y evaluación de las estrategias en acción.
4. Aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática.

Una diferencia a considerar, es que mientras el científico natural comienza con un problema teórico definido en su propia disciplina, el investigador en la acción comienza con un problema práctico,

que surge en la experiencia de la inadecuación entre sus teorías prácticas y la situación a la que se enfrenta.

Una parte importante del proceso de investigación-acción estriba en la aclaración del problema, haciendo explícita la teoría en la acción del docente y en mostrar cómo la situación en la que actúa no se acomoda a ella. Es desde este marco de organización, que se ha llevado a cabo esta investigación, con la idea de aprovechar la oportunidad que brinda esta metodología a los docentes de mantener el control sobre sus prácticas profesionales.

1.2. Relevancia y pertinencia educativa

En el año 2004, México dio inicio a una serie de reformas en cada uno de los niveles que integran la Educación Básica y concluyó en el año 2011 con la emisión del acuerdo 592. La idea fue aportar una propuesta formativa pertinente a las necesidades mundiales, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de los estudiantes.

Dentro de este periodo surgió el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 que en su eje 3, “Igualdad de Oportunidades” establece el objetivo 9, “Elevar la calidad educativa” y reconoce que “para concluir el proceso de la Reforma Integral de la Educación Básica es necesario contar con un currículo integrado, coherente, pertinente, nacional en su concepción y flexible en su desarrollo...” y expidió el acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica (SEP, 2011a).

En este sentido, la secundaria se constituyó como el nivel educativo que favorece el aprovechamiento de los conocimientos previos y la afirmación de hábitos, valores y actitudes de los adolescentes frente al mundo, de tal suerte que la meta es, “el logro del perfil de egreso en la educación básica, para que la persona pueda continuar su desarrollo durante la vida”.

Para facilitar el cumplimiento de este propósito y, con la idea de mejorar la atención a los estudiantes, en el año 2006 se emitió el documento “la orientación y la tutoría en la escuela secundaria”,

Para el 2011 se vio la necesidad de sustituirlo por el de: “Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Tutoría” (SEP, 2011b), en el cual se precisan las funciones y alcances del espacio curricular modificándolo por el

de Tutoría, con la finalidad principal de diferenciar el trabajo que realiza el tutor y el orientador educativo y así, fortalecer el apoyo a los alumnos en su integración y participación en la escuela, mejorando la convivencia escolar y social, el proceso académico y el desarrollo personal orientado hacia su formación integral.

Con esta consideración, la propuesta para el fortalecimiento de apoyo, orientación y tutoría, se plantea desde una escuela secundaria constituida como comunidad de aprendizaje, en la que los docentes comparten información sobre las características de los alumnos para responder a situaciones que afectan la actividad escolar.

En esta comunidad de aprendizaje lo ideal es el establecimiento acuerdos entre los integrantes de la escuela en el trabajo colegiado de análisis y toma de decisiones para mejorar la actividad de alumnos.

Sin embargo, entre el discurso de una Reforma con sus supuestos y su implementación, la forma como la asumen los actores juega un papel fundamental. Este espacio es el ámbito propio de las innovaciones que pueden hacerlas viables, e invita a ser apoyado con procesos de acompañamiento, construcción e implementación consistentes con la esencia de los propósitos y supuestos de la Reforma. Ante esta panorámica, instituir la función de la tutoría en la escuela secundaria, constituye un reto, tanto para los docentes, que asumirán este nuevo rol, como para el colegiado.

En cualquier caso, la concepción y los lineamientos de las funciones de la Tutoría y del tutor de la RIEB son el marco de referencia con el que las direcciones de los sistemas de educación secundaria enfrentan la tarea de su implementación, sustentada en diferentes estrategias de gestión directiva, reorganización de los equipos docentes y directivos, inducción y capacitación de los tutores, diseño de planes de acción institucionales, y el desarrollo y diseño de apoyos instrumentales, como portafolios de evidencias, para el seguimiento de los alumnos. En síntesis, es la construcción de modelos apropiados a los contextos regionales y locales y a las diversas modalidades del servicio de la educación secundaria.

Aunado a lo anterior, las reformas nacionales que han sido aprobadas, ostentan un carácter de aplicabilidad por todas las instituciones educativas del país. Sin embargo, compete a cada institución establecer los procesos que permitan cumplir con esta implementación, lo cual puede incluir el replanteamiento de su propia estructura organizativa, como contratar nuevo personal docente que cuente con el perfil profesional necesario o establecer cursos de capacitación para

formar los cuadros profesionales requeridos. Este parece ser el reto, contar con cuadros profesionales debidamente formados para poder llevar a cabo una labor, que si en el papel luce prometedora, en la práctica puede verse entorpecida por no tener la preparación suficiente.

Al respecto, en diversas publicaciones particularmente del extranjero (Center for Prevention Research and Development, 2009; Gordon, E. Ph. D. 2006; Powell A. 1997) se leen reportes que aluden a la tutoría del nivel secundaria, algunos de los cuales comparten resultados de experiencias tutoriales entre pares, otros que reportan experiencias con tutores profesionales externos a la escuela y algunos reportan experiencias con profesores-tutores o quienes reportan experiencias de orientación (mentoring).

En nuestro país, las experiencias de tutoría en secundaria son escasas y la mayor información proviene a partir de los reportes a nivel de educación superior y media superior, en donde la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha impulsado un programa de institución de las tutorías como estrategia para la mejora de la calidad educativa a partir de un modelo individualizado y remedial que difiere de la concepción que al respecto tiene la SEP, quien lo define desde un modelo grupal y preventivo.

Por otro lado, los resultados consultados (Gordon, E. Ph. D. 2006; Gutiérrez, A. 2011; Lapeña, C. et. al. 2011; Powell A. 1997) hablan de los impactos obtenidos a partir del establecimiento de estos programas o de las dificultades encontradas y muy poco se comenta acerca de los programas de formación de tutores y, considerando que el éxito de la implementación de un programa de intervención dependerá primordialmente de la capacidad con que los responsables de llevarlo cabo lo hagan, parece importante conocer cuál ha sido la formación de los profesionales designados para llevar a cabo esta encomienda, y si esta formación responde al objetivo planteado por la SEP.

Ante tal problemática, se procedió a efectuar una investigación en la que participaron docentes tutores y alumnos quienes respondiendo a cuestionarios, dieron a conocer sus opiniones acerca del programa de tutoría en esta secundaria.

1.3. La tutoría en el contexto internacional, nacional y comunitario.

Antecedentes

La tutoría es considerada una estrategia educativa para la atención de los alumnos. Se ocupa de atender aspectos relacionados con habilidades de estudio, lectura y comprensión, dificultades de

aprendizaje, estabilidad emocional, actitudes y aptitudes hacia una profesión y opciones de desarrollo, entre otros (Powell A. 1997). En la medida en que la educación se ha ido sistematizando, la tutoría también se ha formalizado y gradualmente empezó a aparecer en los centros educativos, de tal suerte que hoy en día, se ha convertido en una práctica generalizada que cobra cada vez mayor importancia.

De acuerdo a Pujol y Fons (1978), el Tutorial System inglés, surgió como medida renovadora en las formas de acercar más al alumno a las relaciones con el profesor y se constituyó en la base fundamental de lo que hoy entendemos por tutoría. La base de este método, se ubica en la búsqueda de cómo mejorar el aprovechamiento y el desarrollo de las capacidades de los alumnos, para lo cual se propone, individualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como estrategia de apoyo académico, y siguiendo a los mismos Pujol y Fons (1978), la tutoría tiene sus orígenes en el siglo XIX en las Universidades Británicas de Oxford y Cambridge, las cuales implementaron su sistema de enseñanza basado en una relación estrecha entre el tutor y el alumno.

También refieren que el New College, fundado en Oxford por William de Wykeham en 1379, es considerado la cuna del sistema tutorial. La idea la obtuvo de los Colegios de Arte de París, donde en aquella época una de las funciones principales de los alumnos mayores era supervisar la instrucción que los otros alumnos recibían en las diversas escuelas.

Sin embargo, el término tutor se encuentra a finales del siglo XVI, en los estatutos del Brasenose College. A principios del s. XVI, en esta universidad se puede encontrar dos tipos de profesores, los que imparten las clases fuera del College, y los tutores que eran responsables del desarrollo personal y académico de los alumnos.

Una cuestión que parece interesante resaltar, es que los primeros tutores no eran profesores, sino educadores residentes en los Colleges; su tarea consistía fundamentalmente en vigilar el comportamiento global del alumno bajo su tutela, especialmente en lo referido al componente religioso; poco a poco, crecieron sus funciones educativas y didácticas, hasta que en el s. XVII adquieren una importancia capital.

Continuando con Pujol y Fons, en el s. XIX, las citadas universidades de Oxford y Cambridge organizaron sus métodos de enseñanza basándose en la relación estrecha alumno-tutor: “El tutor

es al mismo tiempo, guía, profesor y amigo, el alumno depende de él en su vida académica, pero también en todo lo que comporta la vida universitaria” (Pujol y Fons, 1978, p. 79).

Por otro lado, desde sus orígenes, la tutoría ha estado íntimamente ligada a la monitorización entre los propios alumnos. Para Topping (1988), la primera aplicación sistemática de la tutoría entre iguales está asociada al nombre de Andrew Bell, quien en 1789 fue nombrado superintendente de una escuela para huérfanos de guerra, y al encontrar resistencias en el profesorado para implantar determinadas ideas educativas, optó por introducirlas utilizando monitores y alumnos tutores.

Con la puesta en práctica de este sistema, comprobó que el nivel de motivación crecía notablemente, y disminuían en consecuencia los problemas de disciplina. Bell enfatizó asimismo “los beneficios morales y psicológicos de su modelo afirmando que cultivaba los mejores sentimientos del corazón enseñando a los niños a interesarse por el bienestar del otro” (Topping, 1988, p. 2)

Políticas en torno a las tutorías

Este modelo inspiró a la Universidad de Navarra hacia 1952, e implementó un sistema tutorial en la enseñanza superior. La estrategia dio buenos resultados y para 1970, España publicó la Ley General de Educación, que en su artículo 37.3 dice “Se establece el régimen de tutorías para que cada profesor-tutor atienda a un grupo limitado de alumnos, a fin de tratar con ellos el desarrollo de sus estudios, ayudándoles a superar las dificultades de aprendizaje”.

En nuestro país, la adopción del modelo tutorial también inició en la Educación Superior con el modelo de enseñanza a distancia que implementó la UNAM en 1994. Más recientemente, el sistema tutorial se ha implementado en todo el sistema de educación media superior y superior, hasta conformar un modelo de intervención incluido en el currículo académico, en la modalidad de atención individual y remedial.

La educación básica, adoptó este modelo con una variante en la modalidad, retoma la atención grupal y de manera preventiva, dando la particularidad no sólo a la forma de acompañamiento con los alumnos sino al perfil que el tutor debe desarrollar para poder ejercer de manera adecuada.

Bajo este contexto, la SEP considera a la tutoría “como un tiempo para el acompañamiento y la gestión de un grupo escolar coordinado por un docente” y al tutor lo ubica “contribuyendo al desarrollo personal, social, afectivo cognitivo y académico de los alumnos.” (SEP, 2011b, p. 19). Desde esta visión, conviene resaltar que la función tutorial consiste en generar procesos de

autoconocimiento, diálogo, reflexión, autorregulación, desarrollo de habilidades, asertividad, identificación de factores de riesgo y de protección, apoyar al alumno en el desarrollo de una metodología de estudio y de trabajo que sea apropiada a las exigencias que enfrenta, señalar y sugerir actividades extracurriculares que favorezcan el desarrollo integral del estudiante y brindar información académico – administrativa con base en las necesidades del alumno.

También suele incluir el ofrecimiento de apoyo y supervisión en los temas de mayor dificultad en las diversas asignaturas; crear un clima de confianza que permita conocer los aspectos de la vida del estudiante que influyen en su desempeño; en palabras de la SEP, “La tutoría constituye un apoyo para la formación de los adolescentes en secundaria, a partir de la expresión de sus inquietudes, necesidades y expectativas tanto personales como académicas” (SEP, 2011b, p. 21).

En pocas palabras, el propósito fundamental de la tutoría es orientar, guiar, conducir, apoyar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, en un marco teórico transdisciplinario de las ciencias humanas y sociales. En esta línea, en el documento de lineamientos para la atención de los adolescentes, se menciona que para cubrir estos propósitos es deseable que el tutor “posea o desarrolle los siguientes conocimientos, habilidades y actitudes para llevar a cabo sus actividades” (SEP, 2011c, p. 22):

Interés por los alumnos	Confianza
Interlocución	Empatía con los alumnos
Iniciativa	Mediación
Compromiso	Escucha activa y libre de prejuicios
Objetividad	Observación
Flexibilidad	

También refiere que “el tutor se informe sobre temas relacionados con tutoría, adolescencia y estrategias didácticas” (SEP, 2011d, p.23) entre otros.

Finalmente, se establece como criterios para la selección del tutor, que “como formador de adolescentes, cualquier docente tiene la posibilidad de ser tutor”, e invita a considerar que sea alguien que imparta alguna asignatura al grupo asignado y “considerando la diversidad de

condiciones del personal docente...es pertinente...que se considere...que el docente tenga apertura y compromiso para conocer y desarrollar la Tutoría, con la finalidad de que pueda elaborar adecuados programas de tutoría sustentados en la identificación de necesidades que su grupo presente” (SEP, 2011e, p. 23-35).

Al respecto, Guzmán Eva (2011), menciona que después de una revisión exhaustiva, encontró que sólo las universidades públicas, principalmente las autónomas afiliadas a la AUNIES son las que cuentan con programas tutoriales y hace referencia a la carencia de dichos programas en el nivel básico.

Como resultado de contar con estos programas, y siendo obligatorio el uso de los mismos para los alumnos, estas instituciones reportan avances en la superación de los problemas que tradicionalmente se han presentado en la interacción escuela-alumno y en la mejora de la calidad del servicio que prestan.

Es de mencionar que en la ejecución de sus programas, estas universidades han incorporado como lineamientos de operación las normas y leyes vigentes sobre educación, las teorías de aprendizaje y desarrollo, los aspectos psicopedagógicos de atención de la problemática escolar y, en general, programas de desarrollo integral para complementar el servicio educativo.

Con estos referentes, puede vislumbrarse la importancia de que la implementación de los programas tutoriales se extienda al ámbito de la educación básica, para prevenir los problemas de nivel medio superior y superior y así superar los que ahí se presentan.

Por otro lado, se puede entrever que la implementación de la tutoría, requiere la transformación de la acción escolar, reorganizando las funciones, actividades, estructuras y normas para su operatividad e incluye, como se ha mencionado con anterioridad, tener docentes que cuenten con el perfil requerido para desempeñarse como tutores, programas de formación de tutores o contratar especialistas en esta área para que presten el servicio de tutoría.

Con esta visión y en tanto que la función primordial del tutor es la de acompañar a los estudiantes durante su formación y desarrollo, una de las primeras transformaciones tiene que ver con el sustento teórico, ya que conceptualmente, la tutoría se apoya más en las teorías del aprendizaje que en las de la enseñanza e incluye teorías del desarrollo humano (Center for Prevention Research and Development (2009).

En efecto, existe una clara distinción entre la asesoría académica y la tutoría. La primera consiste en consultas que brinda el profesor (asesor) o el psicopedagogo fuera de lo que se considera su tiempo docente, para resolver dudas o preguntas sobre temas específicos que domina, ya sea a un alumno o a un grupo de alumnos.

La tutoría, por su parte, “es el método de enseñanza por medio del cual un estudiante o un grupo de estudiantes reciben educación personalizada e individualizada de parte de un profesor” (ANUIES, 2011). Consiste en la orientación sistemática, con base en un programa surgido de un diagnóstico sobre la problemática a atender, que proporciona un profesor para apoyar el avance académico de un estudiante o grupo de estudiantes, conforme a sus necesidades particulares.

Con esta perspectiva, se visualiza una atención personalizada hacia un alumno que aprende, es decir, el alumno es el centro de la acción tutorial en el proceso de aprendizaje y orienta a que los modelos tutoriales deben enfocarse a soportar la adecuada formación de los alumnos.

Desde la perspectiva de la RIEB, que habla de velar por una formación integral del estudiante, es necesario tener en cuenta su desarrollo académico que implica, mejorar el aprendizaje, facilitarles técnicas para un estudio eficaz, asesorarlos ante los problemas académicos y orientarlos en la elaboración de su itinerario formativo, tomar mayor compromiso en su propio proceso educativo, y desarrollar sus competencias en la toma de decisiones.

Bajo este marco, la escuela secundaria particular, en la cual laboro y en donde se llevó a cabo esta investigación, inició el programa de tutoría en agosto del 2010 con la participación de 15 tutores, que fueron asignados de acuerdo al criterio establecido por la SEP de ser docentes con una asignatura frente a grupo.

Es de mencionar, que esta escuela cuenta con los tres niveles de educación básica, preescolar, primaria y secundaria, además del nivel medio superior y cuenta con una estructura curricular que incluye el aprendizaje de los idiomas inglés y francés por lo que se identifica como escuela trilingüe.

Cada uno de los niveles educativos tiene su propio espacio físico en predios diferentes, aunque todos dentro de la misma colonia Del Valle de la ciudad de México D.F.

El principio filosófico que la rige desde su fundación hace 30 años, es ver al alumno como único e irreplicable, por lo que desde sus orígenes, ha establecido una forma de atender a sus estudiantes de

manera que procure la atención integral e individual. Su organigrama cuenta con áreas administrativas y de atención psicopedagógica, además de las académicas.

Mi función es como coordinador de psicopedagogía, con la responsabilidad de atender los procesos de aprendizaje de los alumnos, las necesidades docentes en la gestión del aula y en las adecuaciones curriculares, apoyo y orientación a las demás coordinaciones en sus necesidades técnico-operativas y de gestionar, en colaboración con la dirección del Talento Humano, los programas de desarrollo docente.

Los profesionales de la docencia, tienen un perfil variado y de acuerdo a las evaluaciones que los alumnos y escuela realizan, se caracterizan por tener un dominio cabal de sus materias de trabajo. Han logrado una autonomía profesional que les facilita tomar decisiones informadas y estar comprometidos con los resultados de su acción.

La mayoría de docentes, realiza actividades extracurriculares y/o cocurriculares en la misma escuela tales como: talleres de oratoria, lectura, arte, investigación, música, asertividad, biología, anatomía, robótica y ecología, independiente al ejercicio particular de su profesión, lo cual resalta el nivel de compromiso que ostentan.

El número de alumnos que atienden por grupo es de 25 a 30. Dependiendo de la asignatura que imparten y del tiempo que dispongan, hay docentes que llegan a cubrir los seis u ocho grupos que por grado se tiene, lo que se traduce en una cantidad importante de estudiantes para ser atendidos durante un periodo escolar.

En este contexto, la implementación de la tutoría en esta escuela, tuvo como propósito eficientizar el apoyo y orientación que se da a los estudiantes, particularmente en el área pedagógica. La idea fue favorecer el desarrollo académico de los estudiantes, estimulando en ellos el conocimiento y aceptación de sí mismos, la construcción de valores, actitudes y hábitos positivos que apoyen su trabajo escolar y su formación integral a través del desarrollo de una metodología de estudio y trabajo apropiado para las exigencias de la escuela, y el fomento de actitudes participativas y habilidades sociales que faciliten su integración al entorno escolar y sociocultural.

En ese entonces, se pidió a cada tutor elaborar su plan de trabajo de acuerdo al grado y grupo que le había sido asignado y el cual sería aplicado en el nivel de prevención, con el objetivo de anticipar situaciones que pudieran interferir con el desarrollo integral de los alumnos, dejando los niveles de

promoción (potencializar las capacidades de los alumnos) y de corrección (atender aspectos que obstaculizan su desarrollo) para ser atendidos por el departamento de psicopedagogía.

Después de dos años de que inició el programa de tutorías en esta escuela, se ha decidido hacer una revisión del estado en que está funcionando, desde la perspectiva de los propios tutores y de los alumnos en cuanto a la utilidad que le han identificado, por lo que en acuerdo con la dirección general, se decidió llevar a cabo el proceso de revisión nombrándome a mí como responsable de coordinar dicho proceso.

Se inició con la revisión de los programas con los cuales estaban trabajando los tutores. Se encontró que varían en el desarrollo de marco conceptual y metodológico, al igual que las áreas de intervención. Al preguntarles cómo habían desarrollado sus programas, refirieron haber acudido a diferentes fuentes bibliográficas y a la consulta con las áreas de psicopedagogía y pedagogía, las cuales dieron sugerencias de acuerdo a las propias experiencias.

También se les preguntó qué resultados habían obtenido, a los cual la mayoría respondió no tener documentado los logros, entre otras cosas porque aprovechaban el espacio para dar asesorías de la materia que impartían frente a grupo.

Estos hallazgos dieron la pauta, en acuerdo con la dirección de la escuela, para profundizar el análisis con la idea de esclarecer las causas por las cuales se daba esta divergencia.

1.4. Problemática en el ámbito educativo. Diagnóstico

Hablar de hacer un diagnóstico, remite a reflexionar acerca de la implicación que el concepto deriva. La Real Academia del Español (2014), lo define como un adjetivo perteneciente o relativo a la diagnosis. Acción y efecto de diagnosticar. Determinación de la naturaleza de una enfermedad mediante la observación de sus síntomas. Calificación que da el médico a la enfermedad según los signos que advierte.

En wikipedia, se retoma de Anaya, N.D. (2002) que el concepto deriva del prefijo *día* “a través de”, y *gnosis*, “conocimiento” o “apto para conocer”. Alude en general, al análisis que se realiza para determinar cualquier situación y cuáles son las tendencias. Esta determinación se realiza sobre la base de datos y hechos recogidos y ordenados sistemáticamente, que permiten juzgar mejor lo que está pasando.

Desde la investigación-acción y de acuerdo a Murillo F (2010 p. 20) el diagnóstico se refiere al reconocimiento de un problema identificado con la finalidad de hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación actual.

Retomando estas definiciones, en esta investigación se considera al diagnóstico como el resultado de una evaluación o análisis sobre determinado ámbito u objeto. Tiene el propósito de reflejar la situación en la que se encuentra la práctica tutorial en ésta escuela secundaria, con la idea de establecer acciones con miras a mejorar su estado actual, como proceso de cambio.

Por otro lado, debido a que el objetivo fue tener una visión de las acciones, la perspectiva y la opinión de los actores involucrados en el proceso de tutoría, mediante la búsqueda de la estructura de la práctica y sus raíces teóricas, para identificarla y someterla a crítica y mejoramiento continuo, que permitiera la generación de ideas, inquietudes y proyectos, que al confrontarlos con las de los otros tutores, conlleve a generar una visión más amplia y cabal del proceso de tutoría, y al mismo tiempo se quiso conocer la opinión de los alumnos en cuanto a su percepción de los apoyos académicos como estrategias para mejorar su rendimiento académico, el diagnóstico se elaboró con la metodología de investigación cualitativa, analizando la práctica tutorial dentro de la propia escuela (en su contexto natural), obteniendo información basada en las respuestas que los participantes dieron a través de un cuestionario, para su posterior análisis de significados.

Desde sus orígenes, esta metodología ha mostrado un “carácter reflexivo” (Mello O, 1998), con lo que se ubica al investigador como parte del mundo social sujeto de estudio y se reconoce que tenemos efectos sobre los fenómenos sociales analizados, al mismo tiempo que se mantiene la capacidad para observar nuestras virtudes desde afuera lo que permite coordinar las acciones. En esta perspectiva “el investigador es el instrumento de investigación por excelencia” (Mello O, 1998).

En este marco, la investigación-acción efectuada y el proyecto incluyeron diversas fases de recolección de datos cualitativos y cuantitativos. Los datos cualitativos, incluyendo la perspectiva de los actores, son de interés a partir de la premisa de que la conceptualización, explicación y evaluación de los hechos y eventos educativos se construyen socialmente; por ello, deben interpretarse a partir de lo que significan para los participantes.

Por otro lado, se quiso aprovechar la experiencia y conocimientos que los tutores han acumulado en el ejercicio de la tutoría y generar un espacio en el cual pudieran aumentar su compromiso en

un camino en el que se pueda discutir y compartir propuestas personales con las de los demás colegas, a través de un diálogo que vaya más allá de una simple conversación, en la búsqueda conjunta de lo común y lo diferente, en el reconocimiento implícito y explícito de que no somos autosuficientes y que se traduzca en el enriquecimiento mutuo con lo que cada uno aporta.

En palabras de C. Fierro (2000 p. 27), “la disposición a sustentar ideas sin autoritarismos, que tratan de comprender otros puntos de vista y que están dispuestos a aprender unos de otros”. Esta misma autora, refiere que el ejercicio auténtico del diálogo, va dando lugar, poco a poco, al pensamiento crítico y éste a su vez ayuda a reconstruir el pensamiento pedagógico para distinguir las ideas que están bien sustentadas a la vez que aprender a precisar los conocimientos que requieren para mejorar su trabajo y apropiarse de ellos.

Por otra parte, se recabaron y analizaron datos cuantitativos que ayudó a inferir resultados obtenidos a partir del estudio de una muestra.

En tanto que se buscó dar respuesta al planteamiento de tutoría, tanto en términos descriptivos como de relación de variables, se optó por la técnica de encuesta para la recolección de datos, ya que con la información recabada, se buscó: 1) describir las condiciones en que la tutoría se estaba llevando a cabo, 2) comparar estas condiciones con las normas establecidas por la SEP y 3) determinar las relaciones que existían entre el actuar de los diferentes tutores y la percepción que los alumnos tenían con respecto a la tutoría

Con estos preceptos, el proceso de la investigación-acción, se desarrolló en tres fases: 1) teórico-conceptual; 2) metodológico; y 3) estadístico-conceptual.

En la fase teórica, se sintetizó la parte conceptual de los lineamientos de la SEP para la tutoría, destacando sus fundamentos, metas, guías de acción e indicadores de avance para establecer los objetivos de la investigación, al mismo tiempo que planificar las dimensiones del cuestionario.

En la fase metodológica, y en tanto que uno de las principales finalidades fue conocer las características bajo las cuales se estaba llevando el proceso de tutoría a partir de un estudio detallado de las variables de interés, se planificó una encuesta descriptiva, teniendo claramente definida la población de estudio conformada por la totalidad de tutores y alumnos de la escuela, con la idea de minimizar el margen de error, sin embargo, algunos de los tutores no pudieron participar y hubo alumnos que tampoco lo hicieron por diversos motivos, quedando conformada una muestra que se detalla en el apartado 1.4

Como herramienta de recogida de datos, se utilizó el cuestionario que se elaboró de acuerdo a las fases sugeridas por Buendía (1994). La primera fase contiene los datos de identificación y clasificación, el tipo de preguntas incluyó preguntas cerradas y preguntas abiertas de respuesta breve. En cuanto al orden de las preguntas se presentaron a manera de evitar que la respuesta de una de ellas pudiera influir en el sentido de la respuesta a la otra.

La redacción de las preguntas se realizó procurando que el lenguaje utilizado fuese apropiado al utilizado por los docentes inmersos en el proceso de tutoría. Ambos cuestionarios se iniciaron con un texto en que se solicitó la colaboración de los participantes dándoles información acerca de la investigación y agradeciendo su participación, además se dieron las instrucciones para cumplimentar el cuestionario. Finalmente se utilizó un diseño de tipo transversal por lo que los datos se recogieron en un solo momento.

Para la recolección de datos entre los tutores, se aplicó de manera individual un cuestionario impreso que contó con 6 preguntas abiertas y 2 de tipo cerradas, en el periodo del 27 de mayo al 7 de junio de 2013. Los objetivos principales fueron: conocer si habían tenido alguna capacitación para ejercer la tutoría y el nivel de dominio que tenían acerca de los ámbitos de aplicación de este proceso.

La recolección de datos entre los alumnos fue de manera grupal. El objetivo fue conocer su apreciación acerca de los apoyos que la escuela les ofrece para mejorar el rendimiento académico y su opinión de la tutoría desde su percepción como actores fundamentales de este proceso. Se les entregó un cuestionario impreso consistente en 13 preguntas, de las cuales 3 tuvieron engarzada otra pregunta adicional que podía aplicar dependiendo el tipo de respuesta que daba a la pregunta raíz. Estos engarces fueron preguntas de tipo abierto. Dos de las preguntas fueron de tipo abierto con opción a responder en tres niveles de prioridad. Las otras once fueron preguntas de tipo cerradas.

En cada una de las muestras se procedió de manera similar. Los datos fueron sujetos a distinto proceso de análisis. Los cualitativos, se analizaron a través de identificación de categorías, patrones y temas. La encuesta cuantitativa mediante un procedimiento estadístico. De igual forma, para comprender el proceso de implementación de la tutoría en ésta escuela secundaria, se hizo un análisis de la información recolectada. Esto permitió elaborar una descripción de la visión que del

proceso en cuestión tienen los actores educativos involucrados y de los procesos más amplios en que se inserta la tutoría.

Análisis de los datos

Este análisis se llevó a cabo mediante la definición de códigos de manera manual. Se revisaron cuidadosamente los registros en los cuestionarios. Posteriormente, la información fue codificada utilizando categorías analíticas obtenidas del marco que plantea la SEP para las tutorías. Algunas de las categorías analíticas provinieron de la conceptualización sobre la tutoría y otras fueron elaboradas inductivamente de los datos.

Simultáneamente con la codificación de datos, se buscaron regularidades y patrones que organizaran y dieran sentido a la información. Cuando resultó pertinente, los datos fueron cuantificados.

Muestra

Los tutores que actualmente laboran en esta escuela son diecisiete, trece de ellos son profesores que tienen alguna asignatura frente a grupo, y los otros cuatro sólo tienen la función de Tutor.

Después de haber obtenido la autorización de la Dirección General de la Escuela, para llevar a cabo ésta investigación, se programó una reunión con los Tutores a fin de exponerles el propósito de la investigación e invitarlos a participar. Aceptaron participar catorce de ellos. Los tres declinantes, expusieron motivos de tiempo, sobre todo para participar en el programa de intervención.

En el análisis de respuestas, se encontró que el 50% de los tutores han recibido algún tipo de capacitación como tutores, aunque no necesariamente por parte de esta escuela, sino que algunos de ellos la recibieron por parte de alguna otra institución en la que imparten clases, particularmente de nivel medio superior.

De los siete profesores que en algún momento han recibido capacitación, 1 manifestó que había sido excelente, 2 dijeron que había sido buena, otros 2 que había sido regular y 2 que había sido mala.

Aún los profesores que manifestaron estar satisfechos con la capacitación ofrecida, no evidenciaron claridad sobre los objetivos de este espacio curricular en el nivel secundaria, pues a pesar de que el 71% de ellos manifestó conocer los campos de acción de un tutor en la secundaria, 54.54% de ellos refirieron que las actividades que mayoritariamente aplican está relacionada con el

seguimiento; 27.28% refirió actividades relacionadas con la convivencia; el 9.09% mencionó actividades relacionadas con la integración de alumnos; mientras que otro 9.09% refirió actividades de orientación. Uno de los tutores comentó “mis campos de acción son la biología, la psicología, lo social, lo familiar y lo laboral”; otro refirió “Creo que están relacionados con los aspectos escolares, personales. Estrategias de aprendizaje”.

Aunado a ello, ante la pregunta de los temas que consideran al elaborar su programa anual, 12 de los tutores mencionaron considerar la formación integral, sin especificar en qué consiste la formación integral; 8 refirieron acciones de seguimiento, 6 de integración, 4 de convivencia y 3 de orientación.

La concepción que tienen de la tutoría también evidencia las diferencias de la capacitación. Se percibe que los tutores encuestados no reconocen la diferencia que señala la SEP entre las funciones del profesor que imparte la asignatura de tutoría, que deben ser grupales y preventivas, de aquellas que corresponden a otros actores como el orientador educativo o psicopedagogo, que son individuales y correctivos. Un tutor escribe “ayuda extra salón de clases para el alumno con ciertas deficiencias, sin importar la materia” otro refiere “Área o materia donde al alumno se le centra en su realidad escolar e interpersonal con sus compañeros”.

Por otro lado, las problemáticas que identificaron para el cumplimiento de sus funciones son: 8 mencionaron aspectos relacionados con la organización de las tutorías, otros 8 hicieron alusión a la actitud de los alumnos, 6 se refirieron a la actitud de los docentes que nos les reconocen autoridad para tratar con ellos asuntos académicos de los alumnos; 4 se refieren a la escasa capacitación que han recibido para atender adecuadamente a los alumnos y 1 mencionó la falta de cooperación de los padres.

Finalmente, reconocieron como aspectos que favorecen su quehacer; la organización, mencionada por 6 tutores; su actitud como docentes 5 tutores; la formación como tutores 1; las actitudes de los alumnos 1 y ninguno hizo referencia a la actitud de los padres.

En resumen, los resultados parecen indicar, que a pesar de que los lineamientos de la SEP hacen énfasis en que la tutoría tiene ante todo un carácter preventivo, los tutores le atribuyen un carácter asistencial o remedial lo cual hace vislumbrar una problemática al no tener claros los ámbitos y las modalidades de su intervención.

Ante esta situación, existe el riesgo de que los tutores dejen de hacer lo que les corresponde y busquen transformar lo que consideran el origen de los problemas de los alumnos posicionándose ante una problemática que puede llegar a rebasarlos.

Por otro lado, y dado que uno de los aspectos importantes de este trabajo fue conocer la opinión que de la tutoría tienen los alumnos, a continuación se presenta la percepción que de la tutoría ellos tienen.

Para conocer esta opinión se aplicó un cuestionario que contenía 13 preguntas con la intención de conocer el estatus en que ubican a la tutoría con respecto a otros apoyos que han tenido en la escuela, sobre todo para mejorar su situación académica como lo son las asesorías por parte de sus profesores, en particular hacia el final del ciclo escolar o del área de pedagogía y psicopedagogía que les apoya en situaciones particulares de aprendizaje, al igual que de orientación educativa que les proporciona apoyos con respecto a su continuación de estudios medio superior y superior.

Participaron en total 386 alumnos de los cuales 171 fueron de primer año, 147 de segundo año y 68 de tercer año. Referente al género, 61.1% fueron mujeres y 38.3% hombres. El 0.6% no respondió a esta pregunta.

El 61.1% de los alumnos dijeron conocer los apoyos que la escuela les ofrece, sin embargo ante la pregunta de cuáles eran los apoyos que conocían, el 91.4% de ellos mencionaron a la asesoría de maestros y sólo el 3.8% refirió a la tutoría, el 3.3% también mencionó apoyo de psicopedagogía y el 1.4% el de orientación educativa.

El 48.4% de los participantes, refirió haber acudido en alguna ocasión a algún apoyo. De ellos 65% acudió a la asesoría, 25.4% con el tutor, el 4% con psicopedagogía, el 2.8% a pedagogía, el 1.1% a orientación educativa y 1.7% no respondió a cual apoyo había acudido a pesar de haber contestado haber acudido en alguna ocasión.

Algo que llama la atención, es que el 38.7% de los alumnos comentaron no haber acudido a algún tipo de apoyo por no conocer de su existencia, 35.4% comentó no haber acudido por considerar que no lo necesitó, el 16.5% hizo alusión a no asistir a causa de los horarios y en 9.4% porque no le gusta cómo se dan estos apoyos.

Otro dato que es de llamar la atención es que los alumnos refirieron que cuando necesitan algún tipo de apoyo, la mayoría, 63.8% recurre a sus compañeros, el 13% lo hace con algún asesor externo, el 12% a algún apoyo de la escuela y el 11.2% recurre a sus papás.

A quienes recurrieron a algún apoyo de la escuela, se les preguntó a cuál recurrieron, el 84.8% refirió hacerlo con la asesoría el 9.1% a pedagogía, el 6.1% a psicopedagogía y ninguno mencionó a la tutoría.

Por otro lado, el motivo que principalmente hizo que los alumnos recurrieran a algún tipo de apoyo fue el número de materias reprobadas con el 42.9%, subir promedio en sus calificaciones el 36.5%; motivos personales el 18.4% y por razones conductuales 2.1%.

La siguiente pregunta fue mencionar quien le habría sugerido la búsqueda de apoyo, 61.3% de los estudiantes respondió que fue una decisión personal; 20.9% por sugerencia de algún profesor; 13.8% por indicación de sus papás y el 3.7% por algún compañero.

La frecuencia con la que asistieron a su apoyo fue: de 1 a 3 veces durante el ciclo escolar 65.4%; de 4 a 6 veces 18.7%; de 7 a 10 veces 6.2% y más de 10 veces 9.7%.

Referente a la percepción que los alumnos tienen con respecto a la utilidad que les representó el apoyo, 47.9% mencionó que le fue útil; al 22.4% le fue de mucha utilidad; al 19.6% le fue de poca utilidad y al 10.1% no le fue útil.

La percepción en cuanto a la identificación de sus necesidades por parte de quién dio el apoyo, 46.6% mencionó que fue buena; 26.8% que fue regular; 17.1% que fue excelente; y el 9.5% que fue muy pobre. Ante esta identificación, el 56.5% de los alumnos mencionaron que las estrategias sugeridas fueron claras; 20.4% que fueron muy claras; para el 18.2% fueron poco claras y para el 4.9% fueron nada claras.

Bajo esta experiencia, se preguntó a los alumnos si en caso de requerir nuevamente de algún apoyo regresaría a solicitarlo, 43.5% mencionó que era probable; 29.3% muy probable; 18% poco probable y 9.2% refirió que nada probable.

Finalmente se les preguntó que sugerían para que los apoyos ofrecidos fueran más eficaces, dando opción de tres sugerencias abiertas, en la primer sugerencia, 67.8% mencionó aspectos de logística como, los horarios, el número de alumnos en las sesiones, 27.8% con aspectos pedagógicos como la dinámica de actividad o que hubiera mayor control conductual; el 4.4% mencionó aspectos de tipo personal. En la segunda sugerencia prevaleció el mismo orden de respuestas, 60% sugirió cambios en la logística; 33.5% aspectos pedagógicos y 6.5% aspectos de índole personal. En la tercera opción se modificó ligeramente el orden de porcentajes, los aspectos de logística tuvo 50.5%, pedagógicos 44.8% y personales 4.8%.

A manera de cruzar ésta pregunta, se formuló una última solicitando sugerencias para que un mayor número de alumnos pudiera acudir a estos apoyos. En la primer opción, 92.7% sugirió modificaciones en la logística; 5.5% pedagógicos y 1.8% aspectos personales. En la segunda opción 95.6% refirieron aspectos de logística, el 4.4% aspectos pedagógicos y ninguno aspectos personales. En la tercera opción 96.8% sugirieron aspectos de logística; 3.2% de pedagogía y ninguno refirió aspectos personales.

Estos datos, permiten corroborar que los alumnos vislumbran una necesidad de cambio en cuanto a la logística en la manera de ofrecer los apoyos, además de establecer con mayor claridad la función que la tutoría tiene en su proceso académico.

De igual manera, las evidencias encontradas permitieron establecer, en primer lugar, una problemática en cuanto a la formación de los tutores, en tanto que, si bien es cierto que los reportes acerca de la eficacia de la tutoría para mejorar los procesos educativos resultan prometedores, en la práctica puede verse entorpecida por no contar con profesionales con la preparación suficiente.

Aunado a lo anterior, se identificó la necesidad de concretizar el concepto y el propósito de la tutoría desde una visión de la SEP y con ello la delimitación clara de las funciones del tutor desde la perspectiva de una tutoría grupal, a fin de que los propósitos institucionales para los cuales se implementó la tutoría, tengan mayor posibilidad de ser cumplidos, y con ello, mejorar la calidad educativa que favorezca el nivel de logro académico de los estudiantes egresados de la Educación Básica.

Al respecto, una investigación auspiciada por la UNESCO llevada a cabo por Topping (2002), menciona que "...aunque la investigación muestra que la tutoría puede ser altamente efectiva...no todos los intentos son en automático efectivos en todos lados. Para ser efectiva, la tutoría necesita ser reflexionada, bien estructurada y cuidadosamente monitoreada".

Tal es el caso del resultado del análisis de la información obtenida en la escuela objeto de estudio, que indica que el quehacer tutorial presenta deficiencias en cuanto a la conceptualización del propio tutor y genera confusiones al momento de implementar esta actividad, a la vez que se muestra baja aceptación por parte de los alumnos y pone en duda el cumplimiento de sus objetivos.

En un estudio realizado para valorar la efectividad de la tutoría en la educación pública, Gutiérrez A. (2011) menciona en una de sus conclusiones que; "Tutoría, puede significar muchas cosas (sin

embargo) la efectividad de la tutoría varía con la proporción y entrenamiento de los tutores, al igual que la ubicación de la escuela en reglas claras, expectativas y medición del éxito”.

En este mismo tenor, el Centro de desarrollo e investigación preventiva de la Universidad de Illinois USA, reporta, en su investigación acerca de los programas de tutoría en 2009, que los programas de tutoría de mejor desarrollo tienen las siguientes cualidades:

1. El entrenamiento de los tutores, especialmente los principiantes, sobre estrategias instruccionales efectivas, es crítico para proveer un programa de tutoría efectivo.
2. Debe utilizarse una plantilla diagnóstico/desarrollo para organizar el programa de tutoría.
3. Es necesario establecer una evaluación formal e informal para guiar el proceso de la tutoría.
4. Se requiere que el tutor colabore estrechamente con los profesores de asignatura para maximizar la efectividad de la tutoría”.

De igual forma concluyen que “los programas de tutoría más fuertes, incorporan los siguientes elementos de alguna manera u otra:

1. Seleccionan cuidadosamente a los tutores que tengan tanto el conocimiento necesario como las competencias interpersonales que les permitan construir una buena relación con los estudiantes y entrenan a los tutores con estrategias explícitas.
2. Estructura
3. Frecuente contacto con los profesores
4. Monitoreo
5. Evaluación

Como puede verse en estos reportes de programas de tutoría de alta efectividad, el factor común es el entrenamiento profesional de los tutores así como adecuados sistemas de supervisión.

En el diagnóstico efectuado en esta escuela secundaria, se encontró también aspectos que llegan a influir la calidad de la tutoría que se ofrece y que tiene que ver con aspectos personales y culturales como lo son, la percepción que los tutores asignados tienen de la tutoría e incluso la expectativa que de la tutoría tiene la propia escuela.

Gordon, E. Ph. D. (2006), miembro de la Asociación Norteamericana de Tutoría como profesión, en una evaluación realizada para determinar el estado de la tutoría en USA, comenta que “La tutoría

se ve acosada por serias cuestiones profesionales que pueden limitar su efectividad. Algunas son culturales y otras competen a los cimientos teóricos y empíricos de la tutoría. Pueden resumirse en 4 principales:

1. La necesidad de la tutoría comparada con el valor percibido de la tutoría.
2. La naturaleza esencial de la tutoría.
3. Cambios en la cultura acerca de los tutores y la tutoría.
4. La encrucijada de la tutoría”.

Finalmente, Santana V. y Feliciano G. (2006) dicen que “La tutoría no supone desempeñar una tarea mecánica a partir de materiales predeterminados, ni puede ser acometida por cualquier profesor del centro..., el desarrollo de las sesiones de tutoría no puede confiarse simplemente a cumplir actividades”

En nuestro diagnóstico, parece que la percepción de los tutores tiende a concebir la tutoría con el hecho de cumplir con actividades y pocos refirieron la necesidad de una formación, incluidos quienes recibieron capacitación y opinaron que no les fue útil.

Un estudio realizado por Jiménez M. y Luna A. (2009) acerca de los Tutores en Educación Básica en Escuelas Secundarias Técnicas del Estado de Tlaxcala. Retos y Perspectivas de su proceso de formación y presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, refuerza esta percepción al señalar que “el desarrollo de competencias para la tutoría implica un proceso de formación y capacitación, problemática de la que los docentes están conscientes quienes manifiestan en una gran mayoría, el 86%, que requieren de capacitación (no de actualización) para cumplir con su rol de tutor”

Con la información anterior se puede concluir que: 1) los tutores de esta escuela que han recibido alguna capacitación lo han hecho en una instancia distinta a la secundaria. Este hecho podría ser el determinante de las diferencias en la conceptualización del trabajo tutorial y distanciamiento, entre los lineamientos de la SEP, con respecto a la tutoría y la operatividad en la escuela.

2) La mayoría de tutores imparten otra asignatura al grupo donde son tutores, tal y como lo propone la SEP en su documento oficial y 3) a pesar de que la mayoría de tutores tiene grado de maestría, ninguno cuenta con formación normalista, hallazgo que resulta relevante en tanto que el mismo programa de formación de docentes en la Escuela Normal, tuvo una reforma en su plan de estudios

en el año de 1999 con el propósito de formar a los docentes como educadores de adolescentes y al cual los tutores de esta escuela no tuvieron acceso.

En cuanto al impacto de la tutoría a través de la encuesta de percepción de satisfacciones-necesidades de los alumnos podemos inferir, que la tutoría aún no es identificada en su principal propósito, muy probablemente debido a la concepción remedial que los propios tutores tienen y que se desplaza hacia los alumnos.

Esta situación parece indicativa de que existe una necesidad de concretizar el concepto de tutoría que la SEP propone y que tiene diferencias con respecto al concepto de tutoría que se maneja a nivel de educación media superior, estipulada a través de la ANUIES, para que ésta tenga el impacto esperado.

En principio, se identifican dos necesidades que tienen relación con dos asuntos centrales y que requieren atención prioritaria: la asignación de los tutores (junto con su formación) y la delimitación clara de sus funciones desde la perspectiva de una tutoría que se realiza grupalmente.

De manera similar, en esta secundaria, los alumnos continúan viendo a la asesoría por materia, como la vía de solución a sus necesidades académicas, a la cual refieren encontrar como satisfactoria, hecho que se corrobora con las sugerencias de mejora que proponen y que están más relacionadas con la organización de las asesorías.

Con estos datos, se puede decir que la visión de los tutores y la que presenta la SEP, contrastan fuertemente al menos en dos aspectos fundamentales: los tutores tienen en mente un trabajo remedial, individual y especializado, mientras que la SEP lo considera preventivo, grupal y que puede ser realizado por cualquier profesor.

Aunque la SEP establece en sus lineamientos los ámbitos y funciones del tutor, ellos no los tienen claros.

Por ejemplo, en el apartado “seguimiento de los alumnos” se señala que el tutor valorará el desempeño en el grupo, con un sentido formativo y de retroalimentación. Este lineamiento, por sí mismo, supone que hay un cambio de perspectiva para entender, dar seguimiento y apoyar el proceso formativo de los alumnos.

Bajo esta panorámica, y considerando que mejorar los perfiles de egreso del sistema de educación básica, es una de las mayores ocupaciones de la SEP y que de no hacerlo, no solo se tiene riesgo

de bajas puntuaciones en la evaluaciones de gran escala, sino que pone en riesgo la continuidad de los estudios o el subempleo y en última instancia la inhabilidad de participar plenamente en las nuevas sociedades globalizadas, se justifica que se tome mayor conciencia y se lleven a cabo acciones que contribuyan a mejorar la formación de tutores e incluso como lo expresa Gordon (2006), “cambiar la cultura acerca de la tutoría”.

Es en este contexto y con miras a favorecer el desarrollo de la acción tutorial, es que se propone el proyecto “De profesor a Tutor. Educación de habilidades tutoriales mediante un modelo de formación basado en un proyecto formativo.” que contempla la elaboración y aplicación de un Modelo Educativo de Formación de Tutores Basado en Competencias como principal actividad.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y SOCIOEDUCATIVA DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

“La economía mundial no se centra en lo que se sabe, sino en lo que se puede hacer con lo que se sabe”

*Andreas Schleicher
Subdirector para la Educación de la OECD*

2.1. La propuesta de intervención y el desarrollo de competencias

Se ha insistido que la educación básica ha integrado la tutoría de manera sustantiva en la actividad docente como apoyo importante para la formación académica y personal del alumnado.

Para cumplir con este propósito es necesario contar con cuadros profesionales debidamente formados para llevar a cabo esta labor, de otro modo, se corre el riesgo de que se quede como una implementación administrativa al poner unas horas de atención a la disposición de los alumnos, sin que se logre el impacto esperado.

Aunado a lo anterior, en la llamada sociedad del conocimiento, caracterizada por constantes cambios de tipo cultural, profesional y frecuente cambio de perfiles ocupacionales, se establecen retos a la escuela que tienen que ver no solo con la aplicación de reformas en el aula, sino con la formación de los propios docentes a quienes hoy se les pide que amplíen su campo de acción en diferentes direcciones, una de ellas hacia la tutoría, que en sí misma, demanda el desarrollo de actitudes propositivas en los docentes y requiere de aptitudes y capacidades específicas para desarrollar exitosamente esta tarea.

Con esta visión, dentro del marco de la Reforma Educativa, se identifica al docente-tutor, como un elemento activo del desarrollo curricular y no solo como reproductor de técnicas específicas; como un docente que investiga en el aula para encontrar respuesta a las diversas situaciones en las que se halla y aprovecha esta investigación sobre la acción para transformar los escenarios de los aprendizajes.

Es en este marco que se propone este proyecto con la idea de coadyuvar a incrementar la competitividad de la labor tutorial mediante la incorporación de docentes tutores formados en un modelo educativo que medie el desarrollo de habilidades, la construcción de capacidades,

promueva la generación de actitudes y valores y los habilite en la toma de decisiones, la creatividad y la innovación con un desempeño ético en la labor que se les encomienda.

Se pretende formar un docente-tutor competente, en el sentido de ser capaz de adaptarse a los cambios propios de su tiempo histórico y dar respuestas válidas desde su papel de formador para facilitar el aprendizaje de sus alumnos.

El concepto de competencia se retoma de la propuesta de Tobón S. (2002) e incluye aquellas capacidades complejas, intelectuales, prácticas y sociales que integran el saber con el hacer desde un marco axiológico. Así, las competencias operan sobre la realidad y se proyectan en actuaciones basadas en decisiones valorativas para aplicar el saber. En este sentido, Cecilia Braslavsky, citada por García Hoz (1995), afirma que las competencias constituyen un “saber hacer, con saber y con conciencia”.

De igual forma, García Hoz V. (1995) al enunciar su sistema de objetivos fundamentales en la educación, plantea la necesidad de integrar los conocimientos, las aptitudes y los valores. Concreta su propuesta en lo que él llama “el sistema de la obra bien hecha” y destaca el valor del trabajo bien realizado como fuente de satisfacción personal y social.

Bajo este esquema se pretende la educación de competencias tutoriales en términos de conductas observables y formas de pensamiento, que faciliten la creación de modelos innovadores de mediación pedagógica adecuados a cada situación, en un proceso que inicia con la tarea de investigar sobre la práctica, aplicar los conceptos teóricos y culmina con una autoevaluación de la propia práctica para establecer rutas de mejora.

Esta formación se concibe como un proceso de largo plazo que abarca toda la vida productiva del docente-tutor, le facilita la incorporación de conocimientos, el desarrollo de competencia laboral y amplía las oportunidades de superación y progreso personal y profesional.

El programa se apega al enfoque de tutoría que adopta la SEP y se distingue de entre aquellos que están más centrados en la resolución de problemas, como es el caso del enfoque vocacional; educativo; asesoramiento; o ajuste personal con actividades de tipo remedial; por considerar que trabajar la tutoría bajo estos enfoques implica un doble riesgo: 1) atender sólo a aquellos alumnos que por sus características personales enfrentan algún tipo de barrera para el aprendizaje y la participación social; y 2) dejar a los demás alumnos sin el beneficio de un programa de tutoría.

Se centra en el desarrollo global del estudiante y tiene como principales características ser proactivo, preventivo y poder aplicarse a todos los alumnos.

Recupera el proceso de tutoría propuesto por Arnaiz e Isus (1995), quienes lo definen como “la capacidad que tiene todo profesor de ponerse al lado del alumno, de sufrir con él los procesos de *alumbramiento* conceptual, de ayudarlo a resolver sus problemas personales, de aprendizaje, de autonomía-dependencia, de relación”.

En este sentido, Sampascual, et. al. (1999), citan algunas de las características del proceso tutorial. Entre ellas se resaltan las siguientes:

1. Ser continuo y ofertarse al alumnado a lo largo de los distintos niveles y modalidades de su escolaridad.
2. Implicar coordinadamente a las personas e instituciones que intervienen en el proceso educativo: profesores, escuela, familia, contexto social.
3. Atender a las características peculiares de cada alumno.
4. Capacitar a los tutorados para su propia auto-orientación y crear en ellos, progresivamente, capacidades y actitudes activas hacia la toma de decisiones responsables sobre su propio futuro, primero, en el sistema educativo, ante las distintas opciones educativas, y luego, ante las distintas alternativas de vida social y profesional.

Bajo esta perspectiva se deduce que la tutoría es elemento individualizador e integrador de la educación, y tiene como objetivo armonizar los aspectos instructivo y educador de la educación.

Así, ser tutor es acompañar un proceso formativo iniciado por el estudiante en función de sus características académicas y de sus intereses profesionales, como guía en la búsqueda del conocimiento a través del estudio y de la investigación.

En esta línea, la planificación de un programa con relación a la acción tutorial en el aula, debe tener en cuenta la finalidad o meta que se pretende conseguir, los niveles en los que debe intervenir, los ámbitos de actuación, la organización de un programa de intervención que esté apegado a los fundamentos teóricos del modelo educativo y la modalidad de organización adecuada.

Es evidente que para llevar a cabo estas acciones, el tutor debe tener determinadas competencias profesionales y una sólida formación sobre:

- Principios básicos del aprendizaje
- Fundamentos de psicología evolutiva
- Orientación escolar
- Conocer y manejar técnicas tutoriales como.
 - La entrevista
 - Observación
 - Sociogramas
 - Cuestionarios
 - Dinámicas de grupo

El programa de formación que se propone incluye el conocimiento de teorías del desarrollo humano y del aprendizaje en las que se sustenta el quehacer tutorial y el desarrollo de competencias actitudinales, con la idea de favorecer el diseño y aplicación de un plan de intervención tutorial, al igual que facilitar la interacción con los alumnos, y en su momento, con los padres de familia.

2.2. Fundamentos teóricos de la tutoría

Como punto de partida conviene, primero, ubicar el proceso tutorial dentro de un marco teórico consolidado que permita al tutor contar con referentes sólidos relacionados al desarrollo humano, en nuestro caso, la teoría socio-constructivista que está acorde al sustento teórico en el que se basa el modelo educativo de esta escuela; después, identificar los elementos psicopedagógicos fundamentales de la tutoría y finalmente, referir algunos criterios de aplicación que desde la tutoría pueden dirigir una práctica educativa que favorezca la constitución de contextos de enseñanza y aprendizaje socio-constructivista.

Desde esta visión, la figura del tutor se fortalece en tanto que, el rol que se le atribuye, como acompañante del proceso E-A centrado en el alumno, implica atender a un factor elemental en el desarrollo y progresión del saber, la influencia de una persona más experta en el campo del conocimiento, como pretende ser la figura del tutor y que es acorde con uno de los principios básicos en el aprendizaje desde la visión socio-constructivista, la mediación del experto en la zona de desarrollo próximo.

Por otro lado, bajo este marco de corte socio-constructivista, se defiende que la actividad constructiva del conocimiento es resultante de la interacción entre los tres elementos instruccionales, el objeto de enseñanza, el alumno y el tutor que colabora en la construcción de significados y en la atribución de sentido al contenido compartido (Coll y cols. 1995)

El tutor, guía la actividad mental del alumno hacia una representación del contenido en concordancia con la definición cultural de los contenidos de aprendizaje, ya que desde esta propuesta, se concibe al aprendizaje como una reconstrucción personal de ese contenido, en relación a una serie de factores que hacen que un mismo contenido pasa a formar parte personal de la estructura cognitiva del alumno. Pero no toda la actividad que el alumno desarrolla tiene porqué ser una actividad constructiva, en cuanto que quizá, no afianza ni amplía esa red cognitiva, ni tampoco se puede considerar que toda actividad mental que desarrolla el alumno es de la misma intensidad o solidez (Coll y cols. 1995).

Por otro lado, la importancia que se le atribuye a la interacción entre los componentes instruccionales para el fin educativo tiene implicaciones que confluyen hacia el concepto de ayuda pedagógica, justo lo que se le pide al tutor como un elemento clave en el proceso de construcción del conocimiento.

Particular relevancia presenta cuando el alumno no ha desarrollado hábitos de estudio, ni ha aprendido a realizar de manera autónoma las tareas, o carezca de técnicas de estudio o estrategias para realizar las conexiones necesarias entre lo nuevo y lo que ya conoce.

Aquí, la ayuda psicopedagógica que ofrece el tutor es el componente que facilitaría una construcción exitosa de conocimiento, entendida como un proceso que permita una adaptación dinámica y situada en un contexto entre lo que conoce el alumno y lo que se le presenta como contenido nuevo.

Las ayudas pueden ir desde la aportación de información, desarrollo de hábitos organizacionales, plantear ayudas individuales en función de las necesidades particulares o proponer dinámicas conjuntas de clase para mejorar algún aspecto concreto. Además, las ayudas tienen un componente de continuidad e interconexión que tiene por objetivo colaborar en la mejora del proceso de aprender, mientras éste se desarrolla y siempre que esta ayuda sea necesaria, y no correr el riesgo de generar una dependencia hacia el tutor y por el contrario, el alumno pueda desarrollar su conocimiento de un modo personal y autónomo

En pocas palabras, el proceso de ayuda tutorial tiene el interés de guiar el proceso de aprendizaje a partir de detectar la zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1978). Es en este espacio de aprendizaje potencial que adquiere el mayor sentido de la tutoría, que facilita aumentar las posibilidades cognitivas del alumno para llevarlo a niveles más altos de conocimiento en los aspectos que se decidan.

Se desarrolla entonces, por parte del tutor, este proceso de seguimiento continuo, ofreciendo los apoyos y soportes que se requieran en momentos muy determinados y sólo cuando sean necesarios. Esta atención continua es la que detectará los momentos susceptibles de intervención y apoyo por parte del tutor, que llevará al alumno más allá de lo que podría entender y hacer de manera solitaria.

Aunado a lo anterior, otra característica de la eficacia de la ayuda tutorial es su emisión ajustada en el lugar preciso y en el momento pertinente, y eso sólo se puede decidir conociendo el contexto educativo, el aula, los alumnos, las tareas concretas y el programa en curso. El carácter diverso y cambiante de los apoyos que van cambiando a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje no se realiza de un modo caprichoso, sino en función de la propia actividad mental constructiva del alumno y de su interacción con los demás elementos instruccionales.

Estas interacciones no necesariamente deben darse de manera que coincidan el tutor y los alumnos, sino que pueden darse también en línea, aún de manera asíncrona, en tanto que la enseñanza en línea no difiere del paradigma teórico de la enseñanza presencial, lo que varía es la forma en que se da el proceso, y en todo caso, la manera en cómo se lleva a cabo la comunicación formativa.

En concreto, en el ámbito de la tutoría, los principios socio-constructivistas presentan una alta potencialidad sustentadas en la calidad de las interacciones dentro de una dinámica sociocultural, en que el proceso de enseñanza y aprendizaje se considera inseparable de la situación en la que se produce, de la actividad que se desarrolla, de la interacción con las personas que intervienen en el proceso y de la relación que se establece con los instrumentos culturales específicos incluidos en estos espacios.

2.3. Enfoque pedagógico del programa

La educación está condicionada a cambiar al mismo ritmo en que se transforma la sociedad. Cuanto más compleja se vuelve una sociedad, mayor es la importancia de la educación para la construcción

de conocimientos y destrezas básicas que ayuden enfrentar con posibilidades de éxito los retos de la propia sociedad.

Surge así el desafío educativo en cada uno de los momentos históricos del desarrollo social, ¿cómo organizar el sistema educativo, para responder a las demandas sociales? y ante este reto las preguntas ¿cuáles son las demandas de la sociedad? ¿Cuáles son los conocimientos necesarios para una adecuada inserción social? y quizás la más vinculada a este trabajo, ¿cómo organizar esos conocimientos de manera que puedan ser incorporados por el humano?

Hasta fechas no muy lejanas, la organización del conocimiento se había dado a través de elaboración de teorías o paradigmas con base a verificaciones empíricas y lógicas encargadas de seleccionar los datos significativos, erigiendo así principios que orientaron la visión de las cosas y del mundo.

Para Morín E, el paradigma bajo el cual se vivió desde el siglo XVII hasta el siglo XX, se caracterizó por los principios de “disyunción, reducción y abstracción, cuyo conjunto constituye lo que llamó el paradigma de simplificación” (2004 p 30). Para el mismo autor, esta disyunción habría dificultado la comunicación entre el conocimiento científico y la reflexión filosófica disminuyendo la posibilidad de reflexionar sobre sí misma y habría aislado tres grandes campos del conocimiento científico: la Física, la Biología y la ciencia del hombre.

Con este antecedente, Morín ha desarrollado y propuesto un nuevo paradigma en el cual se pretende distinguir sin desarticular, asociar sin identificar o reducir, en suma, un paradigma de distinción/conjunción desde un principio dialógico y translógico al que llamó “pensamiento complejo” que a la postre, ha servido como bases para el desarrollo de una de las propuestas actuales para abordar la organización del conocimiento con fines pedagógicos, el enfoque socioformativo propuesto por Tobón Sergio.

En este programa se recurre a la estrategia didáctica del proyecto formativo, considerando las experiencias del Instituto de Ciencia e Innovación para la Formación y el Emprendimiento (CIFE) en diferentes países de Iberoamérica, y cuyos reportes la ubican como una metodología que tiene impacto en el desarrollo y evaluación de competencias, dado que se enfoca a lograr que los estudiantes identifiquen, interpreten, argumenten y resuelvan problemas del contexto.

Lo hace de forma dinámica, busca que los estudiantes sean protagonistas de su formación, con actividades tales como: identificar y aclarar un problema del contexto a ser resuelto; buscar y

apropiarse de los saberes necesarios para resolver el problema; trabajar de manera colaborativa; realizar metacognición continua sobre cómo se está aprendiendo y cómo se está realizando el proyecto; y durante el proceso, presentar la evidencia o evidencias que demuestren el análisis y resolución del problema con los saberes necesarios (ser, convivir, hacer y conocer).

Además, en los proyectos, los participantes desarrollan y afianzan el pensamiento crítico, la colaboración, la comunicación y la gestión de recursos.

Siguiendo a Tobón S. (2012), los proyectos formativos “son conjuntos de actividades conectadas entre sí para analizar y resolver un problema del contexto poniendo en acción diversos saberes del currículo de manera articulada”.

El mismo autor, los sugiere como:

“una estrategia general para formar y evaluar competencias...mediante acciones de planeación, actuación y comunicación de las actividades realizadas y de los productos logrados, e inducen a la apropiación de saberes a través del análisis a profundidad, para poder contextualizar y resolver problemas de diferente orden, a su vez, requiere el desarrollo de la creatividad”.

Esta estrategia responde a la noción de competencias ofrecida por el CIFE, que la refiere como “una actuación integral para realizar actividades y resolver problemas de una determinada área, con idoneidad, mejoramiento continuo y ética”. La aplica tanto para los diferentes ciclos educativos, como para el proceso de gestión del talento humano en las organizaciones sociales y empresariales.

Desde esta definición, la formación requiere de procedimientos didácticos que aborden la realización de actividades y resolución de problemas del contexto, y la estrategia sugerida para ello, está dada por el método de Proyectos Formativos, enmarcados en el enfoque de socioformación propuesto por Tobón S. y su equipo a finales de los años 90’s.

2.3.1. El enfoque socioformativo

El enfoque socioformativo surge como alternativa a los enfoques tradicionales de las competencias. Como propuesta educativa, incorpora el concepto de “problema contextual” con la idea de avanzar hacia una perspectiva integradora y compleja de las competencias dando énfasis a los procesos, la cultura, lo humanístico y la ética. Tobón S. (2013 p. 23) lo define como:

“Un marco de reflexión-acción educativo que pretende generar las condiciones pedagógicas esenciales para afrontar los retos-problema del desarrollo personal, la vida en sociedad, el equilibrio ecológico, la creación

cultural-artística y la actuación profesional-empresarial, a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos en los cuales viven las personas, implementando actividades formativas con sentido”

A diferencia de otros enfoques, para la socioformación, las competencias no son una respuesta a los requerimientos del contexto, sino “la actuación que tiene la persona en un marco ecológico, acorde con las necesidades e intereses personales, las actividades requeridas por el contexto, el afrontamiento de problemas y la asunción creativa y emprendedora de nuevos retos” (Tobón S, 2013 p 24).

Desde esta visión, el enfoque socioformativo no se centra en el aprendizaje como meta, sino en la formación de la persona en la que se pretende, llegue a desarrollar “un claro proyecto ético de vida en el marco de interdependencias sociales, culturales y ambientales” (Tobón S, 2013 p 28).

Se basa en los principios del pensamiento complejo y al mismo tiempo retoma contribuciones de diferentes enfoques como el constructivismo, socio constructivismo, aprendizaje significativo y la enseñanza para la comprensión.

Para el propio Tobón, en este enfoque lo complejo es la relación sistémica y cambiante en un entorno ecológico “es el tejido de las partes en un todo dinámico evolutivo” (Tobón S, 2009), por lo que actuar con ética, requiere tomar en consideración las implicaciones de los actos en el propio desarrollo personal, en el bienestar de los demás y en el entorno ambiental, apegado a valores firmes.

Es de notar, que uno de los principales rasgos característicos de este enfoque reside en asumir el reto de la formación ética en todos los espacios formativos, dado que la ética no se considera una competencia sino la esencia estructurante de todas las competencias.

Por otro lado, en tanto que el enfoque socioformativo promueve abordar la formación humana integral como un sistema, en la parte educativa, busca identificar los ejes esenciales o nodos de la formación por lo que no se centra en todos los detalles de la formación sino que, dirige la mirada hacia los ejes esenciales que estructuran la propuesta y que tienen incidencia en la formación con los propósitos y objetivos integrados en las competencias.

Se trabaja mediante la valoración, enfocada a promover la formación humana, dando énfasis a la autoevaluación desde la metacognición, la complementa con la coevaluación y la heteroevaluación. Reconoce tres ejes básicos de evaluación: los criterios, las evidencias y los mapas de aprendizaje.

La formación se da a través de interdependencias dinámicas que integra aspectos cognitivos, afectivos, administrativos, políticos y tecnológicos. Aborda el conocimiento como un proceso que es a la vez, biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico. Por lo tanto, la construcción del conocimiento toma en cuenta las relaciones entre el hombre, la sociedad, la vida y el mundo a través del diálogo.

En pocas palabras, la formación es la resultante de la articulación de procesos socio históricos, y procesos individuales a través del lenguaje y la comunicación, buscando integrar las dinámicas sociales y contextuales que operan sobre el sujeto, con las dinámicas personales.

La formación de competencias es un proceso recursivo y dialógico por medio del cual la sociedad forma a sus miembros para la autorrealización y desde el pensamiento complejo, esta formación posibilita la permanencia y continua recreación de la sociedad.

En todo caso, la formación se concreta en cuatro procesos básicos interdependientes: docencia-aprendizaje-investigación y extensión. Se contextualiza en el marco de una comunidad determinada para que posea pertinencia y pertenencia, integrado en una administración estratégica basada en la gestión de la calidad.

Con todo y siguiendo a Tobón S, (2012), “la socioformación no es un modelo pedagógico, se trata de un enfoque que focaliza su gestión en diez postulados, sin dejar de lado la naturaleza sistémica de la formación humana y la complejidad de la acto pedagógico”. Los principales postulados de la socioformación son:

1. *Pensar complejamente para ser mejores personas.* Lo que se busca es que los alumnos tengan un pensamiento complejo en el abordaje de las diferentes situaciones de la vida. Aplicar este pensamiento desde la visión de la escuela, es hacer inclusivo el proceso formativo, buscando que todos los participantes desarrollen sus talentos y sean competentes para afrontar los retos de la vida, con base en acciones colaborativas.
2. *Vivir con un proyecto ético de vida sólido.* Es buscar la plena realización personal acorde con las necesidades vitales y aplicando los valores universales.
3. *Formarse mediante la colaboración y la socialización.* Implica resolver las dificultades y conflictos con diálogo, actitud positiva y responsabilidad.

4. *La formación integral es responsabilidad de toda la sociedad.* Incluye a la familia y diversas organizaciones sociales y empresariales.
5. *Formarse sirviendo.* Se hace con la contribución a resolver necesidades y problemas concretos. Implica aplicar los saberes en la transformación del mundo.
6. *Buscar la sencillez sobre la complicación.* Es comprender la educación en su razón de ser actual y los retos del futuro para centrarse en los ejes claves y su interrelación.
7. *Los problemas son oportunidad.* Los problemas se abordan como retos para resolver necesidades, crear e innovar.
8. *La formación es emprendimiento.* Se busca que las personas aprendan a planear, ejecutar y evaluar proyectos que resuelvan necesidades de diferentes contextos.
9. *Mejorar continuamente.* Tiene como base la metacognición.
10. *Demostrar la actuación con evidencias.* Las evidencias son de tipo integral. Ayudan a determinar el nivel de desempeño que se posee, los logros y aspectos a mejorar, considerando unos determinados criterios.

Desde este marco, el concepto de competencias se convierte en una dimensión clave de los seres humanos en su relación con los contextos en los cuales se vive y por lo tanto, “implican la formación de saberes como de su aplicación en el abordaje de problemas” (Perrenoud, 2004, Tobón, 2004).

2.3.2. Las competencias en el enfoque socioformativo

Los modelos y enfoques educativos utilizados es las diferentes épocas de la historia educativa, responden por una lado, a las necesidades que los contextos sociales requieren de sus ciudadanos, y aunado a lo anterior, a las investigaciones sobre el desarrollo cognitivo de los seres humanos y el surgimiento de nuevas pedagogías.

En cualquier época, sin embargo, siempre se ha tenido la influencia de diferentes instancias como lo político, económico, administrativo, tecnológico y desde luego, las características peculiares que cada escuela tiene, y junto a ello, las de cada docente y grupo de alumnos que conforman la dinámica de una clase.

Quizás, este haya sido uno de los aspectos menos considerados, hasta hace relativamente poco tiempo al buscar alternativas de cómo mejorar la calidad de la enseñanza.

Si se considera que la variedad de elementos involucrados en la educación trae consigo innumerables problemas financieros, económicos, sociales políticos y que de alguna u otra manera repercuten en el quehacer diario del salón de clases y además, conlleva la necesidad de abordarlos desde un enfoque que considere la individualidad del contexto en el que surge, sin omitir la totalidad o a los otros contextos involucrados, es fácil deducir que esta tarea implica un cambio en las categorías básicas del pensamiento, dado que por regla general, en el día a día nos movemos en un mundo de complejidades, totalidades o sistemas en todos los campos del conocimiento que ha llevado a una reorientación del pensamiento científico.

Una investigación llevada a cabo por el biólogo Von Bertalanffy, a finales de los 40's y principios de los 50's, generó la denominada "Teoría General de Sistemas", y se perfiló como el marco que mejor podía ayudar al estudio de las complejidades y propiedades dinámicas de los sistemas, entre ellos el sociocultural, e incluye a las organizaciones formales cuya estructura es escrupulosamente instituida, como es el caso del sistema educativo y en sí, a la escuela, con sus variables mutuamente interdependientes.

Esta teoría proporcionó un referente para comprender la variedad y complejidad de relaciones que se establecen dentro de un sistema. En términos generales comprende un conjunto de enfoques que difieren en estilo y propósito, en donde cada enfoque representa distintos modelos conceptuales y puntos de vista generales.

Explica cómo un sistema consiste en diferentes subunidades con ciertas condiciones de límites, entre los cuales se dan sistemas de comunicación que les hace potencialmente permeables.

Desde el enfoque de la cibernética, basado en la comunicación que se establece entre el propio sistema, el medio circundante y al interior del propio sistema, se identifica una forma de control del funcionamiento, denominado retroalimentación (que se establece de manera recursiva), de utilidad principal para describir la estructura formal de mecanismos de regulación.

Adopta el concepto de orden jerárquico como uno de sus pilares, con la que da cuenta no solo de la jerarquía en las estructuras (orden en las partes) sino también en las funciones (orden de procesos). Con ello aporta uno de los principios que más ha orientado el entendimiento de los sistemas, "la totalidad es más que la suma de sus elementos" (Bertalanffy, 1999) con lo cual se establece una

visión de circularidad en donde la aportación que cada elemento hace al sistema ofrece algo más que un producto único final, dado que el movimiento de un elemento del sistema, mueve a todo el sistema y de acuerdo al movimiento realizado, el sistema tenderá a la funcionalidad o la disfuncionalidad.

No es intención de este trabajo explicar esta teoría, sugiriendo a los interesados recurrir a la vasta bibliografía existente al respecto. Lo que se desea, es establecer un referente epistémico básico sobre el cual se ha desarrollado el enfoque socioformativo que se retoma para la elaboración de esta propuesta de formación de tutores.

En esta línea, es de destacar que este pensamiento sistémico, junto con algunos otros constructos teóricos, inspiró al sociólogo francés Edgar Morín al desarrollo de su teoría del pensamiento complejo.

Esta teoría aporta una racionalidad en el abordaje del mundo. Establece que en el tejido social, las partes se van entretejiendo con diferentes elementos de tal forma, que para comprender los procesos de interrelación, recursividad, organización, diferencia, oposición y complementación, es necesario visualizarlos dentro de factores de orden y de incertidumbre. En palabras de Morín (2000), “complexus significa lo que está tejido en conjunto; hay complejidad cuando son inseparables los diferentes elementos que constituyen un todo...y que tienen un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo, entre el objeto de conocimiento y su contexto...es la unión entre la unidad y la multiplicidad”

Si se observa a la sociedad de hoy con miras al futuro, lo primero que aparece es una gran cantidad de incertidumbres en cada uno de los ámbitos sociales, e invitan a pensar en cambios fundamentales en las formas de pensamiento, los comportamientos y estilos de vida, en donde la educación y formación profesional, juegan un papel crucial para enfrentar la incertidumbre, la rapidez de los cambios, la creciente complejidad del tejido social.

Bajo este marco, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) solicitó en 1999, a Edgar Morín expresar sus ideas acerca de la educación del futuro desde el contexto de su visión del pensamiento complejo. El resultado fue la publicación del libro, “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” en el cual presenta principios que considera claves y necesarios para la educación.

En el libro, Morín hace referencia a que estos saberes deberían ser tratados en cualquier sociedad de acuerdo a sus propias reglas y cultura. Sitúa la condición humana desde un saber científico que destapa “profundos misterios concernientes al Universo, a la Vida, al nacimiento del Ser Humano...en el cual intervienen opciones filosóficas y creencias religiosas a través de culturas y civilizaciones” (Morín, 1999).

De estas aportaciones, destaco la referencia que hace en el capítulo II “los principios de un conocimiento pertinente” en el cual destaca la necesidad de promover un conocimiento capaz de abordar problemas globales y fundamentales por sobre el conocimiento fragmentado y de desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus formaciones en un contexto y en un conjunto y que empatan con la necesidad de formar de manera pertinente a los docentes tutores que trabajan en cada ciclo escolar, no solo con generaciones diferentes, sino con necesidades sociales diferentes que hace necesario un desarrollo de habilidades para resolver las situaciones del momento.

Con estos referentes, se ha perfilado la definición de competencias que estructura la socioformación, que en principio, las ubica como una dimensión más de la persona humana en articulación con la dimensión biológica, sociológica y espiritual.

Desde la socioformación (Tobón 2012a), las competencias se entienden como “desempeños integrales para interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, con creatividad, idoneidad, mejoramiento continuo y ético, desarrollando y poniendo en acción de forma articulada el saber ser, el saber convivir, el saber hacer y el saber conocer”.

El mismo autor refiere que las competencias pertenecen al área de la gestión del talento humano, en donde gestionar el talento humano se refiere a “lograr que todas las personas tengan un pleno desarrollo en todas su potencialidades con el fin de hacer frente a los retos actuales y futuros de los diferentes contextos en los que se desenvuelven. Esto, a su vez, implica selección del talento humano, formación, evaluación, trabajo colaborativo, certificación del desempeño y promoción”.

Bajo este marco, es posible fundamentar el programa de formación de habilidades tutoriales, bajo el enfoque por competencias en tanto que, lo que se busca es que los tutores cuenten con conocimientos suficientes para interpretar las necesidades de los alumnos a su cargo, en un contexto específico, proponer respuestas de solución creativas, idóneas a ese tiempo y lugar y actúe bajo un código de ética deontológica.

Si bien es cierto los profesores, como profesionales de la educación, ya cuentan con ciertas competencias puestas en práctica en su labor docente, al pedirles que realicen una actividad diferente como lo es la tutoría, es necesario que también se les ofrezca la oportunidad de desarrollar las competencias específicas que demanda dicho quehacer para que puedan desenvolverse de manera óptima en la comprensión y resolución de problemas propios de la educación secundaria, sin descuidar la potenciación de las competencias genéricas.

2.4. El Proyecto Socioformativo

Otra de las orientaciones del marco del pensamiento complejo, propone abordar la realidad desde el establecimiento de estrategias e identifica cuatro principales: los ciclos propedéuticos; los proyectos transversales; las prácticas y las pasantías.

Desde la perspectiva socioformativa y el pensamiento complejo, Tobón (2009b) propone el currículo mediante proyectos formativos: “son espacios de formación para aprender o contribuir a aprender al menos una competencia del perfil de egreso acorde con el modelo educativo institucional que se tenga”. Pueden ser simples, cuando aborda un problema muy concreto y familiar para los estudiantes, o complejos, cuando se enfoca en problemas que implican un número amplio de variables, exigen gestión de recursos y hay que abordar procesos de incertidumbre.

Tienen como base la práctica metacognitiva y la investigación-acción educativa que facilitan identificar, analizar y cambiar las prácticas educativas a través de procesos colaborativos, buscando que se tenga como base, las propias experiencias.

Este modelo se ha trabajado mediante nueve ejes interrelacionados y enfatiza los procesos de autorreflexión, deconstrucción y cambio de los modelos mentales rígidos.

El diseño propuesto por Tobón, inicia con el estudio del contexto interno y externo en el cual se identifican las necesidades y retos del entorno. Con este estudio se identifican los demás procesos que inician con el proceso de egreso que contiene las competencias pretendidas a formar por los estudiantes y las acciones de seguimiento y apoyo a los egresados.

Con esto, se establecen las bases para planificar también los procesos de ingreso, identificando las competencias que es necesario que posean los estudiantes al inicio de su formación con el fin de

que tengan éxito, se acompañan de acciones de reforzamiento de dichas competencias en caso de ser necesario.

A continuación, se construye el contenido curricular mediante espacios formativos interrelacionados, las prácticas y el sistema de créditos (si es necesario), en donde los espacios formativos son los entornos en los cuales se van a formar los estudiantes y equivalen a lo que tradicionalmente se ha denominado asignaturas. Desde la socioformación, se busca que los espacios formativos sean proyectos, pero se pueden trabajar con módulos, unidades de aprendizaje o asignaturas o materias. Lo importante es que los espacios de formación estén interrelacionados entre sí y se asegure la formación de las competencias del perfil de egreso.

Lo que sigue es el establecimiento de los lineamientos y normas en torno a cómo va a ser la formación y evaluación de las competencias y la gestión académica representada en la investigación, la vinculación con la comunidad y el bienestar de los estudiantes, docentes y directivos de acuerdo al modelo educativo propio de cada institución.

Se continúa con el micro currículo, que consiste en planear cada uno de los espacios formativos propuestos. Puede ser con cualquier metodología antes mencionada. Finalmente se planea cómo poner en acción el plan de estudios con los estudiantes en el aula. Da cuenta de la mediación necesaria de parte del docente siendo una de las principales claves, asegurar el cambio de las prácticas educativas tradicionales para que la formación sea pertinente.

Cada una de estas etapas, se aborda mediante un ciclo continuo de acciones, de direccionamiento (establecimiento de metas), planeación (determinación de actividades necesarias para lograr las metas) actuación, (ejecución de las actividades) y evaluación (valoración de las actividades realizadas y las metas logradas) con la idea de asegurar la calidad en el diseño del programa.

Cabe enfatizar la necesidad de tener en cuenta que un diseño curricular debe ser un proceso metacognitivo e investigativo y desde el principio se basa en la gestión de la calidad.

Desde esta perspectiva, la metacognición consiste en “la reflexión antes, durante y después de las actividades académicas en torno a cómo pueden mejorar sus prácticas respecto al currículo y hacer realidad el cambio en los diversos escenarios de formación” Tobón (2009b). Luego, esto debe verificarse efectivamente en las evidencias de formación integral y en el aprendizaje de las competencias por parte de los estudiantes.

Siguiendo a Tobón (2009c) llevar a cabo el proceso metacognitivo, en un entorno colaborativo, con sistematización y socialización, nos lleva a trabajar mediante la investigación-acción educativa (IAE), que debe verificarse en el registro riguroso de las sesiones de formación, en su análisis a partir de un marco teórico y en la publicación de los resultados. La metacognición, es mejorar de forma continua la actuación a partir de la reflexión, para lo cual se requiere que haya monitoreo y autorregulación de la actuación.

El propio Tobón (2009 d) define la IAE como:

“un proceso continuo que llevan a cabo los directivos y docentes de una institución educativa con el fin de construir (reflexionar críticamente) y reconstruir de forma colaborativa y sistemática el conocimiento pedagógico para mejorar los procesos de aprendizaje. Es un proceso investigativo formal para mejorar e innovar la docencia en una institución y generar aprendizajes que les sean útiles a docentes de otras instituciones”.

El objeto de la investigación es la propia práctica docente y directiva y a la vez, busca transformar e innovar dicha práctica con la consideración de nuestras estrategias académicas, didácticas y de evaluación. Sin embargo, cuando no se tiene la posibilidad de llevar a cabo este proceso, Tobón sugiere seguir la práctica metacognitiva con cuatro claves: el direccionamiento, la evaluación, la planeación y la actuación, para tener mayor probabilidad de cambio.

En resumen, el proyecto formativo propuesto por Tobón, se compone de cuatro elementos claves:

1. Resolución de problemas del contexto
2. Servicio o beneficio
3. Comunicación
4. Trabajo colaborativo

A su vez, el aprendizaje por proyectos implica una serie de elementos metodológicos que inician con el establecimiento de unas metas claras que orienten tanto la formación como la evaluación, llamadas aprendizajes esperados.

Tener un aprendizaje esperado significa que en cada uno de los momentos que conforman el proyecto formativo se logre el aprendizaje esperado y no al final del programa. Es el logro necesario a obtener en el aquí y el ahora.

Tienen un referente que permite entenderlo de manera integral, un referente contextual, que implica el “con base en...” Es la guía de reflexión en cada uno de los espacios formativos a la vez que ayuda a vislumbrar la solución a las problemáticas identificadas.

Invita a realizar un trabajo activo de reflexión-contrastación, reflexionando en cómo se está trabajando la tutoría en la práctica del día a día en el aula.

Premisas.

1. Buscar la solución al problema de contexto.
2. Trabajar con la metacognición, significa tener la oportunidad de corregir en el momento a través de diversos apoyos.
3. Mejorar continuamente empleando la reflexión y teniendo metas.
4. Se busca transformar las prácticas tradicionales de todos los actores del sistema educativo.

La finalidad es que los estudiantes tengan un sólido:

PROYECTO ÉTICO DE VIDA.- Metas y retos, vivir con valores (centrados en los universales). Se aborda como la esencia de la persona.

EMPREDIMIENTO.- Como elemento cotidiano. Solucionar problemas del contexto desde el pensamiento complejo. Proceso integral general y sistémico de crear propuestas en diferentes campos. Hacer proyecto, contribuir a mejorar la vida

COMPETENCIAS. No son la meta, son el camino que lleva a las metas. Genéricas y específicas. Para concretar la tarea necesitamos competencias, se refiere a la gestión del talento humano, el desarrollo de seres humanos con liderazgo, con colaboración, con creatividad, innovación, pensamiento crítico, reflexivo, capacidad de síntesis y análisis y para interactuar con los demás.

ELEMENTOS CLAVE:

1. Ejes Fundamentales:
 - a. **METACOGNICIÓN:** a través de las actividades.
 - b. **COLABORACIÓN:** apoyo mutuo en el logro de las metas.

ESTRATEGIAS CLAVE

1. Aprendizaje basado en problemas

2. Sociograma.- Formación mediante la simulación
3. Pruebas basadas en problemas

2.5. La TIC como recurso mediador en el proceso de formación

Con la implantación de la sociedad de la información, también llamada del conocimiento, el escenario social económico, político y cultural ha ponderado al conocimiento como el valor más apreciado de producción y con ello a la educación y la formación en las vías para producirlo y adquirirlo.

En esta línea, el aprendizaje se ha configurado como una de las claves en la formación de los ciudadanos del siglo XXI y requiere la capacidad de llevar a cabo aprendizajes de diversa naturaleza y de adaptarse rápida y eficazmente a situaciones sociales, laborales y económicas cambiantes.

Bajo este marco, la educación se ha convertido en el motor fundamental del desarrollo económico y social, de bienestar social y de equidad, a la vez que se convierte en una prioridad estratégica para las políticas de desarrollo.

En este escenario, la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC), han ido creciendo en desarrollo y acompañamiento a los procesos educativos y formativos y se le ha identificado como capaz de promover el aprendizaje desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo.

Dentro de las ventajas que representan para estos procesos, se identifica la posibilidad de superar las barreras temporales y espaciales, por lo que más personas pueden acceder a la educación. Además, con la incorporación de tecnologías multimedia e internet, se dispone de nuevos recursos y posibilidades educativas, de tal suerte que combinándolas, se da la posibilidad de construir aprendizajes en prácticamente cualquier lugar y en cualquier momento.

Desde esta visión, la incorporación de la TIC a la educación ha permitido una transformación de los escenarios educativos buscando aprovechar su potencial contribución a la mejora del aprendizaje y con ello mejorar la calidad de la enseñanza.

Por otro lado, los resultados de diversas investigaciones acerca de la incorporación de la TIC a la educación así como de los usos que docentes y alumnos hacen de estas tecnologías, muestran disparidades que tienen que ver con diversas variables de acuerdo a los métodos de estudio

utilizados o los contextos en los cuales se llevó a cabo. Sin embargo, gran número de estos estudios, coinciden en destacar dos hechos: el primero tiene que ver con el uso más bien restringido que profesores y alumnos hacen habitualmente de las TIC, y el segundo, con la limitada capacidad que parecen tener estas tecnologías para impulsar y promover procesos de innovación y mejora de las prácticas educativas.

De acuerdo a Coll, C (2008), la diferencia de resultados con el uso de la TIC en el proceso de E-A tiene que ver más con el tipo de uso que de ellas se haga que de la tecnología en sí misma. Un estudio realizado por Sigalés (2008), destaca que “los profesores tienden a hacer uso de las TIC que son coherentes con sus pensamientos pedagógicos y su visión de los procesos de E-A”

Esto querría decir que los profesores con una visión más transmisora o tradicional de la enseñanza y el aprendizaje, tienden a utilizar las TIC para reforzar sus estrategias de presentación y transmisión de contenidos, mientras que los que tienen una visión más activa o constructivista, tienden a utilizarlas para promover las actividades de exploración o indagación de los alumnos, el trabajo autónomo y el trabajo colaborativo.

Con estos antecedentes se puede deducir que ni la incorporación, ni el uso en sí de la TIC, comportan de forma automática la transformación, innovación y mejora de las prácticas educativas. Sin embargo, sí tienen características específicas que abren nuevos horizontes y posibilidades a los procesos de enseñanza y aprendizaje y son susceptibles de generar dinámicas de innovación y mejora cuando se utilizan en determinados contextos de uso.

En el programa de formación docente que nos ocupa, retomamos el potencial educativo de las TIC, bajo el argumento propuesto por Coll C. y Martí (2001) de tomar estas tecnologías como instrumentos psicológicos en el sentido Vygotskiano de la expresión. Este argumento se apoya en la naturaleza simbólica de las TIC, de manera particular de las tecnologías digitales, y en la posibilidad que ofrecen para buscar información y acceder a ella, representarla, procesarla, transmitirla y compartirla.

En este sentido se implementa el uso de TIC rescatando el hecho de que “permiten crear entornos que integran los sistemas semióticos conocidos y amplían la capacidad humana para presentar, representar, procesar, transmitir y compartir grandes cantidades de información con cada vez menos limitaciones de espacio y tiempo, de forma casi instantánea y con un coste económico cada vez menor” (Coll y Martí, 2001).

De manera similar, Bartolomé (2004), a partir de sus investigaciones, concluye que la educación a través de entornos virtuales, “permite a los alumnos desarrollar habilidades importantes para su vida como: a) aplicar la información en situaciones reales y usarla para elaborar nueva información; b) trabajar en equipo elaborando y compartiendo información y c) tomar decisiones en grupo”.

Además, facilita mezclar metodologías con el ánimo de ofrecer mayor autonomía al estudiante al darle el papel protagónico en el desarrollo de su aprendizaje y se vuelve más independiente, ayuda a desarrollar la lectura de comprensión y la habilidad en el uso de las tecnologías.

Desde esta perspectiva, las utilizamos para planificar, regular y orientar las actividades propias y las de los participantes, introduciendo modificaciones importantes en los procesos intra e inter-psicológicos implicados en la enseñanza y el aprendizaje.

Sin embargo, la incorporación de la modalidad de aprendizaje virtual, a través de cualquier plataforma, como uno de los elementos de la dimensión pedagógica de un programa educativo y/o, como medio para promover actividades de aprendizaje, debe estar en concordancia con el enfoque teórico en el que se sustente dicho programa, en el caso de esta propuesta el constructivista socio cultural.

Así, vale la pena recordar que estos referentes teóricos consideran que el aprendizaje se da por medio de la construcción y creación de significados que hacen los individuos a partir de sus propias experiencias y que muchas de las veces, el aprendizaje se da a partir de un desequilibrio entre la información existente y las nuevas cosas por conocer y que por medio de un proceso de adaptación se puede llegar nuevamente al equilibrio. Cuando esto sucede, se dice que se ha logrado el aprendizaje, ya sea por asimilación de la nueva información al esquema mental existente o bien por acomodación, que es la creación de nuevos esquemas.

Bajo este contexto, desde la teoría constructivista se muestra a los estudiantes cómo se construye el conocimiento, se promueve la colaboración con otros para descubrir las múltiples perspectivas que puedan surgir de un problema en particular y llegar a una posición autoseleccionada con la cual puedan comprometerse, a la vez que comprenden la fundamentación de otras perspectivas con las cuales podrían no estar de acuerdo.

En este marco, el papel del docente es actuar como guía y mediador, pone el conocimiento a disposición del estudiante a la vez que facilita los procesos de aprendizaje. Los materiales

educativos sirven para transmitir información nueva pero también se busca que sea comprendida críticamente.

El papel del alumno es participar activa y comprometidamente en el proceso de aprendizaje a fin de que pueda elaborar, interpretar y crear significados con la información que recibió. En la planeación didáctica se utilizan estrategias como situar tareas en contextos del mundo real, presentación de perspectivas múltiples a través del aprendizaje cooperativo y negociación social. De acuerdo a Heredia y Romero (2007), las mejores estrategias son las de solución de problemas (aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, método de caso, aprendizaje colaborativo) y que pueden ser fácilmente trasladables a los ambientes virtuales y a diferentes enfoques como lo es el enfoque de trayecto socio formativo.

Por otro lado, y en tanto la teoría cognitivista de aprendizaje se centra en los procesos mentales que ocurren en el alumno cuando éste trata de incorporar la nueva información en sus estructuras cognitivas, el docente hace énfasis en el desarrollo personal de significados a través de la reflexión, análisis y construcción de conocimientos y se promueve en los alumnos el interés por aprender a partir de sus conocimientos previos.

Aquí, el alumno continúa con un papel activo en su aprendizaje porque se implica en él controlándolo, se apoya de estrategias como los organizadores gráficos, los portafolios de evidencias, las preguntas intercaladas, los resúmenes, analogías, textos narrativos y expositivos entre otros, que de igual manera son fácilmente utilizables en ambientes virtuales.

Bajo esta perspectiva, las actividades estuvieron enfocadas a promover el trabajo colaborativo y la negociación social, además de actividades individuales y de presentación de evidencias.

Para ello se utilizó la plataforma denominada Schoology, al mismo tiempo que el chat de la propia plataforma y el correo electrónico con las cuentas que a cada profesor le asigna la escuela. También se utilizó el hang out institucional, para comunicación sincrónica en la resolución de dudas en sesiones virtuales previamente programadas, y para promover la interacción docente-alumno-contenido y alumno-alumno-contenido.

Se presentaron trabajos individuales y trabajos colaborativos en el que se incluyeron actividades grupales a través de los foros de discusión con la idea de promover la negociación social a través del debate, discusión o presentación de evidencias.

De igual forma, y con la finalidad de promover aprendizajes significativos por recepción o descubrimiento, se rescataron aportaciones del cognitivismo y se propusieron actividades de solución de problemas utilizando los conocimientos adquiridos, los ejercicios con retroalimentación, la auto y coevaluación y el uso de casos de la vida escolar.

También se promovió la solución de problemas utilizando los conocimientos previos, con la idea de facilitar la transferencia de los aprendizajes.

De igual forma, se promovió la interacción alumno-contenido, proporcionando a los alumnos diversos materiales de estudio y se otorgó retroalimentación tanto de forma presencial como virtual.

Finalmente, desde el punto de vista didáctico se aprovecharon las herramientas con las que cuenta la plataforma de “recursos” y “actividades”.

El proyecto se dividió en temas y para cada uno se agregaron recursos como etiquetas (para organizar los temas) y los materiales de estudio (videos, archivos, lecturas, enlaces a sitios y páginas Web), las actividades (tareas, glosarios) y los medios para realizarlas (foros de discusión, chat).

Finalmente, en esta propuesta de formación de tutores, se establece la siguiente conceptualización de la evaluación que se hará al propio programa, para articular la importancia del rol mediador, con las formas y medios para evaluar acciones y desempeños que se realizarán en el contexto virtual.

2.5.1. Consideraciones en el proceso de evaluación a través de TIC

Se ha mencionado que el rol del docente no es el de transmisor de conocimiento, sino que es un facilitador del aprendizaje, es decir, su acción consiste en planificar actividades en busca del alcance de los objetivos educativos.

Visto así, el docente no tiene las respuestas, ayuda al estudiante a construirlas, confrontándolo a diversas fuentes de conocimiento provistas de manera virtual o fáctica. En este sentido, el docente hace explícita mención al conjunto de relaciones y características que llevan a evaluar la pertinencia y alcance de la labor del docente en su acción formadora.

Por lo tanto, no puede haber una evaluación que discrimine entre el desempeño presencial y el virtual, más sí, una sinergia de procesos que vinculan ambos espacios y las actividades efectuadas con pertinencia para el beneficio del aprendizaje de cada estudiante.

Al respecto, Pérez y Mestre (2007), recalcan que la evaluación como asunto formativo, está presente de inicio a fin en el proceso pedagógico, en lo que se hace evidente el papel del educador y los mismos estudiantes a la hora de estructurar y planificar las maneras de cómo y qué se evalúa, dicha acción supone en los contextos mixtos de formación, dinámicas de interacción, comprensión y retroalimentación, en los cuales haya un constante seguimiento no solo de los avances en el aprendizaje del estudiante, sino también de las acciones hechas por el docente.

En el mismo sentido, autores como Coughlan (2004), afirman que la retroalimentación entre pares es fundamental para mejorar la evaluación y a su vez la calidad de la educación superior (propia de esta propuesta de programa, al trabajar con tutores) en contextos virtuales.

Aunado a lo anterior, el profesor también ve por las condiciones que permitan establecer un ambiente dinámico de participación e interacción en modo presencial y virtual, para ello, según Coll (2001), “es indispensable que el educador en su función de tutor, estructure un entorno motivador relacionando las siguientes condiciones”:

Tabla 1 Condiciones de motivación en el aula (Coll C, 2001)

<i>Condición</i>	<i>Característica</i>
<i>Formalidad</i>	Creación de planes de desarrollo y estrategias de interacción frente al proceso de aprendizaje
<i>Dinámica</i>	Consideración fundamental en el ambiente, que apela a ritmos de aprendizaje, accesibilidad y participación en bancos de información.
<i>Multimedia</i>	Uso de alternativas que permitan el complemento y refuerzo en el aprendizaje.
<i>Hipermedia</i>	Establece competencias y habilidades de indagación y explicación por parte del educando de manera flexible.
<i>Conectividad</i>	Permite el trabajo colaborativo en modo asincrónico estableciendo apoyo para la construcción del saber bajo aportes y consideraciones críticas y reflexivas.

En este contexto, la evaluación de la aplicación de la modalidad virtual en el programa de formación de tutores tomará indicadores sustentados en: uso de medios informáticos, modelos de formación en metacognición y la orientación colaborativa.

CAPITULO III

DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

El presente proyecto de intervención en la educación básica, fue elaborado por Felipe Donaldo Reyes Hernández, en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 098 oriente, dentro del programa de Maestría en Gestión de la Educación Básica y la segunda especialización, Gestión y Procesos Organizacionales en Educación Básica, bajo la asesoría de la profesora Alicia Cabrera Olguín.

Función General

Con los resultados obtenidos en el estudio que se realizó entre los tutores de la secundaria particular Tomás Alva Edison, se evidencio la necesidad de emprender acciones que les ayude a comprender mejor el concepto de tutoría que la SEP propone, al igual que actividades para facilitar la elaboración de mejores programas de intervención tutorial y así, favorecer el aprendizaje de los alumnos de este nivel educativo.

Es en este sentido que se diseñó y aplicó un proyecto formativo que articuló actividades de formación de tutores desarrolladas en ambientes de colaboración y concientización de la tutoría, con la convicción de que es posible lograr que los docentes tutores tengan mayor sustento para la planificación de la acción tutorial de acuerdo a los lineamientos de la SEP, y con ello facilitar la consecución de los propósitos para los cuales fue creada.

Justificación

Los dos grandes retos del Plan Nacional de Desarrollo 2013 -2016 implican abarcar acciones de mejora en la calidad de la educación y favorecer la atención inclusiva a través de la planeación diversificada para la oportuna atención de los alumnos inscritos en la educación básica.

Una de las alternativas que en el nivel secundaria se ha propuesto para atender la mejora de la calidad, ha sido la introducción de la Tutoría en el año 2006 y modificado el espacio curricular en el año 2011.

Sin embargo, y de acuerdo con los resultados obtenidos en una escuela secundaria particular, acerca del estado actual de la implementación de la tutoría, se rescata que el concepto bajo el cual la SEP

ha propuesto esta alternativa de intervención, aún presenta diferencias entre los tutores entrevistados y con ello, la práctica tutorial presenta diferencias entre los propios tutores y entre la propuesta oficial y la práctica escolar.

Este hecho pone en riesgo la consecución de los objetivos para los cuales fue propuesta la actividad tutorial y con ello presuponer la ineficacia de esta actividad. Más aún, se compromete también la consecución del perfil de egreso de los estudiantes de educación básica, lo que puede llegar a originar la presencia de dificultades para un adecuado ingreso a las instancias de educación media superior y, en última instancia, a la nueva sociedad del conocimiento.

Aunado a lo anterior, se evidenció que hay docentes fungiendo como tutores que no han recibido capacitación para este propósito, con lo que no solo hay disparidad en la acción tutorial, sino que el espacio destinado para esta práctica, se le llega a utilizar con otros propósitos, generalmente para asesoría académica en la materia que curricularmente imparte el tutor como docente de grupo.

Por otro lado, este tipo de prácticas generan confusión entre los alumnos, que al desconocer las ventajas y oportunidades que brinda tener un espacio de tutoría, no buscan obtener los beneficios que puede ofrecerse y por el contrario, la llegan a ubicar como el espacio en donde van a parar los alumnos con problemas conductuales o académicos.

Por tal motivo y considerando que la tutoría desde sus orígenes en el siglo XIX, en las Universidades Británicas de Oxford y Cambridge, ha ofrecido buenos resultados en el apoyo y acompañamiento de los estudiantes para mejorar sus procesos de desarrollo y aprendizaje, pero que para conseguir resultados óptimos, es necesario contar con un plan de trabajo fundamentado en un diagnóstico de necesidades contextuales y que para hacer este diagnóstico, el tutor requiere del conocimiento de los aspectos de la estructura cognoscitiva y la estructura de la personalidad del alumno, que amplían y profundizan las visiones fenoménicas y descriptivas que imperan en el discurso educativo y que la base para poder desempeñar de manera adecuada las funciones tutoriales, es la formación del tutor y que la capacitación profesional permanente sigue siendo fundamental para lograr una educación de calidad y que el uso de las tecnologías móviles hoy día representan una viabilidad pedagógica que pueden contribuir en la formación profesional y facilitar la capacitación permanente de quienes ya ejercen una profesión, se justifica emprender acciones que ayuden a la mejor formación de los docentes encargados de llevar a cabo el quehacer tutorial.

Se elaboró e implementó este proyecto de intervención académica con la intención de ofrecer un espacio a los tutores en el cual se revisaron sustentos teóricos y metodológicos con la idea de facilitar su labor tutorial.

Partió del supuesto de que a la luz de los procesos tutoriales actuales y en consonancia con las complejas y diversas problemáticas que presentan los alumnos de secundaria hoy día, invitan a perfilar una comprensión más dinámica e integral del proceso adolescente contemporáneo.

Por otro lado, y en virtud de que el desarrollo tecnológico favorece establecer una educación itinerante que contribuye a la consecución de los objetivos de la Educación, al acercar los programas formativos a cualquier lugar y situación a bajo costo, se recurrió a la modalidad de *b-learning* como herramienta pedagógica para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta propuesta.

Objetivos

General: Diseñar y aplicar un trayecto formativo para la formación de tutores, como estrategia para reforzar los procesos de gestión de la tutoría en la escuela secundaria.

Particulares:

- Proveer de sustentos teóricos a los docentes-tutores que les ayude a orientar la toma de decisiones en la elaboración de su plan de intervención tutorial.
- Presentar recursos metodológicos que permita a los tutores, establecer las formas de seguimiento más oportunas.
- Revisar técnicas de entrevista y observación que facilite la etapa de evaluación y seguimiento.

Población destinataria y beneficiaria

El presente proyecto está dirigido a los tutores en función de manera directa e indirectamente a los docentes interesados en ser tutores, de la escuela secundaria Tomás Alva Edison.

Metas

1. Diseñar al 100% el trayecto formativo para la formación de tutores desde el enfoque socioformativo de competencias y fundamento teórico socioconstructivista, bajo la modalidad *b-learning* y el apoyo didáctico de *u-learning*.

2. Aplicar al 100% el trayecto formativo diseñado en el receso interanual del ciclo escolar 2015-2016

Módulos de Operaciones

Las siguientes operaciones se llevaron a cabo por el responsable de este proyecto.

- I. Organización del fundamento teórico y conceptual socioconstructivista, desde un punto de vista pedagógico y didáctico. Se rescataron las herramientas que se consideraron de utilidad para el ámbito educativo y en particular para el proceso de enseñanza aprendizaje en el sustento de un programa de capacitación, que a la vez podrá servir de guía a los propios tutores para la elaboración de sus programas de intervención. Se parte del hecho de que la acción tutorial para la SEP, es una función educativa, por lo que es conveniente tener en claro desde que enfoque y cuál es el aporte teórico que orienta el quehacer del docente-tutor y del alumno en un programa tutorial.
- II. Organización del enfoque de la formación de competencias desde la socioformación. En virtud de considerar que las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo. En este sentido, se aprovechó la virtud que presenta el enfoque socioformativo de guiar la focalización en algunos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, como son: a) la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas; 2) La construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto, 3) La orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos. En este contexto, y como lo menciona Tobón (2005) el enfoque por competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos.
- III. Elaborar la síntesis de las perspectivas básicas involucradas en la incorporación de una tecnología a los procesos educativos: la pedagógica; la tecnológica o de desarrollo de aplicaciones y la organizativa. Partimos del hecho de que el acceso a la información y el conocimiento, y las formas de comunicación entre personas, han sufrido un increíble cambio gracias al desarrollo tecnológico de la sociedad moderna que facilita que se den en cualquier lugar y en cualquier momento. En este sentido, comenzamos con las bases de una concepción

de un “mundo móvil y conectado” para ir centrándonos luego en una “educación en movimiento”

- IV. Diseñar los formatos para la elaboración del programa y de las secuencias didácticas, acordes al sustento teórico y enfoque planteado.
- V. Elaborar el mapa temático del curso de formación de tutores. Especificar las competencias a desarrollar; Definir el eje problematizador, los tramos formativos y los aprendizajes esperados.
- VI. Elaborar las secuencias didácticas y compilación del material a utilizar

Recursos

En tanto que la aplicación del programa corrió a cargo del responsable de este proyecto, no fue necesario contar con recursos extras. Solo se requirió del apoyo del propio personal de la escuela para mantener la limpieza del auditorio utilizado, y de apoyo del personal de informática, para la conexión de los equipos de proyección cuando así se requirió y la gestión de la plataforma utilizada.

Los recursos financieros, fueron los propios del responsable y los materiales, al ser material de apoyo didáctico con el que la escuela cuenta, provinieron de ella misma.

Los recursos técnicos, provinieron también de la propia escuela, a través de su sala multimedia o salón de computación. En tanto que se hizo uso de aplicaciones existentes para cualquier dispositivo móvil y a la vez son gratuitas, no fue necesario que los participantes erogaran gasto alguno para acceder al curso. De igual manera, la escuela cuenta con licencia para uso profesional de la plataforma utilizada, Schoology, a la cual todos los docentes tienen acceso a través del correo institucional, por lo que pudo alojarse ahí el programa formativo para su gestión.

Cronograma

Actividad	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre
Organización del fundamento teórico y conceptual constructivista								
Organización del enfoque de la formación basada en competencias								
Síntesis de las perspectivas básicas involucradas en la incorporación de una tecnología a los procesos educativos								
Diseñar los formatos								
Elaborar el mapa temático del curso de formación de tutores								
Elaborar el mapa temático del curso-taller de inducción a la secundaria								
Elaborar las secuencias didácticas y compilación del material a utilizar								
Aplicación del programa								
Evaluación final								
Informe final								

Consideraciones pedagógicas

Elaborar una estrategia de intervención educativa, con la idea de formar docentes competentes en lo que atañe a la tutoría, se fundamenta en la preparación de un plan que permita registrar por escrito y por adelantado la declaración de intenciones respecto a los logros, la metodología, las actividades y la evaluación.

Esta planificación, es una de las labores más importantes para la formación humana, dado que en este proceso se toman las decisiones y se elaboran los planes que concretan en la práctica las teorías pedagógicas que se van a utilizar, en la implementación del proceso de enseñanza y aprendizaje, para que a continuación, se establezca una secuencia coherente de los aprendizajes que desarrollarán los participantes.

Para Benito (2005), el plan docente representa la culminación de un esfuerzo y de un proceso de planificación, en dicho proceso el profesorado lleva a cabo diversas tareas conducentes a la organización, secuenciación y selección de los tópicos que se abordarán, materiales y recursos que se utilizarán, estrategias que se pondrán en marcha y forma en que valorará el aprendizaje. En pocas palabras, el plan docente representa la declaración de intenciones de lo que el profesorado hará para alcanzar los objetivos previstos o en última instancia, para que los estudiantes aprendan, se formen profesionalmente y se desarrollen como personas.

Como herramienta de planificación, el diseño de la intervención específica de manera clara y organizada, los principales tópicos que forman parte de la actividad en el proceso educativo, definición de objetivos, tipo de metodología que se usará, cronograma de actividades y previsiones respecto a la evaluación.

Aunado a lo anterior, un punto esencial a considerar al momento de diseñar la estrategia de intervención, es rescatar los avances que en materia de educación se han logrado a través de las diferentes investigaciones y que desde la reforma educativa se contemplan, una nueva forma de diseñar en la que profesor deje de ser el centro aprovisionador de información, para convertirse en un tutor que facilita y ayuda al estudiante a construir su conocimiento, y en una nueva forma de aprender basada en la idea de que el aprendizaje tiene que ser activo y el conocimiento construido tanto individual como socialmente.

Bajo este marco, el diseño de la intervención representa también una herramienta para mejorar la calidad docente y por lo tanto del aprendizaje de los participantes. En este sentido, para llevar a cabo este diseño, se consideraron los siete principios de calidad enunciados por Chickering y Gamson (1987):

1. Estimula el contacto entre profesores y alumnos
2. Estimula la cooperación entre alumnos
3. Estimula el aprendizaje activo
4. Proporciona “feedback” a tiempo
5. Dedicar tiempo a las tareas más relevantes para el aprendizaje
6. Comunica expectativas elevadas a los alumnos
7. Respeta y es sensible a diferentes talentos y formas de aprendizaje

Sin embargo, habrá que tener presente que la planificación no es estática y definitiva, sino que requiere el contraste continuo con la práctica y la realidad. Esto significa que cuando no se puede dar cumplimiento exacto a las especificaciones, no necesariamente significa la inadecuación de las mismas, sino la necesidad de revisar la planificación realizada para adaptarla a las circunstancias especiales o contexto en el que tienen lugar.

Bajo este contexto, la planificación de la intervención también ayuda a esclarecer la oferta educativa y las expectativas que pudiera generar. Es a través de esta enunciación explícita que los asistentes pueden conocer el proceso de formación y en este sentido, decidir si desean participar en el proceso mejorando el nivel de compromiso para respetarlo.

Cualquiera que sea el escenario de aprendizaje, tanto en el caso presencial como en el virtual, el aprendizaje descansa sobre una estructura dialógica del profesor con el estudiante y recíprocamente y asimismo de los estudiantes entre sí; dicho diálogo es mediado por los materiales de aprendizaje que el profesor ha seleccionado, convirtiendo así a todo el conjunto en parte del proceso de aprendizaje, donde cada actor tiene sus responsabilidades y compromisos. Al profesor le corresponde seleccionar objetivos, materiales, métodos, formas de evaluar y toma de decisiones definitivas que, en mi experiencia, representaron un reto para diseñar esta propuesta, se afrontó y se buscó resolver con base a los conocimientos profesionales.

Aunado a lo anterior, en esta propuesta de intervención educativa, queda reflejado los planteamientos de la reforma educativa tales como las metodologías didácticas, formas de evaluación, roles y funciones asociados al profesor y al alumno, así como un cambio en la naturaleza de la relación entre ambos. Se hace énfasis en focalizar la atención sobre el aprendizaje de destrezas y habilidades que permitan a los participantes enfrentarse a situaciones diversas, así como estimular la necesidad de adoptar una actitud positiva ante el aprendizaje extendido a lo largo de toda la vida personal y profesional.

Desde esta línea, la elaboración de esta estrategia de intervención educativa, se llevó a cabo desde el marco de reflexión-acción educativo propuesto por Tobón S. (2001), en su enfoque socio formativo de las competencias y con el cual se pretende generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de docentes competentes, para afrontar los retos y problemas del desarrollo profesional de la tutoría.

El propósito particular es el de facilitar el establecimiento de recursos y espacios, presenciales y virtuales, para promover la formación de docentes tutores, con las competencias para actuar con idoneidad en los contextos áulicos.

Así, la identificación de competencias a formar, se realizó con el referente de las necesidades formativas específicas, globales y profesionales de la tutoría. En la programación de las unidades didácticas se identificaron y seleccionaron objetivos, contenidos, métodos, recursos y procedimientos de evaluación a la vez que se planificaron la actividades de aprendizaje que mejor se consideraron, de acuerdo a los objetivos planteados, necesidades diversas de los participantes y propios recursos disponibles, colocando al centro de referencia al aprendizaje.

Siguiendo la metodología del enfoque socioformativo, la elaboración del plan de intervención, inició con la identificación de los problemas del contexto en el que se desenvuelve la tutoría, que se pretende ayudar a resolver, considerando el presente y las tendencias del futuro, identificados en el capítulo I y II de este trabajo.

Continuando con la propuesta de Tobón S. en el planteamiento de Proyecto Formativo, se realizó un análisis funcional de la tutoría con la idea de identificar los propósitos y funciones claves que facilitarían la formulación de las competencias a desarrollar (tabla 1).

Una vez realizado el análisis funcional de la tutoría, se procedió a identificar y estructurar las competencias que se pretenden formar a través de este proyecto formativo. Para ello, se elaboró un cuadro que permitiera identificar el tipo de competencia, la descripción de esa competencia, el verbo clave que orienta la acción, el objeto en el cual se inserta la acción, las condiciones de calidad con respecto a la competencia y la explicación del porque se considera necesario desarrollar dicha competencia, a la vez que permita identificar la o las unidades de esa competencia, y los elementos que la conforman (Tabla 2).

La metodología del proyecto formativo, recomienda que antes de determinar las actividades del proyecto, es necesario identificar y describir los criterios que serán abordados en las competencias, que a la postre, constituyen las metas de aprendizaje y los parámetros que orientan el proceso de evaluación, a la vez que permiten establecer los niveles de dominio en los cuales los docentes pueden lograr tales criterios. Se organizan de acuerdo con las fases del proyecto, y después en cada fase se establecen las actividades de aprendizaje necesarias para que los estudiantes alcancen dichos criterios (tabla 3).

Paso seguido, se seleccionaron los campos de conocimiento acordes con lo que los docentes dijeron requerir y con lo que se identificó necesario para que los tutores pudieran elaborar su plan de acción desde la expectativa que la SEP tiene, lo que facilitó establecer metas claras por alcanzar y de ahí elaborar una estructura didáctica acorde con los retos de la tutoría.

Continuando con el proceso, se elaboró el perfil de egreso, base del diseño de la propuesta, en donde se identificaron las competencias específicas y genéricas que es preciso que los tutores formen durante el proceso educativo, en un determinado periodo de tiempo y con unos criterios precisos.

Este paso ofrece las bases para planificar el perfil de ingreso, sin embargo, en esta planeación no se consideró este punto, dado que la designación de los tutores se realiza de manera aleatoria entre los docentes que cubran las condiciones estipuladas en el programa de tutoría de la SEP.

De las diferentes maneras de estructurar un proyecto formativo, se eligió la metodología de la ruta formativa, en virtud de que presenta accesibilidad sencilla, y de acuerdo a los resultados obtenidos por el CIFE (Tobón S. 2001) ha tenido buen impacto en educación.

Esta metodología consiste en siete componentes, que articulados entres sí, orientan el proceso de aprendizaje y valoración de las competencias a partir de la resolución de problemas pertinentes y significativos del contexto.

Es de mencionar que estos componentes no guardan una relación lineal sino que son interdependientes y se establecen en forma paralela, además, abren un espacio a la contribución de los estudiantes para que responda a sus necesidades e intereses (tabla 4).

Con la información de los pasos previos, se procedió a la elaboración de proyecto-formativo de acuerdo a tres fases. En la fase 1 se estableció la estructura formal del proyecto, la fase dos muestra la planeación de las actividades a desarrollar y la fase tres, se destina a la ejecución del proyecto en donde se recupera la evidencia final que permite evaluar el nivel de logro alcanzado (tabla 5).

En la planificación de los espacios formativos propuestos, se recurrió a diferentes metodologías, y se identificaron las acciones de mediación que el facilitador debe realizar con el fin de asegurar que los participantes alcancen la formación integral y posean las competencias necesarias para afrontar los retos de la tutoría.

Al final, este diseño de intervención no solo es un documento con el plan de estudios, sino las prácticas que efectivamente se tienen con los participantes en el proceso de formación de habilidades tutoriales.

Dado que este programa pretende formar las habilidades y conocimientos pertinentes para elaborar, aplicar y evaluar un plan de intervención tutorial, que son competencias propias de los docentes asignados a esta labor, este diseño se identifica como específico.

En cuanto a su relación con la disciplinariedad, se trata de un proyecto que se va a trabajar desde una sola área, la educativa, por lo que se le ubica como un proyecto disciplinario, con un carácter aplicativo, en tanto que tiene el propósito de aplicar el saber teórico y metodológico en la resolución de un problema, dirigido a un contexto laboral-profesional.

Cabe aclarar que se recurre a la expresión “educación de habilidades tutoriales” como un término general que se refiere a las pedagogías a utilizar.

El programa se compone de una gama de pedagogías basadas en la teoría, aplicación y resolución de problemas concretos dentro un contexto estrechamente vinculadas con la vida cotidiana de los tutores en el aula, como lo son: el trabajo colaborativo; la investigación en la acción; la planeación estratégica y la comunicación, para posibilitar un adecuado desempeño en diversidad de contextos.

PROPÓSITO CLAVE		
Formar tutores que incidan en la mejora de los aprendizajes de los alumnos de secundaria en un marco orientado a elevar la calidad de la educación básica con base en la acción tutorial		
FUNCIÓN CLAVE		
A. Mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos de secundaria con base a una visión integral de sus necesidades y del desarrollo curricular mediante el diseño, aplicación y evaluación de programas tutoriales		
FUNCIÓN NIVEL DOS	FUNCIÓN NIVEL TRES	FUNCIÓN NIVEL CUATRO
A.1. Planificar la intervención tutorial, en coherencia con el enfoque de tutoría planteado por la SEP	A.1.1. Formular el programa de tutoría con base en la filosofía institucional, la política educativa de la SEP, la normatividad vigente y las necesidades del grupo asignado.	A.1.1.1. Definir el componente teleológico del programa de tutoría con base en los resultados del diagnóstico. A.1.1.2. Trazar la estrategia institucional en coherencia con las prioridades establecidas en el programa de tutoría A.1.1.3. Orientar la formulación de parámetros e indicadores para la evaluación del programa de tutoría, con base en la filosofía institucional
	A.1.2. Determinar los parámetros e indicadores para la evaluación de la calidad del servicio de tutoría	A.1.2.1. Fijar los criterios técnicos y las tasas de asignación de docentes para la prestación del servicio de tutoría en la secundaria, teniendo en cuenta las particularidades de cada escuela. A.1.2.2. Establecer requisitos para la asignación de tutores de conformidad con la normatividad vigente. A.1.2.3.
A.2. Establecer la estructura tutorial con base en la política educativa de la SEP y de la escuela.	A.2.1. Definir perfiles con base en requerimientos de planes y proyectos educativos y en la estrategia de la escuela.	A.2.1.1. Determinar instancias y procesos claves con base en los requerimientos del programa de tutoría y en la estrategia de la escuela. A.2.1.2. Establecer los requerimientos de desempeño y desarrollo de acuerdo con la estrategia de la escuela. A.2.1.3. Distribuir los tutores atendiendo a los criterios de la población atendida y por atender.
	A.2.2. Estructurar el sistema de comunicación e información con base en la política y estrategia educativa de la escuela	A.2.2.1. Suministrar información a las instancias correspondientes de manera oportuna y de acuerdo con sus requerimientos. A.2.2.2. Mantener el sistema de información de acuerdo con su monitoreo y los requerimientos de los programas A.2.2.3. Gestionar redes de interacción permanente entre agentes de la comunidad educativa con base en los planes de mejoramiento educativo
A.3. Dirigir los procesos tutoriales con base en indicadores de gestión.	A.3.1. Liderar el programa de tutoría con base en los indicadores de gestión establecidos, las competencias asignadas y la normatividad vigente.	<i>(las determina la institución)</i>

	A.3.2. Gestionar la ejecución de los planes de acción y de mejoramiento con base en la política educativa y en la normatividad de la escuela.	A.3.2.1. Programar las actividades, los recursos y el talento humano requerido con base en requerimientos de planes operativos y en las prioridades establecidas A.3.2.2. Asesorar a los docentes a cargo de la tutoría con base en los proyectos establecidos y la política educativa de la SEP
A.4. Crear las condiciones para el desarrollo del talento humano que presta el servicio de tutoría, de acuerdo con la política y estrategias de la escuela.	A.4.1. Administrar el talento humano de acuerdo con la normatividad vigente, las competencias asignadas y los indicadores de gestión.	A.4.1.1. Gestionar la selección y asignación del talento humano de acuerdo con los perfiles de competencias establecidos y la normatividad vigente. A.4.1.2. Crear condiciones que favorezcan el clima organizacional con base en los requerimientos de los proyectos establecidos. A.4.1.3. Liderar el desarrollo de las competencias del talento humano de acuerdo con los indicadores establecidos. A.4.1.4. Gestionar procesos de formación y actualización de los tutores, de acuerdo con las políticas y estrategias de la escuela. A.4.1.5. Organizar los procesos que favorezcan el bienestar de los tutores
FUNCIÓN CLAVE		
B. Desarrollar los procesos formativos de acuerdo con el Proyecto de Tutorías de la SEP, la normatividad vigente y los requerimientos de la Comunidad Educativa		
FUNCIÓN NIVEL DOS	FUNCIÓN NIVEL TRES	FUNCIÓN NIVEL CUATRO
B.1. Implementar los procesos de administración tutorial estipulados por la escuela	B.1.1. Administrar procesos de formación y de seguimiento de los estudiantes de acuerdo con la normatividad de la escuela. B.1.2. Organizar la articulación de los procesos formativos y de trabajo, teniendo en cuenta la trayectoria del estudiante y el incremento de la flexibilidad en la formación.	<i>(Las determina la institución)</i>
B.2. Realizar los procesos tutoriales según los requerimientos del Programa de Tutorías de la SEP	B.2.1. orientar los procesos acompañamiento, seguimiento y evaluación, con base en los planes concertados.	B.2.1.1. Asesorar a los estudiantes según las necesidades de aprendizaje y de evaluación detectadas. B.2.1.2. Efectuar procesos de inducción en correspondencia con los criterios en la escuela. B.2.1.3. Mejorar los procesos de formación a partir de los aciertos y problemas detectados en su ejecución y evaluación.
	B.2.2. Ejecutar proyectos de investigación con base en el diseño de la investigación-acción educativa y en el plan operativo del programa	B.2.2.1. Procesar y sistematizar información de acuerdo con el diseño metodológico establecido. B.2.2.2. Validar los resultados del proyecto de investigación de acuerdo con protocolos establecidos.

Tabla 2. Análisis funcional de la tutoría en Secundaria, efectuado para determinar los propósitos pretendidos en este proyecto y con ello tener una base para identificar las competencias necesarias de formar.

Tabla 3. Identificación y estructura de las competencias

Tipo de competencia	Descripción	Verbo	Objeto	Condición de calidad	Explicación
Competencia global	Gestionar la acción tutorial con base en requerimientos institucionales e identificación de necesidades del grupo de alumnos	Gestionar	Proceso tutorial	Requerimientos institucionales	Esta competencia surge a partir del análisis del propósito general y la función clave A del análisis funcional de la acción tutorial de la SEP
Unidad de competencia 1	Formular programas de tutoría con base en necesidades detectadas del grupo de alumnos	Diseñar	Programas de intervención tutorial	Desarrollo teórico de la tutoría Requerimientos de la escuela	
Elemento de competencia 1	Establecer necesidades de intervención tutorial, teniendo en cuenta la situación y contexto de los grupos asignados	Describir	Necesidades grupales Marco conceptual Objetivos	Coherencia interna entre todos los elementos. Desarrollo de la tutoría Entorno donde se ubica el grupo de alumnos	

Tabla 4. Criterios a abordar en las competencias

Identificación de la competencia:		
Gestiona la acción de tutoría		
Problema del contexto:		
¿Cómo lograr una gestión de la tutoría, teniendo como base el diagnóstico de necesidades del grupo asignado, el modelo de tutoría sugerido por la SEP y el modelo educativo de la Escuela Tomás Alva Edison?		
Competencia	Criterio	Evidencias
Realiza actividades de planeación y lidera proyectos de intervención tutorial para alcanzar una determinada meta, con objetivos definidos, responsabilidad, aplicable a diferentes contextos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conceptualiza qué es el modelo tutorial de la SEP, sus características, alcances y limitaciones. 2. Argumenta el proceso de planificación de la acción tutorial de acuerdo con alguna metodología y un propósito definido. 3. Propone soluciones claras y factibles a los problemas identificados en el grupo asignado, asumiendo su responsabilidad en la superación de dichas dificultades. 4. Tiene sentido de reto para que los programas de tutoría elaborados, alcancen cada vez metas más elevadas, acordes a la misión y visión de la Escuela. 5. Tiene compromiso ético en el trato con los alumnos y con cada integrante de la comunidad educativa TAE. 6. Se relaciona con sus alumnos mediante la comunicación asertiva, teniendo en cuenta un determinado propósito. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación del programa de tutoría elaborado 2. Esquema del proceso llevado a cabo para la elaboración del programa de tutoría 3. Registro de observación del docente-Tutor en al menos tres situaciones de trabajo en equipo, en modalidad presencial 4. Registro de participación del Docente-Tutor en los foros de discusión presenciales y a distancia, argumentando y contrargumentando ideas propias y de sus compañeros.

Tabla 5. Ruta formativa del proyecto de intervención, elaborada siguiendo el modelo de CIFE.

1. Estructura Formal	
<i>Título</i>	De profesor a Tutor, educación de habilidades tutoriales a través de entornos virtuales de aprendizaje
<i>Nombre del programa</i>	Educación y Formación docente continua
<i>Ubicación</i>	Permanente
<i>Facilitador</i>	Felipe Donaldo Reyes Hernández
<i>Competencias Previas</i>	Trabajo en equipo y liderazgo; Planeación didáctica; Empleo de tecnologías de la información y la comunicación.
<i>H. Asesoría directa</i>	40 (30 horas de manera presencial en aula y 20 de asesoría en línea)
<i>Trabajo Independiente</i>	60
<i>Escala de evaluaciones</i>	Niveles de dominio de los criterios establecidos: “preformal” “receptivo” “resolutivo” “autónomo” “estratégico”
2. Competencia o competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Gestiona programas de tutoría creativos e innovadores, para identificar, plantear y resolver problemas de los grupos asignados, con responsabilidad, metodología sistémica y considerando los retos del contexto. • Aplica la investigación-acción educativa, para diseñar, aplicar y evaluar, programas de tutoría de acuerdo a las necesidades particulares de cada grupo asignado
3. Problema del contexto	Participación en la comunidad educativa en el mejoramiento de la calidad de la educación básica
4. Actividades	
<i>Fase dinamización</i>	Presentación general del curso y facilitador, acuerdo del plan de trabajo, presentación de schoology y aplicaciones a utilizar.
<i>Fase desarrollo 1</i>	Marco referencial de la metodología de la investigación-acción
<i>Fase desarrollo 2</i>	Roll del tutor desde la perspectiva de SEP y el TAE en la elaboración del programa de tutoría
<i>Fase conclusión</i>	Integración de los contenidos y socialización de las experiencias y aprendizajes alcanzados en el logro de las metas establecidas
<i>Meta-cognición</i>	Sugerencias y estrategias concretas en torno a cómo los docentes pueden mejorar su actuación a partir de la reflexión antes, durante y después de cada actividad que se realice en el proyecto
5. Proceso evaluación	Uso de rúbricas de niveles de logro. Participación en foros de discusión.
6. Recursos y Talento Humano	Facilitador del programa; Ingeniero de informática; asistente en el curso. Laboratorio de informática. Acceso continuo a internet; equipo con aplicaciones a utilizar cargadas. Fotostáticas de cuestionarios a utilizar. Bibliografía y videos, especificados en el mapa
7. Normas de Trabajo	Asistencia al 100% en las horas presenciales. Entrega al 100% de productos solicitados, en tiempo y forma. Participación al 100% en foros de discusión presenciales y a distancia. Respeto, honestidad, compromiso y responsabilidad, durante el trabajo presencial y a distancia; en la participación en foros de discusión y debate, en los momentos sincrónicos y asincrónicos, en la entrega de trabajos físicos y digitales.

Tabla 6. Proyecto socio-formativo con sus tres fases

Proyecto Socio-Formativo

1. Estructura formal			
CURSO: Educación y formación continua de docentes			
Título del proyecto formativo: De profesor a Tutor, Educación de habilidades tutoriales a través de entornos virtuales de aprendizaje			
Semestre:	Código:	Competencias Previas requeridas:	Tiempo estimado de trabajo de aprendizaje:
Único	S/N	Trabajo en equipo y liderazgo; Planeación didáctica; Empleo de tecnologías de la información y la comunicación.	
		Directo con facilitador:	Independiente y Autónomo:
		40 horas	60 horas
Naturaleza del proyecto formativo: Proyecto formativo específico, con énfasis disciplinario, la aplicación y el contexto laboral - profesional			
Autor: Mtro. Felipe Donaldo Reyes Hernández			
2. Competencias que se pretenden formar			
Competencias genéricas de énfasis		Se consideran los siguientes criterios:	
1. Gestiona la acción de tutoría	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conceptualiza qué es el modelo tutorial de la SEP, sus características, alcances y limitaciones. 2. Argumenta el proceso de planificación de la acción tutorial de acuerdo con alguna metodología y un propósito definido. 3. Propone soluciones claras y factibles a los problemas identificados en el grupo asignado, asumiendo su responsabilidad en la superación de dichas dificultades. 4. Tiene sentido de reto para que los programas de tutoría elaborados, alcancen cada vez metas más elevadas, acordes a la misión y visión de la Escuela. 5. Tiene compromiso ético en el trato con los alumnos y con cada integrante de la comunidad educativa TAE. <p>Se relaciona con sus alumnos mediante la comunicación asertiva, teniendo en cuenta un determinado propósito.</p>		
2. Aplica la Investigación acción educativa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construye un marco teórico de referencia para orientar el proceso de identificación de necesidades para elaborar el plan de acción tutorial 2. Planifica un proyecto de investigación-acción educativa de acuerdo con unas determinadas metas 3. Desarrolla el proceso de investigación-acción educativa 4. Socializa los resultados de la investigación-acción educativa y los utiliza para determinar las metas del programa de acción tutorial 		
Nivel de dominio esperado:			

Se busca que los docentes construyan las competencias de énfasis de este proyecto formativo hasta el nivel de dominio autónomo. Se pretende que los docentes asuman la responsabilidad de continuar consolidando su nivel de dominio hasta alcanzar el nivel de dominio estratégico						
3. Problema del contexto						
Problema que pretende abordar el Proyecto Formativo:						
En esta escuela secundaria, la mitad de los docentes tutores tiene pendiente recibir formación como tutor. Quienes han recibido formación de tutor, lo hicieron bajo un modelo de tutoría individual y remedial, mientras que el modelo propuesto por la SEP es grupal y preventivo. Esto ha generado que la implementación del proceso de tutoría haya sido muy variado y de poco impacto entre los estudiantes. Es por esto que se plantea ¿Cómo mejorar las prácticas de tutoría en esta escuela secundaria con base en el modelo de tutoría propuesto por la SEP, para incidir favorablemente en la mejora de la calidad de la educación?						
4. Actividades del proyecto						
FASE I. Direccionamiento						
Actividades de aprendizaje con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo e independiente	ESTRUCTURA DE LA EVALUACIÓN				
<ol style="list-style-type: none"> Integración del grupo mediante la actividad “canasta de frutas”. Socializar las competencias que serán abordadas en el proyecto formativo. Acordar las actividades que se llevarán a cabo durante el proyecto y las normas que se deben cumplir. Registrar participantes en la plataforma schoology. Establecer parámetros de evaluación para acreditar el curso. Recuperar conocimientos previos y expectativas de los participantes a través del organizador gráfico QRA. 	<ol style="list-style-type: none"> Leer el programa acordado para el proyecto formativo y comprender las actividades que se llevarán a cabo. Revisar en la plataforma schoology la programación de actividades a realizar en línea y asegurarse de comprender la forma de realizarlas. Elaborar agenda con fechas y horas de entrega de actividades tanto en la plataforma, como presenciales, para cumplir en tiempo y forma. 	Criterio 1.1. Comprende los criterios bajo los cuales se podrá acreditar el proyecto. Se asegura de quedar registrado dentro de la plataforma schoology. Evidencias: Participación pro activa en la dinámica de integración del grupo Ponderación: 25% Registro en la plataforma schoology 25%				
		Pre-formal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
		Requiere ser motivado para participar en la dinámica de integración y lo hace con apatía. No muestra interés por registrarse en la plataforma schoology.	Su participación en la dinámica carece de entusiasmo. Espera a ser motivado para registrarse en la plataforma schoology.	Participa en la dinámica y se registra en la plataforma schoology.	Participa de manera activa en la dinámica de integración. Verifica que está registrado en schoology.	Participa espontánea y activamente en la dinámica de integración y se asegura de quedar debidamente registrado en la plataforma schoology.
		10%	20%	30%	40%	50%
		Criterio 1.2. Construye el organizador gráfico QRA y socializa sus conocimientos previos con respecto a la tutoría en secundaria, a la vez que sus expectativas del proyecto formativo. Evidencia: Organizador gráfico QRA Ponderación: 50%				
Pre-formal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico		
Presenta un texto sin organización ni elaboración de lo que conoce acerca de la tutoría. No establece sus expectativas del curso.	Presenta un texto con algunas ideas sin elaboración acerca de la tutoría. Menciona algunas ideas generales sin manifestar las expectativas propias. Las comparte con el resto del grupo a solicitud del facilitador.	Presenta un texto en el que plasma algunas ideas de la tutoría sin tener un orden claro. Establece algunas expectativas del curso y las comparte con el resto del grupo a solicitud del facilitador.	Presenta un texto en el que recupera lo que conoce acerca de la tutoría. Establece sus expectativas del curso y las comparte con el resto del grupo de manera espontánea.	Presenta un texto en el que recupera de manera organizada lo que conoce acerca de la tutoría. Establece con claridad sus expectativas del curso y las comparte con el resto del grupo de manera espontánea.		

Tiempo: 4 horas presenciales con el docente	Tiempo: 4 horas de trabajo independiente.	10%	20%	30%	40%	50%
FASE 2. Planeación del proyecto						
Actividades de aprendizaje con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo e independiente	ESTRUCTURA DE LA EVALUACIÓN				
<ol style="list-style-type: none"> Presentar en clase los aspectos generales de la investigación-acción, (I-A) enfatizando los aspectos más relevantes a considerar para su uso en la elaboración de un programa de tutoría Presentar un proyecto de investigación-acción y contrastarlo con un proyecto de investigación bajo otra metodología. Los participantes elaborarán en equipos, un cuadro comparativo en donde identifiquen las similitudes y diferencias de ambos ejemplos. Determinar cómo planear un proyecto de I-A bajo las orientaciones del facilitador. En trabajo autónomo, los participantes planificarán con detalle el proyecto, siguiendo una guía. 	<ol style="list-style-type: none"> Realizar la lectura del documento “Marco de acción de la investigación acción educativa. Hacia la aplicación de los planes y programas de estudio por competencias” (link de acceso al E-book, en la plataforma schoology) y elaborar un diagrama de flujo y subirlo a la plataforma para su evaluación. Participar en el foro de discusión en línea “retos de la I-A para ser utilizada en el aula” Compartir con al menos un compañero, el proyecto planificado y realizar una coevaluación a partir de la rúbrica de evaluación de la presente fase. Cada participante debe agregar de manera argumentada, notas y comentarios del trabajo que le comparten. 	Criterio 2.1. Planifica un proyecto de Investigación-Acción de acuerdo con las metas establecidas Evidencia: Documento con el proyecto Ponderación: 60%				
		Pre-formal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
		Planifica algunos aspectos de un proyecto de investigación pero no considera la Investigación Acción educativa.	Planifica algunos aspectos de un proyecto de investigación, considerando algunos rasgos de la I-A.	Planifica un programa de tutoría considerando la I-A de manera esencial, y el enfoque planteado por la SEP.	Planifica de manera clara un proyecto de investigación considerando la metodología de la I-A y respeta el enfoque de tutoría planteado por la SEP.	Planifica de manera clara un proyecto de investigación, considerando la metodología de I-A con instrumentos pertinentes de análisis de la información y respeta el enfoque de tutoría planteado por la SEP.
	10%	20%	40%	50%	60%	
Competencia complementaria: Trabajo en equipo y liderazgo Criterio 2.2. Participa en la realización de actividades conjuntas en un determinado equipo, con aceptación de las diferencias y comunicación asertiva, de acuerdo con los objetivos determinados. Evidencia: Registro de trabajo en equipo durante la coevaluación de la ejecución de los programas. Ponderación: 40% para la competencia genérica en el curso.						

<p>Los participantes trabajaran en un documento compartido con el facilitador para recibir retroalimentación en línea y resolver dudas de manera sincrónica.</p> <p>4. Presentar en clase presencial la planificación del proyecto.</p> <p>5. La evaluación de esta fase se efectuará con base en el registro del trabajo en equipo y el análisis de los proyectos planificados</p>	<p>5. En tanto que el proyecto está elaborado en un documento compartido con el facilitador, éste podrá valorar cada participación y sabrá de quién es.</p>					
		<p>Pre-formal</p> <p>Se reúne con un equipo pero no participa ni realiza ninguna contribución.</p>	<p>Receptivo</p> <p>Se reúne con un equipo y comparte su trabajo sin participar en las reflexiones.</p>	<p>Resolutivo</p> <p>Se reúne con un equipo comparte su trabajo, recibe retroalimentación y lo toma en consideración para mejorar.</p>	<p>Autónomo</p> <p>Se reúne con un equipo comparte su trabajo, mejora su trabajo con las contribuciones de los demás y da retroalimentación a sus compañeros.</p>	<p>Estratégico</p> <p>Se reúne con un equipo, da retroalimentación con comunicación asertiva, respeta la opinión de los demás y contribuye a establecer conclusiones a través del diálogo.</p>
<p>Tiempo: 10 horas presenciales con el docente y 5 horas de asesoría en línea</p>	<p>Tiempo: 22 horas de trabajo independiente</p>	<p>5 %</p>	<p>10%</p>	<p>20%</p>	<p>30 %</p>	<p>40 %</p>

FASE 3. Actuación - ejecución del proyecto					
Actividades de aprendizaje con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo e independiente	ESTRUCTURA DE LA EVALUACIÓN			
<ol style="list-style-type: none"> 1. A partir de exponer en clase las vivencias en la planeación de un programa de tutoría, se motiva a identificar aprendizajes para tener en cuenta durante la planeación del proyecto: “formación de tutores”. 2. Presentar y analizar un ejemplo de un programa de tutoría con un enfoque grupal y compararlo con un ejemplo de un programa de tutoría individual. El facilitador presenta ambos programas mediante diapositivas y los estudiantes realizarán su análisis para presentarlos al resto del grupo. 3. Identificar los componentes esenciales de un programa de tutoría grupal mediante la presentación de los mapas mentales elaborados en tiempo de trabajo autónomo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar la lectura del libro “tutoría, lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011, guía para el maestro” y elaborar un mapa mental. Compartir este mapa mental en la plataforma 2. Planificar un programa de tutoría de acuerdo con unas determinadas metas. 3. Compartir en los equipos los programas planificados y realizar una coevaluación a partir de la matriz de evaluación de la presente fase. 4. Cada equipo debe elaborar un informe del proceso de coevaluación en un documento compartido en línea. 	<p>Criterio 3.1. Ejecuta el proceso de elaborar el programa de tutoría abordando de manera proactiva y estratégica las dificultades que se presentan. Evidencia: Documento con el programa Ponderación: 70%</p>			
		<p>Pre-formal</p> <p>El programa no se apega a los lineamientos establecidos por la SEP. Las metas muestran orientación individual de atención</p>	<p>Receptivo</p> <p>El programa evidencia los aspectos contemplados por SEP para el ejercicio de la tutoría. Las metas son confusas. Carece de aportaciones en la co-evaluación.</p>	<p>Resolutivo</p> <p>El programa evidencia los aspectos contemplados por SEP para el ejercicio de la tutoría. Las metas establecidas son claras. No presenta aportaciones en la co-evaluación</p>	<p>Autónomo</p> <p>El programa evidencia los aspectos contemplados por SEP para el ejercicio de la tutoría. Las metas establecidas son claras. Las aportaciones en la co-evaluación son constructivas pero no se apega al tema.</p>

<p>a partir del libro de “tutoría, lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011, guía para el maestro” (link de acceso al texto en la plataforma schoology). Esto se elaborará en equipos.</p> <p>4. Determinar cómo planear un programa de tutoría con base en las orientaciones del facilitador. En trabajo autónomo los estudiantes planificarán con detalle el programa siguiendo una guía.</p> <p>5. Presentar en clase presencial una síntesis del programa planificado mediante un resumen ejecutivo.</p> <p>6. La evaluación en esta fase será con base en el registro del trabajo en equipo y el análisis de los programas planificados por los participantes, con su respectiva argumentación en clase.</p>						
<p>Tiempo: 10 horas de asesoría en línea</p>	<p>Tiempo: 15 horas de trabajo independiente</p>	<p>10 %</p>	<p>20%</p>	<p>50%</p>	<p>60 %</p>	<p>70 %</p>

CAPITULO IV

APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

4.1. Contextualización de la Intervención

El proyecto se puso en marcha en las propias instalaciones de la escuela. Los tiempos presenciales se llevaron a cabo en la sala de informática la cual está equipada con 33 computadoras que tienen conexión permanente a internet. Además se cuenta con un laboratorio móvil conformado por 35 lap tops y otro integrado por 35 iPADS, ambas con acceso a internet de manera permanente. En el caso de las iPADS, todas están cargadas con las aplicaciones que se utilizaron para facilitar el trabajo y optimizar los tiempos de trabajo presencial.

Para la gestión, el proyecto se alojó en la plataforma Schoology, bajo el curso intitulado “introducción a la tutoría”. De manera independiente, se identificaron las 4 sesiones en la que se dividió el curso. Cada una tiene las indicaciones y actividades a realizar, los productos que se deben generar y los tiempos en los que se entregan. De igual forma, se agregaron los materiales que se utilizaron y, en su caso, los links de las páginas que se requirieron ser consultadas, o los foros a los que deberían ingresar para participar en los debates y discusiones programados.

En la primera sesión presencial, se definieron las formas de trabajar y se hicieron ejercicios para familiarizar a los participantes en el uso de las aplicaciones que no conocían y de la misma plataforma utilizada. En el caso de la plataforma, no se tuvo mayor inconveniente, dado que es la que oficialmente se utiliza en la escuela para el trabajo educativo.

Originalmente se contempló la participación de 14 de los 16 tutores que en el momento de iniciar el proyecto laboraban en la escuela. Dos tutores decidieron desde el principio no participar en el proyecto debido a la limitación de tiempo para realizar las actividades programadas.

Al iniciar el programa, se registraron 9. Tres de los tutores originalmente contemplados, no continuaron en la institución. A los otros dos, se les asignó actividad diferente, por lo que decidieron ya no continuar con el proyecto.

Los nueve registrados, se presentaron puntualmente al inicio del programa, mostrando una actitud proactiva y buen ánimo para participar. A lo largo de las diferentes sesiones, cumplieron con

regularidad en la entrega de trabajos y tareas diseñadas, al igual que participaron en las sesiones presenciales.

Las sesiones presenciales, transcurrieron sin mayor dificultad. En una ocasión se presentó el inconveniente de la sobrecarga a la red de internet por lo que tuvimos altibajos para mantener la conexión mientras trabajábamos.

Para las actividades en línea, tampoco se presentaron mayores inconvenientes. A decir de los participantes, esta opción sería la mejor para cada momento de participación, ya que le permite programar los tiempos y los lugares en donde poder dedicarse a revisar documentos y a elaborar las actividades sugeridas. Ante esta sugerencia, se llevó la propuesta a dirección y a partir de este curso, todos los que se programan en la escuela se realizarán en línea.

Con respecto a la plataforma, tampoco se presentó particularidad alguna. Es probable que al ser la plataforma oficial con la que trabaja la escuela, los docentes ya tienen mayor dominio de ella, tanto para gestionar sus propios cursos, como para participar en alguno. Otra ventaja que se presentó, es que al ser una plataforma que permite alojar diferentes aplicaciones y/o conectar de manera externa con otras, se facilita el uso de diferentes aplicaciones de acuerdo al propósito educativo.

Con respecto al programa, se realizó una adecuación del originalmente planeado. A petición de los propios docentes-tutores, se incluyó un tema con respecto a cómo hacer el diagnóstico del grupo. La petición surgió a partir de comentar la importancia de conocer al grupo con el cual se estaría trabajando, en particular en sus fortalezas cognitivas, por lo que se comentó de los cuestionarios que nos permiten acercarnos a conocer los estilos de aprendizaje prevalentes y las inteligencias múltiples potenciadas en los grupos.

Como complemento, también se revisó la importancia de trabajar las habilidades socio-emocionales para favorecer ambientes de aprendizaje emocionalmente seguros, con la idea de facilitar la interacción de los propios alumnos que conforman un grupo y con esto, potenciar el nivel motivacional para acceder a la construcción de los aprendizajes. Al final se acordó que dentro de las secuencias didácticas de la tutoría, se incluirán actividades que favorezcan el desarrollo de estas habilidades.

Para reforzar este tema, se propusieron diferentes dinámicas que ayuda a los estudiantes a conocerse a sí mismos, a relacionarse con sus pares de manera asertiva y a construir un sentido de identidad en su grupo y a la escuela.

4.2. Evaluación del diseño y planificación del proyecto

Este proyecto se ha fundamentado en el método de investigación-acción, por lo que se parte de los componentes fundamentales que constituyen el proyecto de intervención educativa, desde el planteamiento que hace Ander Egg, E. (1993), C. Fierro (1999) y A. Barraza (2010).

Bajo la perspectiva de la investigación-acción, fundamento teórico que estructura el proceso evaluativo de este trayecto, se basa en el paradigma cualitativo, el enfoque interpretativo, el modelo de evaluación por logros y el diseño como mediación y conducción.

Sin embargo, se hace referencia al paradigma cuantitativo y a los enfoques técnico y práctico de la evaluación por cuanto permiten disponer de información sobre el nivel de concreción de los objetivos planteados, el impacto ejercido en la escuela y, en última instancia, el conocimiento que el participante debe construir de acuerdo con metas previamente determinadas, al mismo tiempo que controlar su desarrollo y proponer esfuerzos para su consecución.

Dentro de las características a considerar en la postura cuantitativa, el evaluador asume una posición neutral, los métodos y estrategias para evaluar se circunscriben a pruebas objetivas con formas de respuesta única y deben dar cuenta de los resultados alcanzados. Utiliza la información previamente delimitada y se reduce a variables que se pueden observar. La información disponible se analiza mediante procesos aritméticos y estadísticos de conteo, promedios, comparación con referentes, asignación de puntajes que permitan generalizar, todo ello para garantizar la neutralidad del evaluador y por lo tanto, para limitar la interpretación a lo numérico y reducir la asignación de significados por parte del evaluador.

Por otro lado, desde el paradigma cualitativo, en donde el evaluador ya no tienen una postura de neutralidad, ni en la teoría en la que se fundamenta ni en la valoración que lo orienta, se considera como componente fundamental el contexto en el cual se sitúa la planeación del proyecto, su desarrollo y el impacto conseguido a través del aprendizaje de los participantes.

Particular importancia toman los significados que se otorgan al aprendizaje y a las interacciones que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto responde a problemas prácticos que demandan transformaciones para la comunidad en cuestión.

En suma, el paradigma cualitativo, pretende comprender la realidad motivo de estudio, para lo cual se procede de manera holística al hacer una lectura que trasciende el texto y desvela significados e intereses.

Para demostrar esa realidad motivo de estudio, se partió de categorías de análisis planteadas al inicio del proyecto, desde una concepción teórica del docente. Algunas de estas categorías se replantearon durante el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto que la preocupación fundamental de este paradigma es la pregunta por la calidad del hecho social que se fue construyendo.

Bajo este marco, en el presente proyecto, se establecieron tres momentos de la evaluación:

1. Evaluación del diseño del proyecto. Con el objetivo de conocer en qué medida se han contemplado e incluido todos los componentes que comprende la elaboración de un proyecto de intervención educativa, desde la perspectiva de la investigación-acción y de la socio-formación (Anexo 1).
2. Evaluación de la ejecución e implementación del proyecto. Con el objetivo de identificar de qué manera se fue aplicando y cómo se fueron desarrollando las actividades contempladas en el diseño del proyecto de intervención.
3. Evaluación final o de resultados. Con el propósito de medir los efectos del proyecto, por comparación con las metas que se proponía alcanzar.

Fase de evaluación	Octubre,	Noviembre,	Diciembre,	Agosto
Evaluación del diseño del proyecto				
Ejecución del proyecto				
Nivel de concreción del proyecto				
Evaluación de los resultados				
Evaluación del impacto				

Aspectos metodológicos

Una vez establecidos los momentos de evaluación del proyecto de intervención, se abordó la manera en que se obtendrían las evidencias para conocer los logros alcanzados, y en su caso, las necesidades de apoyo o de mejora.

Entre las consideraciones observadas para la selección de instrumentos para llevar a cabo el proceso de evaluación, se encuentra la congruencia con los objetivos establecidos en la planificación del proyecto, la pertinencia con el momento de evaluación en que serán aplicados, la medición de diferentes aspectos acerca de los progresos durante el desarrollo del proyecto.

Para concretar el modelo de evaluación, se incorporaron estrategias consideradas congruentes con las características y necesidades de cada una de las fases de evaluación.

El concepto de estrategia se entiende, siguiendo la propuesta de Díaz Barriga y Hernández (2006), como “conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza un docente para valorar el aprendizaje del alumno” a la cual se le hizo una adecuación para orientarla hacia el facilitador en lugar del docente y el logro de objetivos por aprendizaje.

En esta línea, las estrategias seleccionadas tienen las siguientes finalidades:

- Valorar el nivel de logro en la realización del proyecto de intervención
- Monitorear el avance en su ejecución
- Identificar las necesidades de adecuación
- Comprobar el nivel de concreción del proyecto

Técnicas / Instrumentos utilizados

Se establece como técnicas de evaluación, los procedimientos utilizados para obtener la información requerida, por lo que cada una de las técnicas utilizadas tendrá un instrumento de evaluación, entendiendo como instrumento al recurso estructurado que ha sido diseñado para fines específicos.

Bajo este marco, en la evaluación de la fase de diseño del proyecto, se empleó la técnica de análisis del desempeño, con el uso de la rúbrica como instrumento (anexo 1), para valorar tanto la presencia

de cada uno de los aspectos que conforman la elaboración de proyectos de intervención educativa, desde la mirada de la investigación-acción, como el nivel de calidad plasmado en cada componente.

Para la fase de ejecución del proyecto, se emplearon técnicas de observación con el uso del registro anecdótico (anexo 2), como instrumento para valorar el acontecer diario a la vez que identificar las problemáticas que se presentaron y las soluciones encontradas. Esto mismo, permitió identificar necesidades particulares y/o ayudó a la toma de decisiones para una eventual diversificación de actividades que ayudaron a la concreción del proyecto.

Finalmente, para valorar el nivel de concreción del proyecto, se utilizó la técnica de análisis del desempeño a través de lista de cotejo (anexo 3), como instrumento que ayudó a identificar la oportuna realización de cada una de las actividades programadas. Con el mismo propósito, se recurrió a técnicas de desempeño de los participantes, con el uso del cuestionario como instrumento para preguntar sobre los procedimientos que el proyecto pretendió desarrollar en los participantes.

Por último se contempló la evaluación de los resultados obtenidos con la aplicación de este proyecto. Para este efecto, se aplicó una evaluación sobre el efecto del proyecto en un momento intermedio y después hacia el final de la aplicación con la idea de valorar los cambios que dieron indicio de si el proyecto se estaba orientando hacia la dirección deseada o si los efectos que se fueron observando correspondían a lo esperado, o si por el contrario, fue necesario introducir ajustes en la manera de hacer las cosas.

Al concluir la aplicación del proyecto, se llevó a cabo la evaluación del impacto que permitió valorar los cambios producidos en la manera de llevar a cabo la tutoría, como consecuencia de la aplicación del propio proyecto, mediante la técnica de análisis del desempeño del docente tutor (anexo 7) y la lista de cotejo como instrumento que permitió verificar la inclusión de todos los componentes que supone la elaboración de un programa de tutoría. Aquí, la fuente de información primaria fue el plan de trabajo elaborado por los docentes tutores.

4.3. Consideraciones en la Evaluación de aprendizajes a través de Entornos Virtuales

Las iniciativas de inclusión de TIC en el ámbito educativo, están orientadas a partir de múltiples propósitos. Ello permitió identificar una serie de aspectos diferentes que revisten interés en la medida en que procuran valorar sus acciones y efectos:

En la orientación de este proyecto, atendemos en particular a los aspectos físicos, relacionados con el tipo de estructura, equipamiento y conectividad que se utiliza, al igual que la disponibilidad de soporte técnico.

De la misma manera, interesó revisar, el uso pedagógico de las TIC, con la idea de conocer en qué medida hubo cambios en las estrategias de enseñanza, en la motivación y actitud de los docentes hacia las TIC, si se modificó en algún aspecto la dinámica del aula, el modo en que los docentes utilizaron las TIC y sus representaciones.

De igual forma, interesó conocer el factor relacionado con los aprendizajes de los participantes; tipo de uso que hacen de las TIC (frecuencia, complejidad cognitiva, utilidad) incidencia de la integración de TIC en el logro académico, desarrollo de micro-competencias o destrezas de manejo funcional, competencias específicas asociadas a las TIC, y en qué medida se incrementaron actitudes positivas de los participantes respecto al aprendizaje (motivación, compromiso, concentración).

Bajo este marco, la evaluación en general se previó desde la planificación del proyecto y dio inicio aún antes de que haber comenzado las acciones de implementación.

En este sentido, se determinó una dimensión temporal de la evaluación en cuatro momentos:

- 1) Etapa de planificación del proyecto: para definir el problema a resolver, seleccionar la realidad a evaluar, conocer el escenario para la implementación del proyecto y elaborar los objetivos de la evaluación, con la idea de conocer la factibilidad para la implementación del proyecto.
- 2) Inmediatamente antes de su implementación: para tener información de base, que constituyera una referencia para medir los cambios producidos por las acciones realizadas a partir de la implementación del proyecto, y de qué modo operan sobre los beneficiarios directos.
- 3) Durante la etapa de ejecución: para monitorear el curso de las acciones. Cuando se efectuaron cortes temporales durante el desarrollo del proyecto.
- 4) Una vez finalizado el plazo previsto de ejecución: para valorar los efectos del proyecto en el corto y mediano plazo (resultados e impactos). Interesa saber si los cambios realizados se mantienen en el tiempo y qué efectos finales produjeron sobre la población destinataria, en relación con los objetivos últimos o más generales buscados por el proyecto.

Con esta descripción, se va identificando el alcance o necesidad de información, que en general está relacionada con el monitoreo de las acciones o bien con las decisiones que se espera tomar. En resumen, lo que se ha pretendido evaluar es:

- Diseño del proyecto de intervención
- Factibilidad
- Proceso
- Resultados
- Impactos.

4.4. Diseño de la evaluación

Cabe enfatizar que la evaluación supone un proceso que atraviesa por diferentes etapas: una etapa de diseño o planificación, un momento de ejecución, el procesamiento y análisis de la información obtenida y la presentación de resultados, para finalmente dar paso a la toma de decisiones.

En esta perspectiva, el objetivo general del proyecto de evaluación, fue la de obtener información que contribuya a la toma de decisiones que orienten la mejora del proyecto de intervención educativa, “de docente a tutor a través de entornos virtuales” Conocer el nivel de apropiación del quehacer del tutor por parte de los docentes participantes y su incorporación a las prácticas tutoriales en las aulas para la mejora de los aprendizajes.

Objetivos específicos:

- 1) Conocer el nivel de logro en el diseño del proyecto de intervención educativa
- 2) Valorar la viabilidad de implementación del diseño de intervención en la escuela TAE
- 3) Generar conocimiento que facilite la toma de decisiones para corregir la implementación del diseño de intervención
- 4) Analizar el impacto del trayecto formativo en el rol del tutor y en la dinámica de trabajo de la escuela
- 5) Analizar y explicar los factores que inciden en la implementación del proyecto de intervención.

Como en este proyecto se contempla la incorporación de la TIC, se pretende conocer las condiciones de infraestructura, los recursos técnicos y pedagógicos involucrados, el desempeño de los docentes participantes y los resultados de aprendizaje obtenidos.

4.5. Metodología de la evaluación

Dada la naturaleza paradigmática utilizada en el diseño del proyecto de intervención educativa, se recurrió de manera particular a fuentes de información primaria, entendida como aquella información que se genera derivada del diseño, implementación y evaluación del propio proyecto de intervención.

Las fuentes secundarias de información se consideraron como parámetro con el cual comparar algunas mediciones realizadas durante la evaluación.

En cuanto a la lógica de la información, se requirió información que permitió comprender el tema del que estamos hablando, como de medir lo sucedido.

La comprensión involucra la lógica cualitativa, que permita explorar la situación en torno al diseño, aplicación y resultados obtenidos del proyecto de intervención. En este sentido se conversó con distintos actores involucrados en el proyecto, con el propósito de conocer percepciones, motivaciones, razones profundas, para lo cual se utiliza técnicas de entrevista semiestructurada.

En el marco de la evaluación, este paradigma tiene como objeto de ocupación al estudiante, quien es asumido como centro y principal fuente de información para comprender su aprendizaje y la forma como va elaborando significados en los diferentes campos de formación, en su integración personal y social, se centra en la mediación para la transformación tanto de la persona como de la cultura, se ocupa de valorar un conocimiento con validez social y contextual, comprendido como la capacidad de reestructurar aprendizajes logrados de modo que el aprendizaje no es solo reproducción sino ampliación y consolidación de estructuras.

Esta forma de evaluar, postula la necesidad de mantener una interacción dialógica entre los actores participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se puede decir, siguiendo a Dávila (1995), que la evaluación desde una postura cualitativa, indaga el trasfondo de los intereses y motivaciones, así como las capacidades, habilidades, disposiciones, actitudes y prácticas de la persona, comprendido en relación con el aprendizaje y con su formación

como capaz de aprender, reflexionar, de agregar valor al conocimiento, por lo que al analizar la intencionalidad subyacente, permite comprender carencias, dificultades o formas singulares al hacer dicha aproximación de modo que quien está mediando en el aprendizaje puede actuar en consecuencia.

Bajo este marco, la metodología pertinente para este paradigma es la comprensión del sentido de la acción, tomando en cuenta que el ámbito del aprendizaje de cada persona no es susceptible de reproducción y en muchos aspectos exige diseños singulares que ofrezcan posibilidades diferentes en las respuestas y en las formas de proceder, que asuman la totalidad y su comprensión no como suma de partes ni mediante muestras de partes sino como una evaluación comprensiva e integradora lo que invita a considerar la participación y la comunicación para develar el sentido de la acción del evaluado.

Este tipo de evaluación da una significación proactiva al aprendizaje en tanto que se ocupa de encontrar el potencial disponible, o ZDP y de conocer las limitaciones para transformarlas en posibilidades, o para reducirlas, o para aprender a obviarlas.

Sin embargo, al hablar de la evaluación a través de entornos virtuales, es necesario recordar que debido al carácter de mediación de las herramientas tecnológicas, le dan una peculiaridad a considerar, en el momento de efectuar esta actividad.

Habrá que partir de la premisa de que el proceso de evaluación llevado en Entornos Virtuales, está condicionado por al menos dos aspectos centrales: a) los relacionados con el propio alumno y b) los vinculados a la asignatura, y en tanto que, ambos son clave para el éxito de los procesos formativos en línea, es necesario buscar la manera de minimizar las amenazas que el propio sistema intenta.

En la fase de evaluación diagnóstica con relación a los alumnos, es importante conocer lo que ya saben con respecto al tema. Esta parte fue tomada desde el momento del diagnóstico inicial efectuado con motivo del diseño de este proyecto. De hecho, estos mismos instrumentos se reutilizaron al finalizar la intervención, para contrastar los avances y/o logros alcanzados.

Además, fue importante que desde el inicio, conocieran las herramientas que se utilizarían y el nivel de manejo requerido, a fin de que la habilidad para manejarse en un entorno virtual no represente un hándicap en contra. Para contrarrestar esta situación, se pidió colaboración al equipo

de informática, a fin de agregar tutoriales que ayude al participante a situarse en este escenario de aprendizaje.

Desde la fase formativa de la evaluación y en consonancia con el modelo de intervención educativa aplicado, se utilizaron diferentes formatos a través de los cuales se obtuvo la información sobre el progreso y logro de los aprendizajes esperados.

Entre las herramientas utilizadas, destaca la evaluación a través de e-portafolio, por ser una herramienta que consideramos versátil, que proporciona una visión amplia y profunda de las competencias desarrolladas, ya que con los trabajos entregados se pudo identificar cómo los participantes gestionaron la información, y los conocimientos para aplicarlos en diferentes situaciones.

De igual forma permitió a los facilitadores, introducir acciones de mejora y retroalimentación al participante durante el desarrollo de la actividad, logrando así, retroalimentar la acción educativa.

La evaluación se concretó a partir de la creación de una carpeta (compartida) individual donde cada participante fue introduciendo los trabajos realizados y el facilitador dio retroalimentación formativa en cada caso.

Otra estrategia utilizada para gestionar y sistematizar el proceso evaluativo fue el uso de rúbricas (anexos 4, 5 y 6), que ayudan a describir con claridad los criterios a seguir para valorar el trabajo desarrollado. En particular fueron utilizadas para guiar el peso diferencial en cada una de las dimensiones preestablecidas de antemano y ayudaron a determinar el nivel de competencia desarrollado.

Esta herramienta se le utilizó a modo de autoevaluación, como estrategia para guiar la realización de la actividad, como de heteroevaluación en el producto final. Por su versatilidad se le utilizó para valorar diferentes tipos de productos (presentaciones digitales, trabajos grupales e individuales, foros de discusión) en dos formatos primordiales: rúbrica analítica para identificar lo que se pretendía evaluar (competencias, capacidades, habilidades) y rúbricas holísticas para evaluar la totalidad de un producto final y determinar el nivel de competencia alcanzado por el participante.

CONCLUSIONES

La experiencia en la elaboración y aplicación de este programa de formación de tutores, nos sugiere las siguientes conclusiones:

La investigación con respecto al estado del arte de la implementación de la tutoría como estrategia de atención a los alumnos en la escuela secundaria Tomás Alva Edison, permitió conocer que el concepto que tienen de la tutoría y la forma de llevar a cabo esta labor, difiere de la propuesta por la SEP.

Los alumnos de la misma escuela, prefieren acudir a las áreas de orientación educativa y de psicopedagogía cuando necesitan resolver situaciones académicas o conductuales.

La revisión de trabajos realizados con similar propósito en nuestro país, arrojan resultados similares, de donde se desprende dos problemáticas a resolver en aras de favorecer los resultados esperados de la tutoría: la primera, está relacionada con la necesidad de generar planes de formación y capacitación de tutores; la segunda, relacionada con el enfoque que de la tutoría establece la SEP de corte grupal.

Si la tutoría surgió como medida renovadora en las formas de acercar más al alumno a las relaciones con el profesor, y la base de esta modalidad, se ubica en la búsqueda de cómo mejorar el aprovechamiento y el desarrollo de las capacidades de los alumnos, podemos asumir que la función primordial del tutor es la de acompañar a los estudiantes durante su formación y desarrollo.

Desde esta visión, una de las primeras consideraciones tiene que ver con el sustento teórico desde el cual se aborda la labor tutorial, ya que conceptualmente, la tutoría se apoya más en las teorías del aprendizaje que en las de la enseñanza e incluye teorías del desarrollo humano. Junto con esta, una segunda consideración se relaciona con el perfil que el tutor debe desarrollar para poder ejercer de manera adecuada esta labor.

Estos antecedentes me motivaron a elaborar y aplicar un programa de formación de tutores con la idea de coadyuvar en principio, a concretizar el concepto de tutoría que la SEP propone, a la vez que favorecer el desarrollo de competencias tutoriales.

El diseño del programa bajo la estrategia didáctica del proyecto formativo permitió integrar el uso de TIC para aprovechar la oportunidad que brindan de superar barreras de tiempo y espacio y con

ello, la oportunidad para que los tutores pudieran llevar a cabo el proceso formativo, prácticamente en cualquier lugar y en cualquier momento.

De igual manera, se aprovechó el potencial educativo de las TIC, bajo el argumento propuesto por Coll C. y Martí (2001) de tomar estas tecnologías como instrumentos psicológicos en el sentido Vygotskiano de la expresión y en la posibilidad que ofrecen para buscar información y acceder a ella, representarla, procesarla, transmitirla y compartirla.

En la aplicación del programa, se presentaron trabajos individuales y trabajos colaborativos en el que se incluyeron actividades grupales a través de los foros de discusión con la idea de promover la negociación social a través del debate, discusión o presentación de evidencias.

De igual forma, y con la finalidad de promover aprendizajes significativos por recepción o descubrimiento, se rescataron aportaciones del cognitivismo y se propusieron actividades de solución de problemas utilizando los conocimientos adquiridos, los ejercicios con retroalimentación, la auto y coevaluación y el uso de casos de la vida escolar.

También se promovió la solución de problemas utilizando los conocimientos previos, con la idea de facilitar la transferencia de los aprendizajes. De igual forma, se promovió la interacción alumno-contenido, proporcionando a los alumnos diversos materiales de estudio y se otorgó retroalimentación tanto de forma presencial como virtual.

El programa se conformó con 40 horas de actividad de las cuales, 30 fueron presenciales y 10 mediante asesoría de maneja virtual con un estimado de 60 horas de actividades individuales.

La competencias se establecieron a partir de un análisis funcional de la tutoría en Secundaria en cuatro niveles. Una vez realizado el análisis funcional, se procedió a identificar y estructurar las competencias que se pretendieron formar. Para ello, se elaboró un cuadro que permitió identificar el tipo de competencia, la descripción de esa competencia, el verbo clave que orienta la acción, el objeto en el cual se inserta la acción, las condiciones de calidad con respecto a la competencia y la explicación del porque se considera necesario desarrollar dicha competencia.

Los 9 tutores que iniciaron y concluyeron, cumplieron con adecuada entrega de trabajos y tareas, al igual que de la planeación del trabajo tutorial para el ejercicio escolar siguiente.

Durante la aplicación del programa, los docentes identificaron necesidades que originalmente no se habían contemplado, tales como revisar formas de hacer el diagnóstico grupal y la pertinencia

de incluir dentro de la planeación de trabajo tutorial, actividades que favorezcan el desarrollo de habilidades socio-emocionales, con la idea de favorecer los ambientes aúlicos, a la vez que la disposición de alumnos para el aprendizaje.

El siguiente paso, será evaluar el impacto en los grupos del programa elaborado por los tutores, que se realizará al final del presente ciclo escolar.

REFERENCIAS CITADAS

- Ander-Egg, E. (1993). *La planificación Educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Argentina. Magisterios de Río de la Plata.
- Barraza, A. (2010). *Propuesta de Intervención Educativa*. México. Universidad Pedagógica de Durango
- Bartolomé, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Píxel-Bit. Revista de medios y educación* 23, 7-20. Recuperado de:
http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/04_bleneded_learning/documentacion/1_bartolome.pdf
- Bartolomé, A. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en educación superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 11(1), 15-51. Recuperado septiembre, 21, 2009, de <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/volumen11/bartolome.pdf>
- Center for Prevention Research and Development (2009). *Background Research: Tutoring Programs*. Champaign, IL: Institute of Government and public Affairs, University of Illinois.
- Coll, C. (2008). Aprender y Enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 72. Madrid
- Coll, C. et. al. (2007) *Los profesores, sus teorías y la concepción constructivista, en: El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao. 17ª ed.
- Coll, C. (1997). *Que es el constructivismo*. Buenos Aires: Magisterio de Río de la Plata.
- Crespo, M. (2007). Fundamentos psicológicos de la educación: teorías de aprendizaje. Recuperado de: http://english.uprag.edu/faculty/michelle/DPE4335_Seminario_Elemental/Fundamentos_Psicologicos_de_la_Educacion.pdf
- Escalante, A. M. (2010) *Diseño de un programa de tutoría en secundaria: La formación de tutores*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida Y.
- Fierro C. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México. Paidós.
- Gardner H. (2007). *Estructuras de la mente, La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gordon, E. Ph. D. (2006). *The state of Tutoring in America: Changing the culture about tutoring*. Imperial Tutoring & Educational Services. The Association for the Tutoring Profession.

Gutiérrez A. Jr. (2011, September 1). *The research basis for the effectiveness of tutoring in public education*.

Jiménez Mariela, Luna Ana Bertha (2011). *Tutores en Educación Básica en Escuelas Secundarias Técnicas del Estado de Tlaxcala. Retos y Perspectivas de su proceso de formación*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, área 15 procesos de formación.

Lapeña Pérez, Cristina; Saucedo Pare, Narciso; Martínez Ruiz, Ángeles (2011). Los programas institucionales de acción tutorial: una experiencia desarrollada en la Universidad de Alicante. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 341-361.

Maier W. Henry (1984). Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget, Sears. Amorrortu editores, Buenos Aires Argentina.

México. Secretaría de Educación Pública, (2011). *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011 guía para el maestro. Tutoría*.

México. Secretaría de Educación Pública (2010) *Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula*.

México. Secretaría de Educación Pública (2007). *La Orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes*. Versión corregida para el sitio Web de la Reforma de la Educación Secundaria.

Moya J. (n.d.) ¿Que entendemos por competencias? Universidad de las palmas. Recuperado de: <http://www.youtube.com/watch?v=oH-B-m7jCQ0>

Nirenberg Olga (2000). *Formulación y evaluación de intervenciones sociales*. Buenos Aires. Noveduc

Powell Anne (1997). *Academic Tutoring and Mentoring: a Literature review*. California

Pozo, J. I. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata

Pujol, J. Fons, J.L. (1978). *Los métodos de enseñanza universitaria*. Pamplona, EUNSA.

Research Bureau, California State Library, Sacramento, CA.

Santana V. Lidia, Feliciano G. Luis. (2006). La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa. *Revista de educación*, 340. 943-971

Tobón, S. (2013). *Los Proyectos Formativos: Transversalidad y desarrollo de Competencias para la Sociedad del Conocimiento*. [Versión de Instituto CIFE]. Recuperado de <http://www.cife.org.mx>

Tobón, S. (2009). “Proyectos Formativos: didáctica y evaluación de competencias”. En E. J. Cabrera (Ed.), *Las competencias en educación básica: un cambio hacia la reforma*. México: Secretaría de Educación Pública.

Tobón, S. (2006) *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.

Topping K. (2002). Educational Practices series-5. International Academy of Education. International Bureau of Education. USA. Recuperado de <http://www.curtin.edu.au/curtin/dept/smec/iae>

ANEXO 1

RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

El propósito de esta rúbrica es ayudarte a identificar y documentar evidencia observable de los puntos relevantes que debes atender cuando evalúas un proyecto de investigación-acción. Los resultados te ayudaran a controlar la calidad del proyecto. Marca la opción que corresponda a tus observaciones de cada dimensión evaluada. En la medida que sea necesario y apropiado, haz consultas breves con los investigadores.

Fecha:	Proyecto:	Evaluador:		
DIMENSIÓN INDICADOR	Planteamiento del Problema y diagnóstico			
	3	2	1	TOTAL
Elección de la situación por mejorar	Evidencia de que la elección fue tomada en consenso con el colectivo docente, al igual que demuestra con claridad la conveniencia de trabajar esta situación.	Evidencia de que la elección fue tomada en consenso con el colectivo docente, pero no demuestra con claridad la conveniencia de trabajar esta situación.	No hay evidencia de que la elección haya sido tomada en consenso con el colectivo docente ni demuestra con claridad al conveniencia de trabajar esta situación.	
Descripción de la situación por mejorar	La descripción incluye con claridad, el contexto escolar, social y económico en el que se presenta la situación por mejorar y evidencia la recuperación de experiencias que se tiene en torno a la situación de estudio.	La descripción incluye dos aspectos en el que se presenta la situación por mejorar y evidencia la recuperación de experiencias que se tiene en torno a la situación de estudio.	La descripción incluye un aspecto en el que se presenta la situación por mejorar y no evidencia la recuperación de experiencias que se tienen en torno a la situación de estudio.	
Ubicación de la situación en el tiempo y el espacio	Se identifican con claridad las particularidades de la situación a transformar y evidencia la participación del colectivo docente en esta identificación.	Las particularidades de la situación a transformar no son claras pero evidencia la participación del colectivo docente en esta identificación.	No se identifican las particularidades de la situación a transformar, ni evidencia la participación del colectivo docente en esta identificación.	
Señalamiento de las dimensiones de la práctica con las que se relaciona directamente	Explicita el análisis de las dimensiones con las que se relaciona directamente la situación de estudio y se señala con claridad los factores con los que está más estrechamente relacionada.	El análisis de las dimensiones con las que se relaciona directamente la situación de estudio no es claro ni se señalan los factores con los que está más estrechamente relacionada.	No se identifica análisis de las dimensiones con las que la situación estudio se relaciona y los factores con los que está más estrechamente relacionada, se mencionan de manera escueta.	
Análisis de causas y consecuencias	Es clara la identificación de causas y consecuencias para la vida cotidiana escolar, de la situación educativa que se quiere mejorar.	La identificación de causas y consecuencias para la vida cotidiana escolar, de la situación educativa que se quiere mejorar no es clara.	Es difícil vislumbrar la identificación de causas y consecuencias para la vida cotidiana escolar, de la situación educativa que se quiere mejorar.	
Explicación de la situación educativa que se quiere mejorar	El escrito sintetiza el análisis realizado y muestra con claridad la participación del investigador, considerado como parte central del problema y por lo tanto de la solución.	El escrito sintetiza el análisis realizado, pero no muestra la participación del investigador, considerado como parte central del problema y por lo tanto de la solución.	El escrito muestra un análisis confuso y no evidencia la participación del investigador, considerado como parte central del problema y por lo tanto de la solución.	
Fuentes utilizadas para la obtención de información	Se realiza con la colaboración de los docentes implicados; se utilizan técnicas cuantitativas y cualitativas	Se realiza con la colaboración de los docentes implicados; se utilizan técnicas cuantitativas o cualitativas.	No se consideró la colaboración de los docentes implicados; se utilizan técnicas cuantitativas o cualitativas.	
Análisis de la información	Describe la metodología empleada con la que se analizan datos y explicita los significados de manera que hacen comprensible la situación que se quiere mejorar.	Menciona la metodología empleada con la que se analizan datos y explicita los significados de manera que hacen comprensible la situación que se quiere mejorar.	No menciona la metodología con la que se analizan datos y la explicitación de los significados no favorece la comprensión de la situación que se quiere mejorar.	
Integración de los procesos de análisis	La explicación sobre la situación educativa a transformar, integra los dos procesos de análisis de manera coherente y explica las semejanzas y diferencias entre ellas.	La explicación sobre la situación educativa a transformar, integra los dos procesos de análisis de manera coherente y explica las semejanzas y diferencias entre ellas.	La explicación sobre la situación educativa a transformar, integra los dos procesos de análisis de manera coherente y explica las semejanzas y diferencias entre ellas.	
Encuadre temático	Identifica con claridad los contenidos directamente ligados con el objeto de estudio y los que permiten contextualizarlo en corrientes teóricas específicas.	Identifica contenidos ligados con el objeto de estudio de manera confusa al igual que los que permiten contextualizarlo en corrientes teóricas específicas.	Identifica contenidos ligados con el objeto de estudio de manera confusa y no se evidencia contenidos que facilite contextualizarlo en corrientes teóricas específicas.	

DIMENSIÓN	Diseño del Proyecto de Intervención Educativa			
INDICADOR	3	2	1	TOTAL
Título del proyecto				
Hipótesis de acción	Su enunciación permite determinar el camino a seguir en la construcción de la propuesta de intervención y se redacta de manera afirmativa, relacionando la solución tentativa y el problema ya identificado.	Su enunciación permite determinar el camino a seguir en la construcción de la propuesta de intervención pero su redacción no relaciona la solución tentativa y el problema ya identificado aunque está en manera afirmativa.	No muestra con claridad el camino a seguir en la construcción de la propuesta de intervención y no relaciona la solución tentativa y el problema ya identificado aunque está en manera afirmativa.	
Fundamentación teórica y socioeducativa	La exposición, toma como referentes las competencias genéricas y disciplinares que señalan los planes y programas de estudio y los enfoques pedagógicos y/o curriculares de la RIEB y rescata fuentes de consulta primarias y secundarias	La exposición, toma como referentes las competencias genéricas y disciplinares que señalan los planes y programas de estudio y los enfoques pedagógicos y/o curriculares de la RIEB, pero no menciona fuentes de consulta primarias y/o secundarias	La exposición, no toma como referentes las competencias genéricas y disciplinares que señalan los planes y programas de estudio y los enfoques pedagógicos y/o curriculares de la RIEB ni rescata fuentes de consulta primarias y/o secundarias	
Investigación documental	La documentación se realiza sobre investigaciones realizadas recientemente, sobre la problemática de interés y se evidencia la anotación referencial con formato APA	La documentación se realiza sobre investigaciones realizadas recientemente, sobre la problemática de interés. No evidencia la anotación referencial con formato APA	No se observa documentación sobre investigaciones realizadas recientemente sobre la problemática de interés ni se evidencia la anotación referencial con formato APA	
Objetivos o propósitos	Su redacción informa del tema, la problemática y el nivel de eficiencia que se pretende alcanzar a través de la ejecución del proyecto	Su redacción informa del tema y la problemática. No refiere el nivel de eficiencia que se pretende alcanzar con la ejecución del proyecto	Su redacción informa del tema. No recupera la problemática ni el nivel de eficiencia a alcanzar con la ejecución del proyecto	
Líneas de acción	Es clara la ruta o camino a seguir para avanzar en el mejoramiento continuo de la institución para mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje, la gestión directiva y/o evaluación de instituciones educativas	Hay indicios de la ruta o camino a seguir para avanzar en el mejoramiento continuo de la institución para mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje, la gestión directiva y/o evaluación de instituciones educativas	No se evidencia la ruta o camino a seguir para avanzar en el mejoramiento continuo de la institución para mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje, la gestión directiva y/o evaluación de instituciones educativas	
Metas	Especifican los resultados concretos a lograr y están circunscritos en corto, mediano y/o largo plazo.	Especifican los resultados concretos a lograr pero no se circunscriben en corto, mediano y/o largo plazo.	Hay esbozo de los resultados concretos a lograr y están circunscritos en corto, mediano y/o largo plazo.	
Actividades y estrategias	Establece con claridad la forma en cómo se operará el proyecto en función de los propósitos, las líneas, metas, espacio y tiempo e incluye cronograma que contempla hasta la fase de evaluación.	Establece con claridad la forma en cómo se operará el proyecto en función de los propósitos, las líneas, metas, espacio y tiempo. No incluye cronograma que contempla hasta la fase de evaluación.	No hay claridad la forma en cómo se operará el proyecto en función de los propósitos, las líneas, metas, espacio y tiempo y no incluye cronograma que contempla hasta la fase de evaluación.	
Metodología	Se fundamenta en el paradigma de tipo cualitativo y en particular, hace uso de la investigación-acción	Se observa confusión en el fundamento paradigmático aunque hace uso de la investigación-acción	Hace alusión al uso de la investigación-acción	
Recursos Humanos	Se identifica al personal directivo, docente, especialista o administrativo necesario para la realización del proyecto.	Aunque se menciona los recursos humanos, no se especifica el personal necesario para realizar el proyecto.	No se menciona el factor humano dentro de los recursos necesarios.	
Recursos Materiales	Incluye relación de muebles, inmuebles, aparatos, instrumentos, material de oficina y didáctico requerido para operar el proyecto.	Aunque se menciona los recursos materiales, no se especifica lo necesario para realizar el proyecto.	No se menciona los materiales dentro de los recursos necesarios.	
Recursos Financieros	Especifica las gestiones, aportaciones, donaciones, distribución y aplicación del dinero requerido para la realización del proyecto.	Aunque se menciona los recursos financieros, no se especifica cómo se obtendrá lo necesario para realizar el proyecto.	No se menciona el factor financiero dentro de los recursos necesarios.	
Plan de evaluación	Evidencia un paradigma de evaluación del proyecto, destaca recursos, etapas y describe los instrumentos y criterios que permitirán valorar los alcances y logros de los propósitos, procesos y resultados del proyecto.	No evidencia un paradigma de evaluación del proyecto, destaca recursos, etapas y describe los instrumentos y criterios que permitirán valorar los alcances y logros de los propósitos, procesos y resultados del proyecto.	No evidencia un paradigma de evaluación del proyecto, ni destaca recursos, etapas, aunque describe los instrumentos y criterios que permitirán valorar los alcances y logros de los propósitos, procesos y resultados del proyecto.	

Bibliografía	Se incluye al final del documento en orden alfabético y respetando el formato APA	Se incluye al final del documento sin orden alfabético y respetando el formato APA	Se incluye al final del documento en orden alfabético. No respeta el formato APA	
DIMENSIÓN	Formalización del proyecto de Intervención Educativa			
INDICADOR	3	2	1	TOTAL
Portada	Contiene todos los datos de identificación del proyecto de intervención educativa	Contiene el 80% de los datos de identificación del proyecto de intervención educativa	Contiene menos del 80% de los datos de identificación del proyecto de intervención educativa	
Índice	Expone con claridad la tabla de contenidos del documento de manera ordenada	Expone con claridad la tabla de contenidos del documento aunque sin orden determinado.	La tabla de contenidos no concuerda con el orden del documento.	
Presentación	Sintetiza los contenidos expuestos en el documento	Sintetiza parcialmente los contenidos expuestos en el documento.	No se aprecia un trabajo de síntesis y omite contenidos expuestos en el documento.	
Planteamiento y delimitación del problema educativo	Presenta el informe de resultados del diagnóstico socio – educativo	El diagnóstico presentado no concuerda con el informe de resultados	No refiere los resultados en la presentación del diagnóstico	
Diseño de la estrategia de intervención educativa	Contiene los propósitos, líneas de acción, las metas, los sustentos teóricos, la metodología, personas que participan en la intervención, las actividades y estrategias, los recursos didáctico-pedagógicos y el plan de evaluación.	Contiene al menos 7 de los 10 elementos	Contiene menos de 7 elementos.	
Reflexiones generales	Expone de manera sintética la perspectiva pedagógica o curricular desde la que se diseñó la estrategia que presenta y da cuenta de las implicaciones, posibilidades y retos que representa su implementación	Expone de manera sintética la perspectiva pedagógica o curricular desde la que se diseñó la estrategia que presenta pero no identifica las implicaciones, posibilidades y retos que representa su implementación	No es clara la perspectiva pedagógica o curricular desde la que se diseñó la estrategia que presenta ni se identifican las implicaciones, posibilidades y retos que representa su implementación	
Reflexiones finales (conclusiones)	Evalúa las implicaciones de la intervención, se relacionan los resultados con estudios existentes, se establece como si se cumplieron los propósitos de la propuesta o no; se exponen los resultados inesperados y como fueron atendidos; se comenta si hubo limitaciones para la intervención y se proponen recomendaciones para otras investigaciones o intervenciones derivadas de este proyecto.	Contiene al menos 5 de los 6 elementos	Contiene menos de 5 elementos	
Fuentes de consulta	Expone la relación de las fuentes bibliográficas, documentales, digitales y de páginas web utilizadas, respetando el formato APA	Expone la relación de las fuentes bibliográficas, documentales, digitales y de páginas web utilizadas, en formato diferente al APA	No expone la relación de las fuentes bibliográficas, documentales, digitales y de páginas web utilizadas.	
Anexos	Relaciona los documentos que amplían la información de las partes de la estrategia, instrumentos de recolección de datos, cuestionarios o guías de entrevistas utilizadas, análisis estadísticos adicionales, gráficas, fotografías, entre otros.	Los documentos anexados no concuerdan con la información documentada.	No se integra ningún tipo de instrumento que amplíe la información o sustente las estrategias mencionadas.	
Lineamientos editoriales	No más de 150 páginas de texto principal, no más de 20 páginas para anexos, documento en Word, márgenes de 2.5 cm, fuente Times New Roman a 12 puntos, interlineado de 1.5 puntos, espaciado a 6 puntos antes del párrafo y alineación justificada.	Respeto al menos 6 de los lineamientos editoriales.	Respeto menos de 4 lineamientos editoriales.	

ANEXO 2

REGISTRO ANECDÓTICO

El propósito de este registro es proporcionar una descripción de hechos, sucesos o situaciones concretas que se consideran importantes para el proyecto. Tiene la finalidad particular de identificar las características de la implementación del proyecto y hacer un seguimiento sistemático para obtener datos útiles y así evaluar determinada situación. Es importante anotar únicamente hechos que se salen de lo común, describirlos de manera objetiva y describir el hecho tal y como sucedió de forma breve y precisa.

Fecha:	Grupo:	Hora:
Actividad:		
Contexto:		
Descripción de lo observado:		
Interpretación de lo observado:		

ANEXO 3

LISTA DE COTEJO

Fecha:		Sesión No.		Tema:			
Modalidad:	Virtual		Presencial				
CRITERIO DE EVALUACIÓN					SI	NO	NA
El facilitador inició y terminó en tiempo estipulado la sesión							
El facilitador presentó los objetivos de la sesión de manera clara							
Los recursos tecnológicos estuvieron disponibles y en adecuadas condiciones							
La conexión a internet fue adecuada							
La sesión revisada corresponde a lo programado en tiempo y forma							
El facilitador muestra claro dominio de la tecnología sugerida							
Se respetó la secuencia didáctica propuesta							
Las evidencias de evaluación se efectuaron de acuerdo a lo programado							
Las dudas y comentarios de los participantes son atendidos asertivamente							
La comunicación entre facilitador y participantes se establece de manera asertiva							
Las normas para el uso de laboratorio electrónico se respetan							
La asistencia técnica estuvo disponible todo el tiempo							
Se cumplió al 100% con las actividades previstas							
Se respetó el reglamento establecido							

ANEXO 4

GUIA DE OBSERVACIÓN

Sesiones 1 y 2

GRUPO:	FECHA DE OBSERVACIÓN:
COMPETENCIAS:	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Expresa de manera gráfica las ideas que tiene acerca de la tutoría ❖ Verbaliza las ideas que expresó de manera escrita ❖ Participa de manera proactiva en la elaboración del cartel ❖ Socializa sus ideas para contribuir en la elaboración del cartel ❖ Sintetiza los aspectos significativos de la exposición
APRENDIZAJES ESPERADOS:	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Selecciona información pertinente para el quehacer tutorial y conversa sobre la relevancia de esa información para la elaboración del programa tutorial. ❖ Produce textos de manera colaborativa, considerando el propósito comunicativo y los destinatarios
ASPECTOS A OBSERVAR:	<p>En la integración del grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ ¿Cómo reaccionan y actúan los participantes ante la propuesta de la actividad? <p>En la recopilación de conocimientos previos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ ¿Qué tanto tienen que ver las ideas plasmadas en el organizador gráfico, con el concepto de tutoría? ❖ ¿Los participantes mencionan ideas relacionadas con algún otro tipo de apoyo a estudiantes? <p>En la elaboración del cartel:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ ¿Qué recursos utilizan en la elaboración del cartel? ❖ ¿Aporta ideas para la construcción del tema? <p>En la integración teórica de los conceptos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ ¿Qué estrategias utilizan para integrar los conceptos? ❖ ¿Qué comentarios hacen entre ellos, con respecto a la actividad que se les pide elaborar?
REGISTRO:	

ANEXO 5

Rúbrica sobre la revisión de los artículos trabajados

Sesión 3

Indicador	2 puntos	1 punto	0 puntos	Total
Profundización del tema.	Descripción clara y sustancial de las teorías y buena cantidad de detalles.	Descripción ambigua de las teorías, algunos detalles que no clarifican el tema.	Descripción incorrecta de las teorías, sin detalles significativos o escasos.	
Aclaración sobre el tema.	Esquema bien organizado y claramente presentado así como de fácil seguimiento.	Esquema bien focalizado pero no suficientemente organizado.	Esquema impreciso y poco claro, sin coherencia entre las partes que lo componen.	
Calidad del diseño.	Esquema sobresaliente y atractivo que cumple con los criterios de diseño planteados, sin errores de ortografía.	Esquema simple pero bien organizado con máximo de tres errores de ortografía.	Esquema mal planteado que no cumple con los criterios de diseño planteados y con más de tres errores de ortografía.	
Elementos propios del esquema utilizado.	Se usaron frases cortas, se destacaron títulos/subtítulos de la misma forma y la alineación de las ideas fue correcta.	Las frases utilizadas fueron extensas. Hubo alineación correcta de las ideas.	No se destacaron títulos/subtítulos, la alineación no muestra orden.	
Presentación del esquema.	La presentación/exposición fue hecha en tiempo y forma, además se entregó de forma limpia en el formato pre establecido.	La presentación/exposición fue hecha en tiempo y forma. La entrega no fue en el formato pre establecido.	La presentación/exposición no fue hecha en tiempo y forma. La entrega no se dio de la forma pre establecida.	
Evaluación de la actividad				

ANEXO 6

Rúbrica sobre la elaboración de mapa mental

Sesión 4

Indicador	2 puntos	1 punto	0 puntos	Total
Profundización del tema.	Descripción clara y sustancial del tema y buena cantidad de detalles.	Descripción ambigua del tema, algunos detalles que no clarifican el tema.	Descripción incorrecta del tema, sin detalles significativos o escasos.	
Aclaración sobre el tema.	Tema bien organizado y claramente presentado así como de fácil seguimiento.	Tema bien focalizado pero no suficientemente organizado.	Tema impreciso y poco claro, sin coherencia entre las partes que lo componen.	
Calidad del diseño.	Mapa mental sobresaliente y atractivo que cumple con los criterios de diseño planteados, sin errores de ortografía.	Mapa mental sencillo pero bien organizado con máximo de tres errores de ortografía.	Mapa mental mal planteado que no cumple con los criterios de diseño planteados y con más de tres errores de ortografía.	
Elementos propios del mapa mental.	La imagen central se asocia correctamente con el tema, las ideas principales y secundarias se distinguen unas de otras y las palabras clave representan conceptos importantes. Las imágenes utilizadas son adecuadas.	La imagen central se asocia con el tema. Las ideas principales y secundarias no se distinguen. Las palabras clave no aportan una idea clara de cada concepto tratado. Las imágenes no se relacionan con los conceptos.	La imagen central representa una idea o concepto ambiguo. Las ideas principales y secundarias están mal organizadas. No cuenta con palabras clave. Las imágenes han sido mal seleccionadas porque no representan ideas relacionadas al tema.	
Presentación del esquema.	La selección de los colores y la tipografía usada fueron atractivas, además el mapa se entregó de forma limpia en el formato pre determinado (digital).	Los colores y la tipografía usada no permiten una correcta visualización del mapa, aunque la entrega fue en el formato pre determinado (digital).	Se abusó del uso de colores y tipografías y la entrega no se dio de la forma pre determinada (digital).	
Evaluación de la actividad				

ANEXO 7

Rúbrica sobre el desempeño de facilitadores

Sesión 10

Indicador	2 puntos	1 punto	0 puntos	Total
Adecuada organización del programa y del curso	Presentación clara y sustancial de los objetivos y contenidos, así como la estrategia metodológica y evaluativa. Recomienda bibliografía	Presentación ambigua de objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y evaluativas. Esboza alguna bibliografía.	No presenta objetivos, contenidos ni estrategias metodológicas y evaluativas. No sugiere ningún tipo de bibliografía	
Comunicación afectiva (motivación manejo de materiales).	Los medios de apoyo, escritos y digitales, han sido útiles y se han usado correctamente. Los mensajes comunicados han sido claros.	Los medios de apoyo han sido bien seleccionados pero su uso no ha sido correcto. Los mensajes son poco claros.	Los medios de apoyo no han sido útiles y su uso ha sido deficiente. Los mensajes no tienen coherencia entre las partes que lo componen.	
Conocimiento y entusiasmo por el tema tratado.	Dominio del tema sobresaliente. Relaciona lo que se enseña con problemáticas de los asistentes y de su quehacer profesional.	Conoce del tema aunque presenta algunos titubeos al aclarar dudas. Ofrece escasa relación entre el tema y el quehacer.	Presenta demasiadas dudas en el dominio del tema. No relaciona lo que se enseña con la práctica profesional.	
Actitudes positivas hacia los participantes.	Acepta de manera asertiva los puntos de vista distintos y errores de los participantes. Es accesible y dispuesto a recibir y responder consultas. Estimula de manera permanente la participación. Fomenta el respeto mutuos	Tiene dificultad en aceptar los puntos de vista y errores de los participantes. No siempre se muestra dispuesto a recibir y responder consultas. No es constante en fomentar la participación.	Desatiende los puntos de vista y errores de los participantes. Manifiesta indisposición para atender a consultas. No fomenta la participación de los asistentes.	
Flexibilidad didáctica.	Muestra capacidad de adaptación de metodología y recursos, de acuerdo a las capacidades de los asistentes.	Se adapta a los recursos existentes, pero no considera adaptación de metodologías respecto a capacidades de asistentes.	Se aferra a la metodología preconcebida y a los recursos de la planeación.	
Ecuanimidad en la evaluaciones y asignación de calificaciones	La selección de criterios de evaluación es justa e imparcial. El diseño de los instrumentos de evaluación es apropiado.	La selección de criterios de evaluación es justa e imparcial, pero no son coherentes con el diseño de instrumentos.	La selección de criterios de evaluación es arbitraria y el diseño de los instrumentos es incoherente.	
Evaluación final				