



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Instituto de Investigación y Posgrado

PRÁCTICAS DE TUTORÍA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Por

MARIA ALEJANDRA CAMACHO HERNÁNDEZ

Tesis presentada como requisito parcial
para obtener el grado de

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

Director de Tesis

Juana María Méndez Pineda

Codirector

Fernando Mendoza Saucedo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Instituto de Investigación y Posgrado

PRÁCTICAS DE TUTORÍA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Por

MARIA ALEJANDRA CAMACHO HERNÁNDEZ

Tesis presentada como requisito parcial
para obtener el grado de

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

Director de tesis

Juana María Méndez Pineda

Codirector

Fernando Mendoza Saucedo

Sinodales:

Dra. María del Rosario Auces Flores

MIE Fernando Mendoza Saucedo

Dra. Juana María Méndez Pineda

Dr. Omar Sánchez-Armáss Cappello
Jefe del Instituto de Investigación y Posgrado

Dra. Angelina González Hurtado
Coordinadora de la Maestría en Psicología

Dr. Agustín Zárate Loyola

Director

AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento total al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por el apoyo económico brindado en la realización de esta tesis.

Agradezco a la maestría en psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí por ser una institución que siempre brindo soporte y valoraciones críticas que me permitieron darle una buena dirección a éste trabajo.

A la doctora Juana María Méndez Pineda por la confianza depositada en mí al realizar este proyecto pero sobre todo por su disposición, amabilidad y presencia al orientarme en el camino.

Agradezco de manera especial al Mtro. Fernando Mendoza Saucedo por sus consejos y sus atinadas correcciones en este trabajo, pero sobre todo por enseñarme grandes aspectos que me llevare para toda la vida, al apoyar mi crecimiento profesional pero sobre todo personal.

A la Dra. Rosario Auces, quien será uno de mis mejores ejemplos de excelencia, pero sobre todo de congruencia en este campo de la educación inclusiva.

A mí querida compañera y amiga Miriam Guadalupe Jasso Vázquez, quien compartió a mi lado momentos de tensión, alegrías y aprendizajes en esta aventura llena de retos que significó la maestría.

A mi familia porque han sabido comprender mis tiempos de ausencia, a todos y cada uno de ellos, le dedico mis logros y mis experiencias a lo largo de mi vida.

PRÁCTICAS DE TUTORIA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

Resumen

por Maria Alejandra Camacho Hernández
Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Septiembre 2013

Director de Tesis: Juana María Méndez Pineda
Codirector: Fernando Mendoza Saucedo

Este trabajo muestra una propuesta de intervención realizada en la Escuela de Ciencias de la Información (ECI) perteneciente a la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP). El propósito del mismo, fue promover la reflexión del profesor-tutor sobre su labor tutorial y así mejorar su práctica al atender a la diversidad estudiantil presente en el aula. El proyecto comprende cuatro fases: diagnóstico situacional, diseño de un plan de acción, intervención y por último la evaluación de la propuesta. Se trabajo con un grupo de doce profesores tutores, con los que se llevaron a cabo espacios de reflexión grupal encaminados a la reconstrucción de sus propios saberes. El registro y sistematización de experiencias se recolectaron a través de entrevistas semiestructuradas y observación participante. Los resultados muestran que se favoreció la puesta en marcha de cualidades que favorecen la atención a la diversidad, entre las que destacan la construcción de relaciones cálidas y climas favorables en el aula. Por otro lado, aunque existe el reconocimiento y aceptación a trabajar con las diferencias de su alumnado, aún persisten actitudes y prácticas segregadoras hacia algunos alumnos, sobre todo aquellos que no siguen el ritmo o la dinámica de clase del profesor.

ÍNDICE

	Página
AGRADECIMIENTOS.....	iii
RESUMEN.....	iv
ÍNDICE DE TABLAS.....	x
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xi
CAPÍTULO 1 : DIAGNÓSTICO SITUACIONAL	
Introducción.....	1
Objetivos del diagnóstico.....	2
Cuestionamientos del diagnóstico.....	3
Justificación del diagnóstico.....	3
Método.....	5
Instrumentos para recolección de información.....	6
Revisión de documentos institucionales.....	6
Aplicación de cuestionario de indicadores.....	6
Entrevistas semiestructuradas.....	8
Técnicas de análisis de datos.....	9

Resultados.....	9
Características institucionales del campus oriente.....	9
Dimensión gráfico – espacial.....	10
Dimensión sociocultural.....	11
Dimensión económica.....	13
Dimensión académica- institucional.....	14
Dimensión didáctica.....	16
Características sobre inclusión educativa del campus oriente.....	18
Características institucionales sobre la acción tutorial del campus oriente.....	25
Conclusión.....	28

CAPÍTULO 2: DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Introducción.....	31
Descripción del problema general.....	31
Definición del problema seleccionado.....	34
Bases teóricas.....	37
Marco histórico y contextual.....	37

Marco teórico.....	41
Diseño del plan de intervención.....	45
Su enunciado y descripción.....	45
Objetivo general.....	46
Objetivos específicos.....	46
Justificación.....	47
Desarrollo del plan de acción.....	49
Escenario.....	50
Participantes.....	50
Estructura.....	50
Evaluación del plan.....	54
Estrategias de evaluación.....	59
Procedimiento de recolección de datos.....	59
Observación participante.....	60
Entrevista semiestructurada.....	61
Procedimiento de análisis.....	62

Conclusiones.....	64
 CAPÍTULO 3: RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN	
Introducción.....	68
Resultados.....	69
El rostro humano de la docencia.....	60
Cualidades actitudinales.....	70
Cualidades sociales.....	71
El quehacer del tutor en el acompañamiento.....	72
Ámbito académico.....	72
¿Transmitir o vivenciar valores?.....	74
Aprender juntos en el aula: estrategias.....	77
Aprendizaje significativo.....	78
Momentos críticos.....	79
Aprendizaje en la convivencia.....	80
La práctica reflexiva como formadora del docente.....	81
La experiencia como guía.....	82

Construyendo planes de acción	84
Autodetección de ámbitos de mejora	86
Sentido afectivo del estudiante en la tutoría.....	87
Acompañamiento desde el control.....	88
Satisfacción con la tutoría.....	89
Una mirada diferente.....	90
Resignificando la acción tutorial.....	91
Tutoría y docencia, funciones inherentes.....	93
Marchando hacia la inclusión.....	95
Reconociendo la diversidad de mi aula	95
Entre la inclusión y la exclusión.....	96
Conclusiones.....	97
Referencias.....	102

APÉNDICE

A. Consentimiento informado.....	107
B. Artículo científico.....	110

ÍNDICE DE TABLAS

1. Secciones del índice de inclusión de Booth y Ainscow, 2000).....	7
2. Relación de la muestra para la aplicación del cuestionario de indicadores.....	8
3. Misión y visión de las entidades del campus oriente de la UASLP.....	12
4. Planta docente del Campus Oriente de la UASLP.....	15
5. Investigación, publicación de libros y artículos de revistas en el campus oriente de la UASLP.....	16
6. Principales categorías detectadas sobre el PAT, en las entrevistas semiestructuradas del campus oriente de la UASLP.	26
7. Relación de docentes que asistieron al proyecto de intervención en cada reunión grupal	52
8. Comparación entre la evaluación tradicional y la evaluación alternativa de Stake (1975).Citado por Fonseca, (2007).....	58

ÍNDICE DE FIGURAS

1.	Instalaciones del Campus Oriente UASLP.....	10
2.	Resultados de la aplicación del cuestionario sobre el índice para la inclusión en el campus oriente de la UASLP.....	10
3	Indicador A.2.4: El profesorado y el alumnado son tratados como personas poseedores de un “rol”.....	10
4	Indicador B.2.3 de la sección “Organizar la atención a la diversidad” del índice de inclusión.....	22
5	Indicador C.1.12 y C.2.1 de la sección “prácticas inclusivas.....	23
6	Principales necesidades y prioridades por entidad académica del campus oriente de la UASLP.	24
7	Estructura del plan de acción del proyecto “prácticas de tutoría para la atención a la diversidad”	51
8	Ciclo reflexivo en la formación docente.....	53
9	Cronograma de actividades del Proyecto de intervención.....	56
10	Procedimiento de observaciones y entrevistas en el proceso de intervención.....	60
11	Triangulación entre categorías.....	63
12	Categorías y subcategorías rescatadas en las entrevistas y observaciones.....	68
13	Temas recurrentes en las observaciones a lo largo del proceso de intervención.....	98

CAPÍTULO UNO

DIAGNÓSTICO SITUACIONAL

Introducción

En esta etapa diagnóstica del proyecto el propósito fundamental fue recabar información que permitiera profundizar y dimensionar las prácticas de tutoría y así como la cultura, prácticas y políticas relacionadas con la inclusión en el campus oriente de la UASLP, conformado por la Facultad de Psicología (FP), Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades (CCSyH) y Escuela de Ciencias de la Información (ECI). Todo esto a través de técnicas de recopilación de datos cuantitativa y cualitativa. Cada una de estas entidades académicas del campus oriente de la UASLP brinda gran importancia a los procesos académicos y de gestión, mediante la optimización de los programas institucionales como su Plan de Acción Tutorial (PAT). Dentro de estas acciones se encuentra el interés de trabajar la eficiencia académica y profesional en el alumno, al asumir que en la educación superior ha surgido la necesidad de no solo formar estudiantes con excelencia académica y disciplinar, sino además formar personas con valores y habilidades personales que puedan hacer frente a las demandas actuales. Esta perspectiva exige un nuevo paradigma educativo que mantenga un sentido profundo humano, puesto que la formación que se brinde al estudiante posteriormente se pondrá en juego en el contexto social más cercano. Bajo esta visión todos los alumnos tienen cabida dentro de los beneficios que contempla la acción tutorial: los que viven en diferentes ambientes socioeconómicos, los que son de diferente origen cultural, étnico, los que tienen alguna dificultad física, etc., y no solamente los que presentan rezago educativo. Es evidente que existe una diversidad de alumnado en las entidades académicas, por ello que cada vez más entidades han tomado en cuenta este concepto y acorde con el modelo educativo que se impulsa en la actualidad en la UASLP, es una cuestión

que no puede ser abandonada. Esto implica en primera instancia dejar atrás la imagen de las clases “tradicionales” expositivas y centradas en la enseñanza, carentes de sentido en el actual contexto educativo de la realidad para dar paso a un nuevo proceso donde se aprende a ritmos diferenciado. La tutoría entonces se convierte en una actividad inherente a la docencia como un acompañamiento continuo durante la carrera universitaria. Dentro de éste es necesario planear y diversificar estrategias que permitan atender las necesidades educativas que en algún momento todos los alumnos presenta a lo largo de su vida académica, dando respuesta a la diversidad y heterogeneidad presente en las aulas.

Objetivos del Diagnóstico. El diagnóstico realizado en el campus oriente de la UASLP tiene por objetivo principal conocer y comprender en profundidad la situación institucional del campus en relación al funcionamiento de cada una de las entidades académicas que lo conforman, así como la aceptación hacia la inclusión, las prácticas de tutoría y las concepciones de aprendizaje colaborativo.

Entre los objetivos específicos se encuentra:

- Conocer la opinión general que existe en el campus referente a la cultura, políticas y prácticas inclusivas.
- Explorar la opinión sobre prácticas tutoriales que se llevan a cabo en el campus oriente de la UASLP.
- Identificar las necesidades, áreas de oportunidad y mejora dentro del Plan de Acción Tutorial (PAT) de las entidades académicas que integran el campus oriente.

Cuestionamientos del Diagnóstico. Las preguntas que orientan el proceso de indagación que constituye la fase diagnóstica son las siguientes:

- ¿Cuál es la situación institucional que se vive en cada entidad académica que conforma el campus oriente de la UASLP?
- ¿Cuál es la opinión que se tiene acerca de la cultura, prácticas y políticas de la inclusión educativa en el campus oriente de la UASLP?
- ¿Cómo se realiza la tutoría en las diferentes entidades académicas?
- ¿Cuáles son las necesidades de mejora de la acción tutorial en las entidades académicas que integran el campus oriente de la UASLP?

Justificación. La realización de este trabajo pretende conocer el proceso de inclusión en cuanto a la cultura, prácticas y políticas, así como las acciones de tutoría que existen en el campus oriente de la UASLP a través de la realización de un diagnóstico situacional. El escenario globalizado, considerado como de múltiples y vertiginosos cambios, demanda con fuerza una atención cada vez mayor para el desarrollo profesional de los docentes que les permita realizar sus funciones con mayor flexibilidad y adaptación a dichos cambios.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones Educación Superior (ANUIES) propone a la tutoría como una estrategia a nivel institucional para que se pueda apoyar al estudiante en su estancia en la escuela. Esta propuesta esta cimentada en fundamentos teóricos referentes a los paradigmas educativos mencionados por la Organización Nacional de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2001) en la Séptima reunión del comité intergubernamental del proyecto principal de educación de América latina. Se rescatan elementos que favorecen la educación, con miras a sea reconsiderada y dirigida al aprendizaje del estudiante. Los cuatro fundamentos teóricos esenciales son el Humanismo, el Cognosctivismo, y el Constructivismo y el Socio cultural.

Dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas, la tutoría es una propuesta que se enmarca principalmente en el primero de estos paradigmas (Romo, 2011). Fundamentalmente el paradigma bajo la visión humanista tiene muy presente los cambios que ha sufrido la educación mundial por efectos de la globalización y la postmodernidad que afectan todos los ámbitos de la vida del ser humano. De esta manera se refuerza la concepción de que ya no basta con transmitir el saber, sino además fomentar aptitudes, actitudes y valores propios del ser humano que puedan ayudar al alumno a hacer frente al mundo actual. Además, la sociedad genera diversas demandas a los individuos que la conforman, mismas que se encuentran en constante movimiento y transformación, las cuales proponen una adaptación constante de parte de las personas que se encuentran inmersas en ella. Es por ello que uno de los objetivos de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, (UASLP, 1997) su Plan Institucional de Desarrollo, se encamina a propiciar la formación integral que actualmente necesita el alumno. Por lo tanto, la acción tutorial en esta propuesta, habrá de cumplir una labor significativa en los aspectos académicos, profesionales y personales mediante un programa de trabajo que favorezca el desarrollo y bienestar de cada estudiante.

La acción docente se convierte en una tarea clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, misma que comparten profesores y estudiantes con la intención de construir juntos y de manera reflexiva el conocimiento sobre una determinada materia o proyecto interdisciplinar. Podemos decir que ambas acciones tienen como hilo conductor el orientar al estudiante en sus experiencias de aprendizaje para que llegue a ser un aprendiz autónomo, competente y crítico en su lugar de trabajo. En relación con las áreas que explora este diagnóstico, es preciso reconocer las prácticas tutoriales así como la importancia de la inclusión educativa, pues con ella se pretende eliminar las barreras al aprendizaje y a la participación que constantemente enfrentan los alumnos. Es por ello

que se considera que las prácticas de tutoría articuladas al desarrollo de clases y que contemplen estrategias colaborativas, son procesos que potencian la inclusión dentro del aula.

Método

El diagnóstico situacional se realizó con un enfoque mixto predominantemente cualitativo, a través de una encuesta de opinión y el estudio de casos múltiples. Con este proceso se buscó conocer y comprender la situación y las prácticas que se realizan en el campus oriente y en cada entidad académica que lo conforma, para posteriormente diseñar un proyecto que facilite el cambio y mejora en estas acciones, encaminadas al logro de objetivos más inclusivos. El trabajo se desarrolló en cuatro fases que dan lugar al proceso global de intervención, a continuación se describen brevemente:

a) Diagnóstico: Se caracterizó por el reconocimiento de la situación inicial, el proceso se comenzó con la identificación de áreas problemáticas, necesidades básicas y áreas potenciales de mejora para preparar la información a fin de proceder a su análisis e interpretación de los datos de acuerdo con los objetivos de la intervención.

b) Diseño: A partir de la etapa anterior, la búsqueda de información se encaminó hacia la elaboración de un plan de acción, visionando objetivos de corto y mediano plazo. En éste apartado se llevo a cabo una secuencia lógica de pasos tomando en cuenta cuándo fue implementado, cómo y por quién, pros y contras de cada acción, objetivos que llevaron a cabo, obstáculos vividos, los recursos que se necesitaron y la solución de las contingencias.

c) Intervención: esta etapa conllevo poner en acción el plan y observar sus efectos en el contexto en el que tuvo lugar. En este momento de la intervención, fue importante la formación de grupos de trabajo para llevar a cabo las actividades diseñadas y el trabajo colaborativo para lograr el cambio y mejora, siendo necesaria la negociación y el compromiso.

d) Evaluación: el plan de acción no puede prescindir de la evaluación, esta fase permitió reformular y/o continuar con la acción emprendida, teniendo como referente principal los objetivos fijados con anterioridad en el plan y su respectivo cumplimiento, de manera que se pudiera apreciar los cambios logrados como resultado de la acción o los ajustes requeridos para su cumplimiento satisfactorio.

Instrumentos de recolección de datos. Durante la fase de recolección de datos se recurrió a las siguientes fuentes de información:

Revisión de Documentos Institucionales. Se revisaron diversos documentos de fuentes oficiales que brindaron información acerca de las diferentes instituciones y acerca de dimensiones como la sociocultural, la gráfico-espacial, la económica, la institucional y la didáctica. Estas dimensiones describen la visión y misión que tiene cada entidad, su ubicación, la descripción de servicios, políticas, el perfil de los docentes, entre otros. Los documentos que se revisaron se encuentran la página web oficial de la UASLP(2010), el cual fue se trata de el informe Anual del Rector, el diagnóstico Institucional de Facultad de Psicología (Rueda, 2006), el informe del diagnóstico de necesidades de la Escuela de Bibliotecología (Flores, 2006).

Aplicación de Cuestionario de Indicadores. El instrumento Cuestionario de Indicadores, adaptación del índice de indicadores de Booth, y Ainscow, 2000 tiene como objetivo la identificación de necesidades existentes en las entidades académicas para elaborar un plan de mejora que permita el desarrollo de instituciones educativas más inclusivas.

El Cuestionario de Indicadores consta de 45 enunciados que reflejan diversas situaciones sobre las que el participante manifiesta su opinión en relación a la cultura, políticas y prácticas de inclusión educativa en el campus oriente (esto a través de una escala que contempla como opciones de respuesta: completamente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y necesito más

información,); asimismo contiene una pregunta abierta en la que se solicita mencionar las prioridades de mejora a consideración de cada persona.

Como anteriormente se mencionó este cuestionario contempla tres dimensiones, que a su vez se conforman por dos secciones (ver Tabla 1) sobre las que se debe opinar, seleccionando una opción de respuesta que corresponda con la percepción que se tiene del centro educativo, es decir proporciona un índice de inclusión de los centros educativos. Cada sección contiene hasta un máximo de doce indicadores. Podríamos decir que éstos representan una formalización de «aspiraciones» con las que se valora y compara la situación presente en el centro para establecer determinadas prioridades de mejora.

Tabla 1.

Secciones del índice de inclusión de Booth y Ainscow, (2000).

Cultura	Políticas	Prácticas
- Construir comunidad inclusiva.	- Desarrollar una escuela para todos.	- Orquestar el proceso de aprendizaje.
- Establecer valores inclusivos.	- Organizar la atención a la diversidad.	- Movilizar recursos.

A continuación describiremos a que se refiere cada dimensión:

- Cultura: Se refiere a la creación de una cultura inclusiva, en la que el centro escolar se convierta en una comunidad acogedora, colaboradora y segura en la que todos los miembros se sientan valorados y compartan valores inclusivos. El desarrollo de esta cultura inclusiva promueve que las decisiones que a largo y/o corto plazo influyen en las políticas del centro.

- Políticas: Hacen alusión a todas las reglas o normas establecidas en conjunto por la comunidad en relación con aquellas actividades que el centro desarrolla para atender a la

diversidad desde una postura inclusiva, en donde la atención y el apoyo se perciben desde el desarrollo de los alumnos.

- Prácticas: Esta dimensión considera la participación de todos los alumnos tanto en el aula como fuera de ella, reflejando coherencia entre las tres dimensiones, es decir está enfocada en los hechos; de manera que se unen esfuerzos de profesores y tutores para promover el aprendizaje y eliminar las barreras a la participación de todos los alumnos.

Para la aplicación del Cuestionario de Indicadores se realizó un muestreo oportunidad tomando el 5% de la población estudiantil de cada institución (esto con el fin de obtener una muestra representativa) así mismo se aplicó a 39 docentes, entre los que se encontraban el secretario general, el académico, el coordinador de tutoría y el presidente de academia de la asignatura (véase tabla 2).

Tabla 1.

Relación de la muestra para la aplicación del cuestionario de indicadores

Entidad académica	Población de alumnos	Muestra	Población de docentes	Muestra
FP	869	47	52	13
ECI	419	22	40	12
CCSyH	580	31	53	14
Total	1868	102	145	39

Entrevistas semiestructuradas. Con el propósito de conocer en profundidad la situación actual sobre las prácticas de tutoría de cada entidad académica, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los principales directivos: secretario general, académico, coordinador de tutoría y presidente de academia. Las temáticas que se abordaron en las entrevistas

semiestructuradas se mantuvieron relacionadas al programa de tutoría a las prácticas y organización de la misma. Estas entrevistas se llevaron sin contratiempo alguno y cada uno de los entrevistados manifestó de viva voz sus puntos de vista entorno a los rubros explorados.

Técnicas de Análisis de Datos. El análisis de datos se realizó teniendo en cuenta las características del diagnóstico, de esta manera el análisis del cuestionario de indicadores sobre el índice de inclusión se desarrolló en dos etapas: la primera corresponde a un procedimiento de tipo cuantitativo a través de estadística descriptiva, en la que se obtuvieron datos concretos para sobre cada dimensión; mientras que para la segunda etapa, se determinó las prioridades de mejora a través del método de análisis cualitativo conocido como codificación abierta en el que se analiza la información para establecer categorías principales en la que cada una se conforma de subcategorías como lo menciona Hernández, Fernández y Baptista, (2008) y Shagoury y Miller, (2000). Las entrevistas semiestructuradas siguieron este mismo procedimiento.

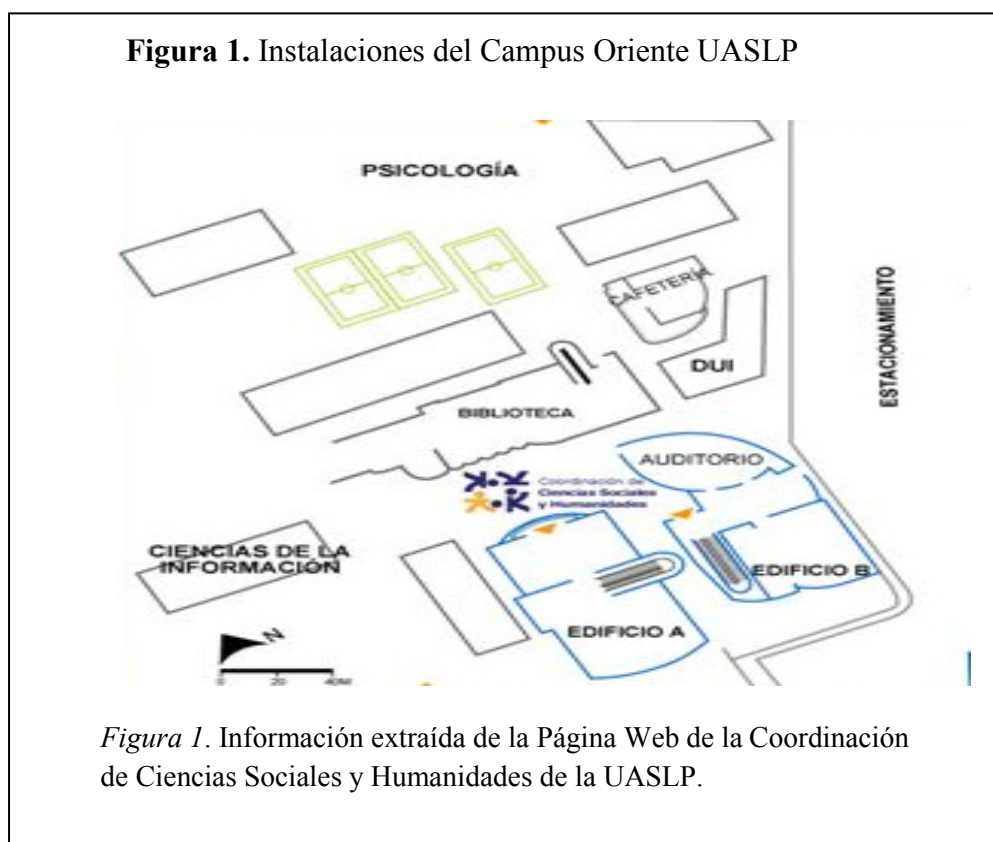
Resultados

En esta sección se presentan los resultados obtenidos del análisis de documentos institucionales, del Cuestionario de Indicadores para la Inclusión, (Booth y Ainscow, 2000) así como de las entrevistas semiestructuradas.

Características institucionales del campus oriente. La revisión de los documentos institucionales permitió conocer principalmente las características generales del campus y de cada entidad académica que lo conforma, de tal forma que los resultados contienen aspectos relacionados a la dimensión gráfico-espacial, sociocultural, económica, institucional y didáctica. A continuación se presenta cada dimensión.

Dimensión gráfico-espacial. En el campus oriente de la UASLP, la distribución de la infraestructura, la ubicación de cada entidad académica que lo componen, se encuentra

perfectamente definida (ver figura 1). En sus instalaciones, alberga a la Facultad de Psicología (FP), a la Escuela de Ciencias de la Información (ECI) y a la Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades (CCSyH). Cada institución cuenta con un edificio propio, sin embargo, comparten algunos departamentos y servicios, como el Centro de Información en Humanidades, Bibliotecología y Psicología (CIHByP), el Departamento Universitario de Inglés (DUI), la cafetería, entre otros.



Debido a la extensión territorial del campus y a las rutas de acceso que existen se presentan varias direcciones: Facultad de Psicología se ubica en Carretera Central Km. 424.5; mientras que la Escuela de Ciencias de la Información y la Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades comparten la misma dirección en avenida Industrias #101, fraccionamiento Talleres. Cada entidad académica tiene una historia de creación diferente, por ejemplo, CCSyH es la más reciente ya que la aprobación de su creación en sesión ordinaria del H. Consejo Directivo

Universitario data del año 2002, sin embargo este no es su primer referente histórico, pues anteriormente en 1958 existía la Facultad de Humanidades de la UASLP pero desapareció tan sólo tres años después. Actualmente la Coordinación ofrece cinco licenciaturas: Historia, Geografía, Literatura y Lengua Hispanoamericana, Arqueología y Antropología.

Por otro lado, la aprobación del H. Consejo Directivo Universitario para la creación de la carrera de Psicología se dio el 08 de septiembre de 1972, iniciando en las instalaciones de la Facultad de Derecho, pero un año después se mudaron al segundo patio del edificio central a causa del incremento de la demanda, teniendo en 1976 otro cambio de sede al edificio que actualmente ocupa el Centro de Idiomas en la calle Zaragoza, pero fue hasta el año 1977 que se inició la construcción de la escuela en su actual dirección (Rueda, 2006). Siguiendo esta línea histórica se puede hablar de la fundación de la Escuela de Bibliotecología e Información que data del año 1980 iniciando en las instalaciones de la Escuela de Economía y hasta 1996 tuvo sede en la actual dirección; en 2006 el H. Consejo Directivo Universitario aprobó el plan de estudios que aún sigue en vigencia, así como la creación de la Licenciatura en Archivología (Flores, 2006).

Dimensión sociocultural. Cada entidad que conforma el campus oriente presenta una visión y misión particular a su quehacer profesional; aun así es posible identificar ciertos aspectos generales en los que concuerdan. En cuanto a la visión de las instituciones es primordial la acreditación de los programas tanto a nivel nacional como internacional, de manera que se busca continuamente una formación de calidad que se adecúe a la realidad social y que promueva en el alumno un conocimiento disciplinar sólido que le permita contribuir al desarrollo social, político y económico; brindando de esta forma un servicio de calidad comprometido con la sociedad.

Respecto a la misión que presentan estas entidades, se manifiesta como relevante la formación integral del alumno para que desarrolle un sentido personal, profesional, reflexivo,

crítico y ético con un fuerte compromiso social (ver tabla 3). A pesar de que existen algunos aspectos de la visión y misión que concuerdan, hay otros en los que no coincide o bien se tiende a profundizar y detallar más en algunas instituciones, de manera que se considera importante presentar tales diferencias con el propósito de conocer los principios que fundamentan la práctica educativa en estas instituciones.

Tabla 2.

Misión y visión de las entidades del campus oriente de la UASLP.

	FP	ECI	CCSyH
Misión	<ul style="list-style-type: none"> -Formar profesionales competentes. -Difusión de la disciplina. -Actualización permanente de programas y servicios. -Diversidad de enfoques psicológicos y experiencias didácticas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Formar profesionales innovadores. -Desarrollar habilidades y competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> -Contar con una planta docente organizada en cuerpos académicos consolidados. -Perfil internacional.
Visión	<ul style="list-style-type: none"> -Incorporar elementos del Nuevo Modelo Educativo. -Contar con líneas de investigación para el desarrollo regional. 	<ul style="list-style-type: none"> -Respeto a la diversidad e identidad cultural. -Profesores preparados y comprometidos. -Permanencia y equidad en oportunidades escolares. -Pedagogías y didácticas centradas en el aprendizaje. -Currículum flexible 	<ul style="list-style-type: none"> -Formar profesionistas con una perspectiva interdisciplinaria.

Nota: información extraída de la Pagina web oficial del la UASLP

Se pueden apreciar algunos elementos que detallan acciones muy particulares descritas en los documentos institucionales de cada entidad académica, de tal forma que en el caso de la CCSyH se identifica una mayor atención a la consolidación de cuerpos académicos, de igual manera se establece en esta entidad y en la ECI un perfil docente que establece como funciones a realizar: investigación, gestión, tutoría y docencia.

Dimensión económica. En cuanto a la dimensión económica, las tres entidades FP, ECI y CCSyH cuentan con diversos programas de apoyo económico al estudiante para su formación profesional, entre éstos apoyos se puede señalar algunos que son comunes, tal es el caso del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) que se brinda a estudiantes con limitados recursos que mantienen un promedio mínimo de 8.5. Por otro lado, las entidades hacen inversiones de dinero al equipamiento de distintos departamentos y de igual manera brinda apoyo a sus diferentes servicios y programas institucionales, como ejemplo de ello se encuentra el Departamento Universitario de Inglés (DUI), el Centro de Información en Humanidades, Bibliotecología y Psicología (CIHByP), el Programa Institucional de Promoción de la Salud (PIPS), el seguro facultativo, el programa de movilidad estudiantil, los centros de cómputo, etc. Sin embargo cada entidad ofrece apoyos específicos a la formación profesional y personal del estudiante; la FP cuenta con un Centro de Evaluación en Psicología y Educación, Centro de Innovación Educativa en Tecnologías, Centro de Apoyo en Psicología Laboral y un Laboratorio Experimental, además cuenta con un Programa de Apoyo al Pago de Inscripción (PAPI), además los alumnos realizan actividades dentro del programa de Acondicionamiento Físico.

En cambio, la ECI ofrece a sus alumnos becas de inscripción de la Secretaría de Educación Pública a través de Subsecretaría de Educación Superior, mientras que la CCSyH no presenta en los documentos revisados información referente a este tipo de apoyos económicos para los estudiantes, sin embargo también ofrece servicios permanentes de laboratorio de cómputo, conexión de red inalámbrica y servicio de videoconferencia.

Dimensión Académico - Institucional. En cuanto a la organización institucional que existe en el campus oriente, se observa una organización jerárquica en cuanto al currículo,

planta docente, así como el establecimiento de una normatividad institucional (política universitaria, interna, de exámenes, servicio social, movilidad, titulación, prácticas, etc.).

La población total del campus es de: 145 docentes y 1868 alumnos de los cuales 1198 son mujeres y 670 hombres. En la ECI se encuentran 419 estudiantes (287 mujeres y 132 hombres), 40 docentes, 3 técnicos académicos, un técnico administrativo, un responsable del Departamento de Tutorías y uno del Departamento Psicopedagógico; mientras que en la CCSyH hay 580 alumnos (297 mujeres y 283 hombres) y 53 docentes. Por otro lado la FP tiene una población de 869 alumnos (614 mujeres y 255 hombres) y cuenta con una planta docente de 52 profesores. Actualmente no existe un coordinador oficial de tutoría, ni un área destinada exclusivamente para la cuestión pedagógica. En las tres entidades se puede identificar un perfil docente con grado de licenciatura, maestría y doctorado (Ver tabla 4). Algunos de los docentes forman parte de PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado de Educación Superior) y de SNI (Sistema Nacional de Investigadores).

En CCSyH, se encuentran dos cuerpos académicos en consolidación, evidenciando que más de la mitad de sus integrantes cuentan con el perfil PROMEP. En la FP se identifican diez miembros con reconocimiento de perfil PROMEP y se cuentan dos cuerpos académicos en formación; en la ECI no se localizó ningún cuerpo académico.

Tabla 3.

Planta docente del Campus Oriente de la UASLP

FP	ECI	CCSyH
-52 Docentes	-40 Docentes	-53 Docentes
Grado:	Grado:	Grado:
-9 Doctorado	- 7 Doctorado	-33 Doctorado
-15 Maestría	- 4 Maestría	-1 Maestría
	- 1 Especialidad	
Estándar de calidad:	Estándar de calidad:	Estándar de calidad:
- 3 SNI	-1 SNI	-20 SNI
-10 Perfil PROMEP	-3 Perfil PROMEP	-25 Perfil PROMEP
Cuerpos académicos:	Cuerpos académicos:	-Cuerpos académicos:
-3 en formación	-No se encontraron.	-2 en consolidación

Los apoyos de PROMEP buscan beneficiar también a los grupos de trabajo presentes y futuros, como por ejemplo a los cuerpos académicos. Dentro del campus oriente se observaron algunos cuerpos académicos, éstos son entendidos como grupos de profesores que laboran tiempo completo y que comparten una o varias Líneas de Generación y Aplicación innovadora del Conocimiento (LGAC) en temas disciplinares o multidisciplinares con un conjunto de objetivos y metas académicas y que adicionalmente sus integrantes atienden Programas Educativos (PE) en varios niveles para el cumplimiento cabal de las funciones institucionales (SEP, 2010).

Las entidades académicas del campus oriente con excepción de FP muestran al público en general un perfil de estudiante deseable y un plan de desarrollo institucional, como proceso de planeación estratégica por parte de la institución. Por otro lado, dentro de la información recabada, FP se distingue por la oferta de dos posgrados: maestría en psicología y maestría en educación. La información de estos programas se exhibe al público en general en la página web de la UASLP.

Además, como se puede observar en la tabla 5, las tres entidades académicas se preocupan de contribuir al conocimiento a través de la publicación de trabajos académicos y puestos a disposición de un público cada vez mayor. Se trata de difundir los productos académicos. Las publicaciones de la UASLP infunden conocimientos de vanguardia, ligados al desarrollo de la capacidad crítica y personal de su comunidad.

Tabla 5.

Investigación, publicación de libros y artículos de revistas en el campus oriente de la UASLP.

FP	CCSYH	ECI
-16 libros, capítulos libros	-8 libros, capítulos libros	-4 artículos revistas arbitradas
-7 artículos revistas arbitradas	-1 artículo en revista	e indexadas
o indexadas	-15 artículos en revistas no	-8 artículos revistas no
-2 artículos en revistas no	arbitradas	arbitradas
arbitradas		-1 memoria
-5 memorias		

Nota: información extraída del informe del rector de la UASLP 2009-2010

Dimensión Didáctica. En la dimensión didáctica se ahondó sobre situaciones y/o características relacionadas a los procesos de enseñanza aprendizaje. El proceso de evaluación de la licenciatura se estipula en el reglamento de exámenes de cada entidad, de manera que se tiene la obligación de presentar exámenes parciales, ordinarios y en algunos casos, exámenes extraordinarios, y exámenes a títulos de suficiencia y regularización.

Para obtener el grado de licenciatura generalmente se presenta tesis o examen CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación).

En las diferentes escuelas que integran el campus oriente se puede observar que comúnmente ofrecen programas de acompañamiento al estudiante como la tutoría e igualmente mantienen constantes reuniones académicas de trabajo colegiado; mientras que en la ECI se preocupan porque las personas interesadas en estudiar las carreras de dicha institución, conozcan las diferentes técnicas del aprendizaje que la escuela maneja.

Por otro lado se puede distinguir que en las tres entidades se realizan diversas actividades académicas, por ejemplo, en FP se ofertan constantemente cursos, talleres, conferencias y diplomados. Durante el 2010 se realizaron:

- 2 diplomados
- 6 conferencias
- 5 cursos
- 2 talleres
- 4 paneles de experiencias

Además la FP llevó a cabo el fortalecimiento de los Programas de Innovación Educativa en Psicología y Educación; Evaluación en Psicología y Educación, así como el Laboratorio Experimental.

Asimismo, la ECI impartió 17 cursos de actualización a sus egresados por medio del Programa de Educación Continua. En la Semana de Ciencias de la Información, la cuál es dirigida a profesores y alumnos, participaron investigadores de instituciones afines. En el área de innovación se implementó el programa de educación continua mediante plataformas tecnológicas como el aula virtual, con la finalidad de ofrecer diplomados en la modalidad virtual y semipresencial.

Además, para cerrar los actos conmemorativos en el mes de Noviembre del 2010, la institución fue sede del II Congreso Nacional de Bibliotecas e Instituciones con fondos antiguos; donde participaron más de 600 asistentes.

En cambio, la CCSyH organizó 15 actividades, dos de ellas de carácter internacional como el Seminario Internacional Brasil y México: aproximaciones desde la antropología y la historia y El seminario Arte rupestre en México y el mundo.

Además se llevaron a cabo:

- 3 talleres
- 6 conferencias
- 2 foros
- 1 coloquio
- 2 ciclos de debates

Los profesores de la CCSyH también presentaron 70 ponencias individuales y colectivas en eventos académicos internacionales celebrados en Alemania, Argentina, Canadá, Colombia, Cuba, El Salvador, España, Estados Unidos, Francia, Guatemala, Grecia, Italia y Uruguay, así como en México las siguientes instituciones: El Colegio de Michoacán, universidades de Guadalajara, Zacatecas, Yucatán, Aguascalientes, Nacional Autónoma de México, Quintana Roo, Colima, Puebla, Sonora, Tamaulipas, el Instituto Nacional de Antropología e Historia, la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, y la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos.

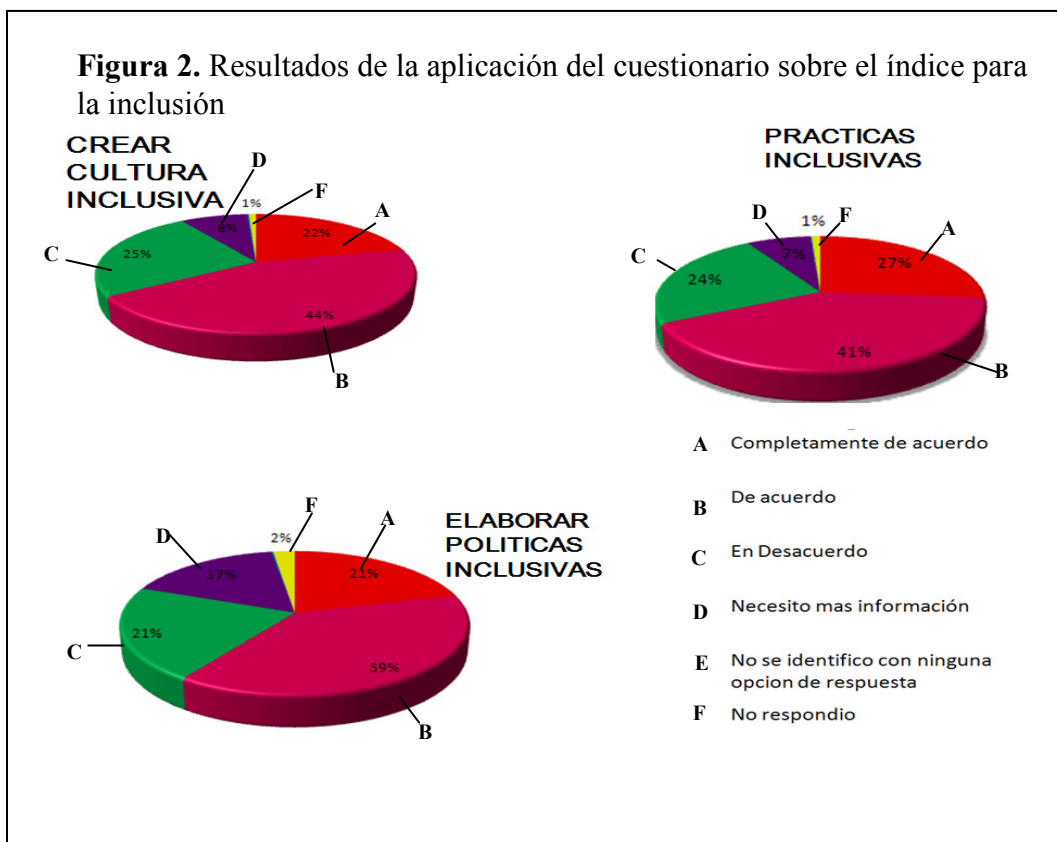
Características institucionales sobre inclusión y tutoría del campus oriente. Referente al Cuestionario de Indicadores aplicado en las diferentes entidades del campus oriente, se observa de manera general que alrededor del 22% de la muestra afirma estar completamente de acuerdo

en cuanto a la cultura inclusiva y siguiendo por esta misma línea el 21% manifiesta un acuerdo total hacia las políticas de inclusión mientras que un 27% expresa total acuerdo con las prácticas inclusivas; lo anterior podría resumirse en la existencia de un acuerdo total con la cultura, práctica y política representado por alrededor de una cuarta parte de la muestra. Otra de las respuestas con mayor incidencia (alrededor del 40%) refiere un acuerdo parcial con las tres dimensiones que analiza el cuestionario de indicadores.

Por otro lado, cerca de un 24% está en “desacuerdo” en cuanto a la existencia de procesos inclusivos en su centro; mientras que en menor medida se admite requerir mayor información respecto a los conceptos y/o situaciones que maneja cada dimensión (8% cultura, 17% política y 7% prácticas inclusivas); y finalmente un porcentaje poco significativo no dio respuesta a los indicadores que se les presentó en referencia a la cultura, política y prácticas inclusivas (en orden de aparición 1, 2, y 1%).

Como anteriormente se revisó en la sección de método, el cuestionario consta de tres dimensiones en la que cada una se encuentra dividida en dos secciones, éstas contienen una serie de indicadores que se presentaron en forma de encuesta (Ver figura 2). En el análisis de datos se observaron algunos indicadores más representativos, notándose disparidad de respuesta en relación con las demás.

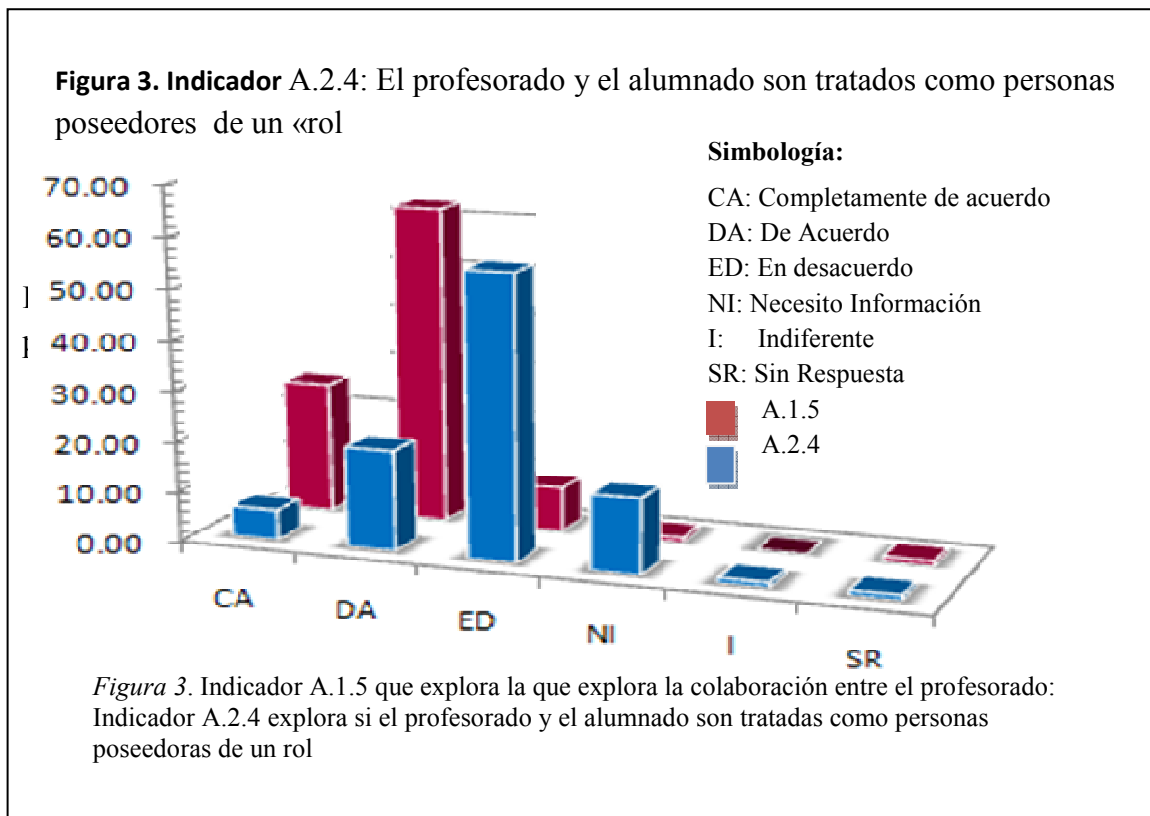
En el caso de la dimensión A (culturas inclusivas), en la sección de “construir comunidades”, el indicador A.1.5 que explora la colaboración entre el profesorado tuvo gran contraste con los demás indicadores observándose un 56% de desacuerdo.



Continuando con esta dimensión, otro indicador que presenta discrepancia se encuentra en la sección “establecer valores inclusivos (A.2.4.), el cual se refiere a si él profesorado y el alumnado son tratados como personas poseedores de un «rol», en la que podemos observar un 63%. En desacuerdo con esta aseveración (Ver figura 3).

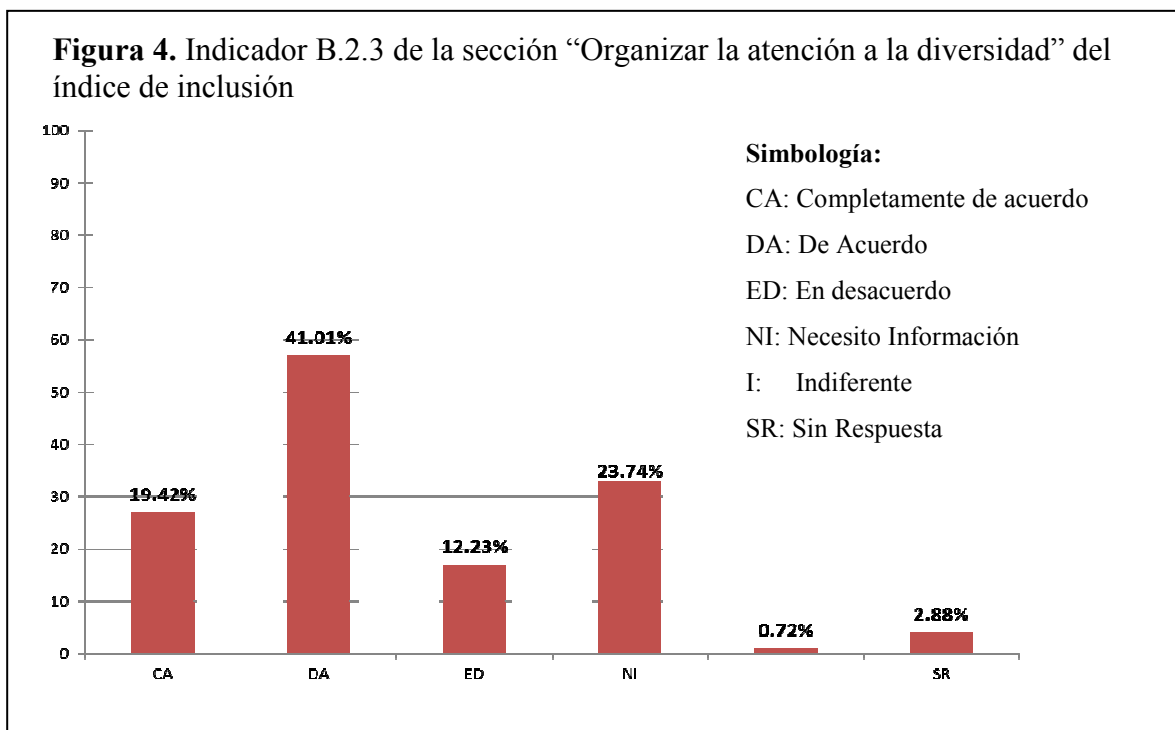
El eje del aprendizaje depende de los roles que desempeñen los participantes, atrás ha quedado la concepción de que el profesor es el único poseedor del conocimiento o la única fuente de sabiduría. Por el contrario, hoy en día su papel se reconstruye dando paso a la organización, planificación y dirección del aprendizaje. El rol del alumno hoy pasa de una figura pasiva a una activa, que se implique en equipos colaborativos y sea constructor de su aprendizaje. Ser poseedor de un rol, implicará entonces que cada persona involucrada en el proceso de

aprendizaje, tenga claro su papel en dicho proceso, por lo tanto en esta ocasión observamos que se presenta una excelente área de oportunidad.

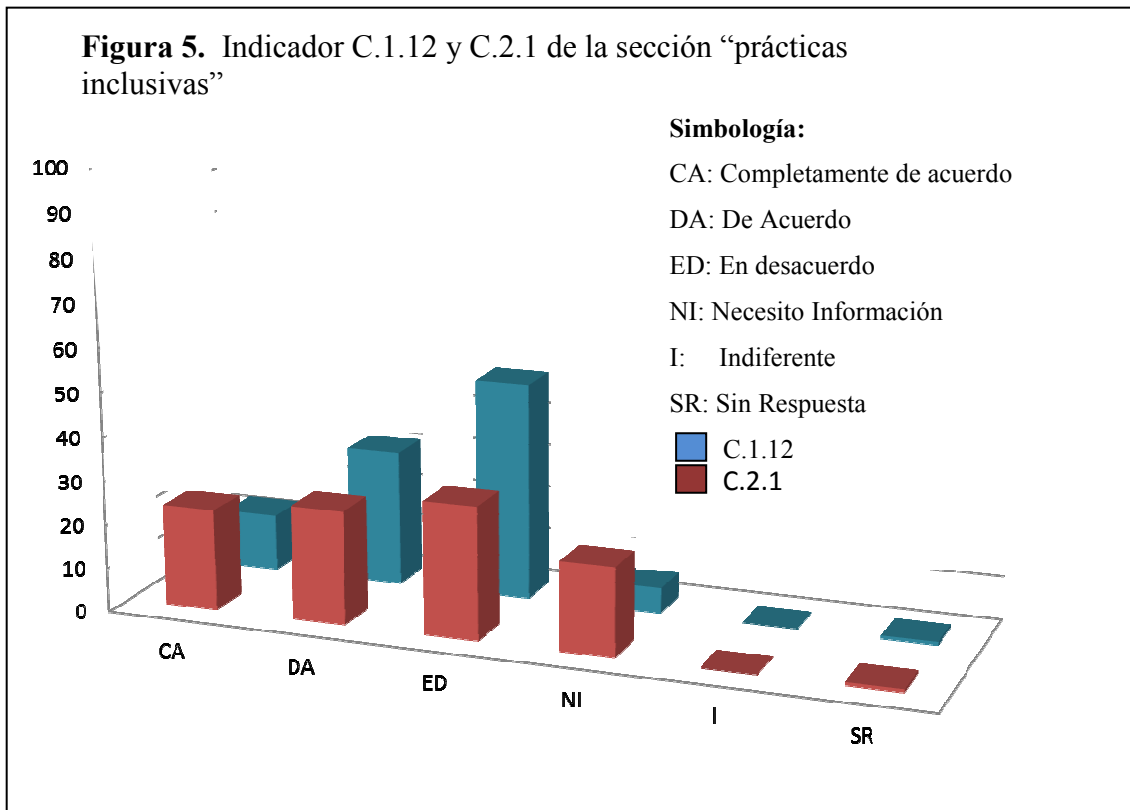


Otro indicador que también presenta disparidad se encuentra en la sección: “organizar la atención a la diversidad” de la dimensión políticas inclusivas, este indicador es el B.2.3 (Ver figura 4) que explora si las políticas de “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión; en esta sección se observa que un 23.74% manifiesta requerir mayor información para responder. Si bien el término “necesidades especiales” pudiese generar que la expresión se relacione a una filosofía segregadora (al ser especiales son señaladas como necesidades muy diferentes a las de los demás), se entiende que dicho indicador nos acerca a la exploración de elementos inclusivos dentro de las políticas existentes hoy en día en nuestros centros educativos

demandándonos avanzar hacia un sistema más diversificado para atender de forma adecuada las necesidades los distintos colectivos y personas.



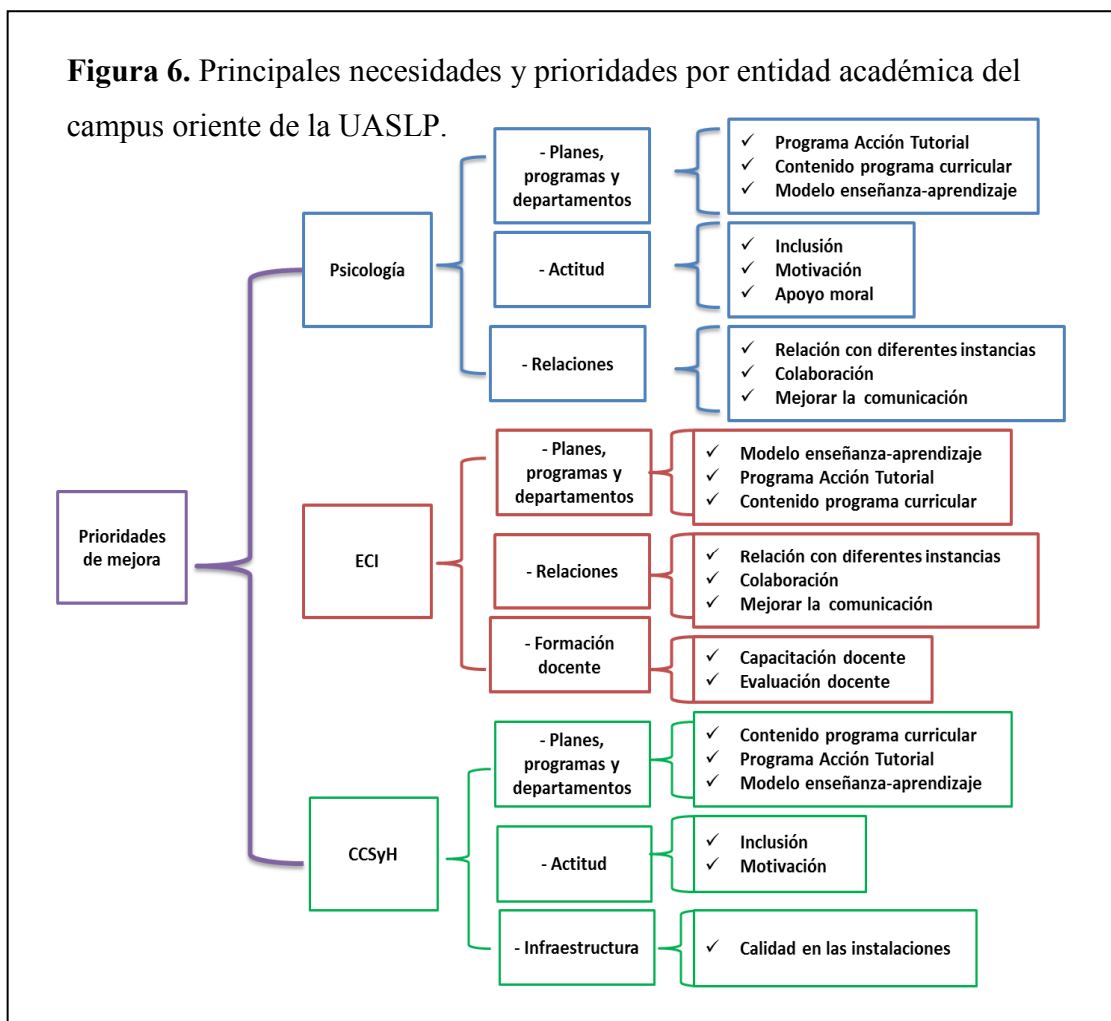
Finalmente en la dimensión C, correspondiente a las prácticas inclusivas, se identificaron dos indicadores (C.1.12 y C.2.1) que denotan disparidad, éstos exploran respectivamente la opinión sobre si se tiene la misma oportunidad de participación del alumnado en actividades extraescolares sin importar sus condiciones y a la justa distribución de los recursos para apoyar la inclusión (ver figura 5). Un 49.64% de la muestra está en desacuerdo respecto a la misma oportunidad de participación de todo el alumnado en actividades extraescolares, mientras que la opinión referente a la distribución justa de recursos, se encuentra dividida entre las respuestas completamente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y necesito más información representando aproximadamente 25% cada categoría, por lo que no se encuentra una tendencia mayor o significativa de acuerdo o desacuerdo con respecto a ello.



Además de presentar los resultados obtenidos de las tres dimensiones que abarca el cuestionario de indicadores, se exploraron las concepciones con respecto a las prioridades de mejora percibidas por los participantes (ver figura 6).

A partir de las respuestas obtenidas se realizó una categorización en la que las necesidades se clasificaron en 9 categorías, consideradas como prioridades de mejora en el campus oriente de UASLP, sin embargo en cada entidad se destacan sus propias necesidades, encontrando que en conjunto, permanecen como prioridad incidir mejoras a sus planes, programas educativos así como a sus departamentos. Dentro de los programas educativos se identificó prioridades como el plan de acción tutorial, el contenido del programa curricular y el modelo de aprendizaje, esto conllevó a realizar un análisis particular sobre cada entidad académica, encontrándose algunas diferencias en cuanto a sus necesidades prioritarias.

Figura 6. Principales necesidades y prioridades por entidad académica del campus oriente de la UASLP.



De esta forma, mientras que en psicología se da importancia los planes y programas, las actitudes y relaciones; en la ECI se reduda los planes y programas sin embargo destaca la necesidad de mejorar la formación docente, mientras que en CCSyH la infraestructura.

La principal necesidad de las entidades académicas analizadas en el campus oriente, se refiere a la revisión y modificación de los planes y programas académicos, señalando el programa de acción tutorial y el modelo de enseñanza y aprendizaje como principales áreas de intervención.

Características institucionales sobre la acción tutorial en el campos oriente. En la segunda etapa del diagnóstico se realizaron entrevistas semiestructuradas a personal directivo y otros profesionales considerados personajes clave, puesto que éstos se encuentran relacionados profundamente con el programa de acción tutorial de cada institución. Se indagó las percepciones acerca de la labor de tutoría y su puesta en práctica a partir la implementación de su PAT. En el análisis de los datos realizado se rescató las siguientes categorías: Aspectos a trabajar, aspectos fortalecidos y factores que pudieran contribuir a la mejora desde su perspectiva (ver tabla 6).

Al analizar la información recabada es posible percatarse de que en las tres entidades académicas se toma en cuenta su programa de acción tutorial pero con diferentes niveles de puesta en práctica; hay diversos aspectos de la tutoría que se pueden mejorar pero también se presentan aspectos que han sido fortalecidos a lo largo del tiempo en cada institución.

En la FP el proyecto de acción tutorial se encuentra formalizado en los contenidos y programas, sin embargo poco se ha puesto en práctica, pues la gestión para aplicar formalmente este proyecto ha resultado difícil en los últimos años debido a que no se cuenta con una organización, estructura, espacio, ni definición de roles. Además de esto se debe considerar a la amplia población de alumnos, lo que de igual manera complica la realización de tutorías personalizadas.

No obstante, esto no anula las diversas acciones tutoriales que se han llevado a cabo en esta institución, puesto que constantemente se realizan diagnósticos en los grupos de primero, quinto y último semestre para detectar las principales necesidades de los estudiantes de acuerdo a su nivel académico.

Tabla 4.

Principales categorías detectadas sobre el PAT, en las entrevistas semiestructuradas del campus oriente de la UASLP.

Entidad académica	Aspectos Fortalecidos	Áreas de oportunidad	Factores para consolidar PAT
FP	-Recursos -Formación docente -Diversas acciones tutoriales	-Estructura y organización PAT -Sensibilización a alumnos -Horarios difíciles Instrumento que evalúe impacto - Atención integral al alumno	-Objetivos en común, organización -Un área y responsable de tutorías -Tutores docentes de medio tiempo y hora clase
ECI	-Estructuración y organización PAT -Formación docente -Buen grado de satisfacción con PAT -Diversidad acciones -Recursos	-Sensibilización hacia los alumnos -Instrumento que evalúe el impacto - La acción tutorial integral.	-Actividades de sensibilización a estudiantes
CCSyH	-Estructuración definida -Acciones definidas	-Instrumento que evalúe impacto -Sensibilización a estudiantes -Sensibilización a profesores - Atención integral	-Tutores de tiempo completo y hora clase -Departamento psicopedagógico -Formación docente

En base a la información que se recaba a partir de esto, se organizan grupos de trabajo, talleres y conferencias. Se observa el interés de las autoridades escolares en relación a la atención de los alumnos, destinando recursos para esta área. La tutoría va dirigida con predominancia hacia el ámbito académico del alumno, sin embargo también se trabajan otros ámbitos como el personal y el profesional.

Por otro lado, en la ECI mantienen una adecuada estructuración del PAT, así como en la organización de roles; constantemente realizan actividades tutoriales de diversa índole tanto

individual como grupal como son citas en los cubículos con maestro y alumno, talleres, pláticas, conferencias, además de esto, otro de los factores destacados fue la satisfacción al llevar a cabo la tutoría por gran parte de los docentes entrevistados. Por otro lado, en dicha institución también se detecta que algunos alumnos no atienden al llamado de las tutorías individuales, ello reflejado en una mínima asistencia a las citas con los tutores. También resulta importante la necesidad de desarrollar un instrumento formal que permita observar los efectos y la calidad de la tutoría de una forma fiable.

Mientras tanto, en la CCSyH se observa que se mantiene una estructuración del PAT así como una adecuada organización y distribución de roles; mayormente se llevan a cabo acciones tutoriales de manera individual, sin embargo se detecta una problemática similar a ECI: no hay constancia en la asistencia a este servicio por parte de los alumnos. Además de esto se rescataron opiniones en torno a que algunos docentes realizan la práctica tutorial de manera automática, puesto que como profesores investigadores y como parte del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) tendrán que realizar múltiples actividades de manera simultánea, entre ellas la tutoría. La función de tutor, por tanto entre todas las actividades que la vida cotidiana exige, recae en un papel secundario o apático, sin un compromiso verdadero.

Por otra parte, dentro de las entrevistas se rescataron las opiniones del personal directivo en relación a lo que podría mejorar el PAT. Entre los resultados de estas opiniones se encuentran por ejemplo, que en la FP una de las cosas que ayudaría a estabilizar el proyecto de tutoría, sería mantener constantes los objetivos en común así como una mejor organización entre las personas involucradas; también se sugiere tener un área y un responsable de tutorías. En la cuestión de la complejidad del tiempo para atender a los estudiantes, se insinúa que los tutores deben ser tanto los docentes de tiempo completo, como los de hora clase.

Por otro lado en la ECI, desde la opinión de los involucrados se recomiendan actividades de sensibilización para que los estudiantes aprovechen los beneficios de la tutoría.

En la CCSyH, las principales sugerencias giran en torno a tutores de tiempo completo y de hora clase, así como un departamento de orientación escolar al cual se puedan canalizar casos particulares.

Conclusiones

Dentro de los aspectos a trabajar en el programa de tutoría referente a las tres instituciones que integran el campus oriente, se contempla mayormente la necesidad de un proceso de “sensibilización” dirigido a alumnos sobre las oportunidades que ofrece el programa, con el fin de que recurran más a este servicio de manera que logre impactar en su aprovechamiento escolar.

Entre los aspectos sobresalientes se encuentran que en las tres entidades se llevan a cabo diversas acciones tutoriales, sin embargo solo la FP y la ECI destinan recursos especialmente para esta área, así como para la formación de docentes en este rubro. Análogamente en la CCSyH se observa un programa definido en sus acciones como en sus roles en el ámbito de la tutoría.

Existe un conocimiento parcial acerca de las características y estrategias didácticas que implica este tipo de programa, por lo que se recomienda seguir un proceso de formación a docentes en el conocimiento y uso de estrategias didácticas respondan al actual modelo educativo que prescribe el programa curricular de la entidad académica.

Otro aspecto de interés son los resultados obtenidos en el Cuestionario de Indicadores, al analizar la información, se obtuvo un 67% de acuerdo general (esto es conjuntando las respuestas: completamente de acuerdo y de acuerdo) en cuanto a la cultura, políticas y prácticas inclusivas. Se hace evidente que dicha cifra no puede ser considerada como un dato significativo

y mucho menos determinante, puesto que evidentemente presenta un área de oportunidad digna de atención: impulsar el desarrollo de prácticas escolares que sean más inclusivas.

Retomando los resultados del cuestionario, se analizaron algunos indicadores que se presentaron significativos, esto permitió identificar que en las entidades académicas existe un desacuerdo del 56% en cuanto a la colaboración entre profesores y padres de familia. Hay que tomar en cuenta que en la educación superior, usualmente los alumnos son responsables de realizar sus trámites administrativos y académicos por lo que la comunicación que tiene la institución con la familia es limitada y la mayoría de las veces nula. Otro indicador que merece atención es el que hace alusión a las políticas de “necesidades educativas especiales” sean políticas de inclusión. Como se mencionó con anterioridad, éste término hoy en día se liga a personas con alguna discapacidad, contribuyendo a la segregación de otros colectivos, sin embargo nos acerca a conocer si nuestras políticas educativas se encuentran pensadas en el derecho a la educación de todos aquellos que, por diferentes causas pueden ser excluidos entre los que se encuentran las personas con discapacidad.

En general se observa un acuerdo representado por un 60.43% existe alrededor del 24% de la población que manifiesta requerir mayor información, esta situación pone a consideración la necesidad de difundir los principios y conceptos de la educación inclusiva.

Siguiendo con los indicadores cuyos resultados se muestran significativos, consideramos que al tener cerca del 50% de desacuerdo en cuanto a la participación de todos los alumnos en actividades extraescolares, se hace necesario que la institución difunda información y realice actividades que fomenten la participación de toda la comunidad estudiantil, así mismo es relevante que se conozcan y utilicen justamente los recursos del centro educativo para propiciar

la inclusión, pues se encontró un 30% de desacuerdo con esta situación y un 20% requiere más información.

Cabe mencionar que después de analizar la información recabada y de identificar las necesidades de cada institución, se ha elegido a la ECI para desarrollar un proyecto de intervención. Las necesidades detectadas en la fase diagnóstica, la visión de la institución respecto a la atención a la diversidad, el espacio de atención psicopedagógica, la organización en cuanto a la estructura del PAT y la distribución de roles y funciones docentes, hacen de esta institución un espacio propicio para desarrollar un proyecto de intervención que conlleve la formación de docentes respecto a la atención a la diversidad. Dicho proyecto pretenderá contribuir al desarrollo del profesor como docente-tutor además de guiarlo en la utilización de estrategias de aprendizaje colaborativo dentro del aula para promover la participación de todos los alumnos, por lo que este proceso de formación se caracterizará por su enfoque reflexivo y colaborativo.

CAPÍTULO DOS

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.

Introducción

El proyecto de intervención que se presenta a continuación tiene como intención diseñar un modelo tutorial integrado a los procesos de aprendizaje del alumno y que responda a la diversidad existente en el alumnado, trabajando en espacios de reflexión y mediante acciones colaborativas que impacten en la práctica educativa del docente de la Escuela de Ciencias de la Información (ECI). Dicho proyecto se realiza bajo los resultados del diagnóstico situacional, en el que se obtuvo información que permitió profundizar y dimensionar las prácticas de tutoría y analizar la cultura, prácticas y políticas relacionadas con la inclusión. El propósito fue involucrar en este proyecto a todos los tutores de la entidad académica en cuestión, contribuyendo de esa manera a la aproximación del aprendizaje centrado en el estudiante, de acuerdo a los principios que fundamentan el nuevo modelo educativo que impulsa la UASLP.

Descripción del problema general. La ECI contempla un programa de acción tutorial definido en sus acciones como en sus roles. En esta entidad, la visión que presenta el Plan de Acción tutorial (PAT) es que la tutoría sea asumida como un proceso de acompañamiento al alumno, de manera que impacte en su desarrollo académico, profesional y personal. A partir de ello, una serie de acciones quedan al cargo de un tutor, quien tiene como objetivo acompañar al alumno en su proceso desde que ingresa, hasta que finaliza la carrera y así elevar el nivel educativo al máximo de sus potencialidades. A partir del diagnóstico llevado a cabo en el campus oriente de la UASLP, se profundizó un poco más en la institución a intervenir (ECI), para ello se aplicó un cuestionario abierto sobre las prácticas de tutoría a 22 alumnos de ECI. Con él se analizaron sus puntos de vista sobre las necesidades básicas encaminadas a la mejora de las mismas. La selección

de los alumnos participantes en este diagnóstico se hizo mediante un muestreo intencional considerando el 5% de la población total (419). De esta forma la muestra quedó conformada por 25 estudiantes pertenecientes a los diferentes semestres de las licenciaturas. Al analizar los resultados, se observa que un 62.3% de una muestra estudiantil opina que la tutoría recibida solamente es académica, solo el 20% de alumnos considera que recibe atención únicamente en el ámbito profesional y un 11% opina que es atendido solo en el ámbito personal. De acuerdo a estos datos, observamos que el desarrollo integral que se pretende efectuar en el estudiante de ECI según la visión inicial del Plan de Acción Tutorial (PAT), no está siendo llevada a cabo, pues claramente se enfatiza la atención en aspectos académicos. Únicamente el 2.8 % manifiesta ser atendido en todos los ámbitos de una u otra manera, ámbitos de la vida del alumno que deben ser esencialmente desarrollados para desempeñarse en la complejidad del mundo real.

Al indagar sobre las concepciones estudiantiles de tutoría se rescato que el 58% define la tutoría como una asesoría, donde se reserva un espacio específico al alumnado. Este servicio es percibido generalmente de adscripción voluntaria, sin repercusión en la evaluación y en función de la disponibilidad horaria del profesor, el cual brinda información o aclara dudas académicas.

Las funciones que generalmente realizan tutores de la ECI tienden mayormente a ser solo resolución de dudas (48% de la muestra) y en menor medida la percepción se enfoca a que las funciones del tutor sean índole variada (pláticas, entrevista, resolución de dudas, entre otras). Restringir el contenido solo a lo académico dificulta que los alumnos expresen sus intereses, sus inquietudes, su desconocimiento, limitando a partir de ello el impulso hacia el aprendizaje para la vida. En el contexto actual, se requiere que la tutoría académica pase a ser más que una asesoría, es necesario que el trabajo del profesor-tutor se incline más hacia la gestión del proceso de aprendizaje, un acompañamiento del estudiante a través de las diferentes actividades teóricas y

prácticas tanto en las clases como fuera de ellas (Saneugenio y Escontrela, 2001). De ahí a que sea necesario reformular la tutoría académica y verla inherente a las funciones docentes, donde no sea una actividad puntual y sino procesual que resulte más congruente con las demandas del contexto.

En términos generales (por encima del 90%), los estudiantes tienen una impresión muy positiva acerca de las habilidades de sus tutores, éstas suelen ser consideradas como primordiales en el papel un tutor: la escucha, la empatía, la cordialidad y la confianza.

A diferencia de las aptitudes anteriormente mencionadas solo un 70% de los estudiantes reportan que su tutor mantiene una comunicación con ellos y se interesa en su proceso como alumno, el resto de la muestra considera totalmente lo contrario. Esto supone que en cuestión de habilidades, el tutor es competente para llevar una tutoría más allá del corte académico y que hay áreas importantes que se pueden mejorar.

Por otro lado, es evidente que un tutor tendrá que poner atención a la diversidad estudiantil, pues ésta no puede ser ignorada sino por el contrario, aprovechada para encaminar a los alumnos a los objetivos deseados. Todas las personas tienen cabida dentro del concepto diversidad; los que viven en diferentes ambientes socioeconómicos, los que son de diferente origen cultural y/o étnico, los que tienen alguna dificultad física, etc. Son evidentes las diferencias en el alumnado que se encuentra actualmente en las entidades académicas, por ello se pretende que exista la certeza de que puede ser atendida, empezando por proporcionarle las condiciones adecuadas. Las entidades académicas cada vez más toman en cuenta esta situación, ya que acorde con los enfoques educativos más actuales, es una cuestión que no puede ser dejada de lado: “Es necesario un nuevo modelo educativo que suponga el respeto y la apertura a los otros como legítimos otros, el respeto a la diferencia y el respeto a los derechos humanos” (Melero, 2004, p. 105). Esto implica dejar atrás las clases “tradicionales”, expositivas, centradas en la enseñanza y carentes de sentido en el

contexto educativo actual para dar paso a un nuevo proceso donde se aprende a ritmos diferenciados.

En la ECI, las cifras de inclusión analizadas en el diagnóstico arrojaron que se presenta aproximadamente un 67% de acuerdo general en cuanto a la percepción de que dentro del campus existe cultura, políticas y prácticas inclusivas. Es evidente que dicha cifra no puede ser considerada como un dato significativo y mucho menos determinista, pero ¿cómo se puede mejorar este tipo de creencias y prácticas a corto, mediano y largo plazo? el solo pensar en la respuesta vuelve a presentarnos un panorama muy amplio en donde se vislumbran áreas de oportunidad dignas de atención en espera de ser tomadas en cuenta para impulsar el desarrollo de prácticas escolares que sean más inclusivas.

Definición del problema seleccionado. Entre los datos explorados en la fase diagnóstica particularmente en la ECI, se pudieron identificar algunos problemas con respecto a la acción tutorial y los procesos de inclusión:

- a) La atención que se le brinda al estudiante, es percibida mayoritariamente como estrictamente de contenido académico, lo que para el contexto actualmente esa medida parece insuficiente. La UNESCO (2008), señala entre las diversas responsabilidades del profesor, la de “Proporcionar cuando proceda, orientación y consejo, cursos de recuperación, formación para el estudio y otras formas de apoyo a los estudiantes, comprendidas, las medidas para mejorar sus condiciones de vida”. Además, un poco más de la mitad de la muestra (58%) opina que si bien se trata de tutoría académica, impacta únicamente como asesoría, es decir, solo para la resolución de dudas y vagamente el tutor de involucra en el proceso del alumno en forma de acompañamiento.

- b) Por otra parte, se reporta constantemente absentismo estudiantil en las sesiones individuales de tutoría. Se trabajan las sesiones individuales con una cita, por lo que la tutoría académica suele ser más de tipo puntual y descontextualizada del proceso de aprendizaje del alumno.
- c) No existen procesos sistemáticos y suficientes evidencias de evaluación que exploren los efectos de la tutoría en vinculación con los contextos y desempeños reales.
- d) Con respecto a los procesos de inclusión, aproximadamente el 60% de la muestra en el diagnóstico está de acuerdo y en que dentro de su institución se llevan a cabo prácticas, políticas y una cultura inclusivas. Esto denota que el resto de las personas consideran que no hay suficientes elementos para considerar a la institución como “inclusiva”.

Muy posiblemente hay áreas que no se están trabajando correctamente y que representan oportunidades de enriquecimiento para avanzar hacia una perspectiva acorde a la inclusión. En relación a las prácticas de tutoría, se observa que aún no existe certeza sobre cómo trabajar el ámbito personal y/o social de alumno. No se puede negar que desempeñando una tutoría académica, los alumnos probablemente salgan preparados en conocimientos específicos sobre aspectos académicos y conozcan hasta los más mínimos pormenores y recovecos de sus disciplinas, sin embargo cada vez se está más consciente de que la vida del alumno no está restringida solo a ese ámbito. Actualmente es bien sabido que bajo las más recientes perspectivas pedagógicas en el sistema educativo ya no basta con transmitir el saber, hace falta fomentar aptitudes, actitudes y valores propios del ser humano que puedan ayudar al alumno a hacer frente al mundo real actual. No pocos estudiantes en nuestras aulas transparentan desconcierto, sufrimiento y dificultad en discernir lo que realmente deben hacer, sobre todo cuando aquello que

aprenden a través de la escuela se contradice con sus vivencias, es fácil encontrar incluso a quienes viven problemas de identidad, sentido de la vida y/o visión del mundo (Núñez, 2004).

Estas constataciones son las que mueven a hacer lo necesario para que la educación superior recupere su dimensión ética. Un cambio gradual más profundo se propone en este proyecto de manera que se pueda seguir trabajando bajo la tutoría académica, pero desde una nueva perspectiva, una nueva modalidad sigue atendiendo primordialmente el ámbito académico del alumno, pero sin llegar a excluir los aspectos profesionales y sociales, aspectos que se trabajan con el interés de que repercutan mayormente en el desempeño académico del alumno. No se trata de atender de manera especializada estas áreas, si no de ampliar los procesos de acompañamiento más allá de los límites que muchos programas curriculares de carácter académico han estipulado. Es necesario dejar de lado, esas prácticas que consistían en informar mecánicamente los contenidos, en cambio, aportar por ampliar la panorámica del alumno para poder comprender las cosas que están sucediendo en nuestro mundo. La tutoría bajo ésta perspectiva se trabajará en un acompañamiento que puede ser llevado inclusive dentro de las clases, apostando al desarrollo de múltiples habilidades con ayuda de la propia interacción que el alumno tiene con sus iguales en el aula.

La capacidad del tutor para atender a la diversidad que se rescata en el segundo tópico, es fundamental si lo vemos desde la perspectiva de los más recientes enfoques educativos que pretenden centrar su mirada en el estudiante, tratando de potenciar su aprendizaje por encima de cualquier condición, personal, étnica, económica, etc., de modo que se hace necesaria una forma de trabajo coordinada y compartida entre todo el colectivo que compone la comunidad escolar. Quizá muchos docentes estén conscientes de que sus estrategias pedagógicas deben acoplarse al alumnado y no al revés, sin embargo la rutina, apatía e inclusive la auto percepción de

incompetencia en relación a ello, puede contribuir a generar en el profesor resistencias, que a veces conllevan tiempo erradicar.

La diversidad siempre estará presente en cualquier aula educativa y fuera de ella, si éste concepto no es atendido, la escuela garantizará la desigualdad de oportunidades y enfatizará una incongruencia entre sus fundamentos filosóficos, las prácticas y los aspectos que demanda el contexto real. De ahí que enfatice el papel fundamental que desempeña el docente en este proceso, pues al encaminarse a formas más inclusivas de trabajar, supondrá cambios en la cultura del sistema educativo en su conjunto y sobre todo en las prácticas docentes. Sin embargo, el cambio de la cultura escolar depende en gran medida de la construcción no solo de una cultura institucional sino de la sociedad en su conjunto, por lo que es importante y crucial que la población en general participe en este proceso para obtener buenos resultados.

Bases teóricas.

Un aspecto de vital importancia dentro del desarrollo de un proyecto es el soporte que dan las bases teóricas. A continuación se abordarán distintos fundamentos relacionados con las temáticas de intervención, dichas referencias permitirán acercarse al conocimiento sobre el tema, además de consolidar las bases para el entendimiento y correcto desarrollo de las herramientas planteadas en el proyecto.

Marco histórico y contextual. La Escuela de Ciencias de la Información de la UASLP nació con el objetivo de formar profesionales en el campo de la Bibliotecología, acorde con las políticas educativas correspondientes a la Zona III de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES). El establecimiento de la escuela se realizó con previo acuerdo de los rectores y las autoridades universitarias pertenecientes a la asociación; la Secretaría de Educación Pública (SEP); el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), entre otras.

Como Licenciatura inició sus actividades el ocho de septiembre de 1980 y hasta la fecha egresaron veintitrés promociones de estudiantes. La primera comenzó con 31 alumnos de los cuales solo egresaron 12 en el año de 1984. Administrativamente la carrera dependió de la Escuela de Economía de la UASLP, por la similitud en la terminación del nombre (Biblioteconomía) hasta el seis de marzo de 1988 y es a partir del día ocho del mismo mes y año que depende directamente de la Rectoría de la UASLP

Esta licenciatura tiene como finalidad que el joven desarrolle distintas competencias, entre las que se encuentran: el trabajo en equipo, los procesos de reflexión, la crítica y el acercamiento a la realidad de los problemas sociales de la información. De la misma manera dicha institución centra sus esfuerzos en lograr siempre un mejor desarrollo institucional, investigación y docencia.

La escuela cuenta con un programa Integral de Tutoría para acompañar a los estudiantes en su tránsito por las carreras de Bibliotecología o Archivología, con la finalidad de contribuir a aminorar los índices de deserción y rezago escolar, así como apoyar la titulación de los pasantes.

En el campo de trabajo de ECI pueden apreciarse distintos ámbitos laborales, por ejemplo, el licenciado en bibliotecología podrá laborar en cualquier institución que maneje información manuscrita, impresa, audiovisual, electrónica y digitalizada, mientras que el licenciado en Archivología, será el profesional capaz de planear, administrar y controlar sistemas integrales de archivos, así como difundir la información a la sociedad.

Por otro lado, se rescato que la población predominante en los grupos de estudiantes, es la femenina. En total suman 300 alumnos en las dos licenciaturas, además los alumnos cursan semestres alternos.

La planta docente es de origen mexicano y la población mayoritaria es de género femenino. Uno de los docentes pertenece a Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y tres a PROMEP,

además, existen cuerpos académicos en formación. En los grados académicos de los profesores, prevalece la disciplina bibliotecológica; le sigue la educación, la historia y la pedagogía. La actividad docente ocupa el 80% de las funciones de los profesores y en su mayoría corresponde al nivel de licenciatura, le sigue el nivel de maestría y hasta éste registro ningún profesor participa en la enseñanza de doctorado.

Hoy en día es importante la investigación y la formación pertinente para ello, es por eso que uno de los temas que nos interesan y que cada vez es más abordado en el terreno de la investigación, es el término de inclusión. Éste suele ser implementado para describir la necesidad de brindar las mismas oportunidades educativas a las personas con discapacidad, no obstante en realidad este término hace referencia a la igualdad de respuestas educativas ante cualquier tipo de alumno, sobre todo de aquél que por diferentes circunstancias (situaciones económicas, preferencias sexuales, preferencias religiosas, condiciones éticas, situación de discapacidad, etc.), sea vulnerable a la discriminación y a limitación de sus oportunidades para el aprendizaje. Existen creencias y prejuicios que se elaboran por desconocimiento y es posible que estos factores incidan en el proceso de inclusión de cada contexto escolar, por lo tanto queda claro que para construir actitudes positivas y avanzar hacia un proceso de inclusión, es sin duda fundamental la participación del docente.

En este trabajo de intervención se resalta que la actitud que los docentes demuestran ante la inclusión es un factor fundamental para el logro de resultados favorables o desfavorables en el contexto escolar, de ahí que este tema cobre tanta relevancia en los contextos educativos, sobre todo en los universitarios. Muchas de las resistencias que los docentes presentan, tienen su génesis en la creencia de no estar preparados para atender esa diversidad, por ejemplo, durante años el alumnado considerado parte de una educación especial, era asunto únicamente de los especialistas,

es decir, era responsabilidad únicamente de quienes tenían la formación para atender éstos casos. Esta idea se ha ido debatiendo a lo largo del tiempo por los planteamientos de inclusión y la escuela para todos, acercándose cada vez más a la atención de la diversidad. La propuesta gira entonces entorno a la tutoría, la cual en términos generales es definida como una actividad formativa realizada por el profesor-tutor encaminado al desarrollo integral (intelectual, profesional y humano) de los estudiantes universitarios. Se pretende que los docentes puedan atender a esta diversidad, no de manera especializada, sino en forma de acompañamiento, donde los estudiantes construyan además de saberes académicos, competencias personales que le permitan auto dirigir su proceso de aprendizaje a lo largo de la carrera y durante su ejercicio profesional.

Para que dicho acompañamiento sea acorde a la diversidad del alumnado, se enfatizan elementos importantes entre los que destacan: brindar más asesoramiento a los centros sobre el tema de la diversidad y fomentar la colaboración del personal en las diferentes actividades del instituto, principalmente aquellas relacionadas con la intervención y las medidas educativas de todos los alumnos, brindándoles apoyo educativo para una mejor formación (Gonzales y Méndez, 2009)

En esta propuesta se da énfasis sobre a los beneficios de la colaboración como medio para lograr nuestras metas. Ésta metodología fungirá entonces como un elemento importante, como un factor determinante en los procesos de cambio, innovación y mejora educativa, pues aporta complementariedad y compatibilidad entre profesionales; tal es el caso del proyecto realizado en diversos estados de la República Mexicana en donde participaron 201 escuelas durante el ciclo escolar 1997-98 con la finalidad de elaborar en conjunto, un Proyecto Escolar (Bonilla, 2001). Aquí se destaca a la colaboración en la escuela es algo que se propone como alternativa para

realizar una serie de actividades encaminadas a mejorar las acciones tutoriales propias del docente.

Marco Teórico. En la actualidad, los agentes educativos constantemente enfrentan nuevos retos que abren pauta a la reorientación de sus prácticas docentes, con fines a que éstas den respuesta a demandas sociales, personales, profesionales y laborales del alumno. En el ámbito de la educación superior, las instituciones se han tratado de ajustar a los requerimientos que le demanda la sociedad actual, ante ello es justo esperar que constantemente se redefinan los parámetros de la apropiación del conocimiento a los que están expuestos los alumnos (Briones, 2002). De esta manera surge gradualmente un nuevo modelo educativo que tiene una necesidad apremiante de construcción de conocimientos en base a las interacciones sociales como lo es el acompañamiento entre un tutor y un alumno, promoviendo de esta manera una formación de calidad que guíe prepare y haga partícipes a los alumnos de un rico proceso de aprendizaje.

En este contexto las Instituciones de Educación Superior (IES), tendrán como reto dar mayor calidad educativa considerando que una de sus grandes responsabilidades es la construcción del conocimiento que desemboque en buenos profesionistas y excelentes personas que formen a su vez parte de una sociedad.

Dentro del contexto de la educación superior, los planes y programas de estudio han visto la necesidad de evolucionar acorde a modelos educativos de enseñanza centrada en el aprendizaje, con la visión de preparar alumnos que respondan a las demandas de una sociedad en continuo movimiento. Bajo esta perspectiva se busca que además de formar profesionistas, se puedan desarrollar personas, asumiendo la idea de que los estudiantes no son solo “aprendices” que limitan su vida en torno a la enseñanza, si no que mas allá de asistir a clases y cumplir compromisos escolares, ellos traen inherentes historias personales y situaciones extracurriculares

que influyen en su proceso de aprendizaje y conducta al interior de las aulas.

Se evidencia la necesidad de fomentar en los alumnos, además de contenidos académicos otros relacionados con la actitud y desarrollo moral que permitan fortalecer la justicia, paz, solidaridad e igualdad. Para hablar de igualdad y valores necesariamente tenemos que referirnos al tema de la inclusión, ya que cuando no se tienen en cuenta las diferentes necesidades en el aula y se ofrece a todos lo mismo, no hacemos sino ignorar la diversidad generando aún más desigualdad y minimización de valores y cohesión social.

Inclusión y diversidad son temas que recientemente están siendo tratados aquí en México, aunque en realidad aún no existe un consenso entre los autores más representativos de este movimiento; por ejemplo, para Moriña, (2002) la inclusión es un término encaminado a la participación de todo el alumnado en las actividades como personas que merecen un trato igualitario pero a la vez tomando en cuenta que son diferentes, asimismo señala que la integración acentúa la deficiencia o las necesidades educativas especiales con la simple ubicación física del alumnado dentro del aula. En este mismo sentido Arnaiz, (2002) diferencia ambos conceptos, ya que se muestra partidaria del abandono progresivo de la integración (que hace énfasis en la separación de “normal” y “especial” en un mismo espacio), para transitar a la inclusión, donde todos los miembros de una clase reciben una educación acorde a sus características sin exclusión ni trato especial.

Hoy en día es importante que los agentes educativos se preocupen por tomar en cuenta las características al llevar a cabo la labor educativa. La atención la diversidad, se ha vuelto un tema indispensable al construir escuelas más inclusivas, es por ello que en este trabajo se retoman referentes teóricos del modelo educativo inclusivo, en donde se propone un cambio de concepción de las diferencias, inclinándose por la valoración de las mismas en lugar de rechazarlas y señalarlas

y que a su vez puedan ser retomadas como una oportunidad de crecimiento y experiencia gratificante (Melero, 2000). Para que esto suceda es importante retomar como un elemento fuerte, las experiencias sociales y el cambio en las actitudes de los involucrados en los procesos educativos. Definir que es diversidad resulta algo complejo, sin embargo se retoma la visión de algunos autores:

“La diversidad que caracteriza a la sociedad y por consiguiente, al sistema educativo, hace referencia al abanico de personas diferentes que responden a varios factores: la lengua, la cultura, la religión, el género, la preferencia sexual, el estado socioeconómico y el marco geográfico.” (Arnaiz, 2003, p. 171).

De esta manera, una meta principal de este trabajo fue incitar a la construcción de respuestas a esa diversidad presente de manera ineludible en los espacios educativos, mismas que fueron elaboradas bajo el modelo inclusivo, el cuál centra la atención en el desarrollo de un currículo tan flexible que permita que todos los alumnos logren los objetivos sin necesidad de hacer adecuaciones.

Para avanzar hacia un proceso más inclusivo, es importante trabajar bajo un plan flexible y abierto a la reflexión apoyándose en un conjunto interrelacionado de ideas, valores y conceptos acerca de la naturaleza de la educación, el conocimiento, aprendizaje, currículo y enseñanza, articulados a lo largo del proceso. La actividad educativa no puede contradecir éstos principios ni a los valores que presiden la intencionalidad educativa, por ello es prudente concebir al aprendizaje como una construcción más que una producción. Cuando el aprendizaje es visualizado como una construcción activa, dinámica y cambiante, sus resultados no deben ser evaluados en términos sumativos o con criterios predeterminados, sino en términos de las cualidades intrínsecas.

Manifiestan que cuando el aprendizaje es percibido como una “construcción activa” se convierte en una declaración de las potencialidades humanas.

Es por ello que esta propuesta se encuentra realizada bajo un modelo teórico crítico-reflexivo mencionado por Saneugenio y Escontrela, (2000) donde la expresión de tales potencialidades humanas puede ser descrita y valorizada, pero no estandarizada y medida. La reflexión que se consiga en cada docente tutor dentro de esta intervención es altamente valorada. Desde esta perspectiva teórica, se pierde el sentido de la práctica tradicional que conlleva “asumir” las teorías que ya han sido cristalizadas en textos, en cambio apoya la idea de que las teorías se reconstruyan a partir de la reflexión sobre la acción práctica y se vayan refinando en sucesivas aplicaciones sometidas a la crítica.

Es por ello que en esta propuesta se trabaja bajo metodologías de investigación acción, donde los principales beneficios son la reflexión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica. (Kemmis y McTaggart, 1988). Sin embargo, existen diferentes modelos teóricos de investigación acción, la literatura que aborda este tema señala tres tipos: la técnica, la práctica y la crítica emancipadora (Carr y Kemmis, 1986 citado en Latorre, 2003).

- Técnica: bajo esta perspectiva el objetivo principal se encaminará hacia el desarrollo profesional de los implicados, la iniciativa de acción surge de una persona externa, por lo tanto el plan de trabajo suele ir prediseñado y elaborado bajo expertos o personas conocedoras sobre el tema. La toma de decisiones y los cambios que se realicen para la mejora son determinados por el interventor.
- Práctica/reflexiva: Ésta visión se caracteriza por el interés que mantiene en darle un papel protagónico al profesor, dotándolo de la suficiente autonomía para tomar decisiones entorno a sus problemáticas y situaciones relacionadas a su labor como docente. En este

caso el rol del interventor será el de fomentar la participación y la reflexión de los participantes y encaminarlos a la transformación de su práctica.

- Emancipadora: Se caracteriza por manifestar ideas de crítica entorno a la sistematización educativa burocrática. Esta perspectiva favorece la concientización de que la práctica docente no solo se encuentra sujeta al contexto institucional, sino que también está influida por el contexto social más cercano, es por ello que promueve la transformación de la organización en el sistema educativo y el sistema social. El interventor tendrá la función de moderar y colaborar, compartiendo en igual medida las responsabilidades de los participantes.

Es así como éste proyecto se fundamenta en el modelo de investigación práctica- reflexiva, dado que un proceso de innovación como el que exige el modelo más puro de investigación acción (emancipador), requiere mayor compromiso de los participantes, tiempo, esfuerzo y organización propios de un proceso gradual de transformación. Debido a lo anterior, se procuró fomentar en el docente la crítica, reflexión, la capacidad de analizar, supervisar y modificar su práctica en la acción, teniendo en claro los contenidos y objetivos a lograr en las diferentes propuestas.

Diseño del plan de acción

Para que la intervención fuera adecuada, pertinente y relevante, fue necesario diseñar una propuesta de formación docente que al ser basada en las necesidades reales del contexto, pudiera trabajar en conjunto con sus participantes para la mejora. En función de las necesidades analizadas previamente en la fase del diagnóstico y del alcance de intervención, se establecieron objetivos y acciones que guiaron el proceso de intervención:

Su enunciado y descripción. Fortalecer las acciones tutoriales a través de un proceso de reflexión del docente sobre su propia práctica

Objetivo general. El docente fortalezca las acciones tutoriales a través de un proceso de reflexión sobre su propia práctica para responder a la diversidad del alumnado

Objetivo específicos.

- Que el docente identifique sus propias habilidades como tutor, a través de la colaboración, y el autoanálisis de su actuación como tutor.
- Que el docente fortalezca las habilidades para desarrollar la tutoría.
- Que el docente reconozca a la tutoría como estrategia aprendizaje ligados a la tutoría en el aula
- Que el docente considere a la diversidad presente en su aula.
- Que el docente analice los fundamentos teóricos de la educación inclusiva e incorpore los elementos más pertinentes a su acción tutorial.

Justificación. Como mencionamos anteriormente, la ECI se eligió como campo de intervención por cumplir con criterios de selección que favorecen las condiciones para llevar a cabo el plan de acción, lo que quiere decir que el escenario goza de circunstancias externas que facilitan la mejora. Una de ellas va en función del PAT, el cual se encuentra estructurado y con una delimitación de roles y funciones, contribuyendo a que el campo de intervención este preparado, de manera que el tutor no tenga que preocuparse aún más por cuestiones básicas de gestión del programa, definición de horarios u otras cuestiones. Además de ello, dentro de la visión de la ECI se encuentra el interés por atender a la diversidad, así como para trabajar por una permanencia y equidad en oportunidades escolares. Al mismo tiempo procura desarrollar pedagogías y didácticas centradas en el aprendizaje, al igual que desarrollar un currículum flexible. Como sabemos, la visión de cualquier institución es sumamente importante porque funge como punto de referencia que encamina a que sus integrantes actúen en base a de ella. Sin

embargo, al revisar el plan de acción tutorial y los resultados del diagnóstico se puede percatar de que la tutoría académica practicada en la ECI no se encuentra encaminada de acuerdo a la visión institucional. Debido a esto, la relevancia de esta propuesta incide utilizar a la reflexión docente como medio fundamental para encaminar a la ECI a la mejora de sus prácticas docentes, con esto no pretendemos generar solamente espacios para el docente, donde lleve a cabo un reflexionar de manera vaga sobre conocimientos teóricos y experiencias externas a él. Se trata de fomentar la reflexión como parte de su actuación diaria y generar saberes desde su práctica, con ayuda de fundamentos teóricos.

En estos últimos años, la utilización del enfoque práctico- reflexivo para facilitar la construcción y producción de saber pedagógico en la formación de profesores, ha sido explorado por un número importantes de investigadores educacionales. Sus resultados sugieren que cuando los profesores en formación se comprometen con los esfuerzos intencionales de pensar sobre sus experiencias, se les proporciona oportunidades para cualificar sus acciones profesionales y producir un cambio cognoscitivo en sus creencias y por ende en sus prácticas (Schön, 1992). Es por ello que consideramos este elemento un factor potencialmente indispensable, si bien la reflexión de la enseñanza por su naturaleza cognoscitiva pareciera ser compleja y difícil por requerir una alta capacidad para analizar las experiencias realizadas en el aula, se cree que los profesores del futuro requerirán tener las capacidades de pensamiento reflexivo, intelectual, moral y crítico para resolver los desafíos presentes en las escuelas.

Dado que una transformación implica esfuerzo, interés y sobre todo tiempo, la visión de este proyecto fue encaminar a la tutoría de la ECI a ese cambio. La intervención retomó elementos del contexto, de manera que se trabajase en la construcción gradual de una tutoría más integral. Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer (2004), abogan por un modelo teórico de tutoría académica que

busque nuevas pautas o alternativas o complementarias al modelo de tutoría tradicional, es decir sin dejar de lado otros ámbitos importantes en el alumno. El profesor universitario, bajo ésta perspectiva deja de ser un mero transmisor de conocimientos, dedicando una gran parte de su actividad docente a guiar y orientar al estudiante en su itinerario formativo, principalmente en lo académico pero también incidiendo en lo profesional y lo personal. En consecuencia, ésta tutoría académica adquiere un papel esencial en este nuevo escenario docente al reflexionar y ofrecer propuestas, por lo que se convierte en nuestro objetivo como grupo de trabajo.

Por otra parte, el interés de este proyecto también recae que el papel del tutor que pueda atender a la diversidad presente en su aula, puesto que es evidente que las personas son esencialmente diferentes y por ende, sus necesidades e intereses educativos también son diversos.

Todos los docentes requieren tener actitudes positivas respecto de la diversidad de los educandos y comprender las prácticas inclusivas. En una conferencia internacional de educación celebrada en Ginebra, (Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas [UNESCO], 2008) se destacó que lo anterior permitirá forjar sistemas educativos más inclusivos, es por ello que se exige mayoritariamente para el docente, un fuerte compromiso de trabajar hacia una sociedad más justa, equitativa y pacífica, pues su actuación incidirá en gran medida en el desarrollo del alumno.

Con respecto a la atención a la diversidad en la ECI los resultados sobre la opinión en la inclusión (60% aproximadamente de acuerdo general) destacan que hay un gran porcentaje que desconoce acerca de este tema y que probablemente crea que en su escuela no se presenta la igualdad de oportunidades, o no se le da respuesta a la diversidad existente. Esto nos hace pensar en las áreas de mejora que existen, pero sobre todo en la oportunidad de trabajar esencialmente actitudes y valores de toda la comunidad estudiantil, empezando por el profesorado. Por tanto, para

que las escuelas sean instituciones con igualdad de oportunidades, es conveniente que tenga énfasis en la reconstrucción del conocimiento y quien empieza con esta reconstrucción es el profesorado. De esta manera, se observa necesario el replanteamiento de las relaciones entre la cognición y el contexto, así como entre el aprendizaje y la construcción del conocimiento de manera colaborativa o solidaria, independientemente de las condiciones del alumno (Melero, 2004).

La colaboración será entonces un elemento clave para el cumplimiento de nuestras metas. El aprendizaje que se propone tiene su base en la teoría socio histórica de Vigotsky, la cual hace énfasis en el desarrollo psicológico a partir de situaciones de interacción con otras personas, internalizando las formas de razonamiento, solución de problemas, valoraciones y formas de conducta que tienen un reconocimiento en el colectivo social. En la práctica, los docentes colaboraron por parejas o grupos pequeños para lograr mejor aprendizaje y reflexión. Los aportes teóricos que se rescatan de Vigostky son propuestas pertinentes para repensar la educación y la práctica pedagógica (Chaves, 2001). Sea como sea, nos enfrentamos a las diferencias debidas al origen social, el nivel socioeconómico o la procedencia, de igual manera a características de índole personal (relacionadas con las anteriores) como pueden ser: el género, las características físicas, las capacidades individuales, las motivaciones y/o los intereses, debido a esto la tutoría, la reflexión y colaboración serán herramientas cruciales para poder llevar a cabo lo planteado con anterioridad. Confiamos en despertar el compromiso de los tutores que permita la construcción de un proyecto más humanizador, donde exista la tolerancia y responsabilidad.

Desarrollo del plan de acción

En la propuesta del plan de acción se contempló fomentar procesos reflexivos en los docentes que desemboquen en la mejora de la propia actuación pedagógica, de manera que mantenga características de una metodología centrada en los supuestos del aprendizaje reflexivo.

En el desarrollo de este plan, los problemas detectados demandan un análisis y una propuesta de actuación desde dentro del centro, dónde los participantes construyan en colaboración. Si se quiere cambiar la práctica educativa, se precisa que las propuestas de actuación sean construidas por aquellos que participan en ella (Gimeno, 1990).

De acuerdo con los resultados recabados en la etapa diagnóstica, se diseñó una propuesta de intervención, que enfatiza el trabajo cualitativo y descriptivo debido a que se identificó una situación específica en un contexto particular.

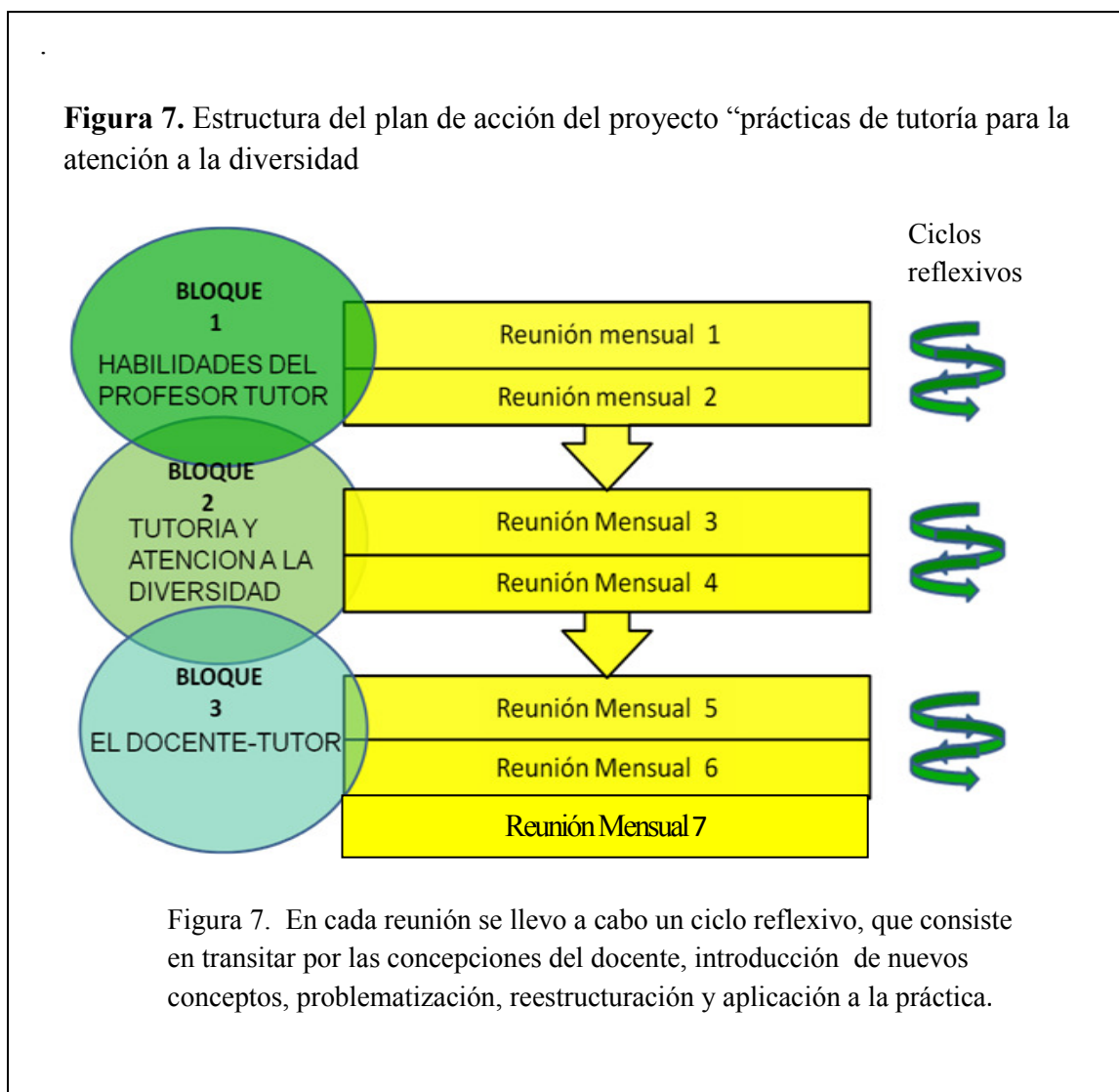
Escenario. El escenario en el que se llevó a cabo este trabajo corresponde, particularmente a la Escuela de Ciencias de la Información, (ECI) de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) donde se intervino a través de un curso de formación docente.

Participantes. La población participante fue de 12 docentes con carga académica de tiempo completo quienes tenían asignada la función de tutor, a quienes se les invito a participar en este proyecto de intervención. Entre los participantes que destacaron: 8 profesores de carga académica tiempo completo, la coordinadora de tutoría, la secretaria general, la secretaria académica y la directora del plantel. La distribución de asistencia a las reuniones grupales fue variada, teniendo como mínimo una asistencia de 9 profesores.

Estructura. Ya se ha señalado, que dentro de éste curso de formación fueron importantes los procesos reflexivos sobre la propia actuación pedagógica de los participantes. Por ello se utilizaron metodologías que permitieron la interacción el conocimiento teórico y el empírico, en consecuencia fue importante el trabajo con personas que implicadas en su contexto buscaron la mejora de su práctica pedagógica. El curso comprendió 7 reuniones colaborativas, mismas que fueron divididas en 3 bloques, denominadas: “El docente- tutor”, “Tutoría y atención a la diversidad y “Habilidades del profesor tutor” (Ver figura 7). Fundamentalmente se buscó

promover la reflexión del tutor sobre su quehacer diario en contextos universitarios al atender las características de sus estudiantes y con ésta labor incidir en su formación y desarrollo profesional.

Cada bloque, comprende dos sesiones y cada sesión representa una reunión mensual colaborativa con los tutores de la ECI. En las sesiones que alberga cada bloque, se encuentran temáticas directrices que guían el trabajo de la reunión.



Como se mencionó con anterioridad, este trabajo se diseñó en base al modelo de intervención práctico- reflexivo, por lo que no nos interesa diseñar un plan demasiado estructurado, donde el

docente “transfiera” como receta de cocina los saberes que aprenda, ni tampoco un plan dirigido a que el docente aplique técnicas y/o estrategias para llevar a cabo la tutoría. Este modelo tiene como visión fundamental que el profesor pueda construir sus propias herramientas a partir de sus saberes, sustentados en su propia experiencia, es por ello que el plan alberga márgenes flexibles para la toma de decisiones por parte del profesor-tutor. De esa manera, se diseñaron 7 reuniones mensuales con los 12 profesores, donde se abordaron temáticas guía que fungieron como elementos acordes con la metodología vislumbrada (Ver Tabla 7).

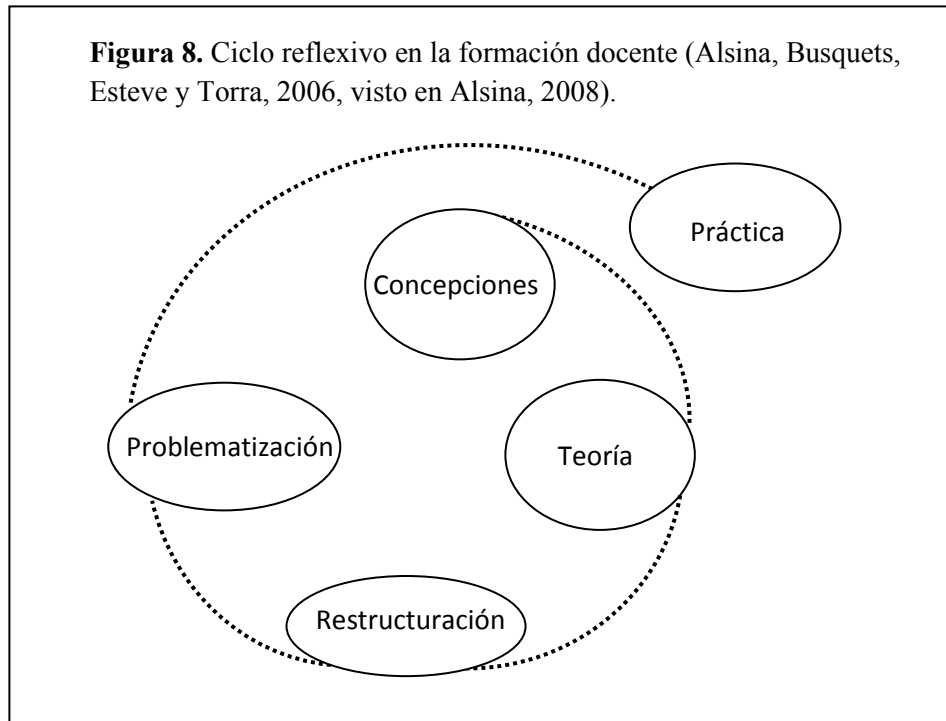
Tabla 7.

Relación de docentes que asistieron al proyecto de intervención en cada reunión grupal.

Núm. De Reunión grupal	I	II	III	IV	VI	VII
Núm. De docentes	12	12	10	10	9	10

Desde esta perspectiva, se asume la idea del "profesor como investigador" es decir, una formación que implique un rol protagónico, activo y constructor en la práctica de los conocimientos, motivaciones y valores asociados a su desempeño profesional (Monereo, 2010 e Imbernón, 1998). Generalmente la teoría y la investigación convencionalmente se trabajan en momentos diferentes y separados. Desde el punto de vista del modelo reflexión y acción, son dos aspectos de un solo proceso. De este modo se contemplan 2 reuniones: una grupal, donde se construirán colaborativamente propuestas basadas en su experiencias y contenido; y una reunión individual donde se reflexionará y analizará la puesta en práctica de sus propuestas.

En el desarrollo de las reuniones grupales mensuales, se contempló que se llevará a cabo un aprendizaje experiencial resumido en un ciclo reflexivo (Alsina, Busquets, Esteve y Torra, 2006, visto en Alsina, 2008) que comprende cinco etapas (ver figura 8); La primera de ellas se refiere a la indagación de las concepciones de los docentes, a la exploración de experiencias en relación a determinada temática. La segunda etapa consiste en la introducción de nuevos conceptos teóricos, posteriormente se lleva a cabo una fase de problematización en la que se realiza un contraste entre las experiencias, concepciones propias y los fundamentos teóricos analizados. Consecutivo a esto se produce una reestructuración, que hace referencia al diseño de un plan de mejora en relación a la actuación pedagógica de cada docente, brindando libertad de delinear un plan de acción individual en función de los ámbitos que se necesiten mejorar. Finalmente, después de un proceso de análisis, el docente lleva a la práctica el plan de mejora diseñado por él mismo en colaboración con otros colegas.



Una vez completadas las fases, se genera un proceso reflexivo que incide en la concienciación de la propia práctica profesional. Posteriormente se determina la siguiente reunión grupal, donde se comienza un nuevo ciclo, arrancando por analizar las experiencias que se desarrollaron a partir del plan de mejora anterior.

Con respecto al desarrollo de las reuniones individuales, en ellas se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, las cuales fueron guiadas por un formato de reflexión en el que de manera general, se analizaron las propuestas de los docentes, sus objetivos, su desarrollo de actividades, etc. Dichas entrevistas también permitieron darle seguimiento al progreso de cada profesor-tutor al llevar a cabo su plan de mejora en el aula. Las reuniones individuales, se efectuaron a lo largo de todo el proyecto, es decir, entre una y otra reunión grupal se realizaron una u dos reuniones particulares, dependiendo de la disposición de los tutores. Al final del proyecto se realizaron un total de siete reuniones grupales y nueve individuales que se distribuyeron en tiempos acordes a la disponibilidad de la institución, aún así hubo contactos previos con las autoridades académicas que permitieron ajustar el plan de acción, (ver figura 9).

Conjuntamente el docente registró por medio de diferentes herramientas (fotografía narrativa, diario de campo, fragmentos de video, etc.), las evidencias de la puesta en práctica a partir de su propuesta de mejora.

Evaluación del plan

La evaluación de programas de intervención, se refiere a la valoración de proyectos cuyo diseño descansa en un sustento teórico, metodológico y operativo (Valdés, 1999). El principal propósito de la evaluación suele ir encaminado a la mejora de una realidad cotidiana o a un cambio de lo ya establecido con el fin de lograr una mayor calidad educativa.

Figura 9. Cronograma de actividades del proyecto de intervención

	Abr.	May.	Jun.	Agos.	Sept.	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.
Semana											
Tarea											

Reunión con coordinadora de tutoría de la ECI		18	15								
Reunión con directivos la ECI (Venta de proyecto)	25										
Revisión al programa											
Reunión informativa proyecto con tutores la ECI			17								
Reunión grupal con tutores de la ECI				18	18	15	27		16	05	05
Reunión individual con tutores ECI				20	21	18 19	28 30			20	12

En consecuencia, la intención de este capítulo es ofrecer una panorámica de los resultados de evaluación del presente proyecto teniendo como propósito fundamental los procesos educativos que se llevaron a cabo en él.

Cómo ya se señaló en el capítulo anterior, en este caso la evaluación fue de tipo formativa, una evaluación que se realiza durante el proceso de intervención y la cual se encuentra al servicio de quienes participan en ella. Al centrar su atención en conocer el proceso, su principal interés recae en el comprender para mejorar (Álvarez, 2007). Se eligió esta perspectiva de evaluación por considerarse más adecuada a un proceso de corte cualitativo, en donde los resultados no necesariamente tienen que ser evaluados en términos de correspondencia entre insumos y criterios predeterminados, sino en términos de las cualidades intrínsecas de los participantes, por lo tanto valora la subjetividad expresada por los mismos y enfatiza más los procesos que los productos de aprendizaje. El carácter formativo de la evaluación permitió recabar información a través del diálogo, los debates y la reflexión de los profesores-tutores de manera continua.

Fue importante que en cada una de las reuniones, se tuviera presente los siguientes instrumentos:

- a) Grabadora de audio: Este instrumento permitió el registro de voz de los participantes durante las reuniones individuales y las grupales. El propósito de esta herramienta consiste en ampliar la descripción de lo que sucede en el proceso de intervención al ampliar los detalles que el interventor difícilmente recordaría.
- b) Formato de mejora: Se trata de un documento que guía a los docentes en el diseño y planificación de su práctica, con el objetivo de realizar mejoras a la misma.

Dichos instrumentos se tuvieron presentes en cada reunión, de manera que nos permitieron registrar datos y valorar el proceso durante la marcha, de manera continua, encaminada a conocer y retroalimentar el proceso de intervención.

Existen diversos paradigmas de evaluación interpretativos, un ejemplo de ello son los llamados modelos globales, los cuales según Valdés, (1999) “Se basan en paradigmas interpretativos o comprensivos, cuyo propósito es establecer el significado de las acciones y actividades que se desarrollan dentro del proyecto; su enfoque es global, holístico, sin referencia a factores causales ni a variables particulares” (p.6).

Dentro de ésta perspectiva de evaluación se busca comprender significados ocultos, perspectivas, creencias, etcétera, es decir, elementos que son subyacentes y forman parte del proyecto. Desde un modelo de corte cuantitativo, suele haber un antes (diagnóstico) y un después (intervención), ya que como se mencionó anteriormente el paradigma se inclina hacia la comparación y el interés de evidenciar el impacto de la mejora. Desde un modelo cualitativo-específicamente el global, la visión es holística, no existen comparaciones porque la intención de evaluación no es comparar o medir, si no conocer el proceso del proyecto en su totalidad. Al mismo tiempo, dentro del modelo global es posible distinguir varios subtipos, por ahora nos centraremos en el de tipo iluminativo, que es caracterizado por un método naturalista o etnográfico, centrado en la descripción e interpretación comprensiva y sistemática del contexto a partir de la cual se toman decisiones (Saavedra, 2001 y Stake, 1988). No existen cotejos porque la intención de evaluación no es comparar o medir, si no conocer el proceso del proyecto en su totalidad. Dicho proceso de conocer implica detallar unidades explícitas o tácitas, (práctica) pero también implica rescatar elementos subyacentes (reflexión, creencias, actitudes). Stake, (1975) citado por Fonseca, (2007) propone una perspectiva de evaluación iluminativa -respondiente (ver

tabla 8). En ella observamos que el proceso de evaluación es sensible a las necesidades e intereses de los participantes, además toda la información recabada sirve para el plan de mejora, que conlleva pensar las acciones correspondientes y la búsqueda de soluciones. Bajo esta postura es recomendable hacer uso de instrumentos específicos acorde a las orientaciones e intereses que requiere el modelo, por ello recurrimos a algunos de ellos, los cuales se describirán más adelante.

Tabla 8.

Comparación entre la evaluación tradicional y la evaluación alternativa de Stake (1975). Citado por Fonseca, (2007).

Ítem	Evaluación tradicional	Evaluación Iluminativa
Orientación	Formal	Informal
Perspectiva de valor	Única, consensual	Pluralista, posibilidad de conflicto.
-Bases el diseño de evaluación	-Objetivos del programa, hipótesis. -Preconcepciones del evaluador, sobre dominio, habilidad, medida, aptitud, resultados. -El valor instrumental de la educación.	-Preocupaciones y problemas de la audiencia. -Programa de actividades. -Reacciones, motivaciones o problemas de las personas en y alrededor de la evaluación.
¿Cuándo está completo el diseño?	-Al comenzar la evaluación.	-Nunca. Continuamente está evolucionando.
Rol del evaluador	Estimulador de los sujetos con visión de probar un funcionamiento crítico.	Estimulado por los sujetos y las actividades.

Estrategias de evaluación. Para la fase de evaluación se recurrió a estrategias y procedimientos que obtuvieran datos del trabajo de los docentes y su progreso a partir del cambio de concepciones e ideas que tiene una persona, se eligió utilizar entre la diversidad de estrategias, la observación participante y la entrevista semiestructurada. Estas herramientas permitieron dar seguimiento a los objetivos conforme se dio el avance el proyecto.

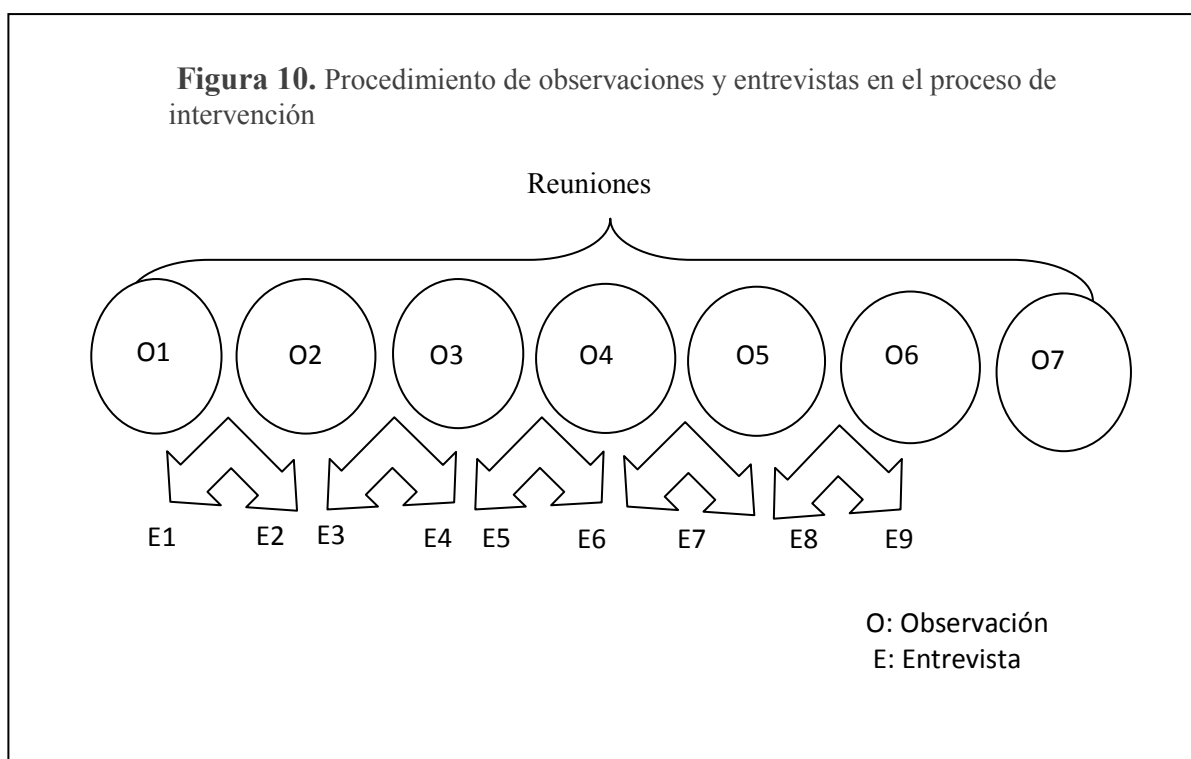
La observación participante según Rodríguez et al. (1999), y Casanova (1995), es una forma de obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal que requiere de la implicación del observador en los sucesos y fenómenos que está observando. Puede participar de manera directa o no, con el único fin de tomar registro de lo sucedido. En consecuencia a través de esta estrategia se registraron datos de las siete reuniones mensuales mediante grabadora y en complemento con el diario de campo. Se indago acerca de las experiencias e ideas de los docentes, específicamente aquellos elementos (actitudes, prácticas, discursos) en relación a la tutoría y la atención a la diversidad.

Por otro lado la entrevista es una herramienta muy efectiva y utilizada, que recaba datos importantes de acuerdo a la situación en la que se encuentra (Mckernan, 1999) ya que facilita que los informantes clave expresen sus experiencias, pensamientos, creencias de una situación específica relacionada en este caso con su labor cotidiana.

Según Olabuénaga, (1996) la entrevista semiestructurada se caracteriza por hacer preguntas a los entrevistados explicando el objetivo y motivación del estudio. La formulación de preguntas se realiza sin esquema fijo de categorías de respuesta y el ritmo de la misma va en función de éstas, está permitido alterar el orden y forma de las preguntas, añadiendo nuevas si es preciso.

Procedimiento de recolección de datos. Para la recolección de datos como ya se mencionó, se utilizó la entrevista semiestructurada y la observación participante. Las

observaciones ocurrieron durante cada reunión de formación con los docentes, de manera que al final obtuvimos un total de siete observaciones. Las entrevistas se llevaron a cabo fuera de las reuniones, procurando que se distribuyesen entre una y otra reunión. (Ver figura 10). De esta manera las entrevistas y observaciones permitieron recabar datos durante el proceso de intervención, determinantes para llevar a cabo el seguimiento y evaluación de los avances del proyecto. Se procuro completar pequeños ciclos de mejora de acuerdo a las metodologías de investigación acción.



A continuación se explica detalladamente el procedimiento llevado a cabo en cada una de las estrategias seleccionadas.

Observación participante. Con respecto al rol de la interventora, ésta también participó a su vez como observadora en el proceso de intervención, de manera que los informantes sabían que estaban siendo sujetos a la observación de la misma.

Se consideraron los puntos clave a observar, en este caso fueron los siguientes: actitud hacia la diversidad, habilidades para la tutoría, participación en propuestas de mejora de su práctica. Estos elementos resultan puntos clave, son considerados a partir de los objetivos específicos del proyecto.

Desde el momento en que los profesores entraron al aula, se tomó registro del acontecido, de las dinámicas y participaciones que se desarrollaron en la situación. Durante el registro fue importante describir las condiciones contextuales donde la intervención se lleva a cabo.

Entrevista semiestructurada. Se llevaron escritas las ideas clave o preguntas iniciales que se consideró importante indagar, se tomó en cuenta el tiempo que dedicó a cada grupo de preguntas o temas. El guión fue únicamente un mapa de referencia, aceptando que el entrevistador adoptará una dirección diferente a la que se había planeado. Se eligieron a 9 docentes que participaron en el proyecto. Se acordó y confirmó el horario, fecha y lugar de cada entrevista. Una vez que se inicia el proceso, es indispensable que el entrevistado sea enterado de que la conversación será grabada y con fines educativos. Fue substancial percatarse de sondear bien para que las respuestas sean claras repitiendo las que quedaron confusas, de igual manera fue importante manifestar siempre interés o entendimiento ante el discurso y las experiencias.

Como se menciona con anterioridad, el registro de ambas estrategias se hizo mediante un registro mecánico de los discursos, es decir se recurrió a las grabaciones de audio digital, mismas que permitieron la recreación de la interacción verbal (Mckernan, 1999).

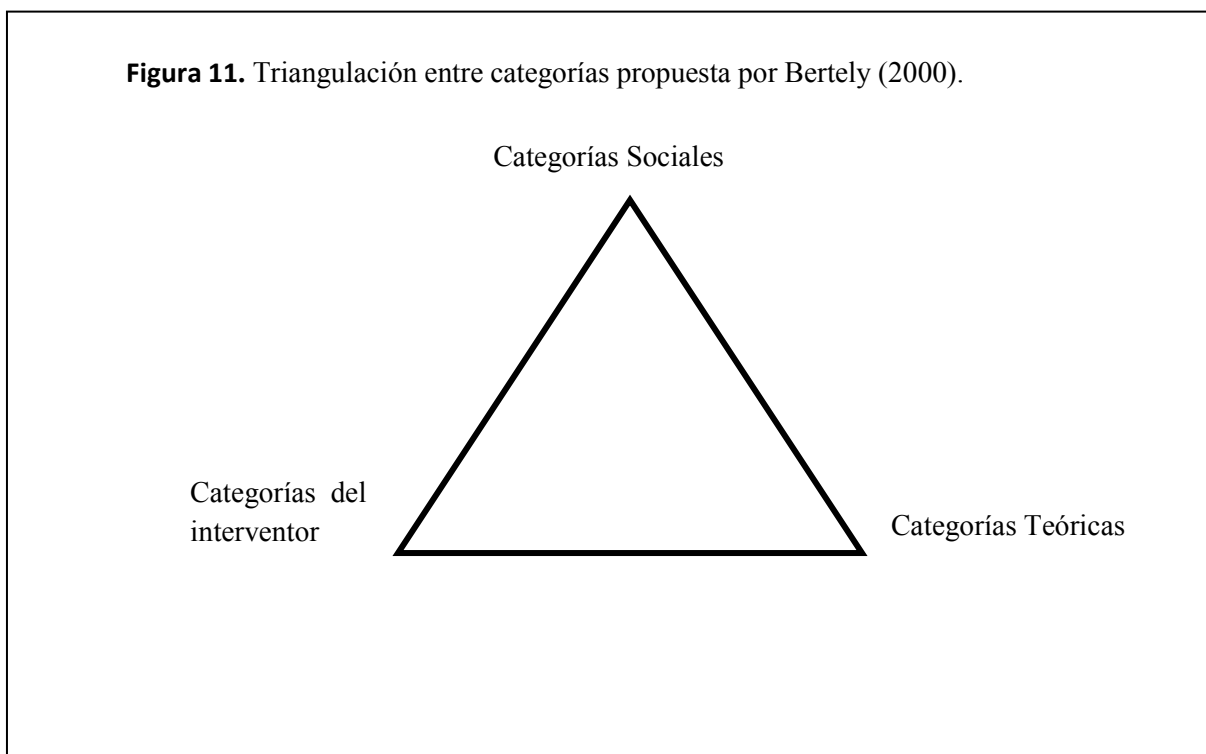
Posteriormente se transcribió el audio recabado en las entrevistas y reuniones grupales lo más fielmente posible. Además fue elemental describir el contexto real donde se lleva a cabo los registros, narrando detalles del lugar, clima afectivo, etc. Una vez lista la transcripción, se llevó a cabo un análisis profundo del texto con el propósito de interpretar los diálogos de los

participantes. En este punto es elemental captar la esencia de los discursos expresados, por ello resulta fundamental la relectura del documento.

Procedimiento de análisis. La técnica que se siguió para el análisis de los datos, de las observaciones y de las entrevistas, fue el análisis de conversación y contenido o también llamado análisis temático propuesto por Shaugory y Miller, (2000). De acuerdo con esta técnica, se detectan discursos dentro del diálogo que dieron respuesta en este caso a los objetivos de intervención estipulados anteriormente. Este proceso conlleva ordenación, estructuración y significación con miras a develar elementos implícitos en el discurso del sujeto. Los pasos que se siguieron para lograr el análisis de datos de acuerdo a esta técnica son los señalados a continuación:

1. Preparación de los datos para el análisis: Una vez que la entrevista fue leída, se transcribió palabra por palabra lo acontecido, permitiendo realizar un análisis a partir de la escucha y la lectura de la misma, identificando desde un comienzo temas reincidentes.
2. Confección de categorías. Este momento conlleva un intento por comprender la realidad social de los participantes, intentar reducirla y representarla por medio de categorías. Se elaboraron comentarios al margen en una tabla dividida en dos columnas, realizando anotaciones al lado derecho, construyendo las categorías las cuales se identificaron a partir de la relectura constante del material transcrito.
3. Al finalizar las columnas anteriores, en un apartado diferente, se elaboró una tabla que incluyó todas las categorías que se construyeron a partir de las entrevistas y en las observaciones.
4. Teniendo una panorámica de las categorías y subcategorías de las observaciones y entrevistas, se efectuó un nuevo análisis que permitió entretelar la información de ambas, para así obtener una nueva tabla, donde convergió toda la información.

5. Se realizó una estrategia de validación propuesta por Bertely (2000), en la que se triangula toda la información. Consiste en triangular las categorías del intérprete, las categorías sociales y por último, las categorías teóricas (Ver Figura 11). Las categorías del intérprete se refieren a aquellas que él interventor construye al entrar en contacto con la información obtenida a partir del contexto de intervención. Las categorías sociales son las interpretaciones inherentes al discurso de los participantes y las categorías teóricas se refieren a las construcciones de otros autores, es decir aquellas afirmaciones sustentadas teóricamente.



Este enfoque es descrito como una actividad naturalista, que valora a partir de las distintas perspectivas fusionadas dentro de este proceso. De esta manera se coteja y se interpreta tomando como punto de partida la convergencia de categorías, brindando mayor confianza en la construcción de los resultados.

Conclusiones

Hacer cambios significativos en la práctica educativa no es una labor fácil. El enfrentar este reto, significa recorrer la trayectoria de un sendero en el que se encuentran preocupaciones, angustia y desconcierto, pero también deliberación, compromiso y satisfacción. Todo esto ha estado presente en el periodo donde se diseñó el presente proyecto de intervención, permitiendo realizar una serie de análisis y reflexiones en torno al compromiso que requiere una tarea como lo es la labor docente y más específicamente de aquél profesor que funge como formador de docentes.

Este espacio de formación nos ha permitido vislumbrar la responsabilidad del sistema educativo de buscar diferentes vías al enfrentar este reto llamado atención a la diversidad, ello conlleva a replantearse una serie de reflexiones en torno a la formación permanente del profesorado. Nos situamos en un escenario de cambio constante, por lo tanto la formación continua es necesaria y a su vez una magnífica oportunidad de auto-perfeccionamiento y satisfacción profesional.

En el caso de la ECI, uno de los elementos importantes que impactaron en la formación de sus docentes fue la colaboración en la planta de profesores tutores, mismos que concedieron gran importancia a la experiencia de poder trabajar con sus semejantes, principio fundamental de la visión inclusiva. Colaborar en las distintas actividades donde sus propias prácticas fueron analizadas bajo distintas miradas, es un primer paso para romper con el individualismo y la colegialidad artificial que frecuentemente encontramos dentro de las relaciones laborales en muchas de las instituciones de nuestro país, en donde el pasar de los días se enfatiza la monotonía y por lo tanto el aislamiento.

Hacer posible este trabajo y la participación activa de la comunidad docente en ECI ha sido todo un proceso sistémico, continuo y dinámico, para eso fue indispensable diseñar con los profesores-tutores propuestas pedagógicas, planeando la viabilidad de la ejecución, proyección de ésta, así como la evaluación flexible de las experiencias y los resultados del proyecto, todo ello con miras a despertar la motivación y compromiso que se requiere fehacientemente para la realización del proyecto.

Hoy en día más que ocuparse de actualizar al profesor, se requiere construir espacios de formación docente en donde se destaque la importancia del encuentro con otros colegas para compartir experiencias, desarrollar la creatividad y el pensamiento crítico, todo ello profundamente conectado a la cotidianidad de la escuela. De la misma manera, se piensa que es necesario difundir los procesos de formación que han funcionado en la práctica y someterlos a experiencias de formación llevados a cabo en otros espacios, enriqueciendo de igual manera el proceso. Aunque no se pretenda hacer ningún tipo de generalización (por las características de esta intervención), esto no impide que el conocimiento que se ha ido construyendo en este trabajo sirva de base para algunas reflexiones que puedan ser extrapoladas para otras situaciones de la enseñanza.

Particularmente en este espacio de formación docente fue importante brindar autonomía al profesor, pues como agente clave de este proceso fue trascendental ofrecerle veracidad a su experiencia, a su apreciación de la realidad educativa, permitiendo la toma de decisiones y a su vez, el análisis y evaluación de esas decisiones sobre su docencia.

Intentar comprender esta práctica docente como una actividad histórica y social, en un espacio y en un tiempo determinado, implicará reconsiderarla bajo un marco cultural, económico, social y político. Es precisamente por ello que es importante la flexibilidad en el diseño y

ejecución de los programas de formación, pensando en las distintas características de cada situación y por supuesto, en la diversidad del propio profesorado. Aunque una tradición académica pesa mucho y es difícil pensar en programas con la capacidad de adaptarse constantemente a un contexto social, actualmente se exige un gran esfuerzo para encaminarse a objetivos destinados a cambios reales de la práctica educativa, profundos íntimamente relacionados con la realidad educativa.

CAPITULO 3

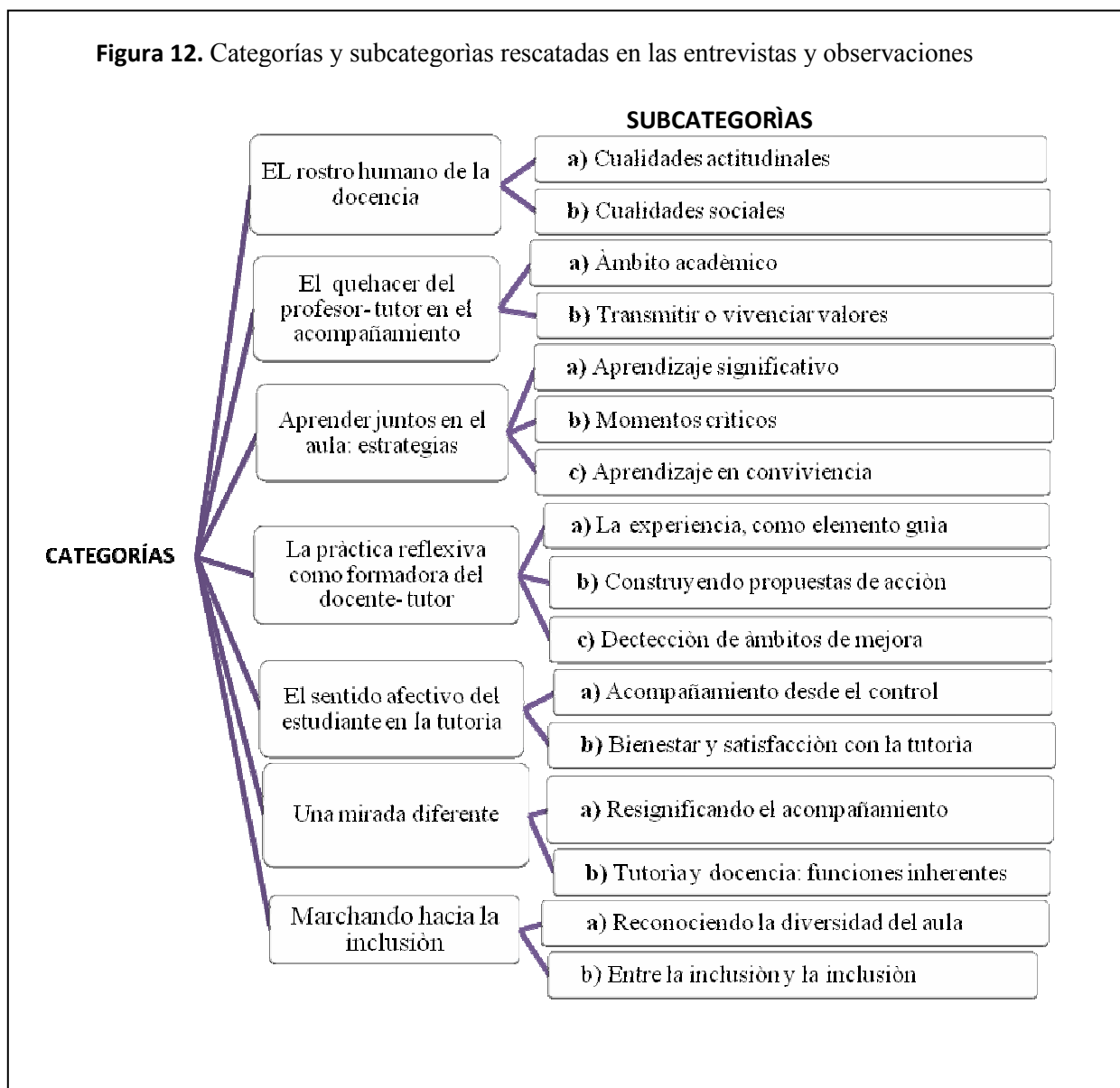
RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

Introducción

En este apartado se dará cuenta de los resultados de la intervención que se obtuvieron a partir de las estrategias manejadas en la recolección de datos: Entrevista semiestructurada y observación participante. El procedimiento de análisis permitió hacer una apreciación de la realidad en un contexto específico, que en este caso fue la Escuela de Ciencias de la Información (ECI). A continuación se presentarán los resultados obtenidos durante las observaciones y las entrevistas realizadas a nueve docentes participantes en el proyecto de intervención.

A lo largo de la presentación de los resultados, se observarán algunos fragmentos de conversación, los cuales tienen la función de complementar y ampliar la descripción de cada categoría presentada. Se encuentran organizados en siete categorías (ver figura 12); la primera de ellas se encuentra relacionada con las cualidades que a decir de los profesores resultaron imprescindibles a la hora de llevar a cabo su docencia. Se trata del reconocimiento de una docencia con sentido de lo humano. La segunda categoría hace énfasis en una auto-revisión del propio docente en torno al papel que desempeña dentro de su función como tutor, destacando dentro de éste el valor ético de la educación. La tercera le concede singular importancia al trabajo académico en grupo y en convivencia como una de las estrategias claves en el aprendizaje; con respecto a la cuarta, indica que los procesos reflexivos inherentes a la práctica, han desembocado en una mejor formación docente; en la quinta se describen las diferentes emociones que vive el alumno en el proceso tutorial y el papel fundamental que juegan en su actitud y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La sexta categoría refiere los cambios de concepciones de los

docentes entorno a la acción tutorial y por último la séptima categoría aborda los procesos de inclusión que se ha iniciado en ECI.



Se fijaron códigos para identificar a los informantes en las entrevistas y observaciones: se colocó una letra “E” cuando se trata de entrevista y una “O” cuando se refirió a una observación, enseguida el número consecutivo que le corresponde a la entrevista y/o la observación y finalmente la página donde se ubica el texto:

E1p15.....Entrevista, 1 página 15

O2p26.....Observación 2, página 26

Asimismo, en algunas ocasiones se colocaron tres puntos suspensivos dentro un paréntesis cuando se especifica un corte en la conversación del sujeto.

Resultados

El rostro humano de la docencia. Ésta categoría hace referencia a las cualidades que el tutor pone en juego al atender las diferentes características de sus alumnos. Refleja la importancia que conceden los tutores al fomento y desarrollo de ciertas cualidades y habilidades las cuales a decir de ellos mismos resultan propicias para el desarrollo formativo de sus alumnos. De lo anterior se desprenden las siguientes subcategorías: cualidades actitudinales y cualidades sociales.

Cualidades actitudinales. Esencialmente, éstas cualidades son referentes a aquéllas actitudes necesarias para entender al otro que comprende diferentes elementos, entre las que se encuentran tener empatía, respeto, escucha, diálogo, disposición, interés, tolerancia, habilidades de comunicación. A continuación se rescata un ejemplo de disposición y escucha que enfatiza una maestra:

“(...) llevé, este a cabo, eh, una charla entre ellos hacia mí, se abrieron, me expusieron un problema que tenían ellos con unas calificaciones, con la cual, estaban inconformes, esto para mí fue gratificante porque de alguna manera pues ellos, estaban ya entablando cierta comunicación conmigo o al menos tenían el deseo de que alguien los escuchara y bueno ahí se fue desarrollando la sesión, ellos fueron los que empezaron a dialogar, a platicar sobre sus problemas.” (E2p4).

En un escrito de la Subdirección General de Formación del Profesorado en España (1999), se considera que los docentes han de configurar su práctica hacia el desarrollo de elementos actitudinales como la empatía, colaboración, igualdad, tolerancia y demás habilidades sociales que el docente desenvolverá a partir de el diálogo, la comunicación recíproca, el respeto, etc.

Sin estas cualidades, la enseñanza corre el riesgo de caer en una docencia fría y rígida donde solo tome en cuenta solo una parte de un todo, es decir, una docencia que no percibe al alumno como un sistema en donde cada una de áreas se encuentran profundamente relacionadas y cada una de ellas influye a las demás.

Bajo esa perspectiva, el profesor ha de ser considerado un profesional académico muy por encima de un educador, es por ello que actualmente se apuesta por un docente que siembre la semilla de aprendizaje, sin soslayar la formación personal y social de sus alumnos, que tenga en mente que en el ser humano se integran un sinnúmero de capacidades que se desarrollan en conjunto, traspasando las fronteras de lo académico.

Cualidades Sociales. El aprendizaje es un proceso profundo que es favorecido por la implicación de las personas que en él participan. Los seres humanos somos seres sociales por naturaleza, en consecuencia es importante la construcción de buenas relaciones en dicho proceso.

Con respecto a ello se encontraron cualidades que corresponden al fomento de relaciones de calidad en el aula, propiciando una actitud de armonía y reciprocidad con sus alumnos, como nos comenta una maestra después de la segunda intervención en su grupo:

“ (...). Se me hizo pues más adecuado, este... pues bueno, este... relacionarme con ellos en una reunión de café, tomé la determinación de ofrecerles una galleta, de ofrecerles un café en la hora en que ellos tienen libre y que la usan para ir a lonchar. Ahí en este caso me fue bien y siento que

ya yo también estoy motivada a relacionarme con ellos, ya me preocupo por saber como están.” (E2p32).

Las relaciones auténticas son determinantes e importantes en el desarrollo de cualquier alumno, éstas se construyen en el aula cuando se promueve una actitud positiva entre todos los participantes. Autores como Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins y West, (2001) consideran que las relaciones deben promoverse desde los maestros y que además dichas relaciones serán congruentes y demostrarán valores como la justicia e igualdad. Así mismo, es importante que el docente comprenda la importancia de la comunicación en este proceso y la reciprocidad que eso conlleva, de manera que esto incida en un ambiente favorable para el desarrollo personal del estudiante.

Entonces, una de las bases del aprendizaje son las buenas relaciones personales que se establecen entre el profesorado y los alumnos. Al respecto nos dice Maturana y Dávila, (2006) que desde esta perspectiva la escuela es un lugar ideal para la convivencia, donde los educandos se transforman gradualmente en adultos capaces de un convivir democrático. Además, estos autores consideran que justamente se necesitan seres que convivan, que establezcan relaciones verdaderas y recíprocas, por ello el aula desempeña una oportunidad perfecta donde no solo se estipula el conocimiento, sino donde además se construyen espacios formadores de ciudadanos para una futura sociedad.

Es indudable que los aspectos afectivos no pueden desligarse de los aspectos cognitivos, sin embargo a lo largo del tiempo, estos factores como la importancia de establecer buenas relaciones entre el profesorado y sus alumnos, han sido relegados por una evidente preferencia hacia el desarrollo cognitivo e intelectual de los estudiantes. La educación requerirá tener entonces como uno de sus propósitos fundamentales, las relaciones humanas basadas en el

principio del amor por sus semejantes. Hoy en día no es suficiente educar la mente si no también el corazón, la vida del ser humano está regida de relaciones las cuales no deberían ser negada en los espacios educativos, sino aprovechadas de manera que la labor del docente se convierta en un acto humano y no automatizado por el pasar de los días. El convivir, el compartir y el conversar serán elementos fundamentales al establecer relaciones auténticas y actitudes que hagan posible la convivencia, pero sobre todo serán la base para la aceptación del otro.

El quehacer del tutor en el acompañamiento. Desempeñar el papel de un docente-tutor conlleva realizar diferentes actividades y efectuar distintas funciones, mismas que guían el actuar en el día a día y a su vez redefine el rol que el propio docente ha de desarrollar.

Al respecto, los profesores-tutores de la ECI refirieron dos importante funciones de la acción tutorial que se describen en las siguientes subcategorías:

- *Ámbito académico*
- *¿Transmitir o vivir valores?*

Ámbito académico. Para algunos de los docentes de ECI resulta importante llevar a cabo una función de acompañamiento en la esfera académica del alumno, pues ésta ha de guiar y orientar de manera sistemática el proceso de aprendizaje del estudiante durante las clases. Al respecto opina un maestro:

“(…) Es importante darles introducción, hacer ciertos ejercicios para conocer y luego de ahí este, se resuelven dudas académicas que sería el siguiente punto y posteriormente se les deja otra actividad que replica lo mismo en uno con otro. En primer semestre todo confluye para esta materia, más las materias que estamos viendo ahorita confluyen a esa... a esa materia ¿sí? Te digo, eso es parte de lo que se les explica, se hace una práctica, eh, es

producto de un diseño electrónico muy simple y muy sencillo, es una fase que lo único que tienen que hacer es que, es replicarlo con el siguiente.” (E3p12).

Lo anterior se reafirmo en las primeras reuniones con los docentes-tutores, pues se observo el énfasis en el trabajo tutorial evidentemente enfatizado hacia el ámbito académico-profesional del alumno. A continuación una maestra comenta al respecto de esta situación:

“Referente a lo que dijo la maestra, la tarea de la tutoría será un proceso encaminado básicamente al rendimiento académico, la asignatura escolar, cuantas han cursado, cuantos niveles de ingles etc., de los estudiantes por un lado, y por el otro un proceso de orientación haciendo referencia a los servicios institucionales, como el de... pues todo lo que brinda la universidad.” (O1p15).

Entendemos que formalmente la primera tarea de un profesor- tutor será la desempeñar actividades de tipo académica y orientadora que comprendan acciones, cómo la resolución de dudas, acceso a la información, asesorías de las materias, etc. Estas tareas son muy valoradas por el profesor-tutor, convirtiéndose en pieza clave de su práctica, pues funcionan como el motor a partir del cual se enciende el interés y compromiso al llevar a cabo las distintas acciones tutoriales. De lo anterior Álvarez y Gonzales, (2008) mencionan que en efecto, existe un eje fundamental con respecto a la tarea que desempeña un tutor y éste consiste en poner énfasis en los procedimientos académicos. Es por ello que el tutor se convierte en un apoyo fundamental en el proyecto académico del alumno así como en aquellas decisiones involucradas en su enseñanza y aprendizaje, al mismo tiempo, sin dejar atrás el trabajo en elementos profesionales y vocacionales del alumno.

Por otro lado, cómo ya se mencionó anteriormente, en los contextos actuales de la educación, se evidencia que los planes y programas de estudio han visto la necesidad de evolucionar acorde a un modelo educativo centrado en el desarrollo integral del estudiante, donde no solo se prepare al alumno ante demandas académicas y profesionales, sino que además apueste al desarrollo de elementos personales que contribuyen a la formación de ciudadanos. De esta manera el estudiante no se asume sólo como “aprendiz” que limita su vida a la enseñanza, por el contrario, la participación del mismo se concebirá más allá de su asistencia a clases y del cumplimiento cabal de las actividades académicas.

El desempeño del alumno involucrará una serie de situaciones extracurriculares las cuales determinarán su rendimiento y conducta al interior de las aulas. Por esta razón existe la necesidad de fomentar en los alumnos, además de contenidos académicos, otros relacionados con la actitud y desarrollo moral que permitan fortalecer la justicia, la paz, la solidaridad e igualdad de una ciudadanía.

¿Transmitir o vivenciar valores? Respecto de esta subcategoría, se rescataron algunos elementos del trabajo del tutor, que han incidido también en el ámbito personal del alumno, un ejemplo de ello son el trabajo con los valores. En esa dirección, una profesora comenta la experiencia de trabajo tutorial, en relación a una situación de su grupo con otra colega:

“(…) una maestra, como que esta jovencita y se da a llevar. El grupo era en general muy irrespetuoso, entonces yo ahí les hice la observación, bueno pues que ellos como alumnos tenían que guardarle el respeto a una maestra, algo evidente falta que se manifestaban los alumnos. Se entabló una discusión entre ellos sobre el tema, entonces, cuando ya pues entre a mediar el asunto, ellos manifestaron cuáles eran sus inquietudes pero siempre con respeto. Entonces

bueno, yo maneje este, un diálogo con ellos, les dije; *no puedo tener un diálogo con la maestra para decirle que les tenga respeto, pero ustedes si pueden entender que hay que darlo.* Si porque si, este, eh, creo yo que en esta plática ellos reflexionaron (inaudible), entonces yo les dije que tienen que entender que es necesario mostrar respeto. No pueden andar, libremente ahí, dirigiéndose hacia los maestros eh... de mala manera verdad.” (E2p18).

Los valores, al ser la base de nuestra convivencia diaria, son fundamentales en la construcción de una mejor calidad de vida, sobre todo porque es una vida compartida con otros. Dentro de una sociedad cuyos valores están en plena crisis, resulta necesario reconsiderarlos y reconstruirlos, sin dejar de lado el papel tan importante que ejerce la familia, así como la vital responsabilidad y el papel trascendental que la escuela puede desempeñar.

Sin embargo, podemos apreciar dos posturas con respecto del abordaje de valores en la educación, una de ellas corresponde a la de “fomentar” los valores en el alumno. Como se percibe, en este caso la profesora trabaja el tema del respeto con sus alumnos a partir del diálogo, procurando resaltar la importancia de practicar este valor. No obstante, bajo esta perspectiva el trabajo con valores se refiere más a una instrucción o clase sobre las cuestiones éticas o morales referente a los valores. Transmitir o enseñar valores, nos remite a un sentido antiguo de la docencia donde se enseña el conocimiento, es posible que ello origine que los alumnos aprendan de memoria lo que es un valor pero realmente sin llegar a interiorizarlo. Esto en muchas de las ocasiones se queda en un discurso interesante, inclusive puede llegar a un nivel de comprensión por parte del alumno, pero distante de llevarse a la práctica. En cambio, una apropiación afectiva y racional de los valores usualmente se encuentra influida por el aprendizaje experiencial, es decir una vivencia en carne propia del mismo.

Ahora bien, es muy común que en ocasiones no haya espacio para programar pláticas o discursos sobre el tema de los valores en las entidades académicas. No hay tiempo de sobra debido a la cantidad de contenidos académicos, es por ello que situaciones de la vida cotidiana podrán ejercer un papel fundamental y relevante en relación a la postura de los valores en la educación, pasando del fomento a la “vivencia” de los mismos. El planteamiento se ajusta a la perspectiva de que el conocimiento se construye a través de la reinterpretación de las situaciones provocadas por la experiencia, por ejemplo un profesor nos relata lo ocurrido en una de sus sesiones con respecto a un alumno que tenía una característica física diferente. A partir de esa experiencia, el docente procuró trabajar el respeto a la diferencia.

“(…) les hice ver que todos pensamos distinto, como dicen por ahí, cada cabeza es un mundo, entonces esa diversidad siempre estará presente y es algo que a través de la tutoría tuve que atender. Pude atender este caso al integrarlo al grupo, aprender y enseñar, iniciarlo en los chicos, ellos lo van a vivir. Vivimos y pertenecemos a un mundo diverso y esto nos permitió tener o desarrollar valores durante la marcha, que a lo mejor, este, pues no teníamos de forma consciente, como la tolerancia, el respeto, de muchas cosas ¿no?”
(E9p11).

En lo anterior se aprecia lo necesario que es ver al alumno involucrado en su propio proceso de aprendizaje, que en este caso se trata de los valores. Desde esta mirada, el aprendizaje no se encuentra sujeto únicamente a explicaciones o discursos, sino a la propia experimentación del mismo. Al respecto, Melero, (2000) concuerda que no es necesario conversar de valores para interiorizarlos, en vez de eso resulta fundamental el poder vivenciarlos. En ese sentido, la

interiorización de los valores además de requerir la implicación del alumno en situaciones cotidianas del aula, también solicitará la reflexión y análisis de dichos hechos.

Un contraejemplo de ello se encuentra en los antivalores que más se practican actualmente, aquellos que vivimos día con día y que aprendemos fácilmente porque se encuentran muy presentes en nuestra cultura educativa. Una muestra de ello se observa en los procesos de selección y clasificación de estudiantes al entrar a la universidad. En este proceso se nos impulsa a competir, a prepararse mejor y a compararse con los otros buscando los primeros lugares y las mejores calificaciones. La competencia es considerada un anti valor de la inclusión, pues obliga a no aceptar al otro, si no a competir y ser más y mejor que los demás. Debido a esto, en nuestra cultura educativa actual el romper con los vínculos de una cultura dominante representará un reto magno.

Aprender juntos en el aula: estrategias. Cuando se habla de un aula inclusiva, es importante acudir a diferentes estrategias que se utilizan cuando se pretende acercar a los alumnos al aprendizaje. Las aulas constituyen espacios donde se reúne el profesorado y el alumnado, poniendo en juego sus múltiples habilidades, pensamientos, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje. Es justo que las estrategias metodológicas permitan ajustarse a dicha pluralidad de necesidades educativas dentro del aula y como consecuencia, se mejore la actuación pedagógica al dar respuesta a esa diversidad.

Los docentes de la ECI han hablado sobre las estrategias mediante las cuales buscaron que sus alumnos accedieran al aprendizaje y a las que de igual manera recurrieron durante la puesta en marcha de su acción tutoría. Todo ello se describe a través de las siguientes subcategorías:

- Aprendizaje significativo
- Momentos críticos

- Aprendizaje en la convivencia

Aprendizaje significativo. En los discursos de los profesores tutores se ha evidenciado cómo su trabajo acude a procesos experienciales. Uno de ellos se enfatiza en el aprendizaje significativo como metodología activa dentro del aula. Así lo expresa una docente en la segunda reunión del curso, al mencionar su experiencia dentro del aula, al darse cuenta que los lenguajes científicos de las disciplinas, se volvieron pesados y difíciles de comprender para sus tutorandos:

“(…) perdón que yo que me ponga de ejemplo, esto es algo que me sucede con mis estudiantes, porque luego ves que se trabaja con un corte muy académico y se duermen, se aburren, empiezan a bostezar, a salir. Entonces cuando les empezamos a hablar, a decirles eso mismo pero en palabras que a ellos se les hagan interesantes o en temas que se les hagan atractivos, que vean que la bibliotecología y la archivología son diferentes disciplinas (inaudible), entonces el conocimiento sí se les hace interesante. No es empezar el curso con ¿qué es archivología?, ¿qué es bibliotecología?, ¿en qué se diferencian?, ósea, es empezar por ver qué le interesa de la bibliotecología o la archivología; es el mismo contenido pero darle un tinte diferente, empezar por lo social, lo que tiene más cercano, lo que le interesa.” (O2p19).

Se aprecia que este tipo de aprendizaje concede importancia a las experiencias personales del alumnado al tomar en cuenta su propia significación, frente al nuevo conocimiento. Así lo refiere también un profesor que nos compartió su experiencia respecto a ello:

“(…) he tenido la bonita experiencia de que incluyen experiencias que ellos han tenido ¿sí?, lo cual a mí me da mucho gusto, porque entonces quiere decir que, que el aprendizaje se está suscitando conectado con vivencias, con

experiencias, con conocimientos previos ¿verdad? y estos amalgaman el nuevo conocimiento, le dan más dimensión, le dan más trascendencia inclusive, le dan más solidez.” (E7p20).

Esta concepción constructivista del aprendizaje conlleva a dejar de lado la noción de que al alumno hay que “rellenarlo” de conocimiento, mismo que pueda ser almacenado, por si es útil en el mañana. Reiteradamente hemos referido que la nueva realidad educativa demanda formación a nivel individual como social, requiere de seres que además de conocer el qué, puedan conocer el cómo de las cosas. Por ello resulta imprescindible el papel que posee el docente al ser facilitador de aprendizajes, haciendo frente al cambio constante en nuestra realidad educativa.

Momentos críticos. Otra estrategia enmarcada dentro de esta categoría, se refiere a los momentos críticos en la formación del alumnado. Nos ubicamos en una sociedad en la que continuamente se requiere el despliegue de distintas habilidades y capacidades cada vez más complejas. Existen situaciones específicas en la vida de las personas que las obliga a desarrollar propuestas creativas y diferentes de solución, así como a desenvolverse con pensamiento crítico al hacer frente ante determinadas demandas, como las que se le presentan al alumno en distintos momentos académicos.

Al respecto, un profesor explica cómo utiliza estos momentos a manera de oportunidades de aprendizaje en sus alumnos:

“Hay un diseño de como son los tiempos dentro del aula de clases, inclusive tengo un diseño por semana, ósea se que dentro de éste van a llegar ciertos momentos... hay momentos críticos, en donde se van a sentir así defraudados y demás. Es nada mas de que empiecen a deliberar sobre la... la actividad de lo que se siente y lo que se tiene, y entonces empiezan reflexionar.” (E1p15)

Esto devela una estrategia centrada en los momentos de reflexión que puede implicar modificaciones en las creencias y acciones del individuo cómo lo puede ser un suceso crítico en el alumno. Un incidente crítico es un suceso acotado en el tiempo, mismo que conlleva elementos emocionales que a su vez tienden a poner en crisis a la persona. Al recuperarse o estabilizarse y con ayuda de la reflexión y resignificación de la situación, se propicia el cambio gradual en las acciones del propio sujeto (Monereo, 2010). Desde un punto de vista pedagógico esto se refiere a la propuesta de sumergir al alumno en situaciones complejas y ambiguas, pero con la capacidad de activar a la vez sistemas de motivación y curiosidad. El pilar de ésta metodología, es el alumno y la utilización de problemas prácticos relacionados con el alumno, donde el estudiante podrá vivir momentos intensos que posteriormente servirán como alicientes del aprendizaje. No estamos ante un método que promueva el agobio, la frustración o a procesos descontextualizados de la situación. Al contrario de ello, se promoverá la autorregulación, las relaciones de ayuda, y el pensamiento reflexivo, elementos indispensables en distintos procesos complejos educativos.

Aprendizaje en la convivencia. El aprendizaje como proceso social conlleva forzosamente a una convivencia inevitable y que en muchas ocasiones representa un mapa de oportunidades pedagógicas. Otra de las estrategias que se observaron en las prácticas tutoriales fueron inclinaciones por el aprendizaje en grupo durante en la convivencia de todos los días en el aula.

Un profesor nos muestra un ejemplo de ello:

“ (...) el grupo iba a identificar la propuesta del autor, entonces el grupo iba a identificar el contexto en el que está hablando el autor, otro grupo iba a ayudar a identificar las propuestas, y otro grupo iba a eh... identificar los problemas; de tal manera que al término de veinte, veinticinco minutos que les di para que cada equipo revisara su tarea específica, pues bueno pudimos construir un reporte

general que nos identificó justamente eso, el contexto de la lectura, las propuestas, los problemas que identifica el autor en la lectura, eh... los procesos para la función del tema, y no se di ya dije del contexto (risas) verdad, bueno pues las cuatro características, realizaron los cuatro elementos que les había comentado, de tal manera que ellos eh, construyeron su propio...construyeron su reporte colectivo, donde vieron, eh, estos cuatro elementos, que les llevo a un aprendizaje que creo que no hubieran llegado de una manera individual.” (E4p2).

Cuando se trabaja bajo una concepción donde el aprendizaje es un asunto meramente individualista, evidentemente las metas de un alumno no tendrán nada que ver con las metas de los demás compañeros, acentuándose con más ímpetu la singularidad y la competencia. En cualquier ámbito de la vida, es sumamente necesario y resulta casi imprescindible el trabajo en conjunto y bajo colaboración sobre todo ante una postura inclusiva, puesto que en estas interacciones sociales es donde se expresa el matiz de educar para una convivencia democrática, donde se desarrollan valores como la solidaridad, tolerancia, cooperación, etc. Además, según nos dice la autora Arnaiz, (2000) es una oportunidad para formar ciudadanos capaces de valorar y vivir con el que es diferente a partir de características personales, religiosas, físicas, etc. Es así como la escuela se convierte en una especie de agente social, que prepara para la vida real y que contribuye con su participación a la construcción de una sociedad más justa y democrática, justo como la que tanto hemos añorado en los últimos años.

La práctica reflexiva como formadora del docente-tutor. La docencia como práctica pedagógica e intelectual, requiere del desarrollo de múltiples habilidades, capacidades, y actitudes distintas, que puestas en marcha incidan en prácticas de calidad. Además, los múltiples

cambios sociales y multifacéticos experimentados en el mundo, han originado que el sistema educativo mexicano lleve a cabo mejores procesos de formación en sus docentes. Hoy en día, esto es algo necesario para dar paso a la innovación constante de las prácticas pedagógicas y de esta manera desarrollar mejores herramientas frente a un contexto determinado. Fandiño, (2013) refiere que los procesos de formación docente en la UASLP, han dependido en gran medida de múltiples factores, entre los que destacan los intereses personales las necesidades del docente, la especialidad o conocimiento específico de su carrera y la oferta de formación que realiza la propia universidad donde labora el académico.

Para los docentes de la ECI la formación siempre ha sido elemento clave de su acción tutorial, pues constantemente recurren a espacios de formación como cursos, diplomados, talleres, etc. Los profesores de tiempo completo, mantienen un compromiso por desarrollar sus funciones durante el ejercicio de la docencia como: participar en actividades de tutorías, gestión académica y actualización constante desarrollar habilidades con respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje. Mientras tanto, con respecto a la formación del docente de ECI dentro de su práctica se desarrollan dos subcategorías:

- La experiencia como elemento guía
- Construyendo propuestas de acción
- Detección de ámbitos de mejora

La experiencia como elemento guía. En algunas ocasiones la experiencia se torna uno de los ejes más importantes en la formación docente al desarrollar la práctica pedagógica. Las creencias iniciales de la experiencia docente en el proceso educativo, parecen ejercer una tradición de pensamiento y prácticas educativas constantes.

Buscando propuestas de solución ante una evidente falta de lectura previa de sus alumnos, un profesor comenta lo indispensable de la lectura previa en base a su experiencia:

“Yo no permitiría que leyeran en mi clase, ni en los posgrados, quizá en... no, ni en bachilleratos. Yo por mi experiencia estas reforzando ciertas actitudes que no deben de ser, yo ahí si me resisto, por experiencia. Te digo, no sé, a lo mejor es parte de la experiencia, pero no, no, no, ósea un chico debe de llegar leído y ellos lo saben. A lo mejor lo hice la primera semana de lectura que es lo que se hace de actividad, hay un previo, pero no se los repito, no, para mi es ofensivo, para mi ahorita es hasta molesto. Eso es un hecho, porque es un hecho repetido durante 15 años en lo que es el bachillerato.” (E1p26)

Aunque muchas veces no son tan explícitas, algunos profesores manifiestan concepciones e imágenes del aprendizaje y la enseñanza que han construido a lo largo de su experiencia pedagógica. Es en estas prácticas donde el docente se enfrenta a situaciones que lo impulsan a reconstruir una realidad de la educación, lo que conlleva a fortalecer cada día ciertos conocimientos, habilidades y actitudes que los ayudan a hacer frente a los fenómenos que se les presentan. Por lo tanto, a través de sus discursos se puede percibir una perspectiva de formación docente experiencial, es decir, la formación desde su realidad diaria, desde la cotidianidad, concediendo a la experiencia una importancia que resulta ser al final un elemento revelador.

Poco sabemos con exactitud acerca de cómo se configuran los dispositivos pedagógico, sin embargo Liston y Zcheider (1993), refieren que el profesor evidentemente cuenta con un bagaje de concepciones y experiencias previas educativas acerca de lo que es ser un docente, lo cual influye intensamente en su práctica. Además indican que la formación docente retoma en gran medida las experiencias del propio docente cuando éste fue estudiante y las primeras experiencias

ya como docentes, de tal manera que ello se vuelve un elemento revelador utilizado al formar su propia ideología con respecto a la docencia.

Todo esto nos lleva a pensar en una tradición pedagógica que se ha alimentado creencias y experiencias, mismas que echan raíces a lo largo del tiempo incidiendo en prácticas inflexibles e inamovibles. La articulación de estas creencias con el pensamiento tradicional requerirá de ponerlas a prueba mediante dispositivos pedagógicos que las ayuden a reconstruirse, impregnando su propio contexto y comunidad.

Llevar a cabo propuestas alternativas parece ser un gran reto, probablemente necesitarán de tiempo, una dosis de análisis, reflexión y por supuesto un proceso de diálogo, negociación y resignificación de las propias prácticas, encaminándose cada vez más a la reconstrucción pedagógica.

Construyendo propuestas de acción. En definitiva, si queremos lograr cambios educativos encaminados a la mejora, habrá que diseñar y llevar a cabo planes de acción a partir de los procesos que dentro del aula se suscitan, mismos que han de ser discutidos y contrastados. La labor del profesor-tutor usualmente se encuentra sujeta a planes y programas prediseñados que suelen ser rígidos e inamovibles. En lugar de guiar la práctica del docente, en muchas de las ocasiones contribuyen a la automatización y a la poca creatividad y sentido de innovación en la misma. Es necesario devolverle al docente el empoderamiento de sus procesos educativos y que pueda desarrollar la suficiente autonomía con respecto a su labor.

En las sesiones de trabajo grupal con los docentes-tutores de ECI frecuentemente se llevaron a cabo procesos de detección de problemáticas, mismos que incidieron en la construcción de propuestas o planes de mejora. Durante una entrevista, un profesor nos platica acerca de esto:

“(…) a partir de verlos desganados en las mañanas, por ser un horario muy pesado, ahorita lo que estoy pensando para el plan, es que podría tratar de establecer en mi clase momentos ¿no? momentos más serios y momentos más relajados, este... o sea un momento de inicio, uno de énfasis ¿no?, alguno de la cierre por así decirlo ¿no?. El momento de relajamiento sería el viernes ¿no?, el del trabajo sería el martes, miércoles y jueves ¿no? Y el lunes, pues... dar la introducción de lo que vamos a hacer... o sea, si va a ser momento de relajación pues que se entenderá como no hacer nada, y yo entenderé que pues hacer algo pero más tranquilo.” (E4p24).

Al reflexionar en torno a la problemática, el profesor lleva a cabo un análisis y comienza a proponer acciones concretas desde su práctica, con el fin de mejorar la situación presente. Esto también se vislumbra en las reuniones grupales, por ejemplo, el siguiente comentario es de un docente, quién fungió en ese momento como vocero su equipo de colegas durante una de las sesiones del curso:

“(…) hay una problemática, falta de interés de los alumnos, esa es la problemática. Ahora, ¿Qué proponemos? las medidas de posible solución son: una, es crear espacios de trabajo que generen confianza e interés por la tutoría, esa es una; otra actividades de motivación, otra sería formar un grupo de apoyo docente específicamente para las tutorías y por último, invitar a los alumnos a las reuniones de tutoría. Bueno, nosotros lo que aquí estuvimos comentando y lo primero en hacer sería invitar, segundo acercarnos a ellos, tercero explicarles, cuarto tratar de ejercer mayor comunicación, esa fue la de mayor incidencia que tuvimos aquí, mayor comunicación.” (O2p15).

Desde esta perspectiva, el docente no es un observador indiferente, éste tiene una participación e interés vital sobre lo que acontece en su trabajo, permitiendo con ello iniciar una formación desde su aula, elemento que resulta favorecedor respecto de las modificaciones a su práctica. Además el acercamiento a las complejidades de la realidad permitió identificar problemas prácticos, y seleccionar los contenidos teóricos de mayor valor para ellos en su formación.

Autodetección de ámbitos de mejora. Por otro lado, dentro de la práctica docentes tuvieron oportunidad de recoger información analizar y realizar evaluaciones entorno a su propia actuación en el aula. El docente valoró sus propios conocimientos, estrategias y detectó áreas de mejora. A continuación un profesor lo menciona, al identificar ámbitos de mejora en su práctica:

“(…) Si, yo creo que tengo que trabajar mucho todavía más en lo profesional y en el ámbito personal, pero no dejar lo académico, ósea no por el hecho de que es ahí donde más se trabaja hay que dejarlo, yo creo que hay mantenerse, pero también dándole importancia a los otros dos ámbitos, porque pues son importantes, muy importantes, y los habíamos estado dejado de lado. Yo creo que los habíamos estado dejando de lado por el miedo que hay en, en orientarlos hacia esa situación, ósea si pensabas en el personal y decías: “no, yo no soy psicólogo”, y pensabas en el profesional: “¿y si, si no le digo lo correcto? ¿Y sí estoy equivocado?”, ósea como ese temor ¿no? y el académico es más... siento que es más práctico porque pues el tener un alumno determinarlo si es bueno o malo por la calificación que tiene y ya y no, lo académico abarca muchas otras cosas ¿verdad? y que muchas veces esas otras cosas nos llevan también al ámbito personal y profesional.” (E9p29).

La autoobservación del docente parece ser un buen ejercicio que ha permitido reflexionar sobre lo que se ha descubierto y por ende considerar alternativas que conlleven la mejora. Al momento de llevar esto a la acción y observar los cambios a partir de ello, permitió replantear la problemática y reelaborarla desde otra perspectiva dando paso al progreso educativo.

Existen tendencias psicopedagógicas que abogan por una profesionalización del docente y destacan las líneas de pensamiento y acción que el docente lleva a cabo en su propia práctica es decir, aquellas que se inclinan más hacia la experiencia reflexiva del profesor. Por ejemplo, la propuesta Kemmis & McTaggart, (1988) plantea que durante la formación del docente se realicen ciclos de reflexión. Estos autores proponen que éste ciclo reflexivo se realice en momentos como la planificación de la docencia; la actuación o puesta en marcha de dicha planificación; la observación de dichos efectos y el análisis y/o reflexión en cada uno de estos momentos, lo que implica una mirada retrospectiva y una intención prospectiva. Como ésta propuesta, existen varias alternativas de formación docente que inciden en el desarrollo de las capacidades involucradas en la reconstrucción de sus propios modelos didácticos a partir de su propio contexto, ampliando cada vez más un legado de prácticas reflexivas

Sentido afectivo del estudiante en la tutoría. El sentido afectivo del estudiante en la tutoría es una categoría que expresa las diferentes respuestas afectivas que ha tenido al alumno con respecto a la acción tutorial. Es indudable que el proceso de tutoría se encuentra plagado de emociones, tanto positivas como negativas que tienen lugar a raíz de la actuación de su tutor. Debido a esto, dentro de esta categoría se desprenden dos subcategorías importantes:

- El acompañamiento desde el control
- Bienestar y satisfacción con la tutoría

El acompañamiento desde el control. Ya en categorías anteriores se ha enfatizado que el modelo de interacción social que se produce en la escuela, tiene gran incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno. El docente es un líder indiscutido en dicho proceso, por lo tanto se espera que las interacciones entre éste y el alumno estén vinculadas a una buena relación afectiva.

Sin embargo en algunas ocasiones, ésta no se desarrolla con tanta facilidad y predominan las reacciones emocionales negativas ante la falta de mediación y reflexión sobre la situación. En un intento de control hacia los estudiantes, un maestro comenta las muestras de rechazo y temor ante su acción tutorial:

“(...) Ósea cómo que es... cómo que es mucho la defensa, la mala actitud de no hacer bien las cosas y como que es...pues si... es que si es claro eso [diciéndose a sí mismo], como que ellos saben que si me siguen golpeando en ese sentido yo voy a ceder, pero pues no voy a ceder, es la mentalidad de zona de confort y algunos les da miedo preguntar directamente y buscan como satisfacer por otro lado las necesidades de información; entonces caen en el rol de "victimas", ósea, fue lo que me paso con el grupo, que se victimizan, entonces la asertividad ellos la sienten como agresividad.” (E1p10)

En términos generales la relación pedagógica entre los alumnos y un profesor a veces puede resultar muy frágil. La no aceptación del otro y el establecimiento de un clima en donde docentes y alumnos se sienten atacados, parecen instaurar una incongruencia pedagógica en la que predomina un conflicto de valoraciones entorno a la educación. Al reflexionar sobre la educación de los niños y adolescentes, podemos darnos cuenta que se tiene de trasfondo una cultura patriarcal-matriarcal, misma que se genera desde la desconfianza y el control (Maturana y Dávila,

2006). Es una paradoja evidente el querer formar personas autónomas, críticas y seguras de sí mismas y además con buena actitud ante la vida, desde una escuela que ejerce control y sometimiento, que a su vez exige obediencia, que genera miedo, inseguridades y/o rechazos. En este caso observamos manifestaciones afectivas de los alumnos una determinada práctica tutorial del docente dentro de las aulas. Frente a estas situaciones sigue predominando una relación de resistencia, manifestándose en situaciones que van en contra de los principios inclusivos puesto que limitan los escenarios donde el conocimiento pueda expresarse en sus diferentes vertientes.

Satisfacción con la tutoría. Por otra parte, en los discursos de los docentes también se rescataron situaciones donde el estudiante manifiesta un estado emocional positivo y actitud de aprecio hacia la acción tutorial del docente.

“Hay cosas que noto, si, han tenido cambios y muy importantes a partir de prácticas en el aula, entonces ellos se sienten ahorita como... incluso más a gusto....así como: ¡Ahh, las 3 ya corrieron ya! felices y contentas de que cumplieron con alguna actividad (refiriéndose a la reacción de sus alumnas al finalizar la actividad), esa es buena respuesta ¿no? de los alumnos? y ahora realmente están muy emocionados e interesados en regresar, y creo que si hay posibilidad... de que quien quiera que, que... regrese en... y con todas las condiciones se podría dar otra actividad” (E6p8).

Esta aportación individual nos brinda una muestra de la apreciación de un tutor acerca de su labor a partir de las diferentes reacciones y los estudiantes. Sin duda alguna, las actitudes del alumno sobre el quehacer del profesor-tutor parece importante para los docentes. Sabemos que las percepciones y comportamientos del alumno positivos en torno a la escuela, son diversos y dependen de múltiples factores que no necesariamente están ligados a la práctica del docente, sin

embargo podemos afirmar que los contextos educativos son capaces de incidir en la satisfacción de las personas que lo comparten.

El profesor, al ser una figura clave en la enseñanza se vuelve un personaje de alta incidencia en el desempeño del alumno para bien o para mal. Gairín, (2008) indica que las actitudes tanto del docente como del alumno son los factores más importantes respecto al clima social del aula. Así mismo enfatiza que es el profesor quien contribuye considerablemente a que los alumnos desarrollen actitudes favorables respecto a él y su trabajo, esto a través de varias acciones como preocuparse por ejercer un acercamiento hacia el alumno, procurar una atención equitativa de toda la clase y mostrar preocupación por tratar a cada uno según sus condiciones individuales.

Como vemos, el trabajo en el bienestar emocional puede ser un elemento clave que desembocará en un clima social positivo, uno de los factores que potencia y desencadena la construcción del aprendizaje. Hoy en día se dispone de múltiples recursos sociales que inciden a nuestro favor y que están a disposición de los alumnos como nunca lo estuvieron a lo largo de estos años.

Desde las visiones pedagógicas más progresistas, se ha establecido la necesidad de resignificar el papel docente hacia una actividad que implique nuevas perspectivas y tareas con el propósito de mejorar su ejercicio.

Una mirada diferente. Los docentes en la ECI manifestaron ideas y pensamientos que frente a la labor de la tutoría, lo llevaron a reconstruir su la perspectiva desde la que abordaban la tutoría, esto se describe más ampliamente a partir de tres subcategorías:

- Resignificando el acompañamiento
- Tutoría y docencia: funciones inherentes

Resignificando el acompañamiento. Hemos abordado ya en la categoría anterior, el peso que conllevan las concepciones previas sobre lo que es ser un docente, mismas que en muchas ocasiones se arraigan con el tiempo y se vuelven más difíciles de movilizar. Ello se traslada de manera similar con respecto a la labor de un tutor, por lo tanto se ha vuelto indispensable recurrir a estrategias que permitan dar paso a la reconstrucción de dogmas e ideas que incidan a su vez en la práctica,

A lo largo de la intervención se apreciaron cambios en algunas de concepciones de los docentes respecto del acompañamiento al alumno:

“(…) aunque también se menciona la atención grupal, antes le daba mayor incidencia a la atención personal, entonces, yo no... no dimensionaba la tutoría con validez desde el enfoque grupal, sino más bien individual, sin embargo, bueno también he ido poco a poco entendiendo de que hay cosas que grupalmente funcionan más, como también hay cosas que individualmente funcionan más.” (O7p9).

“(…) Yo creo que cambiar de grupo constantemente nos da chance de conocer, ya trabaje con un grupo el semestre pasado y ahora para mí es muy importante ahora trabajar con el siguiente grupo. Para mí es muy importante conocer a los alumnos, yo tuve la fortuna de que el semestre pasado tuve que hacer muchas labores personales, resistencias porque no me gustaba la tutoría, pero ahora me gusto mucho los resultados que tuve con mis alumnos. Ahora, este nuevo grupo que me toca, pues bueno es un reto también para mí como docente (…)” (O7p36)

Mientras que las nuevas experiencias en la práctica representan un factor fundamental que inciden en la reconstrucción de los saberes, el poder reflexionar sobre ellas es algo sumamente indispensable, ya que desde esta postura, el paso del tiempo contribuye a que la práctica se vuelva automatizada, es decir, que no se realice una concientización sobre ella.

Perrenoud, (2004) resalta lo fundamental de la reflexión antes de la acción en donde se analiza con cautela tiempos, actividades, objetivos, entre otros factores antes de llevar a cabo la práctica. Por otra parte confiere singular importancia a dos procesos mentales más; se refiere a la reflexión durante la acción y sobre la acción. La reflexión en la acción implica que simultáneamente a la práctica, se tomen micro decisiones mismas que movilizan en el instante importantes esquemas mentales. Posteriormente, la reflexión después de la acción se refiere a la actividad mental del docente que consiste en analizar profundamente dicha experiencia, permitiendo darle significado a la experiencia y transformarla en conocimiento, que luego pueda ser utilizado.

En ese sentido, nos podemos percatar de la importancia de los procesos reflexivos que realizaron los docentes de ECI, las cuales seguramente contribuyen a un proceso de formación continuo dándole pauta a una nueva visión de su docencia.

Por otro lado existen elementos que hablan de un compromiso moral de los docentes con los alumnos, actuación que va más allá de los aparentes límites en las funciones que realiza el tutor:

“(...) yo me siento tan comprometido porque digo, pues si es cierto, tenerlos es una gran responsabilidad de formar a los jóvenes, ehhh yo siempre he

creído que la formación de los jóvenes es un... es una gran responsabilidad”
(E6p7).

Por encima de los logros académicos, el profesorado se implica con sus alumnos y alumnas en su desarrollo como personas. Este factor relacionado con lo ético de la enseñanza, se encuentra ligado en toda relación educativa.

Tutoría y docencia: funciones inherentes. La acción tutorial, desde su visión más tradicional ha estado enfocada al tratamiento de las dificultades académicas que presentan los alumnos. A través de los Programas Institucionalizados de Tutoría (PIT) que se implementan en las universidades públicas del país, se ha pretendido disminuir la deserción escolar. Desde aquí se enfatiza que el acompañamiento que brinde el docente, se dé con énfasis en lo individual y de manera sistemática (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2001).

No obstante, a partir de su implementación han surgido distintas contingencias relacionadas a la falta de claridad conceptual y metodológica. Además, como observamos en el capítulo 1, suele ser asociada a una actividad de atención individual que se realiza en un cubículo y en tiempo extraescolar, sujeto a los horarios del profesor, ocasionando que solo algunos alumnos (usualmente estudiantes rezagados escolarmente o con problemáticas personales) reciban la tutoría.

Sin embargo, desde una perspectiva inclusiva la tutoría no restringe sus servicios únicamente a cierta población de alumnos y no necesariamente ha de desarrollarse en un espacio específico. En la ECI actualmente se llevan a cabo prácticas que ejemplifican un poco más esta visión, así lo comenta una profesora quien en ese momento asumía la coordinación del programa de tutoría en la institución:

“(…) la forma de ver la tutoría yo siento que sí cambio y bueno esto me lleva hablar también de los demás profesores, ya hablando con algunos de ellos, muchos opinan que verlo ya desde una actividad integrada a la docencia ya es diferente, ya no, no genera esa preocupación de que: *¡ay, no he visto mi tutorado, lo tengo que ver tal fecha!* Hay docentes que han comprendido que la docencia no es nada más... perdón que la tutoría no es una práctica alejada, de la docencia, sino que es una práctica que está ahí presente siempre y que las actividades son las actividades que uno hace comúnmente, nada más que con más interés del profesor hacia los alumnos y no tanto de calificación, no era una carga más, sino que es este, una actividad como lo habíamos venido pensando, una actividad adherida a la docencia, por ejemplo una maestra que se acercó conmigo, ósea como que se mostraba más accesible con los chavos, escucharlos, atenderlos y pues sí, y no solamente con sus tutorados, sino con todos los alumnos” (E8p23)

Basándose en esta visión, el proyecto pretendió integrar la tutoría a los procesos de enseñanza y aprendizaje, de este modo es visualizada como parte de la actividad del profesor dentro o fuera del aula. Desde esta perspectiva, la tutoría puede trabajarse de forma personalizada o de forma grupal, y permite facilitar el desarrollo de habilidades en el alumno aprovechando su interacción en el grupo.

Desde una perspectiva psicopedagógica de la tutoría se brinda atención a la diversidad, ya que ésta enfatiza un proceso de acompañamiento que contempla cambios y modificaciones en su currículum y así se contempla las necesidades presentes en el aula. Bisquerra, (1998). Bajo esta

mirada se encuentran mejores líneas de formación docente, promoviendo que se generen entidades académicas más inclusivas.

Marchando hacia la inclusión. Esta categoría da pauta a pensar en la diversidad que nos remite a reconocer las diferencias existentes en cualquier persona con una identidad propia, única e irreplicable, conformada por su historia familiar y sus relaciones sociales y culturales entre otras. Se divide en dos subcategorías:

- Reconociendo la diversidad del aula
- Entre la inclusión y la exclusión

Reconociendo la diversidad de mi aula. La diversidad, la aceptación y la igualdad no le corresponden a una o un grupo de personas, incumbe a la sociedad en general, tal es el caso de la escuela.

Lo anterior se pudo apreciar de una u otra manera entre los profesores al atender a sus tutorados, en función de las diferentes características y necesidades, permitiendo ajustarse a sus condiciones. Por ejemplo un profesor comenta:

(...) bueno hay unos que vienen de un municipio aquí cerquita, que hacen cuarenta, cuarenta y cinco minutos, pero hay otros que dicen que vienen de colonias donde el camión pasa cada veinte minutos en la mañana de tal manera que si no agarran el de las seis veinte, ya, ya no vienen...entonces, yo lo que he hecho es tratar de entender más o menos su situación, “¿porque llegó tarde?”, o porque no, ¿Por qué llegó tarde, cual es la razón? y pues darle oportunidad”(E4p37).

Cómo podemos constatar, reconocer las diferentes necesidades del alumnado implica inicialmente un reto ya que muchas ocasiones requiere romper esquemas de una supuesta

igualdad en donde se “mide con la misma vara” a todos los estudiantes. Ello supone poner en práctica habilidades y estrategias con miras a la atención de las necesidades de su grupo.

Sin embargo, durante mucho tiempo se ha buscado la homogeneidad como una meta, como un fin, es decir, desde criterios normativos se ha pensado que muchos alumnos y alumnas que no se ajustaban a los estándares establecidos se debían considerar con dificultades de aprendizaje. En la actualidad, al oír la palabra diversidad, muchos docentes piensan en aquellos que son discapacitados, la diferencia se convierte en sinónimo de el resto, en aquellos que les falta a tal cosa para llegar a ser aquello, en deficiencia, minusvalía o anormalidad que hace que no se sea eficiente, o valioso.

Entre la inclusión y la exclusión. Aún cuando observamos actitudes de apretura al trabajo con las diferencias, pareciera que todavía persisten inquietudes sobre todo con la atención de personas con discapacidad. La estigmatización culpa a aquellos alumnos que pareciera no están al nivel y a su vez son causantes de sus propios problemas. Al respecto un profesor comenta:

“(…) Si, pero también puede ser que no aprendan en el nivel superior porque ya es una barrera del individuo, del sujeto de la conciencia y no porque esté ahí quiere decir que uno tenga que dar una atención especializada, se pervierte mucho el concepto por la vulnerabilidad que presenta el sujeto, entonces cuando llegan aquí no es la actitud, si no la actitud del sujeto y del contexto del que parte, hay que ser muy prudente porque a veces se pervierten los conceptos. (O7p10).

Diversas investigaciones en torno a los procesos de inclusión, señalan que existe evidencia de que uno de los factores que la favorecen, no es la atención especial o médica, sino las actitudes positivas frente a esta (Méndez, Mendoza, Auces, Torres y Quirino 2004). Si bien la atención

especializada brinda ventajas como el aprecio a las particularidades del alumno, descansa en el principio insoslayable de una educación segregadora y diferenciada.

Desde ésta postura, los alumnos son considerados como los responsables de no querer aprender, son los responsables de su fracaso en un sistema educativo en el que no se integran porque no tienen la capacidad o porque simplemente no lo desean. Desde esta mirada parece inducirse al no compromiso de los centros y de los profesores, aumentando las experiencias segregadoras dentro de la atención educativa de las personas.

Como nos apunta López Melero (2001), reconocer la diversidad como un valor y no como un defecto implica romper esquemas de lo preestablecido, haciendo necesaria una nueva perspectiva del docente enfocada a la comprensión de la diversidad, eso requiere pensar en un currículo que aproveche las diferencias de sus alumnos en vez de tratar de homogeneizarlas, con miras a caminar por el sendero que nos guíe a escuelas más inclusivas.

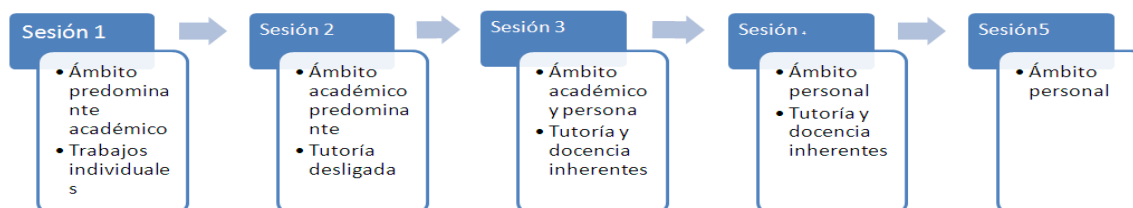
La mejora de la educación exige superar el desencuentro, crea ámbitos de comunicación y participación, donde se pueda ayudar al otro y aunar esfuerzos desde una mejora del sistema racional. Aprender y convivir no pueden verse como factores separados, por ello la acción y las medidas de solución han de permitir este aprendizaje por medio de la convivencia con distintos seres humanos en todos los ámbitos.

Conclusiones

Los resultados abordados hasta el momento, reflejan una panorámica de lo trabajado a lo largo de todo el proyecto. Sin duda alguna, en el presente trabajo fue sumamente importante la participación de los de los profesores-tutores de la Escuela de Ciencias de la Información. En el transcurso de este proceso de formación, ellos trabajaron constantemente por una mejora en su práctica laboral, enfrentando continuamente retos cuyos efectos incidieron en el desarrollo

profesional y personal. Las demandas sociales, las diferentes maneras de aprender, entre otros factores, solicitan replantear un nuevo perfil profesional de quien está al frente del proceso educativo. Esto origina que la educación actualmente se encuentre en un proceso continuo de cambio, por ello es importante conocer las actitudes y las prácticas de los docentes frente a el mismo. El cambio no es un proceso fácil, sobre todo porque incita a transitar nuevos caminos pedagógicos que evidentemente mueven sentimientos de incertidumbre e inseguridad, sin embargo, es en esos cambios donde observamos la oportunidad de una progresiva capacidad de reflexionar, de tomar decisiones autónomas y deliberadas, así como de reconstruir esta realidad educativa de múltiples dimensiones. Dentro de éste proceso de formación docente, se observaron temas recurrentes que forman parte de cambios evolutivos a lo largo de las sesiones (Ver figura 13), por ejemplo, anteriormente, el foco de atención de la labor docente recaía en cuestiones académicas, sin embargo dentro del proceso de formación se evidenció cambios importantes en áreas que solían ser relegadas, como el ámbito personal del alumno. En la tutoría, identificar esta evolución permite darse cuenta de que la atención del profesor-tutor apuesta por una intervención más integral, misma que se acerca a cada vez más a una educación de calidad.

Figura 13: Temas recurrentes en las observaciones a lo largo del proceso de intervención



Asimismo otra subcategoría recurrente a lo largo de algunas sesiones es la de “*tutoría y docencia inherentes*”, que da muestra de que la concepción de tutoría se inclinó más hacia una actividad que se realiza ante todo en vinculación estrecha e indisoluble con la práctica docente en el cumplimiento de la función tutorial. La idea de que el maestro no es sólo poseedor de los conocimientos y habilidades indispensables para realizar una tarea concreta, resulta insuficiente. Actualmente el papel del profesor demanda convertirse en depositario de confianza social y autoridad moral.

Las categorías construidas están evidentemente relacionadas a los objetivos establecidos con anterioridad que si bien dan respuesta a los mismos, su representatividad se muestra con diferente énfasis.

Entre las categorías coincidentes destaca el desarrollar cualidades humanas, este fue elemento de gran importancia para los docentes y además fue el que más se puso en práctica en el aula. Cuando estos elementos se conjugan con lo académico, no sólo se muestra el conocimiento sino que se orienta para aplicarlo y motiva para amarlo, hacerlo propio y enriquecerlo, traspasando la línea del saber para abrir la del ser. Es entonces cuando se transforma en educador, es decir, en motivador de la mejora personal de los alumnos, en promotor del perfeccionamiento integral de sus personas.

Empero de lo anterior, nada asegura que el cumplimiento de los propósitos pretendidos y la acción efectiva hayan sido llevadas a la concienciación como un proceso integral, es necesario pasar por un esfuerzo constante de concienciación continua y constante de todo el trabajo en su conjunto, de la forma en que afrontaron todos los obstáculos, tomaron decisiones, comprendiendo y transformando en consecuencia nuestras prácticas docentes (Perrenoud, 2004).

Sin dar cuenta de ello, algunas prácticas fueron realizadas siguiendo los principios inclusivos, como ejemplo tenemos aquellas que apuestan por el aprendizaje en convivencia, así como docentes tutores que se preocupan en gran medida por el clima emocional. Si bien en las reuniones grupales hubo concientización de esto, en las reuniones individuales se evidenció que aún falta hacer hincapié en el reconocimiento de un inconsciente práctico y ampliar la práctica reflexiva en este sentido. Si bien los pensamientos y procesos cognitivos formales y por consiguiente de carácter explícito ocurren cuando está planeando, es posible que sin un espacio de reflexión sobre ello conlleve a la realización de prácticas sin evidenciar los principios que las rigen, es decir los sentidos implícitos orientadores de dicha actividad.

Esto compromete a seguir evidenciando estos procesos continuamente, de manera que el docente pueda apreciar sus prácticas desde un referente consiente dando paso a la reflexión.

Por otra parte, destaca en gran medida que la apropiación del concepto “docente-tutor” ha permitido recuperar el significado de una docencia con rostro humano, inherente a la actividad cotidiana del profesorado, favoreciendo el cambio de percepciones a favor de la tutoría y el reconocimiento de la diversidad. Asimismo, otro de los hallazgos más distinguidos, se encuentra el acogimiento de la labor tutorial con un sentido de mayor responsabilidad por parte de los docentes, involucrando una visión multidimensional y de atención integral hacia el alumno.

Sin embargo, aunque se rescataron inquietudes y preocupaciones de los profesores por atender las características personales de su alumnado, también se evidenció prácticas segregadoras que conllevan la falta de compromiso ante los procesos de inclusión y el predominio de imaginarios, prejuicios sociales respecto a la atención la diversidad del alumnado. Aún continúa el reto de una educación que no solo contemple y reconozca las diferencias, si no que las valore y aprenda a trabajar con ellas y para ellas. El acercamiento a esta visión es un gran

paso que acorta distancias para la aceptación de la diversidad y la heterogeneidad como componentes de la realidad actual.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Alsina, À., Busquets, O., Esteve, B. y Torra, M. (2006). "La reflexió sobre la propia pràctica: una eina per a progressar en l'ensenyament de les matemàtiques". En: Alzina, A. (2010). El aprendizaje reflexivo en la formación inicial del profesorado: un modelo para aprender a enseñar matemáticas. *Educación matemática*, 22 (1), 149-166.
- Álvarez. J. (2007). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. (3ªed.). Madrid, Morata.
- Álvarez, P. y M. González. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 49–70.
- Arnáiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En: Soto P. y López N, J. (2000). *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades especiales*. Barcelona: Graó.
- Arnáiz, P. (2001). *La acción tutorial: El alumnado toma la palabra*. Barcelona: Graó.
- Arnaiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva. *Educación*, 15-19.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, (2001). *Programas Institucionales de Tutoría*. México: ANUIES.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Madrid: Paidós.
- Bisquerra, A. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Editorial Praxis: Barcelona.
- Bonilla, O. (2004). *Gestión institucional y organización escolar en la escuela secundaria*. México: Santillana.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la ecuación inclusiva. Index for inclusión*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación .

- Briones, L. (2002). Demandas de la sociedad del conocimiento a la gestión del currículum escolar. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 31, 392-430.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casanova, M. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Chávez, L. (2001). Implicaciones socioeducativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Red de Revistas Científicas de América Latina*, 25,59-65.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. En: Latorre, A. (2003). *La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa* (pp. 7-8). España: Graó.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata.
- Subdirección General de Formación del Profesorado. (1999). *Perfil del docente en el siglo XXI*. España: Secretaría General Técnica.
- Fandiño, Y. (2013). La formación y desarrollo del docente en la UASLP. Retos para lograr una universidad inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, (1)63-76.
- Flores, E. (2006). *Diagnóstico de necesidades de la Escuela de Bibliotecología de la UASLP*. Manuscrito inédito
- Garín, J., Feixas, M., Guillamón, C., Quinquer, D., (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 18, 61-77.
- Gairín, J. (2008). Estrategias organizativas en la atención a la diversidad. *Educación*: 22,239-267.
- Gimeno, J. y Pérez I. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. (3ª ed.). Madrid: Morata.
- González, F. y Méndez, J. (2009). El profesor de apoyo en los centros ordinarios: aspectos didácticos y funcionales para la atención a la diversidad. *Actas del X Congreso Internacional Gallego- portugués de Psicopedagogía*. Braga.
- Hernández, R., Fernández C. y Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. España: Graó.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Madrid: Laertes.

- Liston, P. y Zeichner, M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Maturana, H. y Dávila, X. (2006). Desde la matriz biológica de la existencia humana. *Prelac*, (2)30-39.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- Melero, M. (2000). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. Trabajo presentado en *Actas del I Congreso Internacional de N.E.E. Granada*.
- Melero, M. (2001) La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades. En: A. Sipán (2nd Ed...) *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. (pp. 31-64) Zaragoza: Mira.
- Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- Méndez, J., Mendoza F., Auces R.; Torres M. E.; Quirino M. S.; (2004) “La integración escolar de Sarita: ¿Cambio de actitud real o aparente?”. En: *Memorias del I Encuentro nacional y VIII Regional de Investigación Educativa*. Pachuca.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52,149-178.
- Moriña, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 395-414.
- Núñez, H. (2004). La formación integral, una nueva actitud docente. Trabajo presentado en las *Memorias del Quinto Congreso Nacional y Cuarto Internacional: Retos y Expectativas de la Universidad, Experiencias y Dilemas de la Reforma*. Tamaulipas, 8-10 Junio de 2012.
- Olabuenaga, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2001). *Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina*. Bolivia, 5-7 marzo de 2001.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008), *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINT_ED_48-3_Spanish.pdf
- Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

- Rodríguez, E. (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la Acción tutorial*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez, G., Gil, G. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación educativa*. (2ª ed.). Málaga: Algibe.
- Romo, A. (2011) *La tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México: Cuadernos de la Casa ANUIES.
- Rueda, V. (2006). *Diagnóstico Institucional de la facultad de psicología*. Manuscrito inédito.
- Saavedra, R. (2001) *Evaluación Del Aprendizaje. Conceptos y técnicas*. México: Pax.
- Saneugenio, A. y Escontrela, R. (2000). El modelo crítico-reflexivo y el modelo técnico: sus fundamentos y efectos en la formación del docente de la Educación Superior. *Docencia Universitaria.1*, 11-39.
- Santana, L. y Feliciano, L. (2006). La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa. *Revista de Educación*. 340, 943-971.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona-España: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública, (2010). *Fondo para Elevar la Calidad de la Educación Superior de las Universidades Públicas Estatales*. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2844/1/images/a1_promep.pdf.
- Shagoury, R. y Miller, B. (2000). *El arte de la indagación en el aula*. Barcelona: Gedisa
- Stake, R. E. (1975). *Evaluating the Art in Education: A Responsive Approach*. En: Fonseca, G. (2007). Modelos cualitativos de evaluación. *Educere*. 11, (38). 427-432.
- Stake, R.E. (1998). *Modelos de evaluación de proyectos sociales. Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí, (2010). *Informe del rector*. Recuperado de: <http://www.uaslp.mx/Spanish/Rectoria/rector/InfoAnual/Paginas/default.aspx>
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí (1997). *Plan Institucional de Desarrollo Educativo*, Recuperado de <http://www.uaslp.mx/Spanish/Academicas/UAZH/PDE/Documents/PIDE.pdf>
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí, (2009). *Proyecto de Reglamento Interno de la Escuela de Ciencias de la Información*. Recuperado de: <http://www.uaslp.mx/Spanish/Academicas/ECI/NOR/Documents/Normativa2%20ECI.pdf>

Universidad Autónoma de San Luis Potosí. (2010). *Informe del Rector*. Recuperado de:
<http://www.uaslp.mx/Spanish/Academicas/ECI/NOR/Documents/Normativa2%20ECI.pdf>

Valdés, M. (1999). *La evaluación de proyectos sociales: Definiciones y Tipologías*. Santiago de Chile: Funcase.

APENDICE A

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Ser tutor para la diversidad: Un proceso de reflexión y colaboración.

Por medio de la presente nos permitimos saludarle y externar un sincero agradecimiento por las facilidades otorgadas para la realización del proyecto de intervención *Ser tutor para la diversidad: un proceso de reflexión y colaboración* el cual corresponde a un trabajo de tesis para la obtención del grado de maestría en Psicología por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

El propósito de este documento es confirmar el consentimiento formal para la realización del proyecto, por ello se extiende el presente en el que se explica el procedimiento que se llevó a cabo con los docentes-tutores de la Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

El proyecto estuvo dirigido por el Mtro. Fernando Mendoza Saucedo quien es director del Instituto de Ciencias Educativas y profesor de tiempo completo de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), la Dra. Juana María Méndez Pineda, profesora de tiempo completo de la UASLP y las licenciadas María Alejandra Camacho Hernández y Miriam Guadalupe Jasso Vázquez, estudiantes de la Maestría en Psicología de la UASLP.

El objetivo del proyecto de intervención buscó fortalecer en los docentes-tutores el manejo de fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos de la acción tutorial para atender a la diversidad del alumnado, además de sensibilizar y potenciar la inclusión a través de un proceso formativo en el que se promovió la reflexión y colaboración entre docentes para analizar, compartir y mejorar la práctica.

El proceso de intervención se desarrolló en las instalaciones de la Escuela de Ciencias de la Información de la UASLP durante el período que comprendió del 28 de agosto del 2012 al 05 de marzo del 2013. Durante dicho período se realizaron 7 reuniones grupales para llevar a cabo el proceso formativo. En estas reuniones se revisaron temáticas relacionadas con la tutoría, atención a la diversidad, inclusión, aprendizaje colaborativo y prácticas docentes.

La participación de los docentes-tutores fue voluntaria y consistió en asistir a las 7 reuniones grupales que tendrían duración de 2 horas cada una y realizar las actividades del programa además de llenar el *plan de mejora individual* en el que establecían áreas de mejora, proponían acciones para atender dichas áreas y llevaban a la práctica con su grupo las acciones propuestas. Asimismo se requirió realizar bajo acuerdo con los docentes tutores una entrevista individual con duración aproximada de 1 hora, en la cual se proporcionó información respecto a la experiencia con el plan de mejora y con el proceso formativo, esta información serviría para evaluar el proyecto de intervención por lo que se aclaró que los datos personales serían confidenciales y la información no se usaría para ningún otro propósito fuera de este trabajo, por ello las entrevistas y observaciones fueron codificadas usando un número de identificación para salvaguardar el anonimato.

El beneficio de previo acuerdo que se estableció para quienes asistieron a las reuniones y cumplieron con todas las actividades consistió en la entrega de una constancia con valor curricular de 30 horas.

Una vez explicadas las características del proceso si están de acuerdo con brindar el consentimiento formal les solicitamos por favor firmar este documento.

Por medio de la presente, la Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí ratifica que en reuniones previas se explicó a directivos y docentes las características y requerimientos para implementar el proyecto de intervención *Ser tutor para la diversidad: un proceso de reflexión y colaboración* por lo que conocidas las condiciones del mismo consentimos en su realización.

Fecha:

Directora de la Escuela de Ciencias de la Información
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Secretaria General
Escuela de Ciencias de la Información
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Secretaría Académica
Escuela de Ciencias de la Información
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Sin otro particular agradecemos las atenciones que sirva dar a la presente y nos ponemos a sus órdenes para cualquier aclaración que pueda tener al respecto.

MIE. Fernando Mendoza Saucedo

Director de tesis

Dra. Juana Ma. Méndez Pineda

Coordinadora de tesis

Lic. Ma. Alejandra Camacho Hernández

alejandra.camacho24@hotmail.com

Lic. Miriam Gpe. Jasso Vázquez

maranathajass@hotmail.com

APENDICE B
ARTÍCULO CIENTIFICO

Tutoría para la diversidad en la educación superior

Lic. María Alejandra Camacho Hernández
M.I.E Fernando Mendoza Saucedo
Dra. Juana María Méndez Pineda
Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Maestría en Psicología

Resumen

Este trabajo presenta una propuesta de intervención realizada en la Escuela de Ciencias de la Información (ECI) perteneciente a la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP). El propósito de la misma fue promover la reflexión del profesor-tutor sobre su labor tutorial y así mejorar su práctica al atender a la diversidad estudiantil en el aula. Para este fin se exploró el contexto institucional de la ECI y a partir de ello se desarrolló una propuesta de formación docente para atender a la diversidad. Se trabajó con un grupo de doce profesores tutores, con los que se llevaron a cabo espacios de reflexión grupal encaminados a la reconstrucción de sus propios saberes. El registro y sistematización de experiencias se recolectaron a través de entrevistas semiestructuradas y observación participante. Los resultados muestran que se favoreció el diseño autónomo de propuestas de acción, así como la puesta en marcha de cualidades que favorecen la atención de la diversidad en las aulas, entre las que destacan la empatía, la disposición, la construcción de relaciones cálidas y climas favorables. Por otro lado, aunque existe el reconocimiento y aceptación del profesor-tutor a trabajar con las diferencias de su alumnado, aún persisten actitudes y prácticas segregadoras hacia algunos alumnos, sobre todo aquellos que no se ajusta al ritmo o la dinámica de clase del profesorado

Palabras clave: Educación superior, tutoría, atención a la diversidad, formación docente

The mentoring for diversity in higher education

Lic. María Alejandra Camacho Hernández
M.I.E Fernando Mendoza Saucedo
Dra. Juana María Méndez Pineda
Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Maestría en Psicología

Abstract

This paper presents a proposal for intervention in the school of information sciences (ECI) in Universidad Autónoma de San Luis Potosi (UASLP). The intension of this was to promote the reflection of the professor on his tutorial work and thus improve their practice to attend the student diversity present in the classroom. For this purpose we explored the institutional context and from this developed a teacher training proposal to attend the diversity. We worked with a group of twelve professors-tutors that were carried out spaces for group reflection aimed at the reconstruction of their own knowledge. Registration and systematization of experiences were collected through semi-structured interviews and participative observation. The results show that was favored autonomous design of proposals for action, as well as the implementation of qualities that encourage diversity care in the classroom, including empathy, layout, building warm relations and favorable environment. On the other hand, although there is the recognition of tutor to work with the differences in students, attitudes and segregationist practices persist to students, especially those who do not conform to the rate or dynamic teacher class

Keywords: higher education, tutoring, attention to diversity, teacher training

Introducción

La diversidad está presente en el ser humano desde el momento en que nace, por lo tanto las diferencias son naturales e inherentes a cada individuo. Al hablar de diversidad existen autores como Álvarez y Antón, (1997) que la abordan en función de factores físicos (desarrollo motor, biológico y corporal), socioculturales (raza, contexto social, sistema de valores, costumbres, religión) y factores académicos (estilos de aprendizaje, niveles de motivación). Cuando un niño se introduce al ámbito educativo, se hace evidente la pluralidad de estas características únicas y personales. No obstante, a lo largo del tiempo, estas diferencias se difuminan a través de la agrupación de los alumnos en criterios como la edad, sexo, niveles de inteligencia. Llegada la adolescencia, el alumno transita en la vida académica bajo esta mirada de normalización, misma que clasifica en función de sus características generales y que mide a partir de su déficit y/o carencias. A partir de estas visiones en la educación, la vida académica de los jóvenes exige que los mismos se adapten a las instituciones académicas y a sus muy particulares requerimientos y circunstancias, apostando más a la homogeneidad y al no reconocimiento de la diversidad como una maravillosa oportunidad de aprendizaje mutuo. A partir de ello, ha surgido una evidente desigualdad para aquéllos que aprenden a ritmos y/o metodologías diferentes de las que la institución educativa plantea.

Por lo anterior, una visión que comienza a cobrar presencia en el contexto escolar es el modelo de educación inclusiva, cuyo fin último es lograr la participación de todos, mediante estrategias educativas que respondan a la diversidad de demandas del alumnado y que trabajen particularmente con aquellos en riesgo de ser excluidos del sistema educativo por diferentes circunstancias como la discapacidad, pobreza, estilos de aprendizaje, formas de conducta, entre otras (UNESCO, 2002 y UNESCO 2003).

Las estrategias de atención educativa que se han implementado son variadas y con miras a forjar un sistema educativo equitativo: agrupamientos flexibles, aprendizaje cooperativo, trabajo por proyectos, tutoría, etc. Esta última ha representado una herramienta educativa que incide positivamente en la actuación escolar del alumno. Es por ello que el presente trabajo enfatiza las prácticas de tutoría para la atención a la diversidad, a través de la reflexión del tutor sobre su quehacer diario. Se trata de incidir en su formación y desarrollo profesional al atender estudiantes universitarios en el Campus Oriente de la UASLP.

En consecuencia, uno de los retos en las instituciones educativas de educación superior del país, será trabajar por una equidad e igualdad de oportunidades educativas para todos. Esto obliga a repensar y reformular muchos de los principios y de las prácticas pedagógicas dominantes que se han llevado a cabo a lo largo del tiempo, realizando ajustes pertinentes en las estrategias educativas, como ocurre en las prácticas de tutoría.

1.1 Ser docente desde el acompañamiento en la equidad

La tutoría es una estrategia educativa que ha crecido en importancia en los últimos años, ha sido una actividad que regularmente se lleva a cabo en un centro escolar en donde el profesor apoya o acompaña al alumno en su proceso de formación académica y personal (Álvarez y Pérez, 2008). En el contexto de los centros escolares, la tutoría suele implementarse acorde a distintos modelos de orientación educativa que funcionan como procesos concretos de acción para guiar la labor tutorial entre los que destaca el modelo psicométrico y el modelo de programas (Santana, 2003 y Bisquerra 1998). El primero de ellos recurre esencialmente a la entrevista individual y a test psicométricos como principales instrumentos de recogida de información del alumno. El segundo, se centra en la prevención de los problemas al detectar necesidades, planificar actividades en relación a ellas, realizar una intervención y finalmente efectuar una evaluación.

Ambos modelos coinciden en una intervención fuera de las actividades académicas que realiza el tutor en las aulas, destinando tiempos y horarios específicos para el cumplimiento de esta labor. Como consecuencia, aunque se establece que la tutoría ha de dirigirse a todos los alumnos independientemente de sus condiciones personales, físicas, escolares y socioculturales, algunos alumnos quedan al margen por cuestiones de tiempo, inasistencia de los mismos o presentar circunstancias diferentes como el rezago educativo, situación de discapacidad, etc.

Ante este tipo de contexto, se hizo necesario desplegar una serie de acciones que permitieron atender las necesidades personales y académicas de todo el alumnado sin importar su situación. Boza (2000), propone el modelo de atención a la diversidad que hace énfasis en una tutoría que busca dar respuestas a las diferencias presentes en todos los alumnos, bajo la mirada de una atención integral. Desde un enfoque considerado como “tutoría integrada” a la labor docente (Gairín, 2009), se busca incorporar la tutoría a los contenidos curriculares, de tal manera que sea parte conjunta de la actividad del profesor en su trabajo regular dentro del centro escolar. Por ende se puede trabajar en forma grupal (o individual cuando se considere necesario) e integrada en el aula. Asimismo la acción tutorial inherente al ejercicio docente permite trabajar los contenidos académicos mediante estrategias de aprendizaje y a la par facilitar el desarrollo de habilidades personales y profesionales. Bajo esta mirada se buscan líneas de formación docente, donde el profesor sea un pensador, un investigador de su propia práctica, situación que le permita comprender de mejor manera su entorno y con esto provocar su desarrollo profesional.

1.2 Análisis del contexto

Para llevar a cabo la propuesta de intervención, fue necesario obtener información que nos permitieran contextualizar la situación escolar como punto de partida. Por consiguiente se realizó un diagnóstico en el Campus Oriente de la UASLP conformado por la Facultad de Psicología

(FP), la Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades (CCSyH) y la Escuela de Ciencias de la Información (ECI) a través de técnicas cuantitativas y cualitativas de recopilación de datos.

Para ello se utilizó una versión adaptada del cuestionario de indicadores para la inclusión (Booth y Ainscow, 2002) y también se recurrió a entrevistas semiestructuradas sobre plan de acción tutorial en las instituciones. El cuestionario de indicadores del índice para la inclusión, consta de una serie de Ítems que indagan situaciones inclusivas dentro de una comunidad académica, las cuales son abordadas desde tres dimensiones: prácticas, cultura y políticas inclusivas. Se aplicó a este instrumento a 100 alumnos que representa el 5% de la población total de estudiantes y a 10 docentes de cada institución para un total de 30. También se aplicó a los secretarios académicos (3), secretarios generales (3), coordinadores de tutoría (3) y un presidente de academia de cada entidad académica (3).

Con respecto a la entrevista semiestructurada para la tutoría, se utilizó una guía que exploró el origen del proyecto, acciones, evaluación y toman de decisiones generales sobre el plan de acción tutorial de su institución³(Romo, 2011). De igual manera fue aplicada a los secretarios académicos y generales, coordinadores de tutoría y un presidente de academia de cada entidad. Para el análisis de los datos de los cuestionarios se utilizó estadística descriptiva, y para las entrevistas se recurrió a análisis de contenido (Flick, (2004).

Los resultados que se obtuvieron en la fase diagnóstica, muestran que en las tres entidades del campus oriente de la UASLP se llevan a cabo diversas acciones tutoriales, sin embargo solo la ECI tiene un programa estipulado y puesto en marcha. La tutoría en el campus oriente suele ser meramente académica, caracterizada por un asesoramiento e información puntual encaminada a la resolución de dudas relacionadas con las asignaturas con una visión parcial del desarrollo del alumno, es decir, sin considerarlo de manera integral. Entre las opiniones rescatadas, se destaca

que existe gran ausentismo estudiantil en las sesiones de tutoría individuales. De las tres entidades académicas que componen el campus oriente de la UASLP, la ECI es la única entidad que tiene área de atención psicopedagógica, misma que apoya a la institución en asesoramiento, información sobre problemáticas referentes al proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos.

Por otro lado, con respecto a los procesos de inclusión en dicho campus, se encontró que existe 51% de acuerdo general, en considerar que existe un avance en los procesos de inclusión, evidenciando que aún hace falta para que el campus pueda acercarse a ser considerado como “inclusivo”. Muy posiblemente existen áreas que no se han trabajado correctamente y que representan oportunidades de enriquecimiento para avanzar hacia el desarrollo de cultura, prácticas y políticas más inclusivas.

Como se mencionó, la única entidad académica que cuenta con un espacio de atención psicopedagógica es la Escuela Ciencias de la Información. Desde este espacio se desprende el programa de tutorías, es por ello que se eligió a esta institución como campo de intervención ya que cuenta con criterios de disponibilidad, apertura e interés de las autoridades académicas en atender la diversidad y mejorar su actual acción tutorial.

2. Metodología

De acuerdo con los resultados recabados en la etapa diagnóstica, se diseñó una propuesta de intervención que enfatiza el trabajo cualitativo y descriptivo debido a que se identificó una situación específica en un contexto particular para trabajar a fondo sobre problemáticas específicas y de esta manera incidir en la mejora.

El escenario en el que se llevó a cabo este trabajo corresponde, particularmente a la Escuela de Ciencias de la Información, donde se intervino a través de un curso de formación docente. El

curso comprendió 7 reuniones colaborativas, mismas que fueron divididas en 3 bloques, denominadas: “El docente- tutor”, “Tutoría y atención a la diversidad y “Habilidades del profesor tutor”.

Este trabajo tuvo como propósito promover la reflexión del tutor sobre su quehacer diario en contextos universitarios al atender las características de sus estudiantes y con ésta labor incidir en su formación y desarrollo profesional. Además se buscó potenciar que los profesores: 1. Identificarán las habilidades para ejercer la tutoría 2. Considerarán a la tutoría como parte inherente de su trabajo como profesor, 3. Analizarán las problemáticas actuales en su quehacer diario y realizaran propuestas de solución acorde a su criterio y 4. Que considerarán a la diversidad presente en su aula.

La población participante fue de 12 docentes con carga académica de tiempo completo quienes tenían asignada la función de tutor.

2.1 Procedimiento

Para el curso de formación fueron importantes los procesos reflexivos sobre la propia actuación pedagógica de los participantes. Por ello se recurrió a la metodología de investigación-acción, en donde interactúan el conocimiento teórico y el empírico, en consecuencia fue importante el trabajo con personas que implicadas en su contexto buscaron la mejora de su práctica pedagógica (Carr y Kemmis, 1988).

En cada sesión se completó un ciclo grande de mejora a través de pequeños ciclos y espirales reflexivas que según nos dicen García e Insausti (2004), comprenden las siguientes etapas:

- Exploración de experiencias docentes
- Introducción de nuevos conceptos

- Reestructuración y diseño de un plan de mejora
- Aplicación
- Reflexión

Desde esta perspectiva, se asume la idea del "profesor como investigador" es decir, una formación que implique un rol protagónico, activo y constructor en la práctica de los conocimientos, motivaciones y valores asociados a su desempeño profesional (Monereo, 2010 e Imbernón, 1998). De esta manera, la intervención mantuvo márgenes flexibles para la constante toma de decisiones, dependiendo de las problemáticas de los docentes-tutores.

2.2 Estrategias de evaluación

La evaluación de esta propuesta fue de tipo formativa, una evaluación durante el proceso de intervención y al servicio de quienes participan en la misma, ya que su principal interés fue comprender para mejorar (Álvarez, 2001). Se eligió esta perspectiva de evaluación por considerarse más adecuada a un proceso de corte cualitativo ya que valora la subjetividad expresada por los participantes en el proceso de intervención. El carácter formativo de la evaluación permitió recabar información a través del diálogo, los debates y la reflexión de los participantes de manera continua. La intención de evaluación no fue comparar o medir, sino conocer el proceso del proyecto en su totalidad.

Se utilizaron entrevistas semiestructuradas y observación participante como herramientas que permitieron la búsqueda de los objetivos de avance en el proyecto. Se recurrió a estas técnicas por la importancia que tiene el cambio de concepciones e ideas que tiene una persona en los procesos de mejora. (Casanova, 1995 y Olabuénaga, 1996). Se consideraron aquellos elementos como actitudes, prácticas, y discursos de los docentes en relación a la tutoría y la atención a la diversidad.

La técnica de análisis que se siguió para la transcripción de las observaciones y las entrevistas fue la de análisis de conversación y contenido o también llamado análisis temático propuesto por Shaugory y Miller (2000) y Flick, (2004). De acuerdo con esta técnica se detectan dentro del discurso, elementos subyacentes mismos que posteriormente dieron respuesta a los objetivos de intervención previamente estipulados. Este proceso conllevó ordenación, estructuración y significación para develar elementos implícitos en el discurso del sujeto.

3. Resultados

En este apartado de resultados se dará cuenta de las categorías encontradas en las entrevistas y observaciones a partir de las siete intervenciones grupales con respecto a la tutoría y la atención a la diversidad, la codificación de las evidencias se realizó anotando códigos para identificar a los informantes y a las observaciones¹.

3.1 Las cualidades del docente tutor: el rostro humano de la docencia

La primera categoría hace referencia a las cualidades que el tutor pone en juego al atender a las diferentes características de sus alumnos. Esta categoría refleja la importancia que le conceden los tutores al fomento y desarrollo de estas cualidades y habilidades las cuales a decir de ellos resultan propicias para el desarrollo formativo de sus alumnos. De lo anterior se desprenden principalmente cualidades referentes a la actitud, como tener empatía, fomento al respeto, escucha, diálogo, disposición, interés, tolerancia, habilidades de comunicación, entre otras. A continuación se rescata un ejemplo de disposición y escucha:

(...) llevé este, a cabo, eh, una charla entre ellos hacia mí, se abrieron, me expusieron un problema que tenían ellos con unas calificaciones, con la cual, estaban

¹Se fijo una letra “E” cuando se trata de entrevista y una “O” cuando se refiere a una observación, enseguida el número consecutivo que le corresponde a la entrevista o la observación y, finalmente la página donde se ubica el texto.

inconformes, esto para mí fue gratificante porque de alguna manera pues ellos, estaban ya entablando cierta comunicación conmigo o al menos tenían el deseo de que alguien los escuchara. (E2p4).

Por otra parte, también se encontraron cualidades en relación al fomento de relaciones auténticas en el aula, propiciando una actitud de armonía y respeto con sus alumnos, como nos comenta una maestra después de su segunda intervención en su grupo:

(...) Tomé la determinación de ofrecerles una galleta, de ofrecerles un café en la hora en que ellos tienen libre y que la usan para ir a lonchar. Ahí en este caso me fue bien y siento que ya, yo también estoy motivada a relacionarme con ellos, ya me preocupo por preguntarles como están. (E2p32).

Al respecto nos dice Maturana y Dávila (2005) que una de las bases del aprendizaje son las buenas relaciones que se establecen entre el profesorado y los alumnos. La escuela desde esta perspectiva es un lugar para la convivencia, donde los educandos se transforman en adultos capaces de un convivir democrático. Se necesitan seres que convivan, que establezcan relaciones verdaderas y recíprocas, por ello el aula desempeña una oportunidad perfecta donde no solo se estipula el conocimiento, sino donde además se construyan espacios formadores de ciudadanos para una futura sociedad.

3.2 El quehacer del tutor en el acompañamiento

El papel del tutor generalmente se aborda desde una actividad de tipo orientadora, que comprende resolución de dudas y acceso a la información de parte del tutor. Sin embargo a decir de los profesores, una de las tareas principales, propone una mirada hacia el reconocimiento de las diferencias y necesidades de su alumnado y tratar de ajustarse a las condiciones. Por ejemplo un profesor comenta:

(...) bueno hay unos que vienen de un municipio aquí cerquita, que hacen cuarenta, cuarenta y cinco minutos, pero hay otros que dicen que vienen de colonias donde el camión pasa cada veinte minutos en la mañana de tal manera que si no agarran el de las seis veinte, ya, ya no vienen...entonces, yo lo que he hecho es tratar de entender más o menos su situación, “¿porque llegó tarde?”, o porque no, ¿Por qué llegó tarde, cual es la razón? y pues darle oportunidad” (E4p37).

Reconocer las diferentes necesidades del alumnado implica inicialmente un reto, ya que muchas ocasiones implican romper esquemas de una supuesta igualdad en donde se “mide con la misma vara” a todos los estudiantes. Ello supone poner en práctica habilidades y estrategias con miras a la atención de las necesidades de su grupo.

También se detecto la importancia de ejercer una actividad orientadora, enfatizando diferentes ámbitos como lo son el personal, académico, y profesional.

[Aprender juntos en el aula: estrategias](#)

Cuando se habla de un aula inclusiva, es importante hacer referencia a las diferentes estrategias que se utilizan para acercar a los alumnos al aprendizaje. Los docentes nos refieren el uso de estrategias mediante las cuales sus alumnos acceden al aprendizaje de formas diferentes, recurriendo a procesos experienciales como el aprendizaje significativo, aprendizaje basado en resolución de problemas y momentos críticos. Se procura llevar a cabo dinámicas de integración procurando el acercamiento y la confianza entre los alumnos y hacia su tutor. Además se observa una inclinación por el aprendizaje en grupo y en la convivencia. Un profesor nos muestra un ejemplo de ello:

(...) los cuatro elementos que les había comentado, de tal manera que ellos eh, construyeron su propio... construyeron su reporte colectivo, donde vieron, eh, estos

cuatro elementos, que les llevo un aprendizaje que creo que no hubieran llegado de una manera individual (E4p2).

Esto es imprescindible en una postura de atención a la diversidad, puesto que en estas interacciones sociales, se expresa el matiz de educar para una convivencia democrática donde se desarrollan valores como la solidaridad, tolerancia, cooperación, etc. Además, según nos dice la autora Arnaiz (2000), es una oportunidad para formar ciudadanos capaces de valorar y vivir con el que es diferente, por razones personales, religiosas, físicas, etc.

3.3 La práctica reflexiva como formadora del docente-tutor

Para los docentes de la ECI, la formación siempre ha sido elemento clave de su acción tutorial, pues constantemente han recurrido a cursos y espacios de formación. No obstante a través de sus discursos, se devela una perspectiva de formación docente interna, es decir, la formación desde su realidad diaria, desde la cotidianidad. Por otra parte, otro elemento interesante desde esta categoría, es la experiencia como elemento guía de formación. Algunos profesores colocan a su experiencia pasada por delante y por encima de sus experiencias más presentes. Sumado a lo anterior, a partir de la segunda observación, además de continuar trabajando las habilidades del tutor, se observó la importancia de construir planes de mejora:

(...) por último la otra propuesta es aterrizar el conocimiento abstracto en el alumno, verdad, en la archivología y la bibliotecología y relacionarlo con hacer estudios de casos cercanos, para que vayan viendo que hace la bibliotecología y que hace la archivología, parece atractivo que vayan a visitar una biblioteca y que les vaya quedando claro que hacen las disciplinas y cómo se manejan las dos en las sociedades de la información y como propuesta pusimos combinar el lenguaje tácito con el empírico. (O2p19).

Desde esta perspectiva, el docente no es un observador indiferente como nos dice Gimeno y Pérez (1992): éste tiene una participación e interés vital sobre lo que acontece en su trabajo, permitiendo con ello formarse desde su aula, elemento que resulta favorecedor respecto de las modificaciones a su práctica. Además el acercamiento a las complejidades de la realidad permitió identificar los problemas prácticos para seleccionar contenidos teóricos de mayor valor en su formación.

3.4 Sentido afectivo del estudiante en la tutoría

Categoría que expresa las diferentes respuestas que ha tenido al alumno con respecto a la acción tutorial. El proceso de tutoría se encuentra plagado de emociones, tanto positivas como negativas que tienen lugar a raíz de la actuación de su tutor. El modelo de interacción social que se produce tiene gran incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ante un evidente dominio afectivo hacia los estudiantes, un maestro comenta las constantes muestras de rechazo y temor ante su acción tutorial:

(...) Ósea como que es... como que es mucho la defensa, la mala actitud de no hacer bien las cosas como digo y como que es...pues si... es que si es claro eso [diciéndose a sí mismo], como que ellos saben que si me siguen golpeando en ese sentido yo voy a ceder, pero pues no voy a ceder” (E1p10).

Al respecto, nos dice Maturana (2005) que al reflexionar sobre la educación de los niños y adolescentes, podemos darnos cuenta de que los formamos en un solo modo de hacer las cosas, teniendo como trasfondo una cultura patriarcal-matriarcal, misma que se genera desde la desconfianza y el control. Es una paradoja evidente el querer formar personas autónomas, críticas y seguras de sí mismas y además con buena actitud ante la vida, desde una escuela que ejerce

control y sometimiento, que a su vez exige obediencia...obediencia que genera miedo, inseguridades y rechazos.

Resignificando a la tutoría: una mirada diferente

Evidentemente los docentes manifestaron ideas y pensamientos que frente a la labor de la tutoría. Se aprecian cambios en algunas de las concepciones de los docentes para la mejora:

(...) aunque también se menciona la atención grupal, antes le daba mayor incidencia a la atención personal, entonces, yo no, no dimensionaba la tutoría con validez desde el enfoque grupal, sino más bien individual, sin embargo, bueno también he ido poco a poco entendiendo de que, de que hay cosas que grupalmente funcionan más, como también hay cosas que individualmente funcionan más (O7p9).

(...) y tengo que manifestarles eso, que como no lo veíamos como parte del aprendizaje, pensábamos que estamos aquí para enseñar los temas nada mas... pero, de acuerdo a lo que ustedes me vienen diciendo pues y ya lo entiendo (O4p11).

Por otro lado existen elementos que hablan de un compromiso moral de los docentes con los alumnos, actuación que va más allá de los aparentes límites en las funciones que realiza el tutor:

(...) yo me siento tan comprometido porque digo, pues si es cierto, tenerlos es una gran responsabilidad de formar a los jóvenes, ehhh yo siempre he creído que la formación de los jóvenes es un... es una gran responsabilidad” (E6p7).

Por encima de los logros académicos, el profesorado se implica con sus alumnos y alumnas en su desarrollo como personas. Este factor relacionado con lo ético de la enseñanza, se encuentra ligado en toda relación educativa.

Por otra parte, aún se perciben actitudes del docente que evidencian la segregación hacia el alumno ante particulares circunstancias. Entre ellas destaca el destinar la tutoría solo para alumnos regulares y que van bien en sus materias. Los alumnos que no cumplen este criterio son canalizados por el profesor hacia una atención más especializada:

(..)Y los que están irregulares entonces, este, pues están en otro proceso... que eran los que contaminaban ahí el asunto, no, este, a ellos no los tengo como tutorandos, pero sé lo que están haciendo, por ejemplo mañana les tengo que hacer este...un examen de... de regularización. (E6p8).

Diversas investigaciones en torno a los procesos de inclusión, señalan que existe evidencia de que uno de los factores que la favorecen, no es la atención especial o médica, si no las actitudes positivas frente a esta. (Méndez, Mendoza, Auces, Torres y Quirino 2004). Si bien la atención especializada brinda ventajas como la atención a las particularidades del alumno, descansa en el principio insoslayable de una educación segregadora y diferenciada.

4. Conclusiones

Los resultados indican que en lo general las categorías generadas a partir de las entrevistas y de las observaciones se encuentran muy relacionadas. Esto es evidencia de la consistencia y cierta coherencia en el decir y actuar pedagógico del docente. Entre las categorías coincidentes destaca que para los profesores el desarrollar cualidades humanas fue elemento de gran importancia y además fue el que más se puso en práctica en el aula. Se le concede singular importancia a las cualidades que tienen que ver con el rostro humano de la docencia: empatía,

disponibilidad, interés, apertura, entre otros. Cuando estos elementos se conjugan con lo académico, el conocimiento no solo se construye, se ama y se hace propio, traspasando la línea del saber para abrir la del ser. Desde esta perspectiva las emociones constituyen el aspecto de mayor relevancia para facilitar los aprendizajes en la educación. Es aquí donde surge el educador, es decir, el motivador de la mejora de sus alumnos, el promotor de su desarrollo integral.

A pesar de ello, se encuentran algunas categorías que no convergen entre las entrevistas y observaciones, dando pauta a resultados no previstos y que de igual manera son valorados como elementos de mejora. Algunos discursos dentro de las entrevistas que apuntan a una práctica que segrega. Aunque en datos anteriores se puede apreciar el trabajo docente que parte de las diferencias presentes en su alumnado, aun persisten experiencias segregadoras que conllevan la falta de compromiso ante los procesos de inclusión y el predominio de imaginarios, prejuicios sociales respecto a la atención la diversidad del alumnado.

Aun cuando existieron espacios evidentes de reflexión para, en y sobre la acción, la noción de conciencia profesional adquiere en este punto un sentido nuevo. Es necesario un esfuerzo constante de concienciación de todo el trabajo educativo docente en su conjunto y de la forma en que se afrontan los obstáculos, comprendiendo mejor cómo se hace y transformando en consecuencia las prácticas (Perrenoud, 2004). Pero la concienciación sobre la práctica es algo que se tendrá que fomentar constantemente, sin dudas no es un proceso inacabado, la rutina del día a día pone en peligro la reflexión e incita a la mecanización de nuestros actos, apostando con más ímpetu a la formación continua y aprendizaje desde la cotidianidad.

Referencias

- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. en Soto, F. y López, J. (2005). *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad* (pp. 17 – 27). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Álvarez, A. y Antón, S. (1997). Educar en la diversidad. *Educación Hoy*, 60, 15-17.
- Álvarez P. Pérez M. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 21-48.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: Unesco-Orealc.
- Boza, Á. (2000). *Ser Profesor, Ser Tutor: Orientación educativa para docentes*. España: Hergué.
- Casanova, M.A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Declaración mundial sobre la educación para todos y satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, una visión para el decenio. (1990) presentada en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtiem, 5 de Marzo.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García, N., Asensio., Carballo, R., García. M. y Guardia. S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Imbernón, F. (1998) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Editorial Grao. Barcelona.
- Méndez J. M., Mendoza F., Auces M. R., Torres M. y Quirino M. S., (2004). La integración escolar de Sarita: ¿Cambio de actitud real o aparente? en: Memorias del I Encuentro nacional y VIII Regional de Investigación Educativa, Pachuca, 24-26 de Marzo.
- Maturana, H. y Dávila, X. (2005). *Educación desde la matriz biológica de la existencia humana, biología del conocer y biología del amar*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. Manuscrito no publicado.

- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.
- Olabuenaga, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.*: Bilbao: Universidad de Deusto
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica.* Barcelona: Graó.
- Romo, A. (2011) *La tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes.* México: Cuadernos de la Casa ANUIES.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2002). Índice de la inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Recuperado en: http://inclusion.udea.edu.co/documentos_links/indice_de_inclusion_unesco.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003). Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Recuperado en 2013 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>