

**UNIVERSIDAD
PANAMERICANA**

CAMPUS BONATERRA

ESCUELA DE PEDAGOGÍA

**“LA EFICIENCIA DE LA LABOR TUTORIAL Y CÓMO FAVORECE LA
ADAPTACIÓN DE LOS ADOLESCENTES A LA ESCUELA SECUNDARIA”**

TESIS

QUE PRESENTA

MÓNICA ALVAREZ ROCHA

PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

CON RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DE LA SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA, DE ACUERDO CON EL N° 964016 DE FECHA 01-03-96

DIRECTOR DE TESIS

MTRO. DAVID TÉLLEZ DELGADO

AGUASCALIENTES, AGS., AGOSTO 2020.

UNIVERSIDAD PANAMERICANA
CAMPUS BONATERRA
Escuela de Pedagogía

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR
DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

En mi calidad de Director de Tesis, y después de haber analizado el trabajo de investigación de:

ÁLVAREZ

Apellido Paterno

ROCHA

Apellido Materno

MÓNICA

Nombre (s)

Quien cursó la **Maestría en Enseñanza Superior**; con reconocimiento de validez oficial de estudios otorgado por la Secretaría de Educación Pública según acuerdo número 964016 de fecha 01 de marzo de 2009; y quien presenta el trabajo titulado:

“LA EFICIENCIA DE LA LABOR TUTORIAL Y CÓMO FAVORECE LA ADAPTACIÓN DE LOS ADOLESCENTES A LA ESCUELA SECUNDARIA”

De conformidad a la modalidad de titulación: **Tesis**.

Manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor, para ser presentado ante el Honorable Jurado del Examen Recepcional.

Aguascalientes, Ags., 01 de julio de 2020.

Vo. Bo.

MTRO. DAVID TELLEZ DELGADO

4886292

No. de Cédula Profesional

DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS

***Anna y Fausto.
Por motivarme a
vivir y superarme.
Cómplices
involuntarios en
este arduo camino
para continuar
preparándome.***

***A mis padres y hermanos.
Por su apoyo constante e incondicional,
por su amor y por no dejarme caer.***

***Alejandro por impulsarme
para culminar este proceso.***

Biblioteca Aguascalientes

ÍNDICE

[PORTADA](#)

[DICTAMEN](#)

[DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS](#)

[ÍNDICE](#)

*Dar click en el título para llevar al apartado del contenido correspondiente (hipervínculo)

| | |
|--|-----|
| TABLAS Y FIGURAS | vii |
| INTRODUCCIÓN..... | xii |
| I. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA..... | 1 |
| 1.1 Contexto Histórico-Social..... | 1 |
| 1.2 Delimitación del objeto de estudio..... | 8 |
| 1.2.1 Delimitación Espacial..... | 8 |
| 1.2.2 Delimitación temporal..... | 12 |
| 1.2.3 Delimitación teórica..... | 12 |
| 1.3 Planteamiento del problema..... | 14 |
| 1.4 Justificación..... | 14 |
| 1.5 Propósitos..... | 19 |
| II. MARCO TEÓRICO..... | 21 |
| 2.1 Identificación y descripción genéricas de teorías o de enfoques existentes. | 21 |
| 2.1.1 Conductismo | 21 |
| 2.1.2 Psicología de la Motivación..... | 23 |
| 2.1.3 Psicosocial (Erikson)..... | 25 |
| 2.1.4 Educación personalizada..... | 26 |
| 2.1.5 Constructivismo..... | 29 |
| 2.2 Desarrollo de la teoría o enfoque seleccionado..... | 35 |
| 2.2.1 La Didáctica Crítica..... | 35 |
| 2.2.2 ¿Qué es la tutoría? | 39 |

| | |
|---|-----|
| 2.2.3 Entonces ¿cómo es deseable que sea un tutor?..... | 40 |
| 2.2.4 ¿Qué relación existe entre acción tutorial, adaptación escolar y los propósitos de la RIEB? | 42 |
| 2.2.5 Actividades de los tutores..... | 44 |
| 2.3 Identificación y desarrollo de categorías conceptuales..... | 45 |
| 2.3.1 Enfoque Filosófico..... | 45 |
| 2.3.2 Enfoque Psicológico. | 47 |
| 2.3.3 Enfoque Pedagógico. | 53 |
| 2.3.4 Enfoque Sociológico. | 58 |
| 2.4 Sujetos intervinientes. | 61 |
| 2.5 Normatividad..... | 64 |
| 2.6 Alternativas de solución o de intervención..... | 68 |
| 2.6.1 Curso propedéutico para docentes..... | 68 |
| 2.6.2 Diplomado: “LA TUTORIA: UN ACOMPAÑAMIENTO PERSONAL” | 69 |
| III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN. | 71 |
| 3.1 Formulación de hipótesis y determinación de variables..... | 71 |
| 3.1.1 Formulación de hipótesis. | 71 |
| 3.2 Diseño y tipo de investigación..... | 76 |
| 3.3.1 Población y muestra..... | 77 |
| 3.3.2 Instrumento. | 77 |
| 3.4 Resultados..... | 106 |
| IV. ELEMENTOS DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN | 169 |
| 4.1 Nombre de la propuesta de intervención: | 169 |
| 4.2 Introducción. | 169 |
| 4.3 Justificación..... | 171 |
| 4.4 Propósitos. | 173 |
| 4.4.1 Propósito General..... | 173 |
| 4.4.2 Propósitos Específicos. | 173 |
| 4.5 Estrategias de aprendizaje. | 174 |
| 4.6 Desarrollo de la propuesta. | 176 |
| 4.6.1 Perfil de ingreso..... | 176 |
| 4.6.2 Contenidos. | 178 |
| 4.6.4 Tiempo de aplicación. | 186 |
| 4.6.5 Recursos a utilizar. | 187 |

| | |
|---|------------|
| 4.7 Cronograma de actividades..... | 187 |
| 4.8 Evaluación de la propuesta..... | 190 |
| 4.8.1 Tipos y Formas..... | 192 |
| V. ANÁLISIS DE RESULTADOS | 195 |
| 5.1 Análisis del proceso..... | 195 |
| 5.2 Importancia de la Implementación..... | 196 |
| 5.3 Solución de la Problemática Detectada..... | 196 |
| 5.4 Impacto y Reacción de los Sujetos Involucrados..... | 197 |
| 5.5 Evaluación de las formas de trabajo y las acciones que favorecieron los resultados..... | 198 |
| 5.6 Dificultades, limitaciones y retos..... | 199 |
| 5.7 Reflexión de los aprendizajes..... | 200 |
| CONCLUSIONES..... | 203 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 204 |

Biblioteca Aguascalientes

TABLAS Y FIGURAS

| Núm | TABLAS |
|-----|--|
| 1 | Estructura del Centro de Desarrollo Educativo Ojocaliente. |
| 2 | Ubicación de instituciones y población objeto de estudio. |
| 3 | Población a la que se aplicaron instrumentos. |
| 4 | Cuestionarios aplicados a los alumnos |
| 5 | Valores de los ítem |
| 6 | Tabulación de cuestionarios |
| 7 | Resultados ENLACE 2011 |
| 8 | Promedios grupales ciclo 2010-2011 |
| 9 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 1 |
| 10 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 1 |
| 11 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 2 |
| 12 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 2 |
| 13 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 3 grupo a |
| 14 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 3 grupo b |
| 15 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 3 a y b |
| 16 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 4 grupo a |
| 17 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 4 grupo b |
| 18 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 4 a y b |
| 19 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 5 |
| 20 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 5 |
| 21 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 6 |
| 22 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 6 |
| 23 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 7 |
| 24 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 7 |
| 25 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 8 |
| 26 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 8 |
| 27 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 9 |
| 28 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 9 |
| 29 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 10 |
| 30 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 10 |

| | |
|----|---|
| 31 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 11 |
| 32 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 11 |
| 33 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 12 grupo a |
| 34 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 12 grupo b |
| 35 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 12 a y b |
| 36 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 13 |
| 37 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 13 |
| 38 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 14 grupo a |
| 39 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 14 grupo b |
| 40 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 14 a y b |
| 41 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 15 |
| 42 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 15 |
| 43 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 16 |
| 44 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 16 |
| 45 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 17 |
| 46 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 17 |
| 47 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 18 |
| 48 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 18 |
| 49 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 19 |
| 50 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 19 |
| 51 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 20 |
| 52 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 20 |
| 53 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 21 |
| 54 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 21 |
| 55 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 22 |
| 56 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 22 |
| 57 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 23 |
| 58 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 23 |
| 59 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 24 |
| 60 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 24 |
| 61 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 25 |
| 62 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 25 |
| 63 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 26 |

| | |
|-------------|---|
| 64 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 26 |
| 65 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 27 |
| 66 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 27 |
| 67 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 28 |
| 68 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 28 |
| 69 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 29 |
| 70 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 29 |
| 71 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 30 |
| 72 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 30 |
| 73 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 31 grupo a |
| 74 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 31 grupo b |
| 75 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 31 a y b |
| 76 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 32 |
| 77 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 32 |
| 78 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 33 grupo a |
| 79 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 33 grupo b |
| 80 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 33 a y b |
| 81 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 34 |
| 82 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 34 |
| 83 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 35 |
| 84 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 35 |
| 85 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 36 |
| 86 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 36 |
| 87 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 37 |
| 88 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 37 |
| 89 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 38 |
| 90 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 38 |
| 91 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 39 |
| 92 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 39 |
| 93 | Otros indicadores sobre la labor tutorial del tutor 40 |
| 94 | Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 40 |
| Num. | FIGURAS |
| 1 | Determinación de variables |

| | |
|----|--|
| 2 | Población y muestra |
| 3 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 1 |
| 4 | Percepción del tutor sobre el grupo 1 |
| 5 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 2 |
| 6 | Percepción del tutor sobre el grupo 2 |
| 7 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 3 grupo a |
| 8 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 3 grupo b |
| 9 | Percepción del tutor sobre el grupo 3 grupos a y b |
| 10 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 4 grupo a |
| 11 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 4 grupo b |
| 12 | Percepción del tutor sobre el grupo 4 grupos a y b |
| 13 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 5 |
| 14 | Percepción del tutor sobre el grupo 5 |
| 15 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 6 |
| 16 | Percepción del tutor sobre el grupo 6 |
| 17 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 7 |
| 18 | Percepción del tutor sobre el grupo 7 |
| 19 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 8 |
| 20 | Percepción del tutor sobre el grupo 8 |
| 21 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 9 |
| 22 | Percepción del tutor sobre el grupo 9 |
| 23 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 10 |
| 24 | Percepción del tutor sobre el grupo 10 |
| 25 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 11 |
| 26 | Percepción del tutor sobre el grupo 11 |
| 27 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 12 grupo a |
| 28 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 12 grupo b |
| 29 | Percepción del tutor sobre el grupo 12 grupo a y b |
| 30 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 13 |
| 31 | Percepción del tutor sobre el grupo 13 |
| 32 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 14 grupo a |
| 33 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 14 grupo b |
| 34 | Percepción del tutor sobre el grupo 14 grupo a y b |

| | |
|----|--|
| 35 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 15 |
| 36 | Percepción del tutor sobre el grupo 15 |
| 37 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 16 |
| 38 | Percepción del tutor sobre el grupo 16 |
| 39 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 17 |
| 40 | Percepción del tutor sobre el grupo 17 |
| 41 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 18 |
| 42 | Percepción del tutor sobre el grupo 18 |
| 43 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 19 |
| 44 | Percepción del tutor sobre el grupo 19 |
| 45 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 20 |
| 46 | Percepción del tutor sobre el grupo 20 |
| 47 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 21 |
| 48 | Percepción del tutor sobre el grupo 21 |
| 49 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 22 |
| 50 | Percepción del tutor sobre el grupo 22 |
| 51 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 23 |
| 52 | Percepción del tutor sobre el grupo 23 |
| 53 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 24 |
| 54 | Percepción del tutor sobre el grupo 24 |
| 55 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 25 |
| 56 | Percepción del tutor sobre el grupo 25 |
| 57 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 26 |
| 58 | Percepción del tutor sobre el grupo 26 |
| 59 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 27 |
| 60 | Percepción del tutor sobre el grupo 27 |
| 61 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 28 |
| 62 | Percepción del tutor sobre el grupo 28 |
| 63 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 29 |
| 64 | Percepción del tutor sobre el grupo 29 |
| 65 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 30 |
| 66 | Percepción del tutor sobre el grupo 30 |
| 67 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 31 grupo a |

| | |
|----|--|
| 68 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 31 grupo b |
| 69 | Percepción del tutor sobre el grupo 31 grupo a y b |
| 70 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 32 |
| 71 | Percepción del tutor sobre el grupo 32 |
| 72 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 33 grupo a |
| 73 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 33 grupo b |
| 74 | Percepción del tutor sobre el grupo 33 grupo a y b |
| 75 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 34 |
| 76 | Percepción del tutor sobre el grupo 34 |
| 77 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 35 |
| 78 | Percepción del tutor sobre el grupo 35 |
| 79 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 36 |
| 80 | Percepción del tutor sobre el grupo 36 |
| 81 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 37 |
| 82 | Percepción del tutor sobre el grupo 37 |
| 83 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 38 |
| 84 | Percepción del tutor sobre el grupo 38 |
| 85 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 39 |
| 86 | Percepción del tutor sobre el grupo 39 |
| 87 | Percepción de los alumnos sobre desempeño del tutor 40 |
| 88 | Percepción del tutor sobre el grupo 40 |
| 89 | Distribución del desempeño de tutores |
| 90 | Distribución de adaptación escolar |
| 91 | Contenidos genéricos de la propuesta de intervención |
| 92 | Mapa curricular de la propuesta de intervención |
| 93 | Doagrama del modelo de construcción del porgrama. |
| 94 | Diseño y presentación del diplomado |
| 95 | Técnicas e instrumentos de evaluación |

INTRODUCCIÓN.

La labor de educar es un compromiso social que corresponde a todas las instituciones, y sin embargo es en la escuela, y por lo tanto en los maestros, en donde se continúa depositando la mayor responsabilidad a este respecto.

Los cambios que ha experimentado la sociedad han propiciado que las instituciones educativas amplíen su ámbito de intervención, la escuela no es más el lugar en donde únicamente se aprenden contenidos o adquiere conocimientos elementales para la vida, es el lugar en donde realmente se espera que el alumno sea educado.

El desarrollo industrial tanto del país como en un sistema globalizado, ha tenido un fuerte impacto social, tal es el caso del modelo familiar que se observa en la actualidad, donde en las familias biparentales ambos padres deben salir de casa para obtener el sustento económico, situación que obviamente se acentúa en el caso de las familias monoparentales. Esta dinámica social obliga a que ciertos tópicos que antaño eran derecho y responsabilidad exclusiva de la familia, pasen ahora a formar parte de la currícula, bien sea explícita o implícitamente.

El resultado obligado de este desarrollo se observa dentro del sistema educativo en diversos aspectos, tal es el caso, por ejemplo, de las políticas educativas, de las reformas que se han implementado, de la conformación de un perfil de egreso en donde la educación básica dista mucho ya de la sola alfabetización, de las modificaciones a los planes y programas en la educación básica, etc.; en pocas palabras, de la constitución de las escuelas como comunidades del conocimiento. Esta suerte de cambios necesariamente implica un cambio sustancial en la labor de los docentes.

La Reforma a la Educación Básica, específicamente en el nivel secundaria, abre un espacio para la tutoría, actividad orientada a constituirse como un espacio de apoyo y acompañamiento para los alumnos en el cual se atiendan tanto los aspectos académicos como las necesidades personales y de convivencia de los alumnos, en donde de manera sistemática se contribuya al desarrollo de competencias para la vida en un ambiente y relación pedagógica distinto del que se gesta en los espacios en que se imparten el resto de las asignaturas.

Semejante tarea no resulta sencilla, requiere de un adecuado proceso para su implementación en donde se generen las condiciones institucionales adecuadas para su realización y sobra decir, una adecuada preparación por parte de quienes realice la labor tutorial. Es pues con base en lo anteriormente expuesto que tiene origen el presente trabajo.

En el estado, la implementación de este nuevo espacio dentro de las escuelas no ha cumplido con las condiciones mínimas para su adecuada operación, los docentes que se asignaron como tutores desconocen las implicaciones y el impacto potencial de su labor para con los alumnos y, por ende, su práctica continúa siendo asistemática y sin los resultados previstos.

El presente trabajo pretende entonces recabar los elementos necesarios desde el ámbito teórico y la investigación de campo respecto de la importancia y trascendencia que una eficaz labor tutorial puede tener dentro de las escuelas secundarias, pero que sin embargo, el cumplimiento de la misma depende de la mera coincidencia del perfil profesional y personal del docente con el perfil deseado del tutor, así como de la iniciativa de los docentes o de los directores de las instituciones, más no de un trabajo diseñado, promovido, ejecutado y evaluado desde las instancias correspondientes.

Por tanto, es a partir de los resultados obtenidos durante la presente investigación que se elabora además una propuesta de intervención que brinde a los docentes que actualmente son, o eventualmente pueden fungir como tutores, de algunos elementos básicos para que su labor tutorial sea realizada bajo un proyecto bien diseñado que posibilite un acercamiento hacia la eficacia de su intervención, así como la evaluación de los resultados.

I. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.

1.1 Contexto Histórico-Social.

La condición del hombre como ser social se remite necesariamente a la interacción con sus semejantes, misma que se caracteriza por ser una relación de ayuda mutua cuyo fin último es el mantenimiento de un orden y la supervivencia de su grupo. Es en estas situaciones que se pueden encontrar los primeros indicios de la orientación y la tutoría pese a que estos términos como tales surgen en una época reciente.

El desarrollo histórico-social de la orientación y tutoría va íntimamente ligado a un fin específico de estas funciones, dicho fin se presenta con diversas caras y nombres, sin embargo, las diferencias radican más en la forma que en el fondo. Los cambios sociales, políticos, económicos, tecnológicos, etc., derivan en un contexto que exige de sus miembros conocimientos, habilidades, y actitudes diferentes, pero que finalmente buscan la formación de individuos capaces de adaptarse para garantizar su supervivencia.

El origen del término “adaptación” hace referencia a una concepción darwiniana, en donde se establecía que era este proceso el que garantizaba la resistencia de los organismos ante los efectos nocivos del exterior y aseguraba su supervivencia, en caso contrario dicho organismo perecería. Si bien esta idea es correcta en lo general, en el caso de los seres humanos deben de hacerse algunas consideraciones.

Según Magallanes (1998 citado en Aragón & Silva 2004) la adaptación en los seres humanos implica un doble proceso, por un lado, el ajuste que hace el individuo ante sus propios deseos, gustos, preferencias y necesidades y, por otro lado, el ajuste hacia el entorno en que vive, a las normas, deseos, gustos, preferencias y necesidades del medio en el que interactúa.

De esta manera aparecen fuertemente vinculados y en una relación de interdependencia, el individuo en lo particular, y el medio social del que forma parte, constituyéndose como un engranaje donde el movimiento en uno de ellos derivará en el movimiento del otro.

Ya en los grupos primitivos se mantenían relaciones de ayuda donde, con un tinte mítico o religioso, uno de los miembros dictaba pautas de comportamiento, clasificaba a las personas y decidía para ellos un futuro laboral.

Posteriormente en la antigua Grecia y el Imperio Romano, el estado procuraba la formación de ciudadanos, se fomentaba la preparación de los jóvenes en distintas áreas, y éstos fungían como discípulos o aprendices de maestros reconocidos, la relación que se creaba entre ellos era personal, cercana, en donde existía la preocupación de los adultos por la formación de sus pupilos y los hombres que serían en el futuro dentro de su medio social.

Durante la Edad Media y El Renacimiento la función del Orientador se centró en el diagnóstico de los sujetos para posteriormente orientarlos hacia el tipo de trabajo para el que estuviesen mejor capacitados.

Posteriormente, durante el Racionalismo, surgieron otras tendencias en la orientación, ésta se enfocaba por un lado a la resolución de problemas personales, y por otro a los procesos psicométricos para la evaluación objetiva de los procesos. El proceso educativo orientador tiene como objetivo que los individuos desarrollen capacidades que les permitan responder a las exigencias y alcanzar los objetivos de las clases burguesas e industriales.

En el siglo XIX las condiciones sociales, científicas, filosóficas y económicas favorecieron el nacimiento de la orientación como una disciplina formal encaminada sólo al ámbito vocacional, defendía la idea de la individualidad, por lo que se crearon instrumentos para medir estas diferencias y facilitar la adaptación de los sujetos a diferentes ambientes y situaciones.

Es a principios del siglo XX cuando es además reconocida como una actividad profesional y científicamente aplicada; sin embargo, aun teniendo una vocación educativa, se le sigue situando fuera de las escuelas, es decir, como una actividad extraescolar cuyos orígenes se localizan en distintos campos, de aquí la confusión que existe al tratar de definirla y de establecer sus funciones específicas.

El nacimiento de la orientación educativa es señalado por algunos autores en el año de 1907, se menciona como pionero en esta área a J. B. Davis al poner en práctica un programa orientado al desarrollo del carácter y personalidad, así como a la información profesional en la High School de Gran Rapids, Michigan.

También en Estados Unidos, pero en 1908, F. Parsons, ingeniero y asistente social, pretendía, mediante la orientación vocacional, facilitar el autoconocimiento de los jóvenes para que eligieran el trabajo más adecuado y con la publicación de su obra *Choosing a Vocation* se establecen los que podrían considerarse los pasos y tareas básicas del proceso de orientación; de hecho, su obra se considera el primer tratado sistemático de orientación.

En 1914, G. A. Kelly utilizó por primera vez el término *educational guidance* (orientación educativa), al titular así su tesis doctoral. Concebía la orientación como una actividad educativa, de carácter procesal, dirigida a proporcionar ayuda al alumno, tanto en la elección de estudios como en la solución de problemas de adaptación a la escuela, y que debía integrarse en el currículo académico. En Europa la orientación nació prácticamente al mismo tiempo que en Estados Unidos, en el año de 1912 A. G. Christiaens fundó en Bruselas el primer servicio de orientación profesional de Europa.

A lo largo de la historia la actividad de la orientación se ha debatido entre la atención individualizada que brindan los especialistas, o aquella llevada a cabo por los tutores y docentes. En las décadas de 1920 y 1930 se presentó una fuerte influencia de la psicología con los conceptos de higiene mental y desarrollo, el uso de los test y de los registros; de tal modo que se prestó mayor atención a los problemas que requerían su atención individual, para lo cual se adoptó el modelo clínico (*counseling*). Derivado de esta nueva tendencia se observó en los profesores y tutores una gran pasividad ya que la orientación, entendida como *counseling* o asesoramiento psicológico, era una atención especializada e individual, y por lo tanto no les concernía.

En las décadas de los 30's y los 40's J. Brewer y Mathewson dan un giro a esta situación concibiendo a la orientación como una parte esencial del proceso educativo donde el currículum constituye el medio más adecuado para desarrollarla y el equipo docente el agente natural.

A este respecto menciona Mathewson (1945, 1955, citado en Martínez M. & Téllez J. 2002):

Todos los profesores con independencia de su competencia profesional son responsables de la acción orientadora, la cual ha de llevarse a cabo en todas las clases y durante todo el horario escolar; la función principal de dichos profesores es estar atentos

al desarrollo de los alumnos estimulándolos en el autoconocimiento y autodirección (p.21).

Los diferentes enfoques de psicoterapia presentaron una evolución, al igual que su influencia sobre la tutoría, por ejemplo, en 1940 con los trabajos de Rogers, los cuales reforzaban la idea de una relación de ayuda entre orientador y cliente, luego en 1950 con la aparición de las técnicas de modificación de la conducta, esta evolución eventualmente abrió paso a un marco teórico y múltiples aplicaciones para la orientación en donde no se privilegiaba más la atención individual, las ideas de desarrollo y prevención fueron ganando terreno, de modo tal que para hacerlas posibles se hacía necesaria la práctica de una orientación dirigida a los grupos y con un enfoque preventivo.

Ya en la década de los 70's la orientación grupal abarcaba a los grupos con características a distancia cas especiales como son: las minorías culturales, superdotados, disminuidos físicos y psíquicos, e incluso grupos marginados como eran los delincuentes y drogadictos, y para la década de los 80's se incorporaron grupos preventivos de educación para la salud.

Cuando se habla de la orientación y tutoría en el ámbito educativo en la actualidad se hace referencia a ella como un proceso continuo, a una serie de actividades con un extenso campo de intervención, en donde se pretende brindar atención a los individuos en todos aquellos factores que intervienen en el desarrollo de su personalidad, en aquello que hace que el proceso educativo vaya de la mera instrucción en diversas áreas académicas, a la educación y a la autoeducación; tal y como lo expresa Nassif (1980) al hacer mención de que el proceso educativo va encaminado a la personalidad del educando y no sólo a su aspecto intelectual.

Específicamente en lo que se refiere a la educación secundaria, cabe señalar que cada institución es un contexto específico donde confluyen una serie de características en su alumnado que determinan sus necesidades de atención, y, sin embargo, éste no ha sido el punto medular en los sistemas educativos a lo largo de la historia y en los diferentes países.

Se pueden citar algunos ejemplos como es el caso de Inglaterra, donde el currículo obligatorio no contemplaba como aspecto esencial la atención al alumno. Como mencionan Hargreaves (1989) y Goodson (1994 citado en

Hargreaves, Earl & Ryan 2001) las asignaturas estéticas, prácticas, personales y sociales se han visto desplazadas y marginadas por este currículo.

Se privilegiaban entonces las asignaturas de mayor prestigio en la escuela secundaria convencional, se consideraba que las cuestiones “no relativas a las asignaturas” eran demasiado complejas para los adolescentes, además de que no se confiaba en la capacidad y conocimientos de los profesores para abordarlos.

Según Hargreaves & Goodson (1996) el impacto de este sistema educativo no sólo se ve reflejado en los estudiantes; para los profesores significó que la carga de trabajo hiciera poco menos que imposible la atención social y personal a los alumnos, sin contar que además se calificara la pericia de los profesores en función de sus conocimientos especializados y habilidades técnicas.

En el caso de Estados Unidos, se han planteado objetivos nacionales de educación en los que se hace referencia principalmente a la formación de los profesores, su desarrollo profesional, a la participación de los padres de familia, los resultados del aprendizaje y la productividad académica, así como a la cuestión disciplinaria, pero no se contempla de manera importante el apoyo y la atención a los estudiantes.

Las funciones de atención se han dejado en manos de orientadores y asesores especializados quienes tratan con alumnos que presentan problemas graves de manera individualizada; se considera que este trabajo requiere de una calificación profesional aparte de la requerida para el trabajo en el aula (Hargreaves, Earl & Ryan, 2001).

A lo largo de la historia se ha comprobado que un sistema de orientación (y tutoría o asesoramiento) separado de las instituciones educativas ha traído más problemas que beneficios:

- Los servicios de orientación y asesoramiento especializados resaltan con su lenguaje clínico los problemas profundos, por encima de los aparentemente más simples. Cicourel y Kisuse (1963 citado en Hargreaves et. al. 2001).
- La profesionalización de estos servicios pone en duda la capacidad de los docentes para tratar los problemas de los estudiantes.

- Promueve entre los profesores la idea de que la atención y el apoyo no son de su incumbencia.
- Los trabajos individuales pueden saturar al personal especializado y reducir la calidad de su atención al concentrarse en los casos más problemáticos. El tiempo se emplearía mejor brindando apoyo a grupos más grandes.

Es por esto, y pese a la importancia que desde hace ya varias décadas se le reconoce a la orientación y tutoría dentro de las instituciones, que uno de los temas frecuentes de estudio en las publicaciones que tratan las razones que motivan el abandono de los estudios, es el fracaso de las instituciones a la hora de brindar apoyo y atención efectivos a los preadolescentes (Wideen & Pye, 1989).

Como mencionan Ingvarsson, Chadbourne y Culton (1994 citados en Hargreaves et. al 2001) la atención a los jóvenes, el compromiso y la implicación emocional son las grandes ausentes en las definiciones sobre los niveles profesionales para la enseñanza, y tampoco aparecen en los criterios que definen a un “docente de habilidades avanzadas”.

En el contexto actual de las instituciones, el programa de orientación sería más bien una parte integral de la escuela, con una responsabilidad compartida por asesores, administradores, profesores, estudiantes y familias.

La tendencia actual en los servicios de orientación apunta hacia el trabajo con grupos pequeños o clases enteras en lugar del trabajo individualizado, adoptar una postura de prevención y no de reacción, trabajar más dentro de las aulas que fuera de ellas, ofrecer asesorías a los profesores para que trabajen mejor con los estudiantes en lugar de trabajar individualmente con los alumnos, desaparecer la separación entre profesores de aula y orientadores-asesores (todos los profesores pueden ser formados como orientadores).

En México, desde la década de los 60's, se registra ya en el mapa curricular de las escuelas secundarias la figura del orientador educativo, con una carga curricular (frente a grupo) y cocurricular (en gabinete), que era sumamente amplia. Estas funciones se han venido transformando conforme se han sucedido las diferentes reformas.

En la Reforma al plan de estudios 1993 incluía la Orientación Educativa para los terceros grados, aquí se brindaba atención individualizada a los alumnos que

lo requerían y, por otra parte, en un espacio semanal en donde se atendía a los alumnos de manera colectiva, se abarcaban tres campos, a saber: Salud y prevención de enfermedades, el desarrollo de la sexualidad y su ejercicio responsable y las oportunidades de estudio y de trabajo que permiten al estudiante realizar sus potencialidades y preferencias.

Ya en 1993 este espacio tenía como característica la flexibilidad, es decir, que el profesor a cargo tenía la libertad de priorizar y/o matizar los temas, o bien agregar nuevos en base a la situación particular del grupo, composición social, cultural, género, edades, disposición de los padres de familia, etc.

En el sistema estatal la figura del orientador educativo ha desaparecido, estos docentes pasaron a ser los responsables de otras asignaturas como son la Formación Cívica y Ética, donde se integraron varios de los contenidos que eran abordados en Orientación Educativa.

La Reforma a la Educación Secundaria (RS) del 2006 comenzó su implementación de los nuevos enfoques en algunas escuelas piloto en el ciclo escolar 2004-2005, para posteriormente comenzar su etapa de generalización, es decir, se aplicaron los nuevos planes y programas en los primeros grados de todas las escuelas secundarias del estado, independientemente de su modalidad, posteriormente se aplicó a segundo y tercer grado, de tal modo que en el ciclo escolar 2008-2009 la RS se encontraba presente en los tres grados de la educación secundaria.

Esta reforma trajo consigo la necesidad de capacitar a los docentes de todas las asignaturas, dicha actividad estuvo a cargo del Equipo Técnico Estatal (ETE) para la RS, conformado en su mayoría por Jefes de Enseñanza, quienes a su vez estuvieron en permanente contacto con los responsables a nivel nacional para su capacitación.

Las capacitaciones a los docentes se llevaron a cabo atendiendo a la asignatura que los mismos impartían con mayor carga de horas, de modo que los profesores que imparten más de una asignatura no recibieron capacitación en todas ellas, lo que sucedió constantemente con quienes están a cargo del espacio de Orientación y Tutoría (O y T), recibiendo las capacitaciones sólo las áreas de trabajo social y prefectura como parte del equipo que colaboraría con el tutor en el Consejo de Orientación y Tutoría (CO y T) de cada institución.

Posteriormente se agravó esta situación al no contar dentro del ETE con una persona que se hiciera cargo de la atención al CO y T, de modo tal que esta área ha permanecido sin la atención necesaria.

Como ya se mencionó, la figura del Orientador Educativo prácticamente ha desaparecido como tal en el estado, por lo que el espacio de O y T en sus actividades frente a grupo solamente está a cargo del profesor asignado como tutor, auxiliándose en otras actividades de TS y prefectura.

Por otra parte, y pese a los planteamientos originales de la RS, el tutor de cada grupo fue seleccionado en base a criterios principalmente administrativos, es decir, en función de la descarga de horas ocasionada por la nueva currícula, presentándose incluso casos de profesores con hasta cuatro grupos tutorados e incluso, sin impartir alguna otra asignatura a los mismos.

En resumen, la evolución de la orientación y la tutoría durante el siglo XX pasó de un modelo clínico e individualizado a uno psicopedagógico y socioeducativo donde se involucra a toda la comunidad educativa y demás agentes sociales, pasó de ser una actividad de tipo diagnóstico y puntual, a un enfoque amplio y rico que involucra tanto a la persona como a su contexto, de una orientación enfocada hacia lo remedial a tener un carácter preventivo y de tener un origen extraescolar a ser considerada como una parte fundamental del propio proceso educativo.

1.2 Delimitación del objeto de estudio.

1.2.1 Delimitación Espacial.

En el Estado de Aguascalientes las instituciones escolares de educación básica se encuentran agrupadas en 20 Centros de Desarrollo Educativo (CDE), mismos que a su vez están conformados por zonas de educación básica para los diferentes niveles y modalidades educativas, a saber: inicial, preescolar, primaria, secundaria, telesecundaria, educación especial y educación física.

El CDE "Ojocaliente" se encuentra ubicado en la calle Cieneguillas s/n, Fracc. Ojocaliente I, Ciudad de Aguascalientes, Ags., conformado de la siguiente manera:

Tabla 1

Estructura del Centro de Desarrollo Educativo Pocitos

| Nivel / Zona Escolar | Número de escuelas | Número de alumnos |
|--------------------------|---|-------------------|
| Preescolar ZE 06 | 8 escuelas | 1274 |
| Preescolar ZE 028 | 7 escuelas | 1322 |
| Preescolar ZE 042 | 9 escuelas | 945 |
| Primaria ZE 05 | 8 escuelas | 2437 |
| Primaria ZE 09 | 8 escuelas | 2545 |
| Primaria ZE 015 | 9 escuelas | 3412 |
| Primaria ZE 016 | 8 escuelas | 2316 |
| Secundaria ZE 06 | 9 escuelas | 4967 |
| Secundaria ZE 026 | 7 escuelas | 4212 |
| Educación física | Todas las escuelas de preescolar y primaria | ----- |
| Educación inicial | 7 centros | 473 |
| Educación Especial | 2 CAM | 131 |

La presente investigación se centrará en las escuelas públicas de la Zona Escolar 026 de secundarias, lo que obedece al hecho de que, en su carácter de públicas, se tiene un mayor contacto con los docentes y directivos de las mismas, así como una mayor libertad de acción dentro de ellas, de su estructura, organización y trabajo cotidiano, situación que se ve limitada en las escuelas particulares que, aunque incorporadas al Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA), su financiamiento es privado, lo que redundaría en que la contratación de docentes y su organización interna no están regidas por dicho instituto.

Por otra parte, y siendo aún más específicos, la población a la que se dirige la investigación está conformada por los miembros del CO y T, el cual está conformado por los directivos de la institución, los docentes tutores, el área de trabajo social y prefectura, y por otra parte, a los alumnos y padres de familia por

ser ellos a quiénes se dirigen los esfuerzos y las acciones de la institución y su personal.

Tabla 2

Ubicación de instituciones y población objeto de investigación.

| Institución | Directivos | Tutores | Trabajo social y prefectura | Alumnos | P. de familia |
|--|------------|---------|-----------------------------|---------|---------------|
| Esc. Sec. Gral. No. 7 "José T. Vela Salas" Estrella polar esq. López Mateos, Fracc. Bona Gens | 3 | 10 | 6 | 1049 | Variable |
| Esc. Sec. Gral. No. 13 "Ricardo Flores Magón" Calzada Revolución y 20 de noviembre, Ejido Ojocaliente. | 3 | 8 | 5 | 669 | Variable |
| Esc. Sec. Gral. No. 16 "Otilio Montañó" Peñuelas y Santa Rosa s/n, Fracc. Ojocaliente. | 3 | 12 | 6 | 1069 | Variable |
| Esc. Sec. Tec. No. 22 "Nazario Ortiz Garza" Heroico Colegio Militar s/n, Colonia del trabajo. | 3 | 10 | 6 | 1125 | Variable |

Conforme a la RS 2006 y su mapa curricular, existe el espacio de orientación y tutoría, al cual se le asigna una hora semanal por grupo. Dicho espacio debe ser cubierto por cualquier docente que imparta alguna otra

asignatura al grupo, de modo tal que el docente tenga contacto y conocimiento del grupo tutorado.

Con base en los datos anteriores se esperaría que existiera un tutor por cada grupo, lo que significa que dentro de la zona escolar existirían 106 tutores; sin embargo, la asignación de los mismos obedece principalmente a situaciones de tipo administrativo.

A este respecto se puede decir que la nueva curricula en secundaria ocasionó que algunos profesores tuvieran horas libres, mismas que ocasionaban desorganización para las escuelas, motivo por el cual les fueron asignadas las tutorías de grupos independientemente de que el profesor les impartiera o no alguna otra asignatura, y en algunos casos se asignaron más de un grupo para el mismo docente.

Los docentes, en términos generales, no mostraron disposición ante este hecho, por principio han argumentado que:

- Desconocen lo que implica ser tutor.
- Su perfil no es el adecuado para atender la asignatura.
- No conocen al grupo.

Por parte del ETE se programaron capacitaciones a los docentes; sin embargo, se estableció como criterio para quienes imparten varias asignaturas su asistencia en aquella de mayor carga horaria, en consecuencia, quedaron áreas sin trabajar, y tal es el caso de la O y T. Durante el ciclo 2006-2007 la capacitación en esta asignatura fue recibida casi exclusivamente por personal de apoyo (trabajo social y prefectura), dado que serían ellos quienes principalmente servirían de apoyo a la labor del tutor conformando el CO y T.

Desde el ciclo escolar 2007-2008 y a la fecha no se ha programado capacitación en esta asignatura debido a que dentro del ETE no se cuenta con una persona responsable de la misma, situación que ha provocado que los tutores sólo reciban materiales y algunos comentarios por parte del personal de apoyo.

Actualmente, y aunque se han tratado de corregir algunos de los errores, los profesores no emplean el tiempo de esta asignatura de manera adecuada y eficiente, principalmente debido a que:

- Continúan pensando que su perfil no es el adecuado.

- Esperaban planes y programas al igual que en otras asignaturas y, al no contar con ellos, retoman contenidos de la asignatura de Formación Cívica y Ética.
- Los materiales impresos hablan de la acción del orientador (el cual no existe en estas escuelas), y asumen que ellos tendrían que cubrir sus actividades, cosa que les inconforma y asusta (dicen no ser psicólogos para atender los problemas de los alumnos).
- La tendencia ha sido principalmente al empleo de este espacio para la revisión de tareas, repaso de otra asignatura que les imparte (cuando les imparte otra), o bien, para “regañar” a los alumnos por las quejas recibidas de parte de otros profesores y los reportes en trabajo social.

Por último, vale la pena mencionar que, la labor del tutor, si bien no es simple ni sencilla, es factible de llevarse a cabo por parte de los docentes, siempre y cuando se cuente con la información y capacitación adecuada.

1.2.2 Delimitación temporal.

El proceso de investigación se llevará a cabo a partir del mes de mayo del 2011 y hasta el mes de enero del 2012; sin embargo, vale la pena mencionar que, dada la naturaleza de la misma, sus resultados deberán de someterse a una constante revisión en tanto que dentro de las instituciones educativas existe una constante movilidad tanto de la población estudiantil como del personal que en ellas labora.

1.2.3 Delimitación teórica.

El paso de la educación primaria a la secundaria implica, además de las dificultades del cambio de nivel educativo, las dificultades que ya de suyo caracterizan a la etapa de la pubertad y la adolescencia; y es la coincidencia de estas circunstancias en el alumnado de las escuelas secundarias, sin contar las condiciones externas a ellos, lo que hace de este último nivel de la educación básica un periodo de grandes retos.

Más que en cualquier otro nivel de la educación básica, es en la secundaria cuando se observan los cambios más drásticos y acelerados en el alumnado, lo que además implica a la totalidad de las esferas del desarrollo del ser humano, llámense estas afectivas, psicomotoras, intelectuales, biológicas, sociales; lo que finalmente orienta a las instituciones educativas y a la comunidad escolar en general al conocimiento de estos cambios y sus implicaciones en la vida del

alumno, de modo tal que el propósito educativo que se proponen las escuelas secundarias sea alcanzado.

Se hace notar, sin embargo, que las condiciones cotidianas en que se desenvuelven las instituciones públicas, dificultan el que la totalidad de la comunidad escolar se vea directamente involucrada en este proceso de conocimiento y atención a los alumnos.

Son estas condiciones en las escuelas las que hacen necesario que el acercamiento y acompañamiento de los alumnos más allá de lo académico se circunscriba a determinados actores, sin que esto signifique que sea privativo de ellos; he aquí entonces la importancia de los orientadores y los tutores. Como mencionan Martínez et. al. (2002), la acción tutorial recae en un docente quien la organiza, coordina actividades y planifica las acciones; pero que sin embargo requiere de la cooperación e implicación de cuanto agente educativo participa en la vida escolar del alumno.

La presente investigación se centra en la labor de estos actores y de su trascendencia tanto para la institución como para los alumnos y la sociedad en la que se encuentran inmersos; pero debe considerarse que dicha labor tutorial no corresponde exclusivamente a un área de conocimiento en tanto da cuenta de la formación integral de una persona.

Es en este sentido que Martínez et al. (2002) mencionan que la labor tutorial no se presenta al margen del proceso educativo, sino que está implícita en él y lo condiciona, por lo cual se requiere del tutor una sólida formación en áreas como la psicología, la psicopedagogía y la didáctica, y cabe añadir a éstas otras no menos importantes como la sociología y la biología.

La trascendencia de una investigación enfocada a conocer las formas en que la labor tutorial puede favorecer en los adolescentes una adecuada transición en su desarrollo, en el paso por su vida escolar y en general, en su formación como personas, no solo resulta importante para el orientador o tutor a cargo de acompañarle en el proceso, tampoco se limitan a las implicaciones que para el alumno o para la escuela puedan tener, sino que impactan también en el medio social al que pertenecen; y por tanto los alcances de los datos que de ella deriven resultarán relevantes para diversas áreas que convergen en el estudio de la adolescencia; a saber: la psicología del desarrollo, la biología, la sociología y la pedagogía.

1.3 Planteamiento del problema.

Cualquier cambio al que una persona se enfrenta implica necesariamente una resistencia inicial y un proceso de ajustes posterior; es así que cuando se habla de la transición a la que los alumnos se ven expuestos al pasar de un nivel educativo a otro se tienen que considerar también la serie de cambios en cuanto a las exigencias del currículo, el tipo de contenidos, los estilos de enseñanza y aprendizaje que varían de institución a institución, de nivel a nivel así como entre profesores y compañeros.

Otro elemento importante que se suma a lo ya expuesto, es el hecho de que cuando se habla de alumnos del nivel de secundaria se habla también de una población de alta complejidad, que además de experimentar las dificultades propias de la transición escolar, experimentan otro tipo de cambios relacionados con su desarrollo biológico, social, afectivo, etc.; sin embargo, tampoco se debe perder de vista el hecho de que el paso por la secundaria no implica solo una escolarización como medio de preparación para la vida adulta, sino un momento en la vida de los adolescentes con implicaciones sociales y afectivas importantes en su presente y para su permanente formación como personas.

El espacio de O y T en las escuelas secundarias se encamina precisamente hacia la atención de los alumnos más allá de lo estrictamente académico, y puede ser cubierto por cualquier docente que posea la adecuada capacitación, de manera que estos tutores retomen la necesidad de la atención y del contacto personal con los alumnos como una manera de favorecer su desarrollo y el cumplimiento del perfil de egreso esperado.

Es por lo anteriormente expuesto que el problema motivo de la presente investigación será:

¿De qué manera una eficaz labor tutorial favorecerá la adaptación de los adolescentes a la escuela secundaria?

1.4 Justificación.

A partir de que la Reforma a la Educación Básica fue implementada en el nivel de secundaria en el año 2006, y con ella se incluye el espacio de orientación y tutoría, la situación de los tutores no ha sido clara dentro del ETE de la RS, esto debido principalmente a dos factores, por un lado se encuentra el hecho de

que a la función tutora no se le ha otorgado la importancia necesaria (ni en el ETE ni en las escuelas), y por otro, a que se carece en su interior de una persona que se encargue de brindar a los profesores la orientación necesaria para desempeñar sus funciones.

Por parte del ETE se llevaron a cabo una serie de capacitaciones destinadas a que los docentes conocieran, dominaran e implementaran adecuadamente los planes y programas en cada una de las asignaturas que se imparten; sin embargo, no ocurrió lo mismo para todos los que conforman el CO y T. Se dio prioridad a que los docentes asistieran a estos cursos en la asignatura con mayor carga horaria, lo que trajo por consecuencia que los únicos en acudir a las mismas fueran las áreas de prefectura y trabajo social.

Situación semejante se ha observado con los directivos quienes poseen información general respecto de algunas de las asignaturas que se imparten, o bien respecto de cuestiones de tipo normativo, pero se les ha excluido como participantes del CO y T.

Las consecuencias de estos acontecimientos han sido varias tanto para el docente como para la institución, por un lado, los CO y T no han logrado constituirse ni funcionar como tales dentro de las escuelas, los espacios destinados a O y T no están funcionando conforme a los lineamientos generales existentes para el área, y finalmente los tutores, quienes hasta la fecha carecen de la orientación adecuada para realizar su labor.

Si bien es cierto que tanto el ETE como los equipos de Supervisión se han dado a la tarea de hacer llegar lo más oportunamente posible los materiales a los tutores, no es suficiente la mera lectura de los mismos para que los profesores encargados de esta área lleven a cabo sus funciones tutoras de manera eficiente, y no tanto por la dificultad de los materiales, tampoco por falta de capacidad de los docentes; es más bien la ansiedad que experimentan por tratarse de una actividad aparentemente nueva para ellos y por la carencia de apoyos para realizarla.

A partir de las visitas de supervisión realizadas a las instituciones públicas, así como en la participación en las reuniones de Consejo Técnico, se ha detectado que quienes conforman el CO y T están ejerciendo sus funciones de manera errónea, ya que pese a que en el documento “La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los

adolescentes” (2006), se contemplan claramente tanto los propósitos como los ámbitos de su intervención, estos o bien no son atendidos o lo son parcialmente, enfocándose principalmente en:

- La inserción de los alumnos a la institución, lo cual se realiza únicamente al inicio del ciclo escolar en el primer grado.
- El seguimiento al proceso académico de los estudiantes, mediante el análisis de los resultados por grupo y la representación gráfica de los mismos y, en algunos casos, aplicando el mismo procedimiento por alumnos en cada bimestre, pero sin llegar a la detección de las causas, y menos aún a la propuesta de alternativas de solución.
- La convivencia en el aula, enfocándose principalmente a los llamados de atención a los alumnos de los que se reciben reportes de conducta por parte del resto de los docentes. Esta intervención en escasas ocasiones implica un acercamiento personal al alumno que favorezca interacciones propiciadoras de cambios.

Lo anterior significa entonces que el acompañamiento al alumno, el reconocimiento de sus necesidades e intereses, y el coadyuvar en la formulación de un proyecto de vida son aspectos que en la actualidad no están siendo atendidos de manera sistemática en estas secundarias, y que aún los aspectos que sí se están trabajando presentan múltiples deficiencias, sin que los directivos de las instituciones, el área de prefectura, trabajo social y los docentes mismos logren el trabajo colegiado que se requiere.

De igual manera durante diferentes reuniones a lo interno de las instituciones, los docentes-tutores han manifestado su punto de vista respecto de la tarea que les ha sido encomendada, observándose principalmente:

- Inconformidad puesto que consideran que en este terreno se les ha dejado desprotegidos, además de que la asignación de esta tarea obedeció más a necesidades administrativas que al perfil del docente.
- Angustia y desgano por desconocimiento del qué hacer y cómo deben actuar ante el grupo del cual son tutores, recurriendo entonces a los programas de la asignatura de Formación Cívica y Ética, o bien, al uso de algunas guías manejadas como programa, lo que rompe con la naturaleza de este espacio.

Por parte del personal de las áreas de prefectura y trabajo social existe inconformidad, ya que a pesar de su asistencia a las pocas capacitaciones que se les ofrecieron, sus funciones reales distan mucho de ser las que dentro del CO y T y de la RS se les plantearon, y a que no cuentan para ellas con la participación de directivos ni de los docentes-tutores.

Por otra parte, también los directivos han hecho saber la necesidad de que al espacio de O y T se le encamine adecuadamente de manera que la institución se vea beneficiada, y obtener así un mayor control sobre las acciones de los tutores, ya que en algunas instituciones los docentes solicitan estas horas entendidas como tiempo libre.

Y sin embargo, y pese a lo ya expuesto, desde su quehacer cotidiano algunos maestros reconocen la importancia de la interacción con los alumnos, de conocerlos como personas y no sólo en su papel de estudiantes, por lo tanto, conviven con ellos, conversan, interactúan, les brindan apoyo tanto en su desempeño académico como en su vida personal, aunque muchas de las ocasiones no cuenten con los elementos teóricos y metodológicos de lo que implica la labor tutorial.

La importancia del espacio de orientación y tutoría radica precisamente en la sistematización de las acciones que estos profesores han realizado desde siempre sin necesidad de ser formalmente los asesores o tutores del grupo; y de igual manera, el realizar una investigación que aporte información sobre los resultados que a través de estas prácticas (bien sean fortuitas o planeadas), se han obtenido con los alumnos, brindará elementos para caracterizar de manera puntual y basada en resultados lo que significa una tutoría eficaz en la educación secundaria.

Las experiencias de otros países respecto de la función tutorial demuestran la relevancia que esta tiene no solo para el docente o el alumno, sino para la institución educativa y el sistema educativo de estos países.

Como ejemplo se pueden mencionar algunos de los siguientes:

En los países anglosajones se busca una educación individualizada que pretende un conocimiento profundo y no tanto la amplitud en el mismo. Los docentes, además del trabajo frente al grupo, llevan a cabo sesiones en grupos reducidos y sesiones de atención individualizada.

En el Reino Unido, Australia y Estados Unidos, el tutor es un profesor que busca enseñar al alumno a pensar, a argumentar, como una vía para el logro del pensamiento crítico; además para ellos es de suma importancia la interacción que se da entre los alumnos.

En España el tutor actúa como un orientador del aprendizaje autónomo de los alumnos; se considera a la tutoría y la orientación como factores indispensables para mejorar la calidad educativa, además de considerarse como un derecho del alumno y una obligación para las instituciones educativas.

El papel del tutor va más allá de facilitar los aprendizajes, se pretende formar a los alumnos para desenvolverse acorde a su proyecto de vida.

Tanto en otros países como en México es común que dentro de las instituciones particulares se proporcione un servicio de tutoría personal, orientado a que los alumnos se integren a la institución y al ambiente escolar y a que enfrente las dificultades de la vida diaria.

Hoy por hoy queda claro que el tema de la orientación y la tutoría no es nuevo, y que existe además una amplia bibliografía y experiencias al respecto, pero es importante resaltar el hecho de que, como en muchos otros temas, la gran mayoría de información al respecto procede de otros países, y que si bien ésta resulta sumamente interesante y enriquecedora, al llegar a las cuestiones de operatividad de las funciones del tutor y la implementación de los programas, las condiciones en México, en el Estado y la Ciudad de Aguascalientes difieren sustancialmente de lo que los libros y las experiencias en otros países muestran; no se diga ya cuando se pretende llegar a un ámbito más concreto como un grupo específico de instituciones en una zona de la ciudad.

La importancia de la investigación en ésta área radica en su misma naturaleza y propósito; es decir, si como menciona Martínez M. et al. (2002), se considera que los orientadores competentes y eficaces son capaces de planear y desarrollar su función basándose en las necesidades y demandas sociales de sus tutorados, respetan las diferencias, y pueden fundamentar sus actividades en la investigación tanto propia como de otros colaboradores, resulta entonces innegable el hecho de que el éxito en la labor tutora exige más que solo elementos teóricos, exige el pleno conocimiento de las características, circunstancias y necesidades específicas de la población a quien se dirige su tarea, y esto, solo la investigación lo puede proporcionar.

Se ha mencionado con anterioridad el propósito de la tutoría, y es éste el que clarifica el impacto que los resultados de la investigación pueden tener. En el libro “La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes” (2006), se mencionan con toda claridad los propósitos de la misma los cuales son:

- Acompañar a los alumnos en las acciones que favorezcan su inserción a la escuela y en cada momento de su vida dentro de ella.
- Contribuir al reconocimiento de las necesidades e intereses de los alumnos, así como en la formulación de un proyecto de vida a corto y mediano plazo.
- Favorecer el que los alumnos dialoguen y logren resolver los conflictos a los que se enfrenten de una manera no violenta tanto dentro de la escuela como fuera de ella, que sean capaces de respetar la diversidad y valoren el trabajo colectivo

El logro de estos propósitos dependerá en gran medida de la eficacia con que la labor tutorial sea desempeñada, pero como ya se ha mencionado, es necesario que el docente que asume la función tutorial conozca aquello que de él se espera, y no solo para cumplir con su función, sino para hacerlo eficazmente.

Es un hecho que las condiciones actuales en que la labor tutorial se está ejerciendo dentro de las instituciones de educación secundaria pertenecientes al oriente de la ciudad, específicamente en las que pertenecen a la zona 26 del CDE Ojocaliente, se basan prioritariamente en la experiencia y la voluntad de los docentes como los únicos factores que determinan el correcto desarrollo de su tarea, no existen aún los estudios que brinden a los tutores una guía y un parámetro que les permita organizar, planear, implementar y evaluar su actuación dentro de las escuelas, que se constituya como el hilo conductor y guía de sus acciones e incluso, que facilite la detección de sus propias necesidades de capacitación.

1.5 Propósitos.

Propósito General. - Establecer la importancia de la labor tutorial dentro de las escuelas secundarias a través del análisis de sus funciones específicas,

así como las repercusiones de las mismas en el proceso de adaptación escolar de los adolescentes, para proponer un proyecto de intervención eficaz.

Propósitos Específicos:

- Diseñar un fundamento teórico respecto de la labor tutorial en las instituciones educativas a través de la revisión bibliográfica para la construcción del perfil esperado.

- Identificar las funciones y propósitos del tutor en las escuelas por medio de la investigación de campo a fin de realizar el diagnóstico respecto de la labor tutorial.

- Establecer la relación entre la labor tutorial y la permanencia de los alumnos en la institución, su rendimiento académico y sus interacciones sociales como indicadores de la adaptación escolar para, a partir de esta información, diseñar un proyecto de intervención tutorial.

- Analizar y reflexiones respecto de las acciones del tutor y su impacto en los adolescentes, a fin de proponer estrategias eficaces para el logro de la adaptación escolar.

- Diseñar un proyecto de intervención docente que sea viable y eficaz para la adaptación escolar de los alumnos dentro de las instituciones educativas objeto de la investigación.

Biblioteca Pabascariensis

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Identificación y descripción genéricas de teorías o de enfoques existentes.

2.1.1 Conductismo

Si bien es cierto que esta perspectiva es vista con recelo por muchos al considerar que no atiende a las características propiamente humanas de los individuos, también es necesario reconocer su importancia, objetividad y eficacia y sus implicaciones en el proceso educativo.

Para Woolfolk (1996):

...el aprendizaje siempre ocurre cuando la experiencia causa un cambio relativamente permanente en el conocimiento de la conducta de un individuo. El cambio puede ser deliberado o involuntario, para mejorar o empeorar. Para calificarse como aprendizaje, este cambio necesita ser resultado de la experiencia –de la interacción de una persona con su entorno- (p. 196).

A partir de esta concepción del aprendizaje es posible identificar, por principio, el hecho de que al hacer referencia al entorno en el que el individuo se desenvuelve no solamente se habla del medio físico, sino del entorno social, de la interacción que se establece entre los individuos y que por consecuencia, y llevando esto al ámbito educativo, permite que la atención sea puesta en la relación maestro-alumno, y para el caso específico de la presente investigación, en la intervención del tutor con los alumnos.

Parte de los prejuicios existentes hacia el enfoque conductual obedecen a que sobre él se tiene un limitado conocimiento, el que por lo general se reduce a la noción estímulo-respuesta que remite al condicionamiento clásico de Pavlov (sin que esto reste importancia y trascendencia al autor y sus estudios), y que nos hace pensar en una forma de intervención con los humanos que los equipara con animales; sin embargo, es a partir de estas propuestas que aun en la actualidad resulta imposible negar el éxito de dichos procedimientos.

Un análisis exhaustivo de las situaciones que cotidianamente se viven en las escuelas pondría en evidencia la gran cantidad de conductas que son

aprendidas por los alumnos a través de estos procedimientos, tal y como lo expone Woolfolk (1996) "...en las aulas se aprenden emociones y actitudes, así como hechos e ideas. Este aprendizaje emocional en ocasiones puede interferir con el aprendizaje académico" (p.21). Por consiguiente y mediante la misma dinámica, es posible entonces que las personas aprendan respuestas que sean más adaptativas y que favorezcan su aprendizaje.

El enfoque conductual, al igual que muchos otros, ha evolucionado a través del tiempo, en años recientes se le ha dado una mayor importancia al factor social, tal es el caso por ejemplo de la Teoría Cognoscitivista Social de Albert Bandura, quien distingue entre el conocimiento que la persona adquiere (aprendizaje) y la ejecución observable de dicho conocimiento (conducta), lo que depende de las situaciones específicas en que esto se ponga en juego, así como de la influencia existente por el modelamiento y la imitación.

Bajo este orden de ideas, nuevamente aparece la figura del profesor, en especial del tutor, siendo la figura con quien se pretende los alumnos establezcan una relación cercana y de confianza, y que por lo tanto represente por un lado, un modelo del que se aprende, y por el otro, la persona que propiciará dentro del grupo un ambiente y formas de relación entre sus miembros que faciliten procesos de aprendizaje como pueden ser el refuerzo directo o indirecto, la observación, el modelamiento, la retroalimentación, etc.

La perspectiva conductual del aprendizaje tiene como una de sus aplicaciones más recientes la llamada "autoadministración" o "modificación conductual cognoscitiva", es decir, el que los estudiantes logren el control de su propio aprendizaje, situación que además de ser uno de los propósitos del enfoque por competencias, constituye un punto de coincidencia entre varias teorías como aquello a lo que la educación debe orientarse.

El propósito de la autoadministración, al igual que el de la educación, es que los alumnos sean capaces de aprender por sí mismos, que aprendan a administrar sus vidas, establecer sus metas y hacerse de sus propios refuerzos, lo que se logrará a través de la participación de éstos en todos y cada uno de los pasos de dicho programa; sin embargo, esto no excluye la participación de los profesores o tutores, por el contrario, es necesario que sean estos quienes orienten a los alumnos en el establecimiento de las metas más adecuadas, en la supervisión de sus autoregistros y autorrefuerzo, y sobra decir que el éxito de

cualquier programa de tipo conductual exige de los profesores-tutores el dominio teórico y metodológico de este enfoque.

2.1.2 Psicología de la Motivación.

Dentro de las instituciones educativas existe una preocupación constante por generar en los estudiantes una motivación, y en especial la motivación para el aprendizaje, tanto en el presente como en el futuro, es decir, que se desarrolle en los alumnos ese interés y esa participación en las actividades que de manera cotidiana se le presenten dentro de la escuela y, por otro lado, que sea capaz de aprender de manera permanente por sí mismo.

La motivación en las personas está fuertemente vinculada a las necesidades y las metas. En el caso de las primeras Darley, Glucksberg & Kincha (citados en Woolfolk 1996) las describen como "...un requerimiento biológico o psicológico; un estado de privación que motiva a una persona a actuar hacia una meta" (p. 340)

Maslow (1954), propone la existencia de necesidades en las personas, éstas se encuentran en diferentes niveles o jerarquía, a saber:

- Nivel inferior (Necesidades por deficiencia): sobrevivencia, seguridad, sentido de pertenencia y autoestima.

A este respecto se puede mencionar que para Maslow toda persona saludable desea encontrar espacios y personas que le brinden seguridad, requiere pertenecer a una familia o a un grupo, tiene una percepción superior de la realidad, se acepta a sí misma, a los otros y la naturaleza, tiene capacidad de ser espontánea y de resolver problemas, así como de separarse de los demás y tener privacidad, es autónoma y cuenta con riqueza de respuestas emotivas, sus relaciones interpersonales mejoran, su carácter es democrático y son creativos.

- Nivel superior (Necesidades del ser): logro intelectual, apreciación estética y autorrealización.

Sobre este nivel encontramos que se relaciona con la necesidad del ser humano de construir su proyecto de vida, de ser él mismo y construirse a sí mismo, sin embargo, el logro de este nivel está determinado por la satisfacción de las necesidades básicas.

Con base en estas afirmaciones se puede concluir que si bien no es dentro de las instituciones educativas en donde se pueden cubrir el total de las necesidades básicas de los alumnos (alimento y vestido, por ejemplo), sí

representa un espacio de interacción social en donde la pretensión deberá ser generar un ambiente que favorezca la consecución de varias de éstas.

Cuando se habla del periodo de transición de los alumnos de la escuela primaria a la secundaria, las necesidades de seguridad, pertenencia y autoestima son por demás evidentes en los adolescentes, y deberán también constituir el punto central de la intervención inicial de los profesores, principalmente del tutor del grupo al ser el encargado de la inserción de los alumnos a la secundaria.

El que las escuelas cuenten con un adecuado programa de intervención para atender a estas necesidades, se sustenta, desde este enfoque, en la importancia que tiene el que la institución logre los fines educativos propuestos, mismos que dependerán de la motivación que se genere en el alumno a partir de las acciones que la escuela implemente para satisfacer sus necesidades básicas en lo que a ella le correspondan, y que se vinculan con las relaciones que se generen entre alumnos y maestros, las relaciones entre iguales, la atención a las diferencias entre alumnos tanto en sus relaciones sociales como en lo académico y el acompañamiento que se brinde en su proceso de escolarización.

En especial al hablar de adolescentes, y en virtud de las características que les son propias dada su etapa de desarrollo, es necesario mencionar la necesidad que tienen de establecer vínculos afectivos y relaciones emocionales estrechas, la relevancia del sentido de pertenencia.

Además de las necesidades, el establecimiento de metas también está vinculado con la motivación, como menciona Woolfolk (1996) El que una persona cuente con metas la motivará a la acción, de manera que se reduzcan las discrepancias entre “dónde están” y “dónde quieren estar”.

El mejoramiento del desempeño de los estudiantes a través del establecimiento de metas es explicado por Locke & Latham (citados por Woolfolk 1996), al mencionar que el contar con metas:

- Dirige la atención de los sujetos hacia la tarea que se realiza.
- Activan el esfuerzo.
- Incrementa la persistencia.
- Favorece el desarrollo de nuevas estrategias si las implementadas no tienen éxito.

Si bien es cierto que existen diferentes tipos de metas, no a todas corresponde el mismo nivel de motivación, por lo tanto, se puede decir que, desde el punto de vista del logro de los propósitos educativos, no todas las metas son igualmente adecuadas. Es en este sentido donde la figura del profesor-tutor se hace presente.

Atendiendo al hecho de que la motivación es personal, y que no es factible de ser “enseñada”, la actuación del profesor-tutor a este respecto consistirá en brindar al alumno el apoyo necesario para el establecimiento adecuado de sus metas, que sean claras, específicas, susceptibles de ser alcanzadas (realistas) pero que a la vez representen para el alumno un reto, un esfuerzo. De esta manera, la pretensión será el propiciar en los alumnos un cambio en el tipo de motivación que experimenten a partir de la estructuración de sus metas, lograr el establecimiento de metas de aprendizaje en lugar de metas de desempeño, de una motivación intrínseca en lugar de extrínseca, de una motivación al logro y no por evitar el fracaso.

2.1.3 Psicosocial (Erikson).

El desarrollo psicosocial de Erikson propone el paso del individuo a través de una serie de etapas interdependientes, en donde la manera en que cada una de ellas transcurra influirá en la manera en que se vivan las posteriores.

Para Erikson en cada una de las etapas la persona enfrenta una crisis del desarrollo, en donde existe un conflicto entre una alternativa positiva y otra que se considera potencialmente nociva.

Particularmente los pre-adolescentes y adolescentes que transitan de la escuela primaria a la secundaria se pueden ubicar en la 4ª y 5ª etapa de desarrollo, mismas que se caracterizan como se presenta a continuación:

- 4ª etapa (6 a 12 años): Laboriosidad contra inferioridad.

El niño debe manejar las demandas del aprendizaje de nuevas habilidades o corre el riesgo de una sensación de inferioridad, fracaso o impotencia.

- 5ª etapa (adolescencia): identidad contra confusión del papel.

El adolescente debe lograr identidad en la ocupación, papel del género, política y religión.

Durante estas etapas cobran importancia las relaciones con los compañeros y la capacidad que el alumno tenga para manejar tanto las

actividades académicas como sus amistades; el adolescente trata de saber quién es, es decir, trata de establecer su identidad.

Al hablar de identidad Woolfolk (1996) hace referencia a "...la organización de la conducta, habilidades, creencias e historia del individuo en una imagen consistente de sí mismo" (p. 69).

El establecimiento de una identidad no es tarea fácil, requerirá del adolescente poner en juego lo adquirido en etapas anteriores, lo que significa que posiblemente no cuente con las experiencias idóneas para garantizar el éxito en la tarea; sin embargo, aun cuando etapas anteriores no hayan sido logradas satisfactoriamente existe la posibilidad de reparar el daño.

La adecuada intervención del profesor-tutor puede representar una ayuda invaluable para el adolescente, será esta figura quien pueda favorecer el que, por llamarle de alguna manera, se reestructure el autoconcepto que se ha gastado desde la infancia y donde la escuela tiene un importante papel.

Sobre esto mencionan Good y Wenstein, 1986 (citados en Woolfolk, 1996) que:

La escuela es un lugar donde los niños desarrollan o no logran desarrollar o no logran desarrollar una variedad de habilidades que llegan a definir el yo y la capacidad, donde se nutre la amistad con compañeros y donde se hace el papel de miembro de la comunidad. Por tanto, la creación de autoestima, competencia interpersonal, solución de problemas sociales y el liderazgo cobran importancia por su derecho y como un fundamento crítico de éxito en el aprendizaje académico (p. 76).

De esta manera, a partir del acompañamiento y con la implementación de las estrategias adecuadas, el tutor favorece en el alumno la clarificación de sus ideas, sentimientos y expectativas que ayuden a desarrollar una identidad de la manera más adecuada en función de la etapa por la que atraviesa, ya que no permanecerá estática, sino que se modificará a lo largo de la vida.

2.1.4 Educación personalizada.

En el ámbito de la psicología es Carl Rogers quien propone el llamado ECP (enfoque centrado en la persona), el cual se presenta bajo una doble modalidad:

- Como una modalidad de ayuda psicológica.
- Como un abordaje o enfoque de las relaciones humanas.

Esta segunda modalidad comienza en la década de los 60's aplicándose en otros sectores y no exclusivamente al psicoterapéutico, entre estos nuevos campos de aplicación se encuentran el educativo y los procesos interpersonales y grupales. En tanto enfoque de las relaciones humanas constituye un modo de pensar las relaciones con los otros en donde se subraya la importancia de los encuentros. Para Sánchez (2006), se concibe a la persona como "... un ser vivo disponible al crecimiento, desarrollo y despliegue de sus potenciales positivos..." (p.64), en donde la relación con el otro es la que posibilita este proceso.

Las nociones centrales del ECP incluyen:

- La no directividad. - implica el brindar la ayuda necesaria para que el otro se desarrolle en la dirección que él elige y a su propio modo, haciéndose responsable de su problemática.
- Tendencia actualizante. - se refiere a la capacidad de toda persona para comprenderse a sí mismo y resolver sus problemas para llegar a la satisfacción.
- Escucha empática. - capacidad de la persona para entender, comprender y responder a la experiencia del otro. Es ponerse en los zapatos del otro. La empatía aplica tanto en lo referente a las emociones como a los aspectos cognitivos.
- Aceptación o valoración positiva incondicional. - aceptar al otro tal cual es en ese momento; sin embargo, la aceptación no significa la aprobación de la conducta, por lo tanto, lo que se acepta es lo que el otro siente, más no necesariamente lo que hace.
- Congruencia o autenticidad. - es importante que en la relación cada uno sea el que es, sin ocultar sus verdaderos pensamientos y sentimientos, es no ponerse máscaras.
- El funcionamiento personal. - se refiere a la noción de sí mismo que cada persona tiene y como se desarrolla en función de esto. Para Rogers (citado en Sánchez 2006) la noción de sí mismo es "...conjunto organizado y cambiante de percepciones de un sujeto que se refieren a él mismo" (p. 73)

Cada persona tiene una percepción de sí mismo tanto orgánica como anímica, una percepción de sí mismo en relación con un sí mismo ideal o deseado, y finalmente, una percepción de sí mismo en relación con la realidad.

Si existe consistencia entre estos tres niveles puede esperarse un desarrollo óptimo de la persona.

Desde esta perspectiva, la atención que se brinde dentro de las instituciones educativas, en este caso por parte de los profesores-tutores, es sumamente importante, ya que como expresa Rogers (citado en Maisto & Morris 2001) las personas tienden a convertirse en personas con un funcionamiento óptimo si al crecer son aceptados; es decir, si tienen la experiencia de ser tratados con calidez, respeto, y amor.

La intervención de los profesores-tutores se centrará en la persona y aprovechará su tendencia a la autorrealización, favorecerá el aprendizaje significativo válido para la vida del alumno, y facilitará la resolución de conflictos y el desarrollo de su potencial creativo, lo que finalmente generará en ellos cambios positivos necesarios para su adecuada inserción dentro de la escuela.

Desde el punto de vista pedagógico, la concepción de la educación evoluciona, a este respecto menciona Ferrini (2000) “La pedagogía moderna contempla la educación como un equilibrio delicado del individuo y del medio social, cuyo conocimiento es la personalidad autónoma, capaz de innovar y de adaptarse a la vida social...” (p.32)

La educación por lo tanto implica un desarrollo y adaptación físico, emotivo e intelectual en donde el educador facilita dicho desarrollo de las capacidades del individuo, y, por otra parte, facilita también la adaptación del sujeto al mundo natural que le rodea y a la sociedad particular en que vive.

La educación personalizada se funda en el concepto de persona, pretende apreciar las diferencias que existen entre los elementos de la realidad para posteriormente descubrir su carácter complementario; sin embargo, no constituye en sí mismo un método educativo, es más bien una forma de concebir la educación a través de la condición de persona de los seres humanos, es la reunión flexible de técnicas y procedimientos que favorezcan el crecimiento del alumno, sometiéndolos a una continua crítica.

El estilo educativo que propone para el aprendizaje y formación de los alumnos es, como lo expresa García (1997) “...abierto e integrador, reflexivo y crítico, operante y creador, singularizador y convivencial, exigente y alegre” (p.93). Bajo esta perspectiva se busca el máximo desarrollo de las posibilidades tanto de alumnos como de maestros, pretende que los alumnos perfeccionen su

capacidad para dirigir su propia vida, que, como menciona Valero (2000) se forme en los alumnos el juicio, se fomente su reflexión, la síntesis el análisis y la creatividad; es decir, que se abarquen todas las facultades de la persona.

Atender de esta manera a los alumnos implica que se parta del conocimiento de los mismos, tener presente el temperamento, las actitudes y capacidades de cada uno; por tanto, es necesaria la observación constante ya que todo conocimiento que de ellos se tenga no podrá tomarse como definitivo dada la continua evolución que experimentan y que obliga al maestro a una constante revisión.

Las acciones que lleven a cabo los maestros deberán partir también de la aceptación de las diferencias individuales de sus alumnos, del respeto a esta individualidad y de procurar educarle en lo social, es decir, que se adapte a la sociedad sin que esto signifique el ser pasivo, sino por el contrario, que cada uno de los sujetos conozca sus potencialidades y limitaciones, pero que finalmente aporte a la sociedad lo que posee y contribuya a que ésta se modifique.

Respecto de lo que la educación debe buscar expresa Ferrini (2000) que se busca una educación que presente al alumno

“...en forma graduada y seleccionada, la misma vida que se vive en la familia y en la sociedad; exigirle un comportamiento como se lo exige la vida misma; presentarle un ambiente humano y normal, con sus correspondientes simpatías y agresividad, egoísmos y luchas, dependencias y liderazgos y roces humanos en general para que aprenda cómo conducirse y relacionarse para salir adelante” (p. 51).

2.1.5 Constructivismo.

Durante la adolescencia existe una marcada ruptura entre los intereses de los alumnos y los contenidos y actividades que le ofrece la escuela, lo que es fácilmente observable cuando, a pesar de que en ellos existe una mayor capacidad cognitiva y cuentan con más información, su rendimiento académico y su interés por la escuela parece ser menor al verse desvinculados con lo que es su vida cotidiana.

A partir de esta realidad se plantea entonces lo que es el constructivismo. En este enfoque se parte de la idea de que las personas no pueden considerarse solamente como un producto del ambiente o como un producto de sus disposiciones internas (orgánicas), se considera entonces que en cualquiera de

las esferas que conforman al ser humano, sean estas sociales, afectivas o intelectuales, las personas constituyen una construcción propia por la interacción de ambos factores.

Es común que al hablar de constructivismo venga a la mente la Epistemología Genética de Jean Piaget, más no es su único exponente, y en este caso particular y para los fines que se persiguen, se hará mención de algunos otros autores.

Si bien es cierto que la teoría de Piaget continúa vigente y que muestra un panorama amplio y detallado respecto de la manera en que se construye el conocimiento, no pone especial atención en la participación que el medio social juega en dicho proceso, lo que para el presente trabajo resulta de vital importancia en tanto que se concibe a la institución educativa como menciona Carretero (1997) “La institución escolar no sólo debe pretender la comprensión de los contenidos, sino que se puedan utilizar y aplicar con eficacia en diferentes situaciones” (p. 69).

Ausubel.

Para este autor es importante que en cualquier situación de aprendizaje se tome en cuenta el conocimiento previo del alumno, de manera que el contenido se estructure no sólo en función de sí mismo sino en función de lo que el sujeto ya sabe; de esta manera el aprendizaje se vuelve una actividad significativa.

Sin embargo dicha actividad no se lleva a cabo en solitario, el papel que el profesor juega es importante, no sólo le exige la presentación estructurada de nuevos contenidos, sino que es necesario que conozca las representaciones que los alumnos ya poseen y el proceso de interacción que deberá darse entre el conocimiento alcanzado y el nuevo, es decir, poner atención al proceso y no sólo al resultado final; esto incluye a los errores, al ser éstos los que no facilitan la comprensión de dicho proceso.

El profesor tendrá a su cargo la presentación de los “puentes cognitivos” necesarios para que el alumno pase de conocimientos simples a otros más elaborados, de esta manera para Ausubel, a diferencia de Piaget, no resulta indispensable la actividad y descubrimiento por parte de los alumnos, para este autor el aprendizaje receptivo puede resultar adecuado y eficaz en tanto

considere los conocimientos previos y la capacidad de comprensión de los alumnos.

Desde esta óptica, y asumiendo que la transición de los alumnos que ingresan a la secundaria los expone a una serie de cambios y novedades, la adecuada intervención del profesor-tutor significa potencialmente la diferencia entre una inserción exitosa o el fracaso, así entonces como menciona Carretero (1997) "...el empleo de la interacción social como estrategia educativa supone aprovechar una fuerza, no externa, ni ajena al acto educativo" (p. 70).

El hecho de que la teoría de Ausubel esté centrada en los aspectos cognitivos no significa que el aprendizaje como tal se limite a contenidos teóricos, o que se produzcan al margen de la parte social, afectiva y motivacional de los individuos, en él se encuentran inmersas también situaciones de la vida cotidiana que los alumnos deben manejar y resolver, y para las cuales no posean los conocimientos previos más apropiados, razón por la cual es el profesor quien puede aportar los ya mencionados puentes que favorezcan la adaptación escolar.

Vigotsky

Para este autor el conocimiento no es algo que el sujeto construye por sí solo, sino que es co-construido entre él y el medio sociocultural que le rodea, de esta manera entonces la experiencia del aprendizaje involucra siempre a más de un ser humano.

Si bien es cierto que existe un orden natural de desarrollo, para Vigotsky la influencia de un medio social es indispensable, en donde existe un cambio permanente de las estructuras de pensamiento en su adaptación a los problemas que cada sujeto debe resolver.

Propone también el concepto "zona de desarrollo proximal", entendiendo por ésta tal y como lo plantea Vigostky (1998, citado en Castorina & Dubrousky, 2004):

"... la distancia entre el nivel de desarrollo real, que se suele determinar a través de la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la solución de problemas bajo la orientación de un adulto o con la colaboración de compañeros más capaces" (p. 24).

La intervención que tiene aquí el profesor mediante claves, pistas e incluso el apoyo emocional se le llama “ejecución asistida”, y provoca en los alumnos avances que nunca se presentarían de manera espontánea, generando así una enseñanza que se adelanta al desarrollo.

Esta misma acción no se limita al profesor o tutor, sino que abarca a todas aquellas personas con las que el alumno sostenga una relación social, dando pie así a que los procesos de desarrollo se pongan en marcha.

Dentro de las instituciones educativas, vale la pena hacer mención de lo que sí corresponde específicamente a la acción del profesor-tutor dado el rol que dentro de la misma desempeña.

- Se debe de reconocer la importancia que tienen las diferencias individuales, de manera que se logre brindar atención a cada alumno en función de sus necesidades.
- No sólo se deben evaluar los aprendizajes derivados de las habilidades espontáneas, sino también aquellos que sean resultado de un intercambio social que favorezca la resolución de problemas.
- Planear y estructurar el tipo de experiencias sociales a las que se expone al alumno, de manera que se le ofrezca un intercambio social que difiera del que encuentra de manera cotidiana en su medio, y que le favorezca el aprendizaje.

Desde el punto de vista de Vigotsky, es entonces el aprendizaje el que permite la adaptación; a partir de las experiencias que vive el ser humano este cuenta con la capacidad de no solo reproducir lo ya vivido, sino que es capaz de crear nuevas alternativas a partir de elementos adquiridos previamente cuando estos no son capaces de dar respuesta a la situación que se presenta, es decir cuando surge una necesidad.

Cuando se habla de herencia cultural no se hace referencia únicamente a los contenidos que se transmiten entre generaciones, abarca también los procesos de pensamiento que transforman los mecanismos mentales que entran en juego en los procesos de solución de problemas y de adaptación; pero es importante recalcar que este proceso de la herencia cultural solo es posible dentro del proceso de aprendizaje en el que intervienen los adultos cercanos al niño mediante los mecanismos que cada cultura posee, logrando así mediante un orden social e histórico que los mecanismos mentales se hagan eficientes.

De esta manera se entiende perfectamente la importancia que para Vigotsky tiene la intervención de los adultos en el aprendizaje, y, particularmente de los profesores en el caso de las instituciones educativas.

Bruner

Los trabajos de este autor se dirigen hacia la comprensión de la estructura de la materia que se estudia, de la necesidad de un aprendizaje activo como base de una verdadera comprensión, así como la importancia del razonamiento inductivo.

Para Bruner, (1960, citado en Woolfolks 1996), el profesor debe proporcionar a los alumnos situaciones que los estimulen a realizar preguntas, a explorar y experimentar, y de esta manera se lleva a cabo lo que él llama “aprendizaje por descubrimiento” empleando el razonamiento inductivo, es decir, que a través de situaciones específicas se formule un principio general.

Si bien en este tipo de aprendizaje se da prioridad a la acción del alumno, también es cierto que en la práctica se obtienen mejores resultados cuando el profesor proporciona alguna guía a los alumnos, es decir, cuando el descubrimiento es guiado a través de la retroalimentación que en un momento determinado puede servir para verificar su planteamiento o servirles como motivación para continuar.

2.1.6 Didáctica crítica.

La didáctica crítica constituye una tendencia educativa cuya propuesta no puede considerarse como un producto terminado, por el contrario, su misma naturaleza y planteamientos hacen de ella una tendencia en constante reconstrucción.

Desde este enfoque los fines mismos de la educación y la manera en que ésta se lleva a la práctica, deben de someterse de manera constante al análisis y a la crítica; a una permanente revisión de la institución misma; por tanto, en este proceso se encuentran involucradas un sinnúmero de variables, más allá de la mera relación docente-alumno.

El ámbito social juega un papel preponderante desde esta perspectiva, retoma la importancia que tiene para el acto educativo el factor humano y las relaciones personales, les brinda un papel activo a los alumnos, en donde, como menciona Morán, Pansza & Pérez (1997) “el grupo es sujetos de aprendizaje, no sólo objeto de enseñanza” (p. 182).

El aprendizaje implica, por tanto, un proceso dialéctico en donde intervienen no sólo las características o complejidad del objeto de estudio, sino también las características propias del sujeto de conocimiento, sujeto inmerso en un contexto y que cuenta con una historia. El profesor juega también un importante papel en tanto es él quien asume la responsabilidad de presentar al grupo las situaciones de aprendizaje que le resulten más apropiadas y significativas, y establezca entre ellos una relación de cooperación.

Bajo este orden de ideas se puede decir entonces que para la didáctica crítica el alumno asume un papel activo, reflexivo y crítico sobre su propio proceso de aprendizaje, y, por otra parte, considera que el papel del profesor es irremplazable, y que por el contrario adquiere una mayor responsabilidad en tanto que ya no se limitará a la mera reproducción de los contenidos, sino que por el contrario, deberá de asumir un papel activo en la selección de los mismos y en la atención no sólo a los productos del aprendizaje sino al proceso que lo hace posible, donde será él quien busque la transformación de la educación a partir de factores de cambio como lo es el conflicto.

A diferencia de cualquier otra asignatura, la tutoría no cuenta en el nivel de secundaria con un programa elaborado por expertos en el área, de tal manera que es en este espacio en donde se hace necesaria (y obligada dada la poca atención que ha recibido), la implementación de las acciones que se proponen desde la didáctica crítica, es decir, es menester que los docentes-tutores asuman la responsabilidad social que esta tarea representa; en tanto serán ellos desde el conocimiento que tengan de su grupo y de cada uno de los integrantes, quienes seleccionarán los contenidos apropiados, presentarán las situaciones de aprendizaje a los alumnos y les acompañarán en el proceso de escolarización.

Finalmente, la evaluación de los resultados de una adecuada tutoría implica más que la resolución de un examen y la asignación de un número, los resultados serán visibles a partir de la permanencia de los alumnos en la institución, de sus resultados académicos, de su interrelación con los otros y de la manera en que enfrenten y den respuesta a las situaciones de la vida cotidiana incluso fuera del ámbito escolar.

2.2 Desarrollo de la teoría o enfoque seleccionado.

2.2.1 La Didáctica Crítica.

Las instituciones educativas no pueden considerarse como entidades aisladas, ajenas a lo que fuera de ellas sucede, y en la actualidad no sólo se tiene que hacer referencia a lo que sucede en su entorno inmediato, sino desde una perspectiva más amplia; es decir, los avances científicos, y sobre todo tecnológicos, hacen que ese entorno fuera de la escuela sea tanto la colonia como el mundo en su totalidad, obviamente con un grado variable de influencia en la misma.

Esta influencia se percibe en todos aspectos: las políticas educativas, la preparación profesional de los docentes, sus condiciones laborales, los planes y programas, el perfil de egreso para la educación básica, la vida cotidiana dentro de las escuelas, etc.

Esta corriente pedagógica busca romper con algunos de los cuestionamientos y críticas que se hacen a la didáctica, principalmente en tanto que no aporta a la práctica pedagógica que se ejerce de manera cotidiana, es decir, al día a día del profesor en el aula, elementos que nutran su ejercicio.

Dentro de la Didáctica Crítica se privilegia el análisis del contexto social y su realidad en las comunidades de aprendizaje donde la educación se lleva a cabo, se reconceptualiza el papel de cada uno de los actores desempeña en donde, a partir de la propia práctica docente, se promueve la reflexión y un debate constructivo que ponga en juego la situación de certeza en que momentáneamente se encuentran los alumnos y conduzca a las contradicciones y al aprendizaje autónomo.

El enfoque por competencias busca promover durante la educación básica el desarrollo de competencias para la vida, mismas que implican aspectos cognitivos, afectivos, sociales, la naturaleza y la vida democrática; el logro de esto supone una tarea compartida en los diferentes niveles de la educación básica formal y los campos de conocimiento que la integran.

El trabajo educativo basado en competencias permite una mayor claridad en los aprendizajes esperados en cada nivel, y de manera general establecer un determinado nivel de logro respecto del conocer, hacer y ser; para esto es necesario entonces que los programas que se construyan de manera

diferenciada, atendiendo a los diversos niveles educativos y buscando que tengan un significado de acuerdo al contexto en que se desarrollen.

Así como el enfoque por competencias busca una educación integral de los alumnos, de igual manera esto debe verse reflejado tanto en el desarrollo de las competencias docentes que le permitan hacer lo propio con sus alumnos, como en la forma de evaluarles, es decir, se debe de atender los diferentes niveles de desempeño, considerar no solo el conocer, sino el hacer y el ser de manera integral, basarse en la evidencia que del alumnado se tengan, y, sobre todo, darle a la evaluación un sentido formativo, de manera que exista una constante retroalimentación y construcción de nuevas estrategias que posibiliten el logro de los propósitos.

Hoy por hoy, la RIEB plantea una educación básica como un continuo, es decir, que exista una estrecha vinculación y continuidad entre los tres niveles que la conforman, de manera que al menos en lo que respecta a los propósitos y enfoques de las asignaturas la transición no implique conflicto.

También se proponen una serie de propósitos a cumplir, una serie de características idóneas o deseables en aquellos alumnos que culminan su educación básica (perfil de egreso), de manera tal que al finalizar ésta se cuente con sujetos capaces de responder a la situación actual del mundo, e incluso, capaces de responder ante los constantes cambios que se presentan en el mismo, a saber:

- Utilizar el lenguaje adecuadamente, para interactuar en distintos contextos sociales.
- Argumenta y razona al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.
- Selecciona, analiza, evalúa y comparte información, aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.
- Emplea los conocimientos adquiridos con el fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como para tomar decisiones y actuar, individual o colectivamente, en aras de promover la salud y el cuidado ambiental, como formas para mejorar la calidad de vida.

- Conoce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, los pone en práctica al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley.
- Reconoce y valora distintas prácticas y procesos culturales. Contribuye a la convivencia respetuosa. Asume la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano, se identifica como parte de un grupo social, emprende proyectos personales, se esfuerza por lograr sus propósitos y asume con responsabilidad las consecuencias de sus acciones.
- Aprecia y participa en diversas manifestaciones artísticas. Integra conocimientos y saberes de las culturas como medio para conocer las ideas y los sentimientos de otros, así como para manifestar los propios.
- Se reconoce como un ser con potencialidades físicas que le permiten mejorar su capacidad motriz, favorecer un estilo de vida activo y saludable, así como interactuar en contextos lúdicos, recreativos y deportivos.

Esta visión de los fines de la educación implica por consecuencia una serie de cambios en el Sistema Educativo Nacional (SEN). El actual Enfoque por Competencias es el eje rector de los nuevos planes y programas en la educación básica, y cabe decir entonces, que es la **Didáctica Crítica** la corriente pedagógica que le da sustento y mediante la cual se pretenderá atender a los problemas educativos que enfrenta el país.

¿Qué problemas educativos enfrenta el país? En el programa sectorial de educación 2007-2012 se hace alusión a los rezagos que el país enfrenta, tal es el caso de los 30 millones de personas que no han logrado concluir o bien, que nunca cursaron la educación básica; por tanto, el promedio de escolaridad es menor a secundaria terminada; y por otro lado, existen altos índices de reprobación, deserción y bajo aprovechamiento de los alumnos.

La causalidad de dichos problemas es diversa, sin embargo, para los fines de este estudio vale la pena mencionar que, aún con la vinculación teórica que existe entre los diferentes niveles, es un hecho que la transición de los alumnos a niveles educativos superiores acarrea dificultades cuya magnitud dependerá de la etapa del desarrollo de la que se trate, así como de las características de

los sujetos, pero de cualquier manera con implicaciones en su desempeño dentro de la escuela.

En conclusión, y en base a las evaluaciones externas que se hacen de la educación, se puede decir finalmente que los alumnos no se encuentran preparados para enfrentar los desafíos del mundo actual.

A este respecto se puede agregar que, como mencionan Pantón & Piña (2002) "... la modificación de las estructuras curriculares y administrativas tienen un peso importante en la modificación de estos problemas (abandono escolar, calidad de la educación y la vida académica), sin embargo, las acciones finales las realizan los actores" (p. 68).

De esta manera, y asumiendo como real la importancia que la globalización tiene para la educación, la atención vuelve a centrarse en las escuelas, por constituir el espacio en donde la educación formal se lleva a cabo y en donde se desenvuelven de manera cotidiana los actores (maestros, alumnos, padres de familia), que son responsables de la misma.

El logro del perfil de egreso atañe particularmente a la educación secundaria por ser el último eslabón de la educación básica, y para este nivel en particular existen acciones específicas que contribuyen al éxito de su misión.

Por una parte, se puede mencionar la importante tarea de los docentes en las diferentes asignaturas que conforman el mapa curricular de secundaria, quienes han tenido que modificar paulatinamente su percepción respecto de los propósitos de la educación en general y de su asignatura en lo particular, así como reestructurar su actividad dentro del aula en base a los nuevos planes y programas de estudio.

Por otra parte, y que además constituye el tema central del presente trabajo, se encuentra la creación del espacio de orientación y tutoría dentro del mapa curricular, lo que introduce la figura del tutor en la educación secundaria, y que además exige de él acciones con propósitos específicos que, si bien involucran a todos los relacionados en la educación de los adolescentes, en su papel como tutor adquieren un especial énfasis.

La tutoría como tal, crea una relación personal y pedagógica diferente a la que se establece cuando el docente imparte cualquier otra asignatura. En la relación tutorial es factible suavizar la autoridad sin que esto implique una

pérdida del control del grupo, el ambiente será más relajado y se establecen relaciones más amigables.

2.2.2 ¿Qué es la tutoría?

La tutoría es conceptualizada de muchas maneras, se le ha caracterizado como un servicio, un proceso, un conjunto de actividades, una función o un espacio; de hecho, no existe una única definición de ella, situación que resulta interesante ya que esto mismo es lo que con frecuencia hace difícil la sistematización de las actividades del tutor.

Si bien esta actividad tuvo sus inicios en las universidades con un especial énfasis en las cuestiones académicas, poco a poco se amplió su campo de acción hasta involucrar, además de las cuestiones académicas, el desarrollo integral de la persona; tal es el caso de la función tutorial en el nivel de secundaria.

Este enfoque de la acción tutorial implica un papel activo tanto para el docente-tutor como para el alumno, en un proceso donde comparten la responsabilidad de construir a través de su interacción una plataforma que facilite el cumplimiento de los propósitos educativos. Esta perspectiva corresponde sin lugar a dudas a lo que epistemológicamente propone el Constructivismo, y pedagógicamente la Didáctica Crítica, ambos cimientos del actual Enfoque por Competencias que rige la Educación Básica.

Se puede decir entonces que la tutoría es un acompañamiento de tipo personal y académico a lo largo de la formación del alumno para lograr su adaptación escolar, y por tanto, promover en los alumnos el desarrollo de competencias para la vida que se pretende en el perfil de egreso de la educación básica, a la vez que incidir en los ya mencionados problemas de la educación en nuestro país, que son: la deserción, reprobación y el bajo aprovechamiento escolar.

De igual manera que de los alumnos se espera desarrollen una serie de características idóneas, también resulta válido entonces esperar de parte de quien ejerce la acción tutorial cuente con una preparación previa que realmente sirva de apoyo a estos propósitos, de lo que lamentablemente están totalmente carentes los tutores en el Estado.

Dicha preparación, según Martínez et al. (2002), tendría que proporcionar al tutor:

- El conocimiento de la metodología de trabajo cooperativo, los procedimientos de investigación y reflexión pedagógica o recursos de motivación educativa.
- Programas de actualización cuyos contenidos permitan a los tutores mejorar en la transversalidad de su función.
- Elaboración de documentos y recursos que permitan la actualización y dinamización técnica y metodológica de la actividad del tutor.
- Promover la reflexión sobre el modelo de acción tutorial, su organización y dinámica.

Aun cuando es innegable que la adecuada preparación y capacitación de los tutores es importante, no constituyen por sí mismos los únicos requisitos que le facultan para esta actividad.

La naturaleza de la actividad tutorial exige del docente otra serie de características, aquellas relacionadas con su persona y la manera como se relaciona con los alumnos, lo que no necesariamente depende de su formación profesional; este tipo de relación puede llegar a establecerse a pesar de las carencias metodológicas, de asesoría y acompañamiento que experimentan los tutores en las secundarias, y puede incluso desarrollarse no sólo entre tutor y tutorado, existen docentes cuya actitud hacia los alumnos cumple con estos requerimientos, independientemente de no ostentar oficialmente la figura de tutor.

2.2.3 Entonces ¿cómo es deseable que sea un tutor?

Existen varias características deseables, e incluso en algunos casos han sido reportadas en investigaciones realizadas con los mismos alumnos tutorados; algunas de las identificadas son:

Para Asensi & Lázaro (1986):

- Que el tutor no burocratice excesivamente su función.
- Que sepa combinar la autoridad con el afecto.
- Que se pueda confiar en él.

Gay (1971, citado en Asensi & Lázaro 1986), menciona algunas dimensiones de la personalidad del tutor, a saber:

- Afectividad: el alumno espera de su tutor una relación agradable, cordial, amena, sincera y natural, lo que implica del tutor una actitud de tolerancia

y comprensión, y que el alumno no perciba esta relación como una obligación del docente.

- Individualización: El alumno espera interés de parte de su tutor, sentir que lo conoce y que está atento y preocupado por sus necesidades. Esto favorece que el alumno confíe en él.
- Respeto: El alumno espera de su tutor la confidencialidad de lo que con él trate, y que de esta manera se le muestre respeto.
- Justicia: El alumno espera del tutor igualdad en el trato, sin favoritismos ni distinciones.
- Autoridad: El alumno espera del tutor una autoridad serena, que éste no se muestre excitable, esto ofrece seguridad al alumno.

Para Martínez et al. (2002), el tutor debe ser una persona especial, con valores que no reúne cualquier persona, éstos son:

- Autenticidad: mostrándose a sus alumnos como es.
- Comunicativo: que transmita confianza, seguridad, optimismo y esté abierto al diálogo.
- Comprensivo: que sea empático y acepte a cada uno como es.
- Estable: que su trabajo como tutor tenga continuidad, que motive al alumno sin ocasionarle ansiedad.
- Tolerante: que no sea excesivamente benévolo ni demasiado duro, implica ser flexible sin sacrificar la disciplina.
- Positivo: que sea optimista y valore los logros de los alumnos.
- Realista: al planear los procesos educativos de los alumnos y en cuanto a sus conductas sociales, adaptándolos a la situación de cada uno.
- Ecuánime: asignar tareas apropiadamente y con respeto.
- Justo: que ejerza la autoridad de manera equilibrada y en momentos oportunos.
- Sociable: que se muestre dispuesto a relacionarse y colaborar con los demás.
- Abierto: que sea participativo en las innovaciones, en la formación constante.
- Libre: que en el grupo mantenga el orden en el grupo a la vez que un ambiente de respeto, entusiasmo y sinceridad.
- Trabajador: atento a los constantes cambios de su tutorado.

Conforme a los planteamientos del enfoque por competencias se puede concluir entonces que el tutor deberá poseer como características:

- Ser: persona, educador y profesional.
- Saber: conocer la función que se le ha encomendado, comprometerse con ella y ser responsable en su actuación.
- Saber hacer: Dar continuidad a sus acciones y participar dentro del plan tutorial que se ha establecido.

2.2.4 ¿Qué relación existe entre acción tutorial, adaptación escolar y los propósitos de la RIEB?

En principio, la tutoría tendrá un fuerte impacto en la transición de los alumnos de la primaria a la secundaria, ya que, si todo cambio exige un reacomodo por parte del sujeto, esta situación se vuelve más compleja cuando el sujeto en cuestión es un pre-adolescente o un adolescente, esto considerando las características propias de esta etapa del desarrollo.

En este tránsito los alumnos atraviesan por 2 momentos, a este respecto menciona Antúnez (2007), que son momentos especialmente críticos cuando el cambio no es sólo de grado sino de etapa. Por un lado, se experimenta un “sentimiento de pérdida de lo conocido, desasosiego por lo nuevo e incertidumbre por lo desconocido” (p. 10); y por otro lado dicho cambio representa la posibilidad de un crecimiento social, personal y académico.

La manera en que este tránsito se vive depende además de los factores personales, de determinadas condiciones dentro de las instituciones en que el alumno se integra, de manera tal que la escuela secundaria puede implementar acciones, donde en coordinación los tutores, directivos, docentes y la familia, se procure minimizar el temor y la incertidumbre, y se favorezca la adaptación escolar.

Lo anterior mantiene una relación directa con los planteamientos de la actual RIEB en el nivel de secundaria, ya que uno de sus propósitos es lograr que el trabajo al interior de las instituciones educativas asegure la permanencia y el logro de los aprendizajes de los adolescentes; lo que exige de cada escuela un conjunto de medidas y condiciones para constituirse como una comunidad de aprendizaje.

La participación del tutor es de suma importancia, ya que consolidar a las escuelas como comunidades de aprendizaje, implica que los docentes

compartan información sobre las características de los alumnos y los retos que plantean para cada asignatura, de las dificultades que los adolescentes presentan, así como de los apoyos que se les pueden brindar tanto en lo individual como de manera grupal.

De esta manera, será posible para los docentes realizar una efectiva selección de actividades o experiencias de aprendizaje y cuenten con la información que sirva de guía para su adecuada intervención con los alumnos, lo que contribuya a que éstos: se integren más fácilmente a la institución, identifiquen las estrategias que les permiten apoyar el abordaje de los contenidos de las diferentes asignaturas y perciban la escuela como un espacio de desarrollo personal.

La vía de acceso a dicha información es precisamente la acción tutorial, ya que si bien es verdad que durante mucho tiempo estos datos se han manejado dentro de las escuelas, no es menos cierto que ni el proceso para su obtención ni el manejo que se ha dado a los mismos ha sido el más adecuado.

Las acciones realizadas tradicionalmente por el área de trabajo social, los asesores o los coordinadores de asistencia educativa (figuras con las que regularmente cuentan las secundarias), e incluso, las de algunos profesores que por iniciativa personal mostraban interés por obtener información de sus alumnos más allá del ámbito estrictamente académico, no han resultado lo exitosas que se requiere; lo que obedece, al menos en parte, al hecho de que se han llevado a cabo carentes de la sistematicidad que proporciona el tener claridad respecto de los fines perseguidos, así como a la ausencia de una figura que les coordine y ordene.

Esto constituye entonces la función que ha de realizar el tutor dentro de las instituciones, en vista de que el adecuado desarrollo de las características personales, así como las capacidades para aprender de los alumnos demandan acciones articuladas entre los docentes, el personal directivo y de asistencia educativa y los padres de familia.

A su vez, la función tutorial cobra importancia para los alumnos en tanto requieren encontrar dentro de la escuela un espacio en donde el aprendizaje pueda ser disfrutado, donde exista una convivencia armónica, donde exista la posibilidad de interactuar con docentes atentos y sensibles a sus necesidades, y con la disposición de acompañarles de manera comprensiva y solidaria.

El tutor actúa en función del grupo, es decir, el ritmo que se establece no es determinado por un programa que se deba cumplir, no existen, a priori, aprendizajes esperados que deban abordarse, es el grupo, sus necesidades, sus características, su dinámica, etc., y el análisis que el tutor haga de estas condiciones lo que da origen al plan de trabajo que habrá de implementarse, a los acuerdos que resulte necesario tomar y las formas de evaluación pertinentes.

Por tanto, la tutoría no se plantea aquí como una actividad improvisada, carente de sistematicidad o de control, sólo se enfatiza su naturaleza, su propósito de atender al alumnado en lo que el alumnado requiera, lo que hace factible la existencia de guías para trabajar en este espacio, más no posibilita la elaboración de un programa como tal.

2.2.5 Actividades de los tutores.

- Diagnóstico del grupo tutorado.
- Actividades de inserción y participación del grupo en las actividades de la institución.
 - La importancia de la recepción del alumnado.
 - La elección de representantes.
 - Implicación en la normatividad que regula la vida de la institución.
 - Abordar temas de interés para los alumnos y la institución.
- Actividades relativas al seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Actividades en relación a las programaciones del aula.
 - Actividades relativas a requerimientos básicos indispensables.
 - Participación en los procesos evaluativos.
- Actividades en relación con la orientación académico profesional.
- Aspectos de cohesión y dinámica grupal
- Actividades con cada alumno (a) que lo requiera.
- Actividades con los padres de familia.
- Coordinación de la información y análisis de la misma.

Retomando la idea de la institución educativa como una institución social, y dado que el aprendizaje escolar sucede en este contexto social, los profesores deberán, como lo menciona Ausubel (1983) "...ocuparse de los factores de grupo y sociales que inciden en el proceso de aprendizaje" (p. 400).

En conclusión, las funciones de los docentes en la actualidad se vinculan con propósitos diversos, incluso más allá de su propósito original y más importante que es el de la enseñanza. Ausubel (1983) lo expresa claramente al decir que: "... se incluyen aspectos como ser sustituto de los padres, amigo, confidente, consejero, orientador, representante de la cultura adulta, transmisor de los valores culturales aceptados y facilitador del desarrollo de la personalidad..." (p. 432).

2.3 Identificación y desarrollo de categorías conceptuales.

2.3.1 Enfoque Filosófico.

El quehacer educativo constituye una ardua tarea en la que, quizás más que otras áreas, confluyen y deben tenerse presentes todos los ámbitos que conforman a la persona como tal, y que por consecuencia deben orientar la tarea de todo educador como aquel que no sólo proporciona conocimientos y habilidades a los educandos, sino que es actor fundamental en la formación de los mismos como personas, así como responsable de su propio proceso de formación, que pese a su edad y el papel que desempeña, permanece en continuo perfeccionamiento.

La educación que se imparte en cualquier sociedad debe partir de una idea clara de lo que es ser persona como el fin al que la labor docente debe encaminarse, y a este respecto, es el racionalismo el que proporciona los elementos que se consideran más adecuados para la presente investigación.

Desde esta perspectiva, como menciona Aristóteles, el hombre es un animal político, un ser social, que a diferencia de los animales posee y hace uso de la razón, posee el don del lenguaje, tiene la percepción del bien y del mal, de lo justo e injusto y cuya esencia humana se realiza solamente en sociedad. (citado en Ingemar During 2005). Es así que el alma racional permite el conocimiento creativo, transformador, las acciones sociales y éticas, la deliberación y la elección.

Partiendo de las ideas Aristotélicas, Santo Tomás de Aquino hace referencia a la persona como el ser en su más alto grado, es el ser en su perfección más alta. Para él, el ser personal es siempre un sujeto integral, subsistente y de naturaleza espiritual. Lobato (1997) lo expresa de la siguiente manera:

La persona es un todo: El ser personal se excluye al existir sólo partes, no se puede dar en la mutilación del todo. El hombre es un ser en el que dos sustancias (cuerpo y alma) se funden y conforman una naturaleza completa.

El ser personal es subsistente: La persona reclama autonomía, independencia en el ser y el obrar; existe en sí y no en otro. El acto de ser viene con el alma, por su mediación se comunica al todo que integra alma y cuerpo.

La naturaleza espiritual: En la persona se debe observar una condición espiritual en un modo de ser noble, digno y excelso. La persona tiene la capacidad de la dignidad que se logra cuando el ser desarrolla su naturaleza espiritual. En la persona confluyen el mundo material y el del espíritu.

Concebidos de esta manera, el educador y el educando son en tanto personas y seres perfectibles, sujetos de interés no solo por lo que su actividad implica para su formación personal, sino también por el impacto que tiene para aquellos con quienes convive en sociedad; son entonces seres capaces de desenvolverse conforme a la realidad en función del conocimiento que de ella tengan.

Desde el punto de vista del realismo, es posible llegar al conocimiento de la verdad. Este conocimiento, como lo expresa Verneaux (1967), es factible no sólo por la experiencia, ni sólo por la razón, sino por la acción conjunta de ambas; poder conocer al ser “en sí”, consiste en la conformidad del juicio con la realidad.

Ya también Aristóteles hacía referencia a este respecto al mencionar que “El conocimiento humano parte necesariamente de la sensación, que tiene el privilegio de ponernos en relación con lo real” (citado en Verneaux 1967, p.87). Los juicios son abstractos y verdaderos en tanto son conformes con la realidad.

Por tanto, no se debe perder de vista que dentro de las instituciones educativas confluyen personas en formación, llámense alumnos, docentes, directivos y, en general, todos aquellos que conforman la comunidad escolar, y que constituyen parte activa de un proceso donde es necesario ser percibidos como personas, como seres perfectibles, en constante movimiento y con necesidad de aprender, como menciona Millán-Puelles (2001), conocer otras verdades más allá de las inmediatas, y para esto es necesario un movimiento intelectual, que es precisamente el raciocinio.

En palabras de Millán-Puelles respecto del raciocinio encontramos que:

“...es el acto por el que la mente pasa de lo conocido a lo desconocido valiéndose de sus conocimientos, lo cual exige que lo alcanzado en el raciocinio se halle de alguna manera en el comienzo de este, a saber: virtualmente o en potencia” (Puelles, 2001, p. 142).

De tal manera que el entendimiento que se posee pasa de la potencia al acto, perfeccionándose.

Y es esta capacidad en las personas la que hace factible el proceso de adaptación a las nuevas situaciones que se le presenten, permite su incursión en nuevos espacios y contextos, en la certeza de que cuenta con los elementos que le permitan la elaboración de un juicio acorde a la realidad y de una acción congruente con el mismo; situación que durante la vida de un individuo es común tal y como sucede por ejemplo, en las constantes transiciones dentro de su formación académica dentro de las diferentes instituciones educativas formales.

2.3.2 Enfoque Psicológico.

Hablar del hombre, de su desarrollo, de sus interacciones, de su capacidad de aprender y de ser actor en el ir y venir de la sociedad implica, por mucho, más que hablar de un mero organismo o de un ser viviente. Cualquier forma de interacción entre las personas pone en juego todo lo que ella es, el aspecto biológico y el aspecto social, los que en una relación dialéctica conforman el psiquismo.

Al remitirse al ámbito educativo debe hacerse referencia obligada a una interacción constante entre el educador y el educando, misma que posibilita precisamente el que se hable de educación como tal, y que está determinada por el desarrollo psicológico propio de cada etapa y de cada individuo en función de sus características y su contexto.

Bajo este orden de ideas resulta innegable la importancia que para la presente investigación tiene la clarificación de la población a quien será dirigida, que en este caso serán los docentes del nivel de secundaria que actualmente tienen a su cargo la tutoría de alguno de sus grupos, así como los directivos, prefectos, el área de trabajo social y los alumnos tutorados, por lo que se deberá abordar lo que en su etapa de desarrollo les caracteriza psicológicamente.

El desarrollo psicológico de los seres humanos está conformado por una serie de esferas, a saber: cognitiva (intelectual), afectiva-social y psicomotora,

cuya separación obedece exclusivamente a fines didácticos, pero que, al igual que la educación, están presentes en la vida del hombre en tanto éste exista.

En lo que respecta al desarrollo intelectual se hará referencia a la Epistemología Genética de Piaget (1971), en tanto continúa siendo un referente obligado para comprender la manera en que los humanos conocemos, y una de las teorías más completas por la cantidad de elementos que considera y la metodología que implementa; sin dejar de tener presente que uno de los puntos que se le critica es el hecho de no otorgar (o al menos no hacerlo explícitamente) un papel de mayor importancia al medio social.

En dicha teoría se propone que el desarrollo de los seres humanos se divide en estadios ordenados, es decir, que cada nueva etapa requiere los cimientos de la anterior.

Dada las características de la población objeto de la presente investigación, el énfasis deberá ponerse en el último estadio, denominado de las operaciones formales, presumiendo que, tanto los alumnos de secundaria como los profesores y el personal de las instituciones, se encuentran ya en esta etapa, y donde la mención de sus características resulta obligada, ya que es sólo asumiendo la presencia de éstas que se hace posible la adaptación de los adolescentes a las nuevas condiciones escolares que se le presentan en el proceso de transición de la educación primaria a la secundaria, y en el caso de los adultos, la posibilidad de que se entienda la relevancia de dicho suceso y de sus acciones en favor del mismo.

Este estadio se caracteriza por la capacidad de la persona para que su pensamiento o sus operaciones lógicas trasciendan a lo meramente concreto, esto es, que no se depende de la percepción ni de la experiencia.

El pensamiento a partir de los once o doce años se convierte en “hipotético-deductivo”, pensamiento en segundo grado, esto es, como menciona Piaget, la representación de una representación de acciones posibles (1971), se es capaz de deducir conclusiones extraídas de hipótesis y no de una observación real. Entonces es que se dice que se ha entrado en el mundo de lo posible.

Inicialmente este nuevo poder de reflexión provoca, como en otras etapas, una suerte de egocentrismo, donde los adolescentes pretenden que la realidad se sujete a los sistemas y no los sistemas a la realidad. Esto no es permanente, poco a poco el adolescente llega a la reconciliación de su pensamiento formal

con la realidad, se presenta un equilibrio, en donde Piaget (1971) menciona que “la reflexión comprende que su función característica no es contradecir sino preceder e interpretar a la experiencia” (p. 80).

Cuando se habla de esta nueva forma de pensamiento, de ninguna manera se entiende como restringida a la resolución de problemas académicos, el pensamiento formal constituye un instrumento que posibilita al adolescente para formular sus propias teorías sociales, políticas, religiosas, etc., buscar su inserción en el mundo social adulto, y es este tipo de pensamiento el que el adulto continuará ejerciendo en cada una de los ámbitos de su vida.

Es también importante mencionar en este punto las aportaciones de Vigotsky respecto del psiquismo, el desarrollo, el lenguaje, el aprendizaje y la cultura, ya que si bien se encuentran muchos puntos de similitud con la epistemología genética de Piaget, el primero considera que el conocimiento del niño se construye entre él y el medio sociocultural que lo rodea, por lo que la posibilidad de aprendizaje y de desarrollo en el ser humano depende de su interacción con otros seres humanos, y, por tanto del condicionamiento sociocultural y del nivel de dominio del lenguaje que el sujeto posea, y no solo por el “desarrollo natural” (ontológico) por el que el ser humano atraviesa, de tal manera que brinda un papel preponderante al medio socio-cultural.

Es así entonces que la participación de los adultos que forman parte de la comunidad escolar, y principalmente aquellos cuyas funciones dentro de la institución implican un trato constante y personal con el alumno resulta sumamente importante en tanto pueden favorecer este proceso y contribuir a la movilización de las experiencias y los conocimientos de los adolescentes, de modo tal que se logre una adecuada inserción a la nueva etapa escolar.

A la par de este desarrollo intelectual existe el desarrollo en las otras esferas del psiquismo, tal es el caso del desarrollo socio-afectivo y psicomotor.

A este respecto Wallon (1977) propone la existencia de estadios a través de los cuales no sólo se observa la ampliación de los mismos sino su recomposición. Para él, el desarrollo psíquico implica la contraposición y complementación de los factores biológicos y sociales, de hecho para este autor el ser humano pasa de lo biológico o natural, a lo social o cultural, esto gracias a la presencia del otro, lo que hace que la transición de niño a adulto no sea sencilla, implica no solo la maduración de las estructuras físicas sino el constante

enfrentamiento con la familia, la escuela, las instituciones, sus encuentros y desencuentros, la tecnología, sus propios cambios.

Para Wallon (1977) existen cuatro factores que explican la evolución psicológica del niño y son:

1. La emoción.
2. El otro.
3. El medio (físico, biológico y social).
4. El movimiento.

Todos estos elementos responden en su interacción a lo que él llama la ley de alternancia funcional, donde las actividades del niño se dirigen algunas veces a la construcción de su individualidad, (lo cual es factible gracias a la emoción), y otras al establecimiento de relaciones con los otros, alternándose ésta orientación en cada estadio.

Otro autor que pone especial énfasis en la importancia que tiene el medio social en el desarrollo de los adolescentes es Erikson (1982, citado en Cavanaugh & Kail, 2006), quien propone un desarrollo psico-social en donde los sujetos atraviesan por una serie de etapas que se encuentran interrelacionadas; es decir, de la manera en que se viva cada una de ellas dependerá el futuro de las siguientes.

Particularmente los adolescentes se enfrentan ante la construcción de una identidad en cuyo proceso entran en juego todas las adquisiciones previas, y en las que la participación de los otros determina su logro, su éxito o sus dificultades, pero que también pueden propiciar la reestructuración de las mismas cuando el resultado no ha sido el óptimo.

Es precisamente por la trascendencia que en el desarrollo de los adolescentes tiene la relación con los otros que la función docente adquiere mayor relevancia, es decir que dadas las características afectivas de esta etapa, resulta de gran importancia que el adolescente cuente no sólo dentro de su familia, sino dentro de la institución educativa a la que pertenece, con un ambiente y una guía adecuada, la cual conozca de sus intereses, de sus expectativas o la carencia de éstas, de sus formas de relacionarse y expresarse, incluso cuando guarda silencio y aparentemente se aísla.

Éste es entonces el papel primordial del tutor y del CO y T, quienes deberán de ir más allá del sentido común y los afectos que guían la actuación paterna, es

menester una actitud profesional y comprometida que, en definitiva, requiere de todos los apoyos que los compañeros, las instituciones y los datos que la investigación en esta área les puedan ofrecer para guiar su trabajo.

Puede resultar obvio el decir que el objetivo de toda institución educativa es que sus usuarios adquieran la mencionada educación; sin embargo, lograr dicho objetivo no resulta tan sencillo. Como menciona Bruner (2004), la educación es la encargada de guiar el desarrollo hasta lograr la incorporación de los individuos a la sociedad, y trata de cumplir esta tarea a través de la escuela, que es la institución encargada de la transmisión de la cultura y de organizar los aprendizajes que propone a los individuos; sin embargo, enfrenta importantes problemas a los que debe dar respuesta si se busca que el proceso educativo cumpla su objetivo.

Uno de estos problemas lo constituye el hecho de que, cuando se habla sobre los objetivos de la educación, la atención se enfoca principalmente en el resultado final y no en el proceso que cada persona vive durante su experiencia académica formal, siendo cada una de las etapas por las que atraviesa determinantes en tanto que la transición hacia nuevas y diferentes instituciones, niveles y/o modalidades de educación es lo que realmente pone en el terreno de lo real la capacidad del individuo para adaptarse al medio y sus exigencias, es decir, pone en juego lo que conforme a su etapa de desarrollo le es propio y lo que la educación formal le ha proporcionado, en términos del enfoque actual de la educación, sus competencias para la vida.

Resulta interesante mencionar que, no obstante, el énfasis que se ha puesto en la adaptación como parte central de la presente investigación, y de que diversas fuentes la mencionan, con frecuencia definir la palabra adaptación y sus implicaciones cause complicaciones, por lo que resulta más sencillo definir la inadaptación, puesto que es el comportamiento anormal el que se toma como punto de referencia para determinar si la persona presenta características adaptativas.

Desde el punto de vista de Rogers (citado en Sánchez, 2006), al hablar de adaptación se alude al propio sujeto, en primer término, y a algo exterior a él. Desde este punto de vista una persona puede estar adaptada en relación con el mundo en que vive o con sus propias condiciones personales.

Pero entonces, ¿al hablar del propósito social de la educación, se habla de una adaptación social?, la respuesta a esto, la proporciona Zabalza (2006) al decir: “No, si damos al concepto de adaptación un sentido estático y sociologista de integración y asimilación dentro del marco de exigencias sociales” (p. 206). Agrega además que la adaptación tiene una naturaleza dialéctica, donde se requiere una acomodación constante de las diversas alternativas de acción con que la persona cuenta, lo que le permita conocer las cosas, discriminar entre las diferentes situaciones y, finalmente intervenir para alterarlas.

Si bien es cierto que la Secretaría de Educación Pública (SEP) se reserva la elaboración de los planes y programas que deberán implementarse en todas las instituciones, es decir, proporciona la información respecto del qué deben aprender los alumnos; estos no constituyen elementos rígidos, sino guías para el trabajo; por lo tanto el maestro será siempre un factor determinante en el proceso formativo de los alumnos, ya que es quien propondrá las estrategias de enseñanza de un modo tal que resulten significativos y favorezca la construcción de conocimiento, será quien establezca con los alumnos una relación que guíe su educación para la vida más allá de los muros de la institución y de una formación meramente académica.

Pero ¿cómo logra esto el profesor?, pareciera que la respuesta depende de la formación profesional del docente y en general del personal de la institución, sin embargo, es un hecho que existen una serie de factores que trascienden a este perfil profesional.

Se puede mencionar, por ejemplo, el papel que juega la motivación tanto en el proceso de enseñanza como en el de aprendizaje, en la manera en que ésta y el ejercicio real de una vocación determinan una actitud hacia la actividad profesional, lo que sin duda es percibido por los alumnos, influyendo en el logro o no de los objetivos educativos.

Es necesario entonces que toda aquella persona que pretenda educar a los adolescentes les conozca, y no solo de manera abstracta, sino situándoles en una realidad biológica, afectiva, cognoscitiva, social, temporal, política, en todo lo que un adolescente es como producto de su propia historia, y que a la vez que sea consciente del papel que como adulto, educador y modelo, desempeña en su formación.

A este respecto menciona Wallon (citado en Palacios, 1988):

... junto a las posibilidades orgánicas y condiciones ambientales y sociales, un tercer factor desempeña un papel importante: la propia historia del sujeto, las características que en cada etapa el sujeto aporta como consecuencia de la forma en que se han desarrollado para él las anteriores, forma que ha dejado en él unas actitudes, unas disposiciones que modificarán en lo sucesivo el tipo de integración que el individuo debe realizar entre sus posibilidades madurativas y sus condiciones de existencia (p.72).

De esta manera es justo decir que la educación no es solo el resultado último del proceso formativo de las instituciones educativas, sino que es todo aquello que ocurre a cada momento del proceso mismo; donde cada etapa y cada transición adquiere relevancia en tanto determina las posibilidades adaptativas del sujeto en lo sucesivo, de tal modo que si bajo la perspectiva biológica, la adaptación es condición de vida, bajo el enfoque psicológico y pedagógico es condición de una actividad satisfactoria y eficaz.

2.3.3 Enfoque Pedagógico.

Las instituciones educativas no solamente constituyen los espacios en los que a los alumnos se les provee de información, de conocimientos, no es una entidad neutra e independiente de lo que en el exterior ocurre. Por el contrario, existe la búsqueda constante de una educación de calidad, de la cual mencionan Francesc & Puig (1998) "... (es) una educación que cumple con lo que se espera de ella, tanto desde la óptica individual de la persona como desde lo social" (p. 164).

Sin embargo, cuando se habla del cumplimiento de un propósito social en la educación, este no se restringe a la sola acción adaptativa del sujeto al entorno; García (1997) menciona al respecto que:

"El concepto pedagógico de adaptación incluye un nuevo matiz, el sujeto puede modificarse con el fin de adaptarse al ambiente, pero cabe la posibilidad de que sea el ambiente el que se adapte al individuo, este cambio de dirección sujeto-ámbito viene dado por el hecho de que los factores que configuran un ambiente determinado pueden ser manipulados, modificados o reforzados por los propios sujetos que dentro del ámbito conviven" (p. 23)

Por lo tanto, la educación y las instituciones educativas cumplen una doble función, donde por un lado y con una visión de futuro, existen en un determinado momento histórico y social, y por ende, cumplen un determinado propósito social, que al final de cuentas será el lograr la inserción y adaptación de las nuevas generaciones al medio en donde habrán de desenvolverse, enfrentar conflictos y, eventualmente hacerse cargo de la educación que dé continuidad a la sociedad y la cultura; y por otro, atender al hecho de que el proceso de escolarización no sólo es importante como preparación para la vida adulta, sino que es un momento importante de la vida misma de los adolescentes en su presente.

Y es en su presente donde cobra relevancia la interacción social que establece, y por ende la calidad de la vida cotidiana de los adolescentes dentro de las instituciones educativas, misma que está determinada en buena medida por la relación que establecen con sus maestros, y, especialmente, con sus compañeros, siendo la aceptación entre iguales lo que favorece la adaptación a la escuela, y por el contrario, el rechazo, el que puede predecir la inadaptación al sistema escolar que culmine con el abandono de la escuela.

En la actualidad el acto educativo pretende constituirse como un acto científico, crítico y constructivo, y por tanto debe de combatir el dogmatismo, la idea que se tiene aún en algunas instituciones y profesores de poseer la verdad, la que además se concibe como inmutable; por el contrario, su función debiera ser la de continuar conociendo y preparándose, reconstruir el concepto mismo que se tiene de la educación, de la realidad y del hombre, todas estas realidades en proceso de construcción.

Esta idea del dinamismo en la educación es claramente expresada por Debesse (1982) al exponer que la preparación misma de los “enseñantes”, por mencionar un ejemplo, suscita un interés generalizado, en tanto se considera que la misma no responde ya a las necesidades de la época, y que esta falta de adecuación compromete el futuro en tanto que el rol de los profesores no es ya sólo el que tradicionalmente se les asignaba como “repartidores de conocimientos”, sino que juegan un importante papel con los alumnos que tienen a su cargo, por lo que deberán saber quiénes son, sus necesidades, intereses, capacidades y personalidad.

Por consecuencia, el papel de los educadores está cambiando, las ideas dogmáticas que prevalecieron por años y la actitud autoritaria poco a poco han cedido el paso hacia una actitud más comprometida, hacia una necesidad de conocer y de aceptar a la escuela como una institución social, y por tanto, a la educación como un fenómeno dinámico. De esta manera lo expresa Medina (citado en Pérez 1997) "...la educación se entiende como un proceso entre un ser y un deber ser. Así pues, se mueve en el plano de la realidad de la existencia, actúa en sujetos determinados, bajo circunstancias particulares y en ámbitos concretos" (p. 120).

Hacer trabajo científico en educación implica el ir más allá de las ideas que se han formado sobre los fenómenos educativos, se trata entonces de buscar las causas, de acercarse cada vez más a la realidad, al conocimiento objetivo, y de que el docente, por tanto, se visualice como un agente de cambio, que por un lado participe en este proceso de conocer la realidad, y por otro que sea consciente de su propio quehacer y de sus limitaciones. Como menciona Pansza (2006), la "...construcción de un conocimiento rectificado, libre de errores; de un conocimiento cada vez más aproximado a la realidad misma que genera el conocimiento, y que debe ser transformada por el mismo quehacer científico" (p.42).

Este conocimiento da pie entonces a una transformación de las instituciones educativas, de la formación misma de los docentes y de su práctica, y, por consecuencia del currículum en general, se pretenderá entonces que la teoría, la investigación y la práctica, conformen una unidad que profundice en el estudio de las instituciones para que el abordaje que se dé a la educación realmente cumpla sus propósitos ante una sociedad que cada vez cuestiona más sobre su quehacer, que pueda considerarse como un proceso de perfeccionamiento permanente que posibilita una vida más plena dentro de la comunidad.

De tal suerte que lo que la escuela requiere es en palabras de Pansza (2006):

"...someterse a una crítica severa y a su radical transformación; frente a las viejas estructuras educativas, se impone la construcción de nuevas estructuras que contemplen los problemas de finalidad, autoridad, interacción y currículo, desde una

perspectiva científica que parta del reconocimiento de la educación como un hecho social y asuma las contradicciones y conflictos que se dan en el proceso educativo...” (p. 50).

La necesidad de estas transformaciones sigue siendo vigente, y continúan construyéndose a partir de la Didáctica Crítica, corriente pedagógica que surge a mediados del siglo XX, cuestiona tanto los principios de la Didáctica Tradicional como la Tecnología Educativa, y que sin embargo retoma de éstas sus aspectos más importantes. En ella se promueve la reflexión de maestro y alumnos sobre los problemas que les atañen, realizar una crítica a la escuela, sus métodos, sus relaciones, en una palabra, la ideología que orienta su actuación.

Dentro de esta corriente pedagógica se plantea la importancia de la formación de los profesores y de todo el personal que trabaja con los adolescentes, y la necesidad de que en ellos se geste una toma de conciencia, el cuestionamiento a la escuela, su organización, su finalidad y relaciones, su currículo, para lograr una transformación de la labor que dentro de ellas se realiza.

En las instituciones educativas el cambio es un elemento constante, y los factores que lo favorecen son el conflicto y la contradicción, aspectos ambos que deben de considerarse dentro de la Didáctica Crítica, tal y como lo menciona Pérez (2006), “Una didáctica crítica requiere que el maestro reconozca al conflicto y la contradicción como factores de cambio para buscar a partir de ellos caminos de superación y transformación de la escuela” (p. 71).

Este conflicto y contradicción son fácilmente observables en los alumnos en el periodo de transición de la primaria a la secundaria en donde se les exige un constante acomodo al entorno físico y emocional, de hecho, este suceso es mencionado claramente por Cappellacci, Molinari & Weisberg (2003):

“La transición de un ciclo a otro no sólo expresa problemáticas ligadas a la calidad y la socialización que deriva en procesos de deserción temprana del sistema, sino también acarrea una sensación de insatisfacción y descontento no medible estadísticamente, pero muy experimentada en las escuelas” (p.38).

Sin embargo, y pese a que las instituciones educativas están involucrados en este proceso, es común observar que en las escuelas secundarias buena parte de quienes laboran sean profesionistas dedicados a la docencia, y que aún

quienes reciben una formación profesional como docentes, actúen e intervengan con los adolescentes basándose en intuiciones que se derivan del sentido común, lo que obedece a que la capacitación que se les proporciona se centra en el manejo de estrategias encaminadas al logro de los aprendizajes en las asignaturas que imparten, pero carecen hasta este momento de la capacitación necesaria para desenvolverse como tutores o en las funciones específicas del CO y T, y en general para la atención de adolescentes.

Dicho de otra manera, como menciona Debesse (1982), para "...llevar al educador a hacer un balance de la personalidad de los jóvenes que se le confían, con vistas a descubrir sus carencias y a definir, partiendo de este balance, las posibilidades y los límites de su acción pedagógica" (p. 234).

La tarea educativa entonces no se limita a planes de estudio o programas donde ya se encuentra especificado lo que el alumno debe aprender, existen una serie de contenidos no explícitos que también forman parte de sus aprendizajes, y que tiene que ver con la interacción social, con la manera en que el alumno se inserta dentro del grupo, dentro de la institución y dentro de la sociedad.

Como ya se ha mencionado, la escuela cumple un papel en la socialización, los alumnos interaccionan con sus iguales y con los profesores, sin embargo y desde la óptica de la Didáctica Crítica, estas relaciones tradicionales de dependencia deben transformarse, se tratará entonces de conformar un grupo de aprendizaje, en donde se construya tanto el pensamiento como las pautas de afectos y comportamiento en su relación con los otros.

El logro de este propósito está estrechamente vinculado con las estrategias de los mismos alumnos para enfrentar los conflictos, analizar su proceso, movilizar sus recursos y cumplir con la tareas, pero por otra parte es en este punto donde la intervención del CO y T será no sólo conveniente sino realmente importante, ya que contribuirá a que los alumnos, tanto en lo individual como en lo grupal, y la institución misma, sean conscientes de sus posibilidades y limitaciones, y de esta manera se construya a partir de una realidad un proyecto de acción que incida eficazmente en el desarrollo de cada uno de ellos.

Haciendo el debido énfasis en la ya mencionada transición que experimentan los alumnos y el papel que los tutores desempeñan a este respecto, menciona Antúnez (2007):

“Las problemáticas, los temores y las incertidumbres que suscita el cambio de etapa (sobre todo el de primaria a secundaria y fundamentalmente en la enseñanza pública), se pueden minimizar e incluso anular a través de programas de acogida, trabajo tutorial y actividades de orientación...” (p. 9).

La actual Reforma a la Educación Básica requiere del personal de las instituciones escolares un cambio de mentalidad y de actitudes, para que sean proactivos con base en la reflexión sobre su práctica, y, sin embargo, como menciona Sevillano (2005) “...pocas veces se anima a los profesores para que ellos sean los innovadores, sino que casi siempre se espera que apliquen las ideas de otros” (p. 262).

Los miembros del CO y T requieren entonces ser conscientes de la trascendencia de su labor, pero no sólo esto, sino que se les provea de los elementos necesarios para la ejecución de esta tarea, que se les capacite no sólo para el manejo de planes y programas de su asignatura, o en las acciones específicas dentro de su área, sino para la atención de adolescentes, lo que implica el ejercer una visión crítica, científica y de investigación, ser capaces de promover el cambio al interior de las instituciones resolviendo los problemas que en su quehacer diario se presentan, en una palabra siendo ellos mismos quienes se constituyan como agentes propositivos e innovadores y no sólo como consumidores y ejecutores de los cambios propuestos desde fuera.

2.3.4 Enfoque Sociológico.

Todos los seres humanos, en tanto pertenecientes a esta especie, son el resultado del proceso de socialización al que se ven expuestos desde el momento de su nacimiento.

Las ideas contemporáneas, desde el punto de vista sociológico, van más allá de los determinismos biológico o ambiental, tal es el caso de Gelles y Levine (2000), ellos señalan que “(...) la biología da pie para el desarrollo humano (...) pero los detalles del desarrollo son proporcionados por la socialización” (p. 131).

Es entonces la socialización la que permite el desarrollo de los potenciales que las personas poseen en tanto seres humanos, éste es un proceso activo y no sólo en lo referente la interiorización de la cultura, implica el compartir, negociar y crear juntos dicha cultura.

Esta socialización radica pues en la interacción que cada sujeto establece con otros agentes de socialización, entendiendo por éstos “(...) un individuo, grupo u organización que influye en el comportamiento de una persona, ya sea para premiar o castigar el comportamiento, que proporcionan instrucciones en reglas y roles sociales, o simplemente sirven como modelo” (Gelles y Levine, 2000, p.138).

Si bien es cierto que la familia es el primer agente socializador con el que se interactúa, las condiciones actuales de la sociedad, su proceso de evolución y la industrialización que se ha experimentado obliga a que ambos padres trabajen fuera de casa y a cubrir jornadas laborales más extensas, por lo que otras instituciones sociales han cobrado cada vez mayor importancia, tal es en el caso que ahora se plantea, el papel de las escuelas, que atendiendo a una función educadora constituyen “ (...) un conjunto estable y perdurable de normas y valores, estatus y roles, grupos y organizaciones con una estructura para la conducta en un área particular de la vida social” (Gelles y Levine, 2000, p.188).

La función social de la educación ha sido reconocida por diversos autores a lo largo del tiempo, podemos mencionar por ejemplo a Planchard (citado en Pérez 2003), quien concibe al educando inserto en grupos que poseen determinadas estructura y funciones, de los cuales recibe una influencia, a la vez que actúa sobre estos grupos, por lo que existe una interacción social.

La socialización que existe dentro de la escuela no se limita a la interacción con los maestros y los grupos de iguales, abarca también los contenidos de los planes y programas que se imparten en cada nivel, modelo educativo que se sigue, y que tiene como objetivo la formación de una persona conforme a un modelo que se considera idóneo (adaptativo) para la sociedad y la cultura en que se encuentra inmerso; de esta manera se visualiza claramente que la educación no existe aislada de otras instituciones sociales como son: la religión, las instituciones económicas, el arte, la ciencia y las instituciones políticas.

En la escena educativa de México existen dos aspectos que aparecen de manera recurrente a lo largo de su historia, a saber:

- La inequidad en la cobertura y calidad de la educación.
- La carencia de un proyecto educativo basado en las características de la cultura y las necesidades nacionales, estatales y locales.

En la actualidad y pese a que la cantidad de mexicanos que tienen acceso a la educación ha incrementado, ésta continúa obedeciendo a intereses de determinados grupos de poder así como a las presiones económicas de otros países ya que además de que México les representa una fuente de riquezas, es principalmente un semillero de trabajadores eficientes, eficaces, conformes y baratos, de ahí las enormes diferencias entre lo que se plasma en un papel bien sea como un proyecto de nación, bien sea como planes y programas educativos y lo que en realidad se pone en práctica.

¿Qué mexicano se desea formar para el futuro?, o ¿Qué mexicano se necesita formar para el futuro? Éstas son preguntas que nada tienen de sencillo, por la simple razón de que realmente se desconoce la respuesta, lo que no deja de lado una situación real, la inserción de los alumnos a un medio social que exige respuestas de su parte para sobrevivir en él.

Pese a la existencia de un Plan Nacional de Desarrollo (PND) y a que las instituciones educativas funcionan basándose en planes y programas que orientan hacia objetivos específicos en la educación básica (perfil de egreso), no se han proporcionado a los docentes en su formación como tales, o durante su desempeño profesional, los elementos teóricos y metodológicos necesarios para ir más allá de la impartición de una determinada asignatura centrándose en los contenidos de la misma.

Las instituciones educativas, así como los docentes, en tanto constituyen importantes agentes socializadores para los adolescentes, deberán entonces darse a la tarea de ofrecer una educación en su más amplio significado, lo que implica por ende la formación de personas para enfrentar un medio social cambiante; es decir, para adaptarse, situación tal que obliga a que se conozca a los adolescentes a los que se pretende educar.

Si bien existe claridad en que el contexto social no es estático, cabe mencionar también que los adolescentes tampoco lo son, a este respecto mencionan Capellacci, Molinari & Weisberg (2003), que en la realidad cotidiana la adolescencia no es vivida ni percibida de igual manera por diferentes grupos sociales, lo que hace necesario que se identifique la diversidad y diferencias socioculturales, donde se debe considerar al adolescente concreto en función del grupo social de procedencia, sus experiencias de vida, relaciones familiares, trayectorias escolares, etc.

La función tutorial es fundamental en este sentido, sin embargo, lo plasmado en la Reforma a la Educación Básica al insertar este espacio de atención en secundaria dista mucho de la realidad. Existe la necesidad de que los miembros del CO y T sean más que especialistas en su área, que sean agentes de cambio para los adolescentes, atendiendo a la particularidad que cada uno de ellos representa desde su propia historia, comenzando por supuesto por conocerles de una manera sistemática para que el tan mencionado perfil de egreso de la educación básica se cumpla, y, sobre todo, para lograr que desde cada institución se cumplan los fines sociales de la educación.

En una concepción integral de la educación, en donde se rescate su función social, es necesario como menciona Martínez et. al. (2002), que la función tutorial se realice en estrecha vinculación con el proceso educativo y la práctica docente, donde la escuela debe de anticiparse a las dificultades de los adolescentes y procure evitar tanto el abandono, el fracaso o la inadaptación escolar, de esta manera se hace evidente la función preventiva de la tutoría.

2.4 Sujetos intervinientes.

La presente investigación está dirigida principalmente a los docentes que, además de impartir una determinada asignatura, tienen a su cargo la tarea de ser tutores de algún (o algunos) grupos de secundaria y, por otra parte, de actuar como el eje central de las acciones que como institución implemente el CO y T.

Dado que la función de los tutores implica un trabajo colegiado, existe la necesidad de contar con la información de los sujetos que participan de la acción tutorial, será considerada entonces la perspectiva de los alumnos que reciben la mencionada tutoría, así como la parte directiva de la institución y las áreas de prefectura y trabajo social, por ser quienes poseen de manera directa el pulso de la institución en cuanto al desempeño y resultados tanto del personal docente como del alumnado, y finalmente, los padres de familia, que si bien no se encuentran dentro de las instituciones, son parte fundamental del funcionamiento de éstas y principales interesados de que los resultados se vean reflejados en sus hijos.

Para el caso que ocupa la presente investigación, se hará mención del nivel de secundaria de tipo pública, tanto en su modalidad de secundaria general

como técnica; y es en este nivel a diferencia de los otros de educación básica, donde se observa una población con características muy peculiares; por una parte, cuantitativamente hablando constituyen el nivel que proporcionalmente cuenta con las plantillas de personal más numerosas, lo que obedece a que, al menos en el caso de los docentes frente a grupo, se trabaja por número de horas y no por jornada como es el caso de los niveles de preescolar y primaria.

Constituyen también una población heterogénea en cuanto a sus perfiles académicos, esto significa que el personal de secundaria proviene en lo general de instituciones formadoras de docentes, de universidades o de instituciones tecnológicas, por lo que no es extraño encontrar en las escuelas a ingenieros que imparten la asignatura de matemáticas o licenciados en filosofía que imparten geografía, situación que priva de un tronco común en su formación profesional, y que se refleja también en una amplia diversidad de formas de realizar la práctica docente, principalmente en lo referente a su intervención como tutores.

Desafortunadamente sin importar la institución de donde los docentes provengan, lo que sí es una característica constante es que, aún los normalistas, carecen de una formación respecto al desarrollo de los adolescentes, más aún de cualquier herramienta que les facilite la labor tutorial, en tanto implica una atención personal a sus alumnos.

Estas condiciones para los docentes de secundaria los colocan en franca desventaja en relación con los docentes de preescolar y primaria, quienes a lo largo de su formación académica centran su atención en las características propias de los rangos de edad que a su nivel corresponden

Otras muestras de la heterogeneidad que existe en este nivel es además de un rango bastante amplio en edades, la gran diversidad de niveles académicos con que se cuenta; en el caso de los docentes y directivos el nivel mínimo es licenciatura, pero no resulta poco frecuente encontrar profesores con el grado de maestría, e incluso, aunque en menor proporción, doctorado.

Para el caso de las áreas de prefectura y trabajo social el abanico se abre aún más, ya que aun cuando recientemente se ha buscado incrementar el nivel académico para ocupar estos puestos, aún se puede encontrar en algunos de ellos una carrera docente trunca o el grado de técnico; y por contraste, las dificultades para obtener un empleo acorde a su preparación obligan a que

algunas personas incluso con el nivel de maestría se desempeñen en estas áreas.

Particularizando respecto de la población que interviene en el presente trabajo se puede mencionar que dada la ubicación de las instituciones que conforman la zona 026 de secundarias, la mayor parte de los alumnos provienen de colonias populares donde el nivel socioeconómico es medio y medio-bajo, y que no necesariamente se encuentran cercanas a la escuela.

Lo anterior obedece a que 3 de las 4 instituciones no son consideradas de alta demanda en su inscripción, es decir, que en su mayoría han recibido durante los dos últimos ciclos escolares a alumnos que no fueron seleccionados en la escuela de su preferencia, lo que trajo como consecuencia el que fuesen acomodados en las escuelas seleccionadas como segunda o tercera opción, e incluso que se les incluyera en aquellas que aún reportaban lugares disponibles independientemente de la lejanía o la preferencia del alumno.

En estas condiciones, el sentido de pertenencia que experimentan los alumnos hacia su escuela se ve afectado, buscando muchas de las veces el traslado a otras instituciones durante el ciclo escolar. Situación similar se observa en cuanto al compromiso y participación de los padres de familia, quienes ya sea por su situación laboral, horarios, además, claro está, de su personal actitud y expectativas respecto de la educación de sus hijos, tienen una pobre presencia dentro de las actividades de la escuela.

Las escuelas secundarias de esta zona escolar tienen ya una larga trayectoria, situación que se relaciona también con el hecho de que su plantilla de personal cuenta con personas que han laborado durante varios años dentro de la misma institución, lo que en muchos de los sujetos implica un fuerte sentido de pertenencia y de compromiso, pero que para otros representa más bien una zona de confort, de poca exigencia, donde no solo no se propicia el cambio, sino que en algunas de las escuelas se establece una dinámica social y laboral que lo evita, contando además a su favor con las características de su alumnado y la actitud de los padres de familia como fuertes justificantes para que la situación de la escuela no mejore.

2.5 Normatividad.

La actividad de los docentes ha de analizarse bajo una doble perspectiva, por un lado, como la actividad que permite la cristalización de los principios legales que sustentan la labor educativa, es decir como un medio, y por otro lado, desde el marco legal que hace referencia a la actividad docente en lo que implica para el profesor.

En “La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos”, celebrada en Jomtien (Tailandia) en marzo de 1990 se hace mención en los Artículos I, II, III, VI y IX de la necesidad que existe de que toda persona satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje, dentro de las cuales se incluyen las actitudes que le permitan desarrollar sus capacidades, mejorar su calidad de vida y tomar decisiones fundamentales. De esta manera la educación básica constituye la base para un desarrollo permanente.

El acceso a la educación debe ser universal y fomentar la equidad, es necesario reducir las desigualdades y brindar a toda persona la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel de aprendizaje aceptable, suprimiendo los obstáculos que se opongan a su participación activa, principalmente con quienes son denominados grupos desasistidos (los pobres, niños que trabajan, poblaciones de zonas remotas, etc.), esto implica que se mejoren las condiciones de aprendizaje, que quienes aprenden reciban los apoyos necesarios para participar en su educación y obtener beneficios de la misma.

De igual manera es necesario para los docentes mejorar las condiciones de servicio, ya que ellos constituyen un elemento decisivo para conseguir la educación para todos, son un recurso humano el cual es necesario movilizar, y a través del cual las acciones que se implementen tendrán un mayor alcance que en el pasado, en tanto cuenten a su vez con la atención requerida por parte del Sistema Educativo en lo general.

Pese a los acuerdos tomados y el plan de acción elaborado, las reuniones internacionales que siguieron a Jomtien, como es el caso de la de Dakar en el Foro Mundial sobre Educación (2000), se han encargado de evaluar los resultados obtenidos, concluyendo que las acciones realizadas no han sido suficientes o las más adecuadas para el logro de los objetivos iniciales, se ha confundido “cantidad” con “calidad”, y se han centrado los esfuerzos sólo en una parte de la población.

Derivado de esta situación se ha solicitado una nueva elaboración de planes de acción nacionales o bien, el afianzar los existentes para encaminarse a una educación que atienda a las características de cada persona, que desarrolle su personalidad para que logre mejorar su vida y la sociedad, cosa nada sencilla de conseguir ya que conlleva una serie de cambios en diversos ámbitos políticos, sociales y culturales así como la intervención de otras dependencias gubernamentales y no gubernamentales, el sector privado, la comunidad y familia.

Ejemplo de esto son algunos de los compromisos elaborados:

- a) La creación de un entorno educativo seguro, sano, integrado y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer un excelente aprendizaje y niveles bien definidos de rendimiento para todos.
- b) Mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes.

En el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (1996), encabezado por Jacques Delors se hace mención de la necesidad de una educación permanente, de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, lo que permita afrontar los retos de un mundo en constante cambio, y parte de comprender estos cambios conlleva la capacidad de comprender al otro.

La participación, responsabilidad y capacidad de innovación de las instituciones educativas es elemento fundamental en este proceso, ya que ante la presencia de reformas educativas que han fracasado, es indispensable el papel del cuerpo docente para que éstas tengan éxito, es entonces que se propone la atención prioritaria a la situación social, cultural y material de los educadores, que tengan el acceso a la información y a una adecuada preparación para que dejen de sentir que en este proceso y en la responsabilidad de la educación se encuentran solos.

Otro de los encuentros internacionales que podemos mencionar es la reunión de la UNESCO de Expertos Internacionales sobre la Educación Secundaria en el Siglo XXI: Tendencias, Retos y Prioridades, que tuvo lugar en Beijing, República Popular de China, en mayo de 2001.

En dicha reunión se hace referencia a las carencias de la educación tradicional, la cual no cumple con brindar atención a las necesidades de los alumnos para desarrollar su potencial en un contexto cambiante, así como de la nueva función de los docentes y la necesidad de que existan para ellos mejores condiciones sociales, económicas, de formación y capacitación (antes y durante su ejercicio profesional), de manera que se cuente también con su compromiso en la preparación de los adolescentes para la vida activa y que se adapten además a las nuevas condiciones de aprendizaje, lo que implica:

- Que la escuela sea una comunidad de aprendizaje para alumnos y maestros.
- Entender que los alumnos son además adolescentes, y que esta etapa implica cambios tanto físicos como psicológicos de gran importancia ya que existe una relación entre el éxito académico y su bienestar personal y social.
- Que la escuela se constituya como el lugar donde no sólo tiene lugar el desarrollo de conocimientos académicos, sino también las aptitudes sociales y psicológicas que fomentan las actitudes positivas.

De esta manera se plantea la necesidad de promover y coordinar los recursos con los que cuenta la escuela y la comunidad para mejorar no solo el aprendizaje sino la conducta y las actitudes positivas en los alumnos; por consiguiente, la escuela y por ende todos sus miembros, deben asumir una mayor responsabilidad para favorecer en los alumnos la adquisición de valores, actitudes y aptitudes (para la vida).

La actual Reforma Integral a la Educación Básica en nuestro país comenzó su implementación en el año 2004 para preescolar, 2006 en secundaria y 2008 en primaria. Específicamente en el nivel de secundaria, como último nivel obligatorio de la educación básica, se pretende llevar a los adolescentes al cumplimiento de un perfil de egreso que satisfaga las necesidades básicas de educación, y ésta ardua tarea recae en diferentes instituciones como son la sociedad misma y la familia, sin embargo esta responsabilidad se ha centrado principalmente en las instituciones educativas y obviamente en el quehacer diario de los docentes y la interacción que establecen con los educandos.

Con esta reforma educativa, en secundaria se implementa el CO y T, conformado por directivos, trabajo social, prefectura y los docentes-tutores.

El espacio de O y T, recae en el docente para la atención de, al menos, un grupo de adolescentes al que acompañará una hora a la semana, además del tiempo destinado a la asignatura que les imparte. Sin embargo, estas actividades específicas requieren de los involucrados una visión más amplia de su quehacer, principalmente atendiendo a las carencias que se tienen para el ejercicio de esta función independientemente de la formación profesional que posean.

Por tanto, la capacitación requerida por estos actores, así como sus funciones para con los alumnos deberán ir encaminadas al cumplimiento tanto de las disposiciones internacionales como con los planteamientos que en materia de educación estén incluidos en nuestra Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, sobre la cual haremos especial referencia a la obligación que tiene el Estado de impartir una educación:

- Que desarrolle las facultades del ser humano, que sea democrática bajo la concepción de la misma como un sistema de vida que busque el mejoramiento económico, social y cultural del pueblo, que atienda a la comprensión de nuestros problemas y aprovechamiento de nuestros recursos, que contribuya a la mejor convivencia humana mediante el aprecio de la dignidad de las personas, el respeto a las diferencias y un interés general por la sociedad.

Específicamente el artículo 3° Constitucional menciona por un lado que la educación que imparta el Estado tenderá al desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano, fomentará el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia; esta tendencia de la educación implica por tanto, que es en el aula y por parte de los docentes donde se aterricen dichos planteamientos, tarea importante pero sumamente complicada.

Conforme a lo establecido en la Ley General de Educación (art. 12 y 13), son las autoridades educativas federales y locales quienes en primera instancia tienen la obligación de regular un sistema de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los docentes, y por otra parte, dentro de la misma ley general de educación (art. 20 y 21) se plantea la necesidad de que mediante este sistema se lleven a cabo actividades encaminadas a la actualización de conocimientos de los docentes cuando la calidad de los servicios o la naturaleza de las necesidades hagan recomendables proyectos

regionales, además de proporcionarle los medios para que realice de manera eficaz su labor.

En el artículo 32, en lo referente a los alumnos, se menciona que las autoridades educativas deben tomar las medidas necesarias que permitan el ejercicio del derecho a la educación, de contar con equidad y oportunidades de acceso y permanencia.

Bien sea en lo referente a los profesores, al personal de las instituciones educativas en general, o bien sea en relación a los alumnos, resulta indispensable que las necesidades dentro del ámbito educativo sean atendidas, y que dentro de las escuelas secundarias la función del docente como tutor se ejerza de una manera eficiente.

2.6 Alternativas de solución o de intervención.

2.6.1 Curso propedéutico para docentes.

Cada ciclo escolar, y antes de que den comienzo las actividades con los alumnos, el personal de las instituciones asiste durante una semana a los llamados “Cursos Básicos de Actualización” (CBA), el contar con este tiempo ya contemplado desde hace algunos años en el calendario del ciclo escolar hace viable la implementación de un curso propedéutico para los docentes-tutores en tanto que:

- Para su implementación no se requiere suspender labores.
- El personal ya está acostumbrado a estos cursos, lo que redundará en que no hay resistencia para asistir, además de que el no atender aún a los alumnos facilita su atención y permanencia.
- El curso puede implementarse para el general de los docentes de secundaria ya que cualquiera de ellos puede eventualmente ser tutor de algún grupo.
- Permite subsanar las deficiencias que el ETE ha presentado en cuanto a la capacitación de los tutores.
- Favorece en los docentes una mejor actitud hacia la actividad tutorial al contar con una idea más clara de lo que ésta implica.

La autorización para un curso de este tipo dependerá sin lugar a dudas de la gestión que se realice ante las autoridades, esto debido a que la línea de trabajo que se ha llevado implica que todos los docentes de educación básica

participen del mismo curso básico de actualización en atención a la vinculación que debe de existir entre los tres niveles.

Por otra parte, implicará necesariamente que se cuente con personal que domine la temática para que dicho curso se pueda impartir, además de que resultaría idóneo que a nivel estatal se contará con una persona responsable del área, de modo que brinde la asesoría y el acompañamiento necesario a los tutores.

Dicho curso puede también impartirse una semana antes de los CBA, sin embargo, no es aventurado el pensar que esto implicaría por parte de los docentes una fuerte resistencia ya que, aun cuando el periodo comprendido de julio a agosto es receso escolar y no vacaciones, se ha vuelto costumbre que se disponga de este tiempo como si lo fuesen.

2.6.2 Diplomado: “LA TUTORIA: UN ACOMPAÑAMIENTO PERSONAL”.

Si mediante la impartición de un curso propedéutico se logra la suficiente sensibilización de los docentes para comprender la importancia que la labor tutorial tiene para las escuelas, y se logra además el interés y compromiso en dicha actividad, la impartición de un diplomado que aborde con mayor profundidad esta tarea proporcionaría el seguimiento idóneo en la búsqueda de llevar la tutoría a un campo de mayor profesionalización y de mejores resultados.

No se puede dejar de lado el que la asistencia a un diplomado implica para los docentes un determinado puntaje escalafonario, lo cual es sin duda una fuente extra de interés.

El hecho de brindar más apoyo y seriedad a la función tutorial representa para las instituciones:

- Una mayor probabilidad de que la reforma actual tenga éxito al promover el trabajo colegiado y que las escuelas conformen comunidades de aprendizaje donde realmente se atienda a una formación integral y no solo a la transmisión de información.
- Que la función tutorial se constituya como un punto de unión entre las diferentes asignaturas y áreas dentro de la escuela, además de establecer un vínculo más eficaz con los padres de familia.
- Coadyuve al logro del perfil de egreso de la educación básica en tanto que este implica el conocimiento de los alumnos en pro de su educación.

- La implicación de los docentes-tutores en tareas de investigación dentro de las aulas.
- El aprovechamiento adecuado de los espacios asignados a la O y T.

Sin embargo, también debe de mencionarse que la impartición de un diplomado exige de parte de las autoridades educativas la asignación de recursos, bien sean estos financieros, temporales y de personal calificado para dicha tarea, situación que se antoja complicada en virtud de los actuales conflictos económicos por los que atraviesa el IEA.

Biblioteca Aguascalientes

III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

El capítulo III resulta de suma importancia por constituir el apartado que expone de manera clara la metodología que guía la investigación de la presente tesis, a la vez que fundamentar y justificar la propuesta de intervención que habrá de desarrollarse en el capítulo IV.

En este capítulo se formula la hipótesis y determinan las variables que en ella intervienen, se especifica el tipo de diseño y de investigación al que corresponde el estudio a realizar, se plantean cada uno de los elementos que conforman el trabajo de campo y, finalmente, se presentan los resultados obtenidos en el mismo.

3.1 Formulación de hipótesis y determinación de variables.

3.1.1 Formulación de hipótesis.

Partiendo de la necesidad que los seres humanos tienen de conocer y de dar solución a los problemas que enfrentan, es que se busca contar con una explicación de los fenómenos, predecir y controlar los mismos, es decir, surge la necesidad de investigar; sin embargo para que la investigación pueda considerarse tal es necesario cumplir con algunos requerimientos, de los que hacen mención Hernández, Fernández y Baptista (1991), al definir la investigación como: "...conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno" (p.4).

Parte de la sistematicidad necesaria para llevar a cabo una investigación, es el planteamiento adecuado de una hipótesis que permita avanzar hacia un conocimiento más completo y preciso del fenómeno investigado.

Una hipótesis es por tanto una posible explicación del fenómeno que se pretende investigar, no se pueden considerar como algo definitivo, son verdades relativas que conducirán en el proceso mismo de la investigación hacia un conocimiento más cercano a la realidad.

El planteamiento de la hipótesis, como menciona Rojas (2006):

"...se apoya en un sistema de conocimientos organizados y sistematizados (fundamentos teóricos y empíricos), en la que se establece una relación, entre dos o más variables para explicar y

predecir, en la medida de lo posible, los fenómenos que le interesan en caso de que se compruebe la relación establecida” (p. 149).

Es así que la hipótesis permite vincular los aspectos teóricos con la investigación.

Para Hernández, et al. (1991), existen requisitos que debe de cumplir una hipótesis, a saber:

- Referirse a una situación real.
- Las variables contenidas en la hipótesis deben de ser comprensibles, precisas y concretas.
- La relación que se establezca entre las variables debe de ser clara y lógica.
- Las variables deben de ser observables y medibles.
- Debe estar relacionada con técnicas que permitan probarla.

Para el caso de la presente tesis, la hipótesis de investigación (Hi) que se presenta es de tipo correlacional dado que pretende establecer la relación existente entre las dos variables que la conforman sin llegar a establecer entre ellas una causalidad. La hipótesis es la siguiente:

Hi: Una labor tutorial eficaz, favorece la adaptación de los adolescentes a la escuela secundaria.

3.1.2 Determinación de variables.

Como ya se mencionó con anterioridad, la Hi se conforma de la enunciación de variables entre las que se presume existe algún tipo de relación, por tanto, la adecuada comprensión y análisis de éstas resulta importante antes de la implementación del estudio en cuestión.

Las variables son características, atributos o propiedades del objeto de estudio en cuestión y que son susceptibles de medirse y observarse; constituyen los elementos que sintetizan lo que deseamos conocer respecto de las unidades de análisis (individuos, grupos o instituciones) y que pueden adquirir diferentes valores numéricos o categorías.

Sobre ellas menciona Rojas (2006):

- Pueden presentarse o estar ausentes en las unidades de análisis.
- Pueden presentarse en diferentes modalidades.
- Pueden presentarse en grados o magnitudes distintas.

La hipótesis planteada para la presente tesis consta de dos variables, en donde en la intención es establecer a través de la investigación los cambios o variaciones de una en función de los cambios y variaciones de la otra; dadas estas características de cada una se puede decir entonces que existe una variable independiente (Vi) y una variable dependiente (Vd).

Variable independiente. - Es aquella que influye en la otra, sus cambios se relacionan con los cambios que se observan en la otra. Esta variable es la que manipula el investigador para observar su impacto en la variable dependiente.

Vi: Una labor tutorial eficaz.

Variable dependiente. - Es aquella que se ve influida por otra; es el elemento cuyos cambios o variaciones se pretenden explicar o describir.

Vd: Favorecer la adaptación de los adolescentes a la escuela secundaria.

Biblioteca Aguascalientes

Figura 1

Determinación de variables.

| Vi: Una labor tutorial eficaz | | | | |
|--|----------------------------------|---|--|---|
| Relación que establece un docente con un grupo, en donde en un tiempo determinado le brinda acompañamiento, asesoría, orientación y apoyo para contribuir a la formación integral de los alumnos en colaboración con otros actores de la comunidad escolar (directivos, tutores, trabajo social y prefectura, padres de familia, otros docentes). | | | | |
| Dimensiones | Subdimensiones | Indicadores | Ítem | Índice |
| Tutoría | Apoyo | Brindar sostén y ayuda, favorecer la consecución de algo. | Respecto del ámbito actitudinal: <ul style="list-style-type: none"> - Respeto y confidencialidad - Afectividad. - comprensivo, relación cordial y agradable y tolerancia - Individualización. - interés por el alumno y sus necesidades - Autoridad. - mantiene el orden sin ser excitable y ofrece seguridad - Justicia.- igualdad de trato | Nunca= 1 Casi nunca=2 Algunas veces=3 Casi siempre=4 Siempre=5 Donde: Mínimo. - 8 puntos Máximo. - 40 puntos |
| | Orientación | Conducir, mostrar el camino para el logro de un propósito. | | |
| | Estimular | Incitar a que las cosas o los procesos se ejecuten de una mejor manera. | | |
| | Acompañamiento | Ir junto a la persona compartiendo sus experiencias. | | |
| Eficacia | Logro de propósitos establecidos | Planeación y ejecución de acciones encaminadas al logro de una meta. | Respecto de sus conocimientos: <ul style="list-style-type: none"> - Cursos de capacitación sobre el desarrollo del adolescente. - Cursos o asesoría sobre la función tutorial. Respecto de las condiciones de la institución: | Si: 1 Buena=3, Elemental=2, Insuficiente= 1 No=0 Mínimo=0 Máximo= 8 puntos. 1 o 2 grupos= 2, más de 2=1 Si=2 No= 0 |
| | Calidad | Conocimiento y satisfacción de necesidades en la búsqueda de un constante perfeccionamiento basado en criterios de idoneidad. | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> - Número de grupos tutorados - Imparte otra asignatura - Apoyo directivo - Colaboración del personal de apoyo | Si=1 (materiales, actividades, cursos) Ninguno=0 Mínimo=0 Máximo=3 puntos. Si= 1 No=0 |
|--|--|--|--|--|

| Vd: Favorecer la adaptación escolar de los adolescentes a la escuela secundaria. Proponer y ejecutar las condiciones necesarias para que los adolescentes de secundaria sean capaces de presentar respuestas adaptativas al medio escolar en el que se encuentran. | | | | | | |
|---|---------------------------------|--|--|---|--|---|
| Dimensiones | Subdimensiones | Indicadores | Ítem | Índice | | |
| Favorecer | Ayudar | Acción encaminada a que junto con las acciones de otra persona, se satisfaga su necesidad. | Respecto de la resolución de conflictos: <ul style="list-style-type: none"> - Asertividad - Respeto - Empatía - Tolerancia - Cooperación Respecto del rendimiento académico: <ul style="list-style-type: none"> - Entrega de tareas - Trabajo en clase | Nunca= 1 Casi nunca=2 Algunas veces=3 Casi siempre=4 Siempre=5 Mínimo= 5 Máximo=25 puntos | | |
| | Colaborar | Trabajar junto con otros en la búsqueda del mismo fin | | | Respecto del rendimiento académico: <ul style="list-style-type: none"> - Entrega de tareas - Trabajo en clase | Nunca= 1 Casi nunca=2 Algunas veces=3 Casi siempre=4 Siempre=5 Mínimo=2 Máximo=10 ptos. |
| | Propiciar que sucedan las cosas | Ejecutar acciones que permitan o faciliten que algo suceda. | | | | |
| Adaptación Escolar. | Acomodar, ajustar y adecuarse | Proceso en el que un organismo se relaciona con su entorno y modifica su | | Menor a 7=0 Igual a 7=1 Mayor a 7=2 Insuficiente=0, Elemental=1, | | |

| | | | |
|--------------------------------------|--|------------------------------------|--|
| | capacidad de respuesta válida a una situación determinada. | | Bueno=2, Excelente= 3 |
| | Promedio final | Respecto de la permanencia: | Menor al 80%=0 Igual a 80%=1 Mayor a 80%=2 Si= 1 No=0 |
| | Enlace | - Asistencia | |
| | | - Permanencia | |
| Calificación de las variables | | Labor Tutorial Eficaz | Adaptación Escolar |
| Bueno | | 40.3 a 56 puntos | 31 a 43 puntos |
| Elemental | | 24.6 a 40.2 puntos | 19 a 30 puntos |
| Insuficiente | | 9 a 24.5 puntos | 7 a 18 puntos |

3.2 Diseño y tipo de investigación.

Una vez que el problema y sus interrogantes han sido planteados, que se han identificado las variables que en él participan y que se ha llevado un proceso sistemático para obtener la información teórica que sustente dicho problema, es necesario determinar el diseño de investigación, es decir, la estrategia que se implementará para recabar la información de dicha investigación.

Para los fines que persigue el presente estudio se ha seleccionado un diseño de tipo cuantitativo no experimental, es decir, que se llevará a cabo la medición de cada una de las variables sin que de manera alguna se haga variar su comportamiento de manera intencional, por el contrario, el fenómeno a estudiar se observará en su contexto natural, en donde los fenómenos ya han ocurrido o bien están ocurriendo durante la investigación.

Dentro de este tipo de investigaciones se ubica la transeccional-correlacional, en la que se lleva a cabo la recolección de los datos en un solo momento, y pretende establecer la relación existente entre las dos variables que conforman la hipótesis sin por ello llegar a determinar una relación de causalidad entre las mismas.

Cabe aclarar que, si bien el diseño elegido es de tipo cuantitativo, en la práctica la investigación no se restrinja estrictamente al mismo, es indispensable que, dada la naturaleza del problema, en donde se abarcan aspectos de tipo actitudinal y afectivo, se recurra a algunos elementos propios del diseño

cualitativo, principalmente en lo que corresponde el análisis posterior de los resultados.

3.3 Trabajo de campo.

3.3.1 Población y muestra.

La población con la cual se lleva a cabo el presente estudio es la conformada por todos los docentes que fueron tutores durante el ciclo escolar 2010-2011, así como los alumnos que han tenido una experiencia de tutoría (2º o 3er grado) en el ciclo escolar 2010-2011 de las Escuelas Secundarias Públicas de ambos turnos pertenecientes a la zona 026 de secundarias del Centro de Desarrollo Educativo “Ojocaliente”.

La presente investigación se llevará a cabo en una parte de esta población, dicha muestra será de tipo no probabilístico, es decir que no todas las unidades de análisis que la conforman tendrán la misma probabilidad de ser elegidas, sino que dicha elección deberá de apegarse a las características de la investigación, donde es necesario para poder realizar un cruce de información y establecer relaciones entre variables, que los grupos con quienes se trabaje sean específicamente aquellos que el ciclo escolar 2010-2011 fueron tutorados por los tutores elegidos, de lo contrario la información que se obtenga carecerá de valor correlacional.

Figura 2

Población y muestra.

| Unidades de análisis | Población | Muestra |
|----------------------|---|--|
| Tutores | 40 | Se aplicará al 100 % |
| Alumnos | 1600 (considerando un grupo por tutor) | 480 (se aplicará al 30 % de la población) |
| | Total | 520 sujetos |

3.3.2 Instrumento.

La información necesaria para el presente estudio será recabada principalmente mediante la aplicación de 2 instrumentos, a saber:

- **Encuesta a los tutores:** dicho instrumento está conformado por 17 preguntas, se pretende conocer la experiencia que los docentes han tenido como tutores durante el ciclo escolar 2010-2011 en lo referente a las condiciones en que han tenido que desempeñar su tarea; dichas condiciones se refieren al apoyo y facilidades brindados por la institución educativa, a la capacitación recibida y conocimientos previos respecto de la labor tutorial y el desarrollo de los adolescentes, y finalmente se indaga respecto de los resultados obtenidos con el grupo tutorado, datos que se basan principalmente en la percepción del docente en el trato cotidiano.
- **Encuesta a los alumnos:** se busca obtener información respecto de la percepción que tienen los alumnos del desempeño del docente que fue su tutor durante el ciclo escolar 2010-2011, se pone el énfasis en los aspectos actitudinales del tutor, es decir, de la manera en que este interactuó con el grupo

Otra parte de la información será recabada del área administrativa de las escuelas y de medios electrónicos; a saber:

- **Revisión de evaluaciones internas y externas:** dada la dificultad de medir con toda objetividad los resultados de la acción tutora en los alumnos, se tomará como uno de los referentes cuantitativos su desempeño académico, por tanto, se obtendrá a través de la misma institución información respecto del promedio general con el que el grupo terminó el ciclo escolar pasado; de igual manera a través de la página de la SEP se consultarán los resultados obtenidos en la prueba ENLACE.

3.3.3 Aplicación de los instrumentos.

Con la finalidad de corregir de manera oportuna cualquier error en los instrumentos, además de la revisión previa de los mismos por parte del asesor, se solicitó el apoyo del Supervisor de la zona 26 de secundarias así como del Apoyo Técnico Pedagógico de la zona 06 de secundarias del CDE Ojocaliente y tres docentes de las escuelas que forman parte del presente estudio para que respondieran el instrumento destinado a los tutores; y por otra parte, se aplicó el instrumento destinado a los alumnos a un total de 50 adolescentes de 2º y 3er grado de las escuelas de la zona 26, cumpliendo así con el 10% recomendable para el pilotaje.

Las aportaciones y sugerencias respecto de la claridad de las preguntas, el formato en que se presentan y el tiempo empleado para su contestación sirvieron para realizar las modificaciones pertinentes.

Para los fines del estudio los instrumentos se aplicaron de la siguiente manera:

Tabla 3

Población a la que se aplicaron los instrumentos.

| Escuela | Tutores | Alumnos |
|------------------------|---------|---------|
| Esc. Sec. Gral No. 7 | 10 | 130 |
| Esc. Sec. Gral No. 13 | 8 | 109 |
| Esc. Sec. Gral. No. 16 | 12 | 121 |
| Esc. Sec. Tec. No. 22 | 10 | 124 |
| Totales | 40 | 484 |

El total de grupos encuestados fue de 46, lo que obedece al hecho de que algunos tutores atendieron a más de un grupo, tal es el caso de los tutores 3, 4, 12, 31 y 33.

Para la aplicación de los instrumentos y en función del tamaño de la muestra, se solicitó el apoyo de los directivos de las instituciones, así como del área de Trabajo Social, de modo tal que la aplicación se realizara en el menor tiempo posible y prácticamente de manera simultánea.

Inicialmente se pensó en solicitar la colaboración de los tutores de cada grupo, sin embargo, se descartó esta alternativa ya que era probable que influyeran consciente o inconscientemente en la respuesta de los alumnos al sentirse evaluados.

Para el caso de los docentes el instrumento fue aplicado a través de los subdirectores de las escuelas, no hubo de su parte resistencia alguna, por el contrario, se contó con su participación logrando recuperar el 100% de las encuestas en tiempo y forma.

A continuación, se presenta el concentrado de respuestas obtenidas una vez aplicadas las encuestas a tutores y alumnos, y de igual manera la información que se obtuvo mediante la investigación en la parte administrativa de las instituciones y páginas de internet.

Tabla 4

Tabulación de cuestionarios aplicados a los alumnos.

Valores

Nunca= 1 Casi nunca= 2 Algunas veces= 3 Casi siempre= 4 Siempre= 5

Nota: Se representa con un color cada grupo encuestado.

| Folio | Gdo | Esc. | Tno. | Confianza | Respeto | Cordialidad | Empatía | Tolerancia | Interés | Orden | Imparcialidad |
|-------|-----|------|------|-----------|---------|-------------|---------|------------|---------|-------|---------------|
| 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 4 | 5 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 |
| 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 3 | 2 | 2 | 4 | 1 | 1 |
| 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 4 | 5 | 2 | 1 | 2 | 5 |
| 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 5 | 3 | 4 | 1 | 4 | 5 |
| 6 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 5 | 1 | 2 |
| 7 | 1 | 1 | 1 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 1 | 3 | 5 |
| 8 | 1 | 1 | 1 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 4 |
| 9 | 1 | 1 | 1 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 3 |
| 10 | 1 | 1 | 1 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 5 | 5 | 3 |
| 11 | 1 | 1 | 1 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 12 | 1 | 1 | 1 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 5 | 2 |
| 13 | 1 | 1 | 1 | 3 | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 2 | 4 |
| 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| 15 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 |
| 16 | 1 | 1 | 1 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| 17 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 4 | 5 | 4 | 3 | 3 | 5 |

| | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 18 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4 | 5 |
| 19 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 5 | 3 | 4 | 1 | 3 | 2 |
| 20 | 1 | 1 | 1 | 2 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 |
| 21 | 1 | 1 | 1 | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| 22 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 |
| 23 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 4 | 3 | 4 |
| 24 | 1 | 1 | 1 | 3 | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 | 4 |
| 25 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 |
| 26 | 1 | 1 | 1 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 |
| 27 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 3 | 5 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| 28 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 |
| 29 | 1 | 1 | 1 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| 30 | 1 | 1 | 1 | 4 | 3 | 5 | 3 | 3 | 3 | 5 | 4 |
| 31 | 1 | 1 | 1 | 4 | 3 | 5 | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 |
| 32 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | 3 |
| 33 | 1 | 1 | 1 | 4 | 3 | 5 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 |
| 34 | 1 | 1 | 1 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 35 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 |
| 36 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4 | 4 |
| 37 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 |
| 38 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 | 3 | 5 | 4 |
| 39 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 5 |
| 40 | 1 | 1 | 1 | 3 | 4 | 3 | 5 | 3 | 4 | 3 | 1 |
| 41 | 1 | 1 | 1 | 3 | 4 | 2 | 5 | 3 | 4 | 3 | 1 |

| | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 42 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| 43 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 4 | 3 | 5 | 2 | 5 | 3 |
| 44 | 1 | 1 | 1 | 2 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| 45 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 |
| 46 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 |
| 47 | 1 | 1 | 1 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| 48 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 |
| 49 | 2 | 1 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 |
| 50 | 2 | 1 | 1 | 5 | 3 | 5 | 4 | 2 | 4 | 4 | 5 |
| 51 | 2 | 1 | 1 | 1 | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 |
| 52 | 2 | 1 | 1 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 5 |
| 53 | 2 | 1 | 1 | 1 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4 | 3 | 5 |
| 54 | 2 | 1 | 1 | 2 | 5 | 4 | 4 | 1 | 3 | 5 | 5 |
| 55 | 2 | 1 | 1 | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 |
| 56 | 2 | 1 | 1 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 |
| 57 | 2 | 1 | 1 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 |
| 58 | 2 | 1 | 1 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 |
| 59 | 2 | 1 | 1 | 3 | 5 | 5 | 4 | 3 | 2 | 5 | 5 |
| 60 | 2 | 1 | 1 | 4 | 2 | 5 | 3 | 4 | 3 | 1 | 3 |
| 61 | 2 | 1 | 1 | 4 | 4 | 3 | 2 | 5 | 5 | 3 | 4 |
| 62 | 2 | 1 | 1 | 4 | 3 | 5 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 |
| 63 | 2 | 1 | 1 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| 64 | 2 | 1 | 1 | 3 | 4 | 2 | 5 | 4 | 5 | 2 | 5 |

| | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 65 | 2 | 1 | 1 | 4 | 3 | 5 | 3 | 4 | 5 | 3 | 4 |
| 66 | 2 | 1 | 1 | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 |
| 67 | 2 | 1 | 1 | 4 | 5 | 3 | 2 | 5 | 3 | 5 | 4 |
| 68 | 2 | 1 | 1 | 5 | 3 | 4 | 1 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| 69 | 2 | 1 | 1 | 3 | 4 | 3 | 5 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| 70 | 2 | 1 | 1 | 3 | 5 | 4 | 5 | 3 | 2 | 3 | 5 |
| 71 | 2 | 1 | 1 | 4 | 3 | 3 | 5 | 2 | 4 | 4 | 3 |
| 72 | 2 | 1 | 1 | 3 | 5 | 4 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 |
| 73 | 2 | 1 | 1 | 4 | 2 | 5 | 3 | 4 | 3 | 5 | 3 |
| 74 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 4 | 3 | 5 | 2 | 5 |
| 75 | 2 | 1 | 1 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 |
| 76 | 2 | 1 | 1 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4 |
| 77 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 4 | 2 | 5 | 1 | 4 | 5 |
| 78 | 2 | 1 | 1 | 3 | 4 | 2 | 4 | 1 | 3 | 4 | 2 |
| 79 | 2 | 1 | 1 | 3 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 |
| 80 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| 81 | 2 | 1 | 1 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 2 | 4 |
| 82 | 2 | 1 | 1 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 | 3 |
| 83 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 |
| 84 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| 85 | 2 | 1 | 1 | 2 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 |
| 86 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| 87 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 |
| 88 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 |

| | | | | | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 89 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 1 | 3 | 2 | 4 |
| 90 | 1 | 1 | 2 | 3 | 5 | 5 | 4 | 3 | 3 | 5 | 5 |
| 91 | 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| 92 | 1 | 1 | 2 | 2 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 |
| 93 | 1 | 1 | 2 | 1 | 5 | 3 | 2 | 2 | 4 | 1 | 1 |
| 94 | 1 | 1 | 2 | 1 | 5 | 4 | 5 | 2 | 1 | 2 | 5 |
| 95 | 1 | 1 | 2 | 1 | 4 | 5 | 3 | 4 | 1 | 4 | 5 |
| 96 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 5 | 1 | 2 |
| 97 | 1 | 1 | 2 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 1 | 3 | 5 |
| 98 | 1 | 1 | 2 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 4 |
| 99 | 1 | 1 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 100 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 101 | 1 | 1 | 2 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 2 |
| 102 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 |
| 103 | 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 2 | 4 |
| 104 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 |
| 105 | 1 | 1 | 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 |
| 106 | 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| 107 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 |
| 108 | 1 | 1 | 2 | 1 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 |
| 109 | 2 | 1 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 110 | 2 | 1 | 2 | 5 | 3 | 5 | 4 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 111 | 2 | 1 | 2 | 1 | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 |
| 112 | 2 | 1 | 2 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 |

| | | | | | | | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 113 | 2 | 1 | 2 | 1 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | 5 |
| 114 | 2 | 1 | 2 | 2 | 5 | 4 | 4 | 1 | 4 | 5 | 5 |
| 115 | 2 | 1 | 2 | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| 116 | 2 | 1 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 |
| 117 | 2 | 1 | 2 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 |
| 118 | 2 | 1 | 2 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 2 | 5 | 5 |
| 119 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 5 | 2 | 5 | 2 |
| 120 | 2 | 1 | 2 | 3 | 5 | 2 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 121 | 2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 2 | 5 | 3 | 3 | 5 | 3 |
| 122 | 2 | 1 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 | 4 | 1 | 3 |
| 123 | 2 | 1 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 |
| 124 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 |
| 125 | 2 | 1 | 2 | 4 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 |
| 126 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 |
| 127 | 2 | 1 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 128 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 129 | 2 | 1 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 2 |
| 130 | 2 | 1 | 2 | 4 | 2 | 1 | 3 | 2 | 4 | 2 | 3 |
| 131. | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 4 | 5 | 3 | 5 | 1 |
| 132. | 1 | 2 | 1 | 2 | 4 | 2 | 5 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| 133. | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 5 |
| 134. | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 1 | 5 |
| 135. | 1 | 2 | 1 | 2 | 4 | 1 | 5 | 3 | 4 | 3 | 2 |
| 136. | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 |

| | | | | | | | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 137. | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | 2 | 4 | 5 | 2 | 2 |
| 138. | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| 139. | 1 | 2 | 1 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 5 | 3 | 5 |
| 140. | 1 | 2 | 1 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 |
| 141. | 1 | 2 | 1 | 3 | 4 | 3 | 5 | 4 | 5 | 4 | 1 |
| 142. | 1 | 2 | 1 | 4 | 3 | 5 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 |
| 143. | 1 | 2 | 1 | 4 | 3 | 5 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 |
| 144. | 1 | 2 | 1 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | 4 |
| 145. | 1 | 2 | 1 | 4 | 3 | 1 | 2 | 1 | 4 | 2 | 2 |
| 146. | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 4 |
| 147. | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 4 | 2 | 1 | 4 | 2 |
| 148. | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 4 | 1 | 1 | 3 | 4 |
| 149. | 1 | 2 | 1 | 4 | 3 | 3 | 5 | 3 | 1 | 2 | 2 |
| 150. | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 151. | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 |
| 152. | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 |
| 153. | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 |
| 154. | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| 155. | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 |
| 156. | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 |
| 157. | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 |
| 158. | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| 159. | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 |
| 160. | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 |

| | | | | | | | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 161. | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 |
| 162. | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 |
| 163. | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| 164. | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 1 | 3 |
| 165. | 2 | 2 | 1 | 3 | 4 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 |
| 166. | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| 167. | 2 | 2 | 1 | 2 | 5 | 3 | 4 | 2 | 5 | 3 | 4 |
| 168. | 2 | 2 | 1 | 4 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 4 |
| 169. | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 4 | 1 | 3 | 1 | 4 | 2 |
| 170. | 2 | 2 | 1 | 2 | 5 | 4 | 2 | 5 | 2 | 4 | 4 |
| 171. | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 5 | 2 | 4 | 1 | 1 | 4 |
| 172. | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 |
| 173. | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 |
| 174. | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 4 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| 175. | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 |
| 176. | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 |
| 177. | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| 178. | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 |
| 179. | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 180. | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 |
| 181. | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| 182. | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| 183. | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 |
| 184. | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 |

| | | | | | | | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 185. | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 186. | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 |
| 187. | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 |
| 188. | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 |
| 189. | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 |
| 190. | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| 191. | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 192. | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 |
| 193. | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 | 2 | 3 | 3 |
| 194. | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 195. | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 4 | 3 | 3 | 4 |
| 196. | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 5 | 4 | 2 | 2 |
| 197. | 1 | 2 | 2 | 3 | 4 | 2 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| 198. | 1 | 2 | 2 | 3 | 4 | 2 | 1 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| 199. | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 |
| 200. | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 201. | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 202. | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 2 | 3 | 2 |
| 203. | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| 204. | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 | 2 | 3 | 3 | 1 |
| 205. | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 4 | 2 | 3 | 1 | 3 |
| 206. | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| 207. | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 |
| 208. | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 |

| | | | | | | | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 209. | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 1 | 4 | 4 |
| 210. | 1 | 2 | 2 | 3 | 4 | 2 | 1 | 5 | 3 | 2 | 1 |
| 211. | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 4 | 3 | 2 |
| 212. | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 |
| 213. | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 |
| 214. | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| 215. | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 5 |
| 216. | 1 | 2 | 2 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 3 | 5 | 3 |
| 217. | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 |
| 218. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 219. | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 |
| 220. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 221. | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 |
| 222. | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 223. | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| 224. | 2 | 2 | 2 | 1 | 4 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 |
| 225. | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 |
| 226. | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| 227. | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 |
| 228. | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 |
| 229. | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 5 | 2 | 3 | 1 | 4 | 2 |
| 230. | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 | 1 | 1 | 2 | 3 |
| 231. | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 3 | 5 | 1 | 3 |
| 232. | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 5 | 2 | 4 | 3 | 3 | 2 |

| | | | | | | | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 233. | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 1 | 2 | 3 | 1 | 3 |
| 234. | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 2 | 2 |
| 235. | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 236. | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| 237. | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 4 | 3 | 2 | 3 |
| 238. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 |
| 239. | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 |
| 240. | 1 | 3 | 1 | 3 | 4 | 3 | 1 | 1 | 4 | 1 | 3 |
| 241. | 1 | 3 | 1 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| 242. | 1 | 3 | 1 | 4 | 4 | 3 | 4 | 1 | 2 | 1 | 4 |
| 243. | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 |
| 244. | 1 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 |
| 245. | 1 | 3 | 1 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 |
| 246. | 1 | 3 | 1 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| 247. | 1 | 3 | 1 | 2 | 5 | 5 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 |
| 248. | 1 | 3 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 |
| 249. | 1 | 3 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 |
| 250. | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 4 | 3 | 5 | 3 | 2 | 4 |
| 251. | 1 | 3 | 1 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 |
| 252. | 1 | 3 | 1 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 3 | 5 | 4 |
| 253. | 1 | 3 | 1 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| 254. | 1 | 3 | 1 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 |
| 255. | 1 | 3 | 1 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 |
| 256. | 2 | 3 | 1 | 5 | 3 | 3 | 2 | 4 | 5 | 3 | 5 |

| | | | | | | | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 257. | 2 | 3 | 1 | 3 | 4 | 5 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 |
| 258. | 2 | 3 | 1 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 3 | 3 | 5 |
| 259. | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 5 | 1 | 3 |
| 260. | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 |
| 261. | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 4 | 2 | 4 | 2 | 1 | 2 |
| 262. | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 2 | 4 | 2 | 1 | 2 |
| 263. | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 1 | 2 |
| 264. | 2 | 3 | 1 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 1 | 5 |
| 265. | 2 | 3 | 1 | 3 | 5 | 5 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 |
| 266. | 2 | 3 | 1 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 3 | 3 | 5 |
| 267. | 2 | 3 | 1 | 1 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 |
| 268. | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| 269. | 2 | 3 | 1 | 5 | 3 | 5 | 4 | 5 | 3 | 1 | 5 |
| 270. | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 |
| 271. | 2 | 3 | 1 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 |
| 272. | 2 | 3 | 1 | 1 | 5 | 3 | 5 | 4 | 3 | 3 | 5 |
| 273. | 2 | 3 | 1 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 5 | 4 | 5 |
| 274. | 2 | 3 | 1 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 |
| 275. | 2 | 3 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 |
| 276. | 2 | 3 | 1 | 3 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 |
| 277. | 2 | 3 | 1 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 3 | 3 | 5 |
| 278. | 2 | 3 | 1 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 | 2 | 5 | 3 |
| 279. | 2 | 3 | 1 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 280. | 2 | 3 | 1 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 | 5 | 1 |

| | | | | | | | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 281. | 2 | 3 | 1 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 |
| 282. | 2 | 3 | 1 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| 283. | 2 | 3 | 1 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 |
| 284. | 2 | 3 | 1 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 | 3 | 5 | 5 |
| 285. | 2 | 3 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 |
| 286. | 2 | 3 | 1 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 1 |
| 287. | 2 | 3 | 1 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 3 | 4 |
| 288. | 2 | 3 | 1 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 289. | 2 | 3 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 |
| 290. | 2 | 3 | 1 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 |
| 291. | 2 | 3 | 1 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 |
| 292. | 2 | 3 | 1 | 4 | 4 | 3 | 2 | 5 | 3 | 4 | 4 |
| 293. | 2 | 3 | 1 | 4 | 5 | 4 | 1 | 5 | 5 | 5 | 2 |
| 294. | 1 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 1 | 1 | 4 | 1 | 3 |
| 295. | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| 296. | 1 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 1 | 2 | 1 | 4 |
| 297. | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 |
| 298. | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 |
| 299. | 1 | 3 | 2 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 2 | 1 | 3 |
| 300. | 1 | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 301. | 1 | 3 | 2 | 2 | 5 | 5 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 |
| 302. | 1 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 5 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| 303. | 1 | 3 | 2 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| 304. | 1 | 3 | 2 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 |

| | | | | | | | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 305. | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 4 | 2 | 3 |
| 306. | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| 307. | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 |
| 308. | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| 309. | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 2 | 3 | 2 |
| 310. | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 |
| 311. | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| 312. | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 |
| 313. | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| 314. | 1 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 |
| 315. | 1 | 3 | 2 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 2 | 5 | 4 |
| 316. | 1 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| 317. | 2 | 3 | 2 | 5 | 3 | 3 | 2 | 4 | 5 | 4 | 5 |
| 318. | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 5 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 |
| 319. | 2 | 3 | 2 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 3 | 3 | 5 |
| 320. | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 5 | 3 |
| 321. | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 |
| 322. | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 4 | 2 | 4 | 2 | 1 | 2 |
| 323. | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 4 | 2 | 4 | 2 | 1 | 2 |
| 324. | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 1 | 2 |
| 325. | 2 | 3 | 2 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 1 | 5 |
| 326. | 2 | 3 | 2 | 3 | 5 | 5 | 4 | 3 | 4 | 1 | 5 |
| 327. | 2 | 3 | 2 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 3 | 3 | 5 |
| 328. | 2 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 |

| | | | | | | | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 329. | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 |
| 330. | 2 | 3 | 2 | 5 | 3 | 5 | 4 | 5 | 3 | 4 | 5 |
| 331. | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 |
| 332. | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 |
| 333. | 2 | 3 | 2 | 1 | 5 | 3 | 5 | 4 | 3 | 3 | 5 |
| 334. | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 5 | 3 | 5 |
| 335. | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 |
| 336. | 2 | 3 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 3 | 5 |
| 337. | 2 | 3 | 2 | 3 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 |
| 338. | 2 | 3 | 2 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 3 | 4 | 5 |
| 339. | 2 | 3 | 2 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| 340. | 2 | 3 | 2 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 341. | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 | 5 | 1 |
| 342. | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| 343. | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 4 | 2 | 2 | 3 |
| 344. | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 |
| 345. | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 |
| 346. | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| 347. | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 |
| 348. | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| 349. | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 4 | 2 | 3 | 2 |
| 350. | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 4 | 2 | 3 | 2 |
| 351. | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| 352. | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 |

| | | | | | | | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 353. | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| 354. | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 4 |
| 355. | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 | 5 |
| 356. | 2 | 3 | 2 | 5 | 3 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 4 |
| 357. | 2 | 3 | 2 | 5 | 5 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| 358. | 2 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| 359. | 2 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 |
| 360. | 2 | 3 | 2 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 |
| 361. | 1 | 4 | 1 | 2 | 3 | 1 | 4 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 362. | 1 | 4 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 5 | 1 | 1 |
| 363. | 1 | 4 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 364. | 1 | 4 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| 365. | 1 | 4 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 |
| 366. | 1 | 4 | 1 | 1 | 2 | 2 | 4 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 367. | 1 | 4 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 |
| 368. | 1 | 4 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 |
| 369. | 1 | 4 | 1 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 |
| 370. | 1 | 4 | 1 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 |
| 371. | 1 | 4 | 1 | 1 | 3 | 4 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| 372. | 1 | 4 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 |
| 373. | 1 | 4 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 3 | 3 |
| 374. | 1 | 4 | 1 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 3 |
| 375. | 1 | 4 | 1 | 2 | 4 | 2 | 3 | 2 | 5 | 2 | 5 |
| 376. | 1 | 4 | 1 | 5 | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 |

| | | | | | | | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 377. | 1 | 4 | 1 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 | 2 |
| 378. | 1 | 4 | 1 | 4 | 5 | 5 | 4 | 2 | 5 | 4 | 4 |
| 379. | 1 | 4 | 1 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 3 | 4 |
| 380. | 1 | 4 | 1 | 4 | 3 | 3 | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 |
| 381. | 1 | 4 | 1 | 4 | 3 | 3 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 |
| 382. | 1 | 4 | 1 | 3 | 5 | 4 | 3 | 5 | 3 | 3 | 4 |
| 383. | 1 | 4 | 1 | 4 | 2 | 3 | 5 | 4 | 2 | 5 | 3 |
| 384. | 1 | 4 | 1 | 3 | 3 | 4 | 1 | 2 | 5 | 4 | 3 |
| 385. | 1 | 4 | 1 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 3 |
| 386. | 2 | 4 | 1 | 2 | 4 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| 387. | 2 | 4 | 1 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 388. | 2 | 4 | 1 | 2 | 2 | 4 | 3 | 5 | 2 | 3 | 1 |
| 389. | 2 | 4 | 1 | 2 | 4 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 |
| 390. | 2 | 4 | 1 | 2 | 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 |
| 391. | 2 | 4 | 1 | 2 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 |
| 392. | 2 | 4 | 1 | 2 | 4 | 2 | 5 | 1 | 2 | 4 | 3 |
| 393. | 2 | 4 | 1 | 2 | 5 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 |
| 394. | 2 | 4 | 1 | 3 | 2 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| 395. | 2 | 4 | 1 | 2 | 4 | 3 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 |
| 396. | 2 | 4 | 1 | 3 | 2 | 4 | 2 | 5 | 3 | 4 | 3 |
| 397. | 2 | 4 | 1 | 3 | 5 | 4 | 5 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| 398. | 2 | 4 | 1 | 4 | 3 | 5 | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 |
| 399. | 2 | 4 | 1 | 3 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 |
| 400. | 2 | 4 | 1 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 3 |

| | | | | | | | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 401. | 2 | 4 | 1 | 4 | 3 | 5 | 3 | 4 | 5 | 4 | 3 |
| 402. | 2 | 4 | 1 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 5 | 4 | 2 |
| 403. | 2 | 4 | 1 | 3 | 3 | 4 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| 404. | 2 | 4 | 1 | 3 | 3 | 4 | 1 | 2 | 5 | 4 | 3 |
| 405. | 2 | 4 | 1 | 3 | 5 | 3 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 |
| 406. | 2 | 4 | 1 | 4 | 4 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 407. | 2 | 4 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 4 | 4 | 3 |
| 408. | 2 | 4 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| 409. | 2 | 4 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 |
| 410. | 2 | 4 | 1 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 4 |
| 411. | 2 | 4 | 1 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| 412. | 2 | 4 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 |
| 413. | 2 | 4 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| 414. | 2 | 4 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| 415. | 2 | 4 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 416. | 2 | 4 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| 417. | 2 | 4 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| 418. | 2 | 4 | 1 | 2 | 2 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| 419. | 1 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| 420. | 1 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 |
| 421. | 1 | 4 | 2 | 2 | 4 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 |
| 422. | 1 | 4 | 2 | 2 | 4 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| 423. | 1 | 4 | 2 | 2 | 4 | 2 | 1 | 3 | 2 | 4 | 2 |
| 424. | 1 | 4 | 2 | 3 | 1 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 |

| | | | | | | | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 425. | 1 | 4 | 2 | 4 | 3 | 3 | 5 | 3 | 4 | 5 | 3 |
| 426. | 1 | 4 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| 427. | 1 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 2 | 2 |
| 428. | 1 | 4 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 |
| 429. | 1 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 1 | 4 | 2 | 3 |
| 430. | 1 | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 4 | 3 | 2 |
| 431. | 1 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 4 | 2 | 1 | 1 |
| 432. | 1 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| 433. | 1 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 434. | 1 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 1 |
| 435. | 1 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 436. | 1 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| 437. | 1 | 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 438. | 1 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 |
| 439. | 1 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| 440. | 1 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| 441. | 1 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 2 |
| 442. | 1 | 4 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| 443. | 1 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 |
| 444. | 1 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 445. | 1 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 446. | 1 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| 447. | 1 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 4 |
| 448. | 1 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 |

| | | | | | | | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 449. | 2 | 4 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| 450. | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 |
| 451. | 2 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 452. | 2 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| 453. | 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| 454. | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 |
| 455. | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 |
| 456. | 2 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 1 |
| 457. | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| 458. | 2 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 |
| 459. | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 |
| 460. | 2 | 4 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| 461. | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 |
| 462. | 2 | 4 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| 463. | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 3 |
| 464. | 2 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 |
| 465. | 2 | 4 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 4 | 1 |
| 466. | 2 | 4 | 2 | 3 | 1 | 2 | 4 | 2 | 4 | 3 | 3 |
| 467. | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 |
| 468. | 2 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 |
| 469. | 2 | 4 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 |
| 470. | 2 | 4 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| 471. | 2 | 4 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 |
| 472. | 2 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 |

| | | | | | | | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 473. | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 474. | 2 | 4 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 |
| 475. | 2 | 4 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 1 | 1 |
| 476. | 2 | 4 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 477. | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 |
| 478. | 2 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 |
| 479. | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| 480. | 2 | 4 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 481. | 2 | 4 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 482. | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| 483. | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 |
| 484. | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 5 | 2 | 2 | 2 | 2 |

Questionarios aplicados a tutores.

Tabla 5

Valores de los ítem.

| Ítem | Valor | | |
|---|-------------------------|-------------|----------------|
| | No. de grupos tutorados | 1 o 2= 2 | |
| Imparte otra signatura al grupo tutorado | Sí=2 | | No= 1 |
| Recepción de cursos sobre tutoría /Desarrollo del adolescente | Sí=2 | | No=1 |
| Calidad de la información recibida | Buena=3 | Elemental=2 | Insuficiente=1 |
| Apoyo directivo en: materiales, actividades, cursos | Sí=2 | | No=1 |
| Apoyo del personal de apoyo | Sí=2 | | No=1 |
| | Nunca= 1 | | |
| | Casi nunca=2 | | |

| | | | |
|--|-------------------|-------------------|-------------------|
| Asertividad, Respeto, Empatía, Tolerancia, Colaboración, Tareas, Actividades en el aula. | Algunas veces=3 | | |
| | Casi siempre=4 | | |
| | Siempre=5 | | |
| Asistencia | Menor al 80%=1 | Igual al 80%=2 | Mayor al 80%=3 |
| Permanencia | Sí= 2 | | No= 1 |

Tabla 6

Tabulación de los cuestionarios.

| FOLIO | ESC. | TURNO | GPOS. | OTRA ASIGN. | CURSO TUT. | CAL INFORM. | CDUE RSOR | CAL INFORM. | Apoyo | | | | ASERTIVIDAD | RESPECTO | EMPATIA | TOLERANCIA | COLABORACION | TAREAS | ACTIV AULA | ASISTENCIA | PERMANENCIA |
|-------|------|-------|-------|-------------|------------|-------------|-----------|-------------|------------|-------------|--------|---------------|-------------|----------|---------|------------|--------------|--------|------------|------------|-------------|
| | | | | | | | | | MATERIALES | ACTIVIDADES | CURSOS | PERSON. APOYO | | | | | | | | | |
| 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | | 1 | | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | 5 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 |
| 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | | 1 | | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 |
| 4 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| 5 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | | 1 | | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 2 | 2 |
| 6 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | | 1 | | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | 5 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| 7 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | | 1 | | 2 | 2 | | 2 | 3 | 5 | 3 | 5 | 2 | 3 | 5 | 3 | 2 |
| 8 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 |
| 9 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | 3 | 4 | 3 | 2 |
| 10 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | | 2 | 2 | 1 | 2 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 2 |
| 11 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 2 |
| 12 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 |
| 13 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | | 1 | | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | 5 | 3 | 3 | 2 | 2 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 14 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 |
| 15 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 |
| 16 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 |
| 17 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | | 1 | | 2 | 1 | 2 | 2 | 33 | 4 | 4 | 3 | 5 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| 18 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | | 1 | | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 2 | 2 |
| 19 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| 20 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 |
| 21 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 2 |
| 22 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 2 |
| 23 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 |
| 24 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 3 | 2 |
| 25 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 |
| 26 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | | 1 | | 1 | 2 | 1 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 | 3 | 2 |
| 27 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 |
| 28 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | | 2 | 2 | 2 | 1 | 4 | 4 | 3 | 3 | 5 | 4 | 5 | 3 | 2 |
| 29 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | | 2 | 2 | 2 | 1 | 4 | 4 | 3 | 3 | 5 | 4 | 5 | 3 | 2 |
| 30 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 |
| 31 | 4 | 1 | 1 | 2 | 1 | | 1 | | 1 | 2 | 1 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 |
| 32 | 4 | 1 | 1 | 2 | 1 | | 1 | | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 2 | 2 |
| 33 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 1 |
| 34 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 |
| 35 | 4 | 1 | 2 | 2 | 1 | | 1 | | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 36 | 4 | 1 | 2 | 2 | 1 | | 2 | | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 |
| 37 | 4 | 2 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| 32 | 4 | 2 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 39 | 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | | 1 | | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 40 | 4 | 2 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 2 |

Prueba Enlace 2011

Tabla 7

Resultados en la prueba ENLACE 2011

| Grupo | Tutor | Resultado | Puntaje |
|--------------|--------------|------------------|----------------|
| 1. | 1 | Elemental | 1 |
| 2. | 2 | Elemental | 1 |
| 3. | 3 | Elemental | 1 |
| 4. | 4 | Elemental | 1 |
| 5. | 5 | Elemental | 1 |
| 6. | 6 | Elemental | 1 |
| 7. | 3 | Elemental | 1 |
| 8. | 4 | Elemental | 1 |
| 9. | 7 | Elemental | 1 |
| 10. | 8 | Elemental | 1 |
| 11. | 9 | Elemental | 1 |
| 12. | 10 | Elemental | 1 |
| 13. | 11 | Elemental | 1 |
| 14. | 12 | Elemental | 1 |
| 15. | 12 | Elemental | 1 |
| 16. | 13 | Elemental | 1 |
| 17. | 14 | Elemental | 1 |
| 18. | 15 | Elemental | 1 |
| 19. | 16 | Elemental | 1 |
| 20. | 17 | Elemental | 1 |
| 21. | 18 | Elemental | 1 |
| 22. | 14 | Elemental | 1 |
| 23. | 19 | Elemental | 1 |
| 24. | 20 | Elemental | 1 |
| 25. | 21 | Elemental | 1 |
| 26. | 22 | Elemental | 1 |
| 27. | 23 | Elemental | 1 |
| 28. | 24 | Elemental | 1 |
| 29. | 25 | Elemental | 1 |

| | | | |
|-----|----|-----------|---|
| 30. | 26 | Elemental | 1 |
| 31. | 27 | Elemental | 1 |
| 32. | 28 | Bueno | 2 |
| 33. | 29 | Elemental | 1 |
| 34. | 30 | Bueno | 2 |
| 35. | 31 | Bueno | 2 |
| 36. | 32 | Bueno | 2 |
| 37. | 33 | Bueno | 2 |
| 38. | 31 | Bueno | 2 |
| 39. | 33 | Bueno | 2 |
| 40. | 34 | Bueno | 2 |
| 41. | 35 | Bueno | 2 |
| 42. | 36 | Elemental | 1 |
| 43. | 37 | Elemental | 1 |
| 44. | 38 | Elemental | 1 |
| 45. | 39 | Elemental | 1 |
| 46. | 40 | Elemental | 1 |

Promedios grupales

Tabla 8

Promedios grupales en el ciclo 2010-2011

| Grupo | Tutor | Puntaje |
|--------------|--------------|----------------|
| 1 | 1 | 2 |
| 2 | 2 | 2 |
| 3 | 3 | 1 |
| 4 | 4 | 1 |
| 5 | 5 | 2 |
| 6 | 6 | 1 |
| 7 | 3 | 1 |
| 8 | 4 | 1 |
| 9 | 7 | 0 |
| 10 | 8 | 1 |
| 11 | 9 | 1 |

| | | |
|----|----|---|
| 12 | 10 | 0 |
| 13 | 11 | 0 |
| 14 | 12 | 1 |
| 15 | 12 | 1 |
| 16 | 13 | 1 |
| 17 | 14 | 0 |
| 18 | 15 | 0 |
| 19 | 16 | 1 |
| 20 | 17 | 2 |
| 21 | 18 | 2 |
| 22 | 14 | 0 |
| 23 | 19 | 2 |
| 24 | 20 | 2 |
| 25 | 21 | 2 |
| 26 | 22 | 2 |
| 27 | 23 | 1 |
| 28 | 24 | 1 |
| 29 | 25 | 2 |
| 30 | 26 | 0 |
| 31 | 27 | 1 |
| 32 | 28 | 0 |
| 33 | 29 | 2 |
| 34 | 30 | 2 |
| 35 | 31 | 1 |
| 36 | 32 | 2 |
| 37 | 33 | 0 |
| 38 | 31 | 2 |
| 39 | 33 | 0 |
| 40 | 34 | 0 |
| 41 | 35 | 1 |
| 42 | 36 | 2 |
| 43 | 37 | 0 |
| 44 | 38 | 0 |

| | | |
|----|----|---|
| 45 | 39 | 1 |
| 46 | 40 | 1 |

3.4 Resultados.

A continuación, se presentan una serie de gráficas en las que se muestran los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos tanto a los alumnos como a los tutores, y se incluye en las mismas la información recabada de la institución escolar (promedio final de cada grupo en el ciclo 2010-2011) y los resultados de la prueba enlace obtenidos a través de la página de internet de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

El orden de las gráficas y cuadros corresponde en primer término a los resultados que sobre la labor tutorial se obtuvo para cada uno de los tutores, seguida de los resultados obtenidos sobre la adaptación escolar de cada uno de los grupos, haciendo corresponder a cada tutor con su grupo (s) atendido (s) en el ciclo 2010-2011.

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 3

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 1.

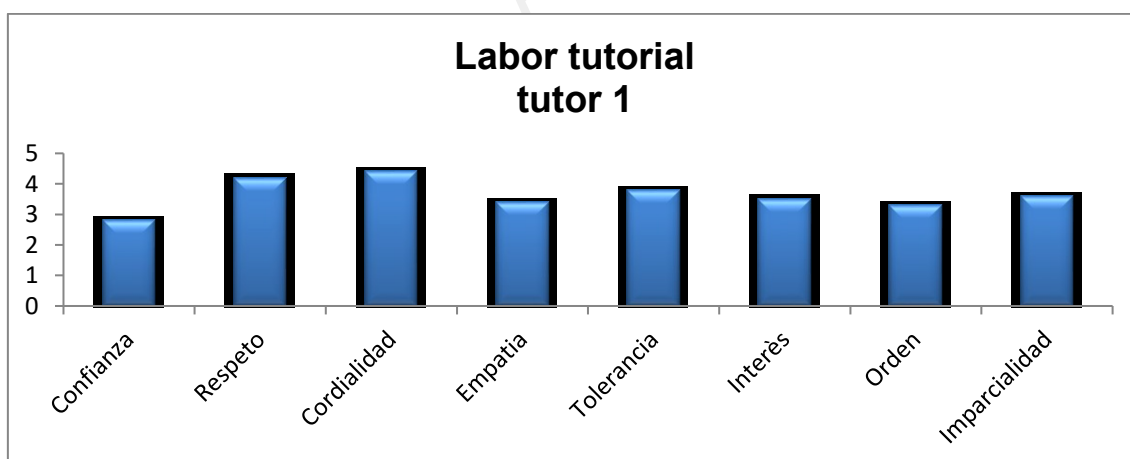


Tabla 9

Otros indicadores sobre la labor del tutor 1

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 37 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 4

Percepción del tutor sobre grupo 1.

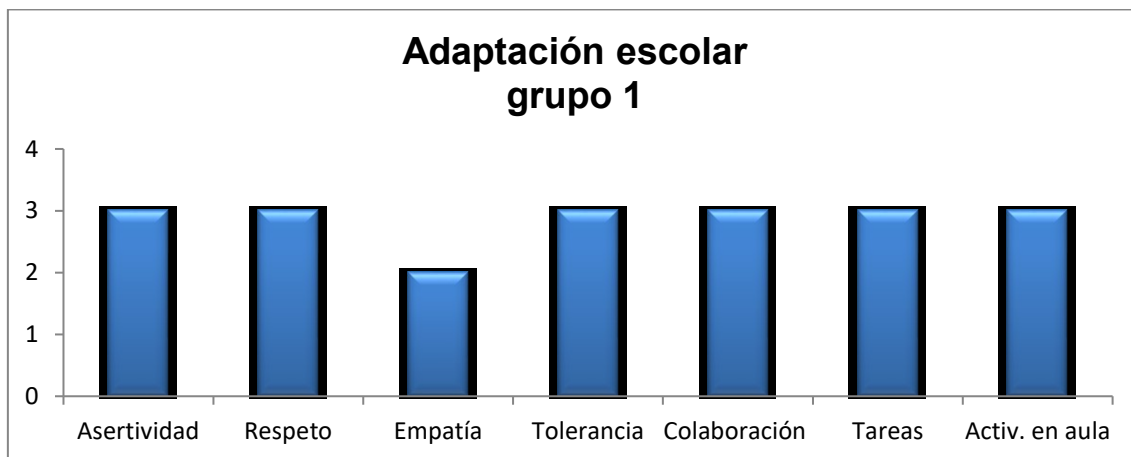


Tabla 10

Otros indicadores sobre la adaptación del grupo 1.

| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
|------------|-------------|--------|----------------|
| 1 | 1 | 1 | 2 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 25 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 5

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 2.

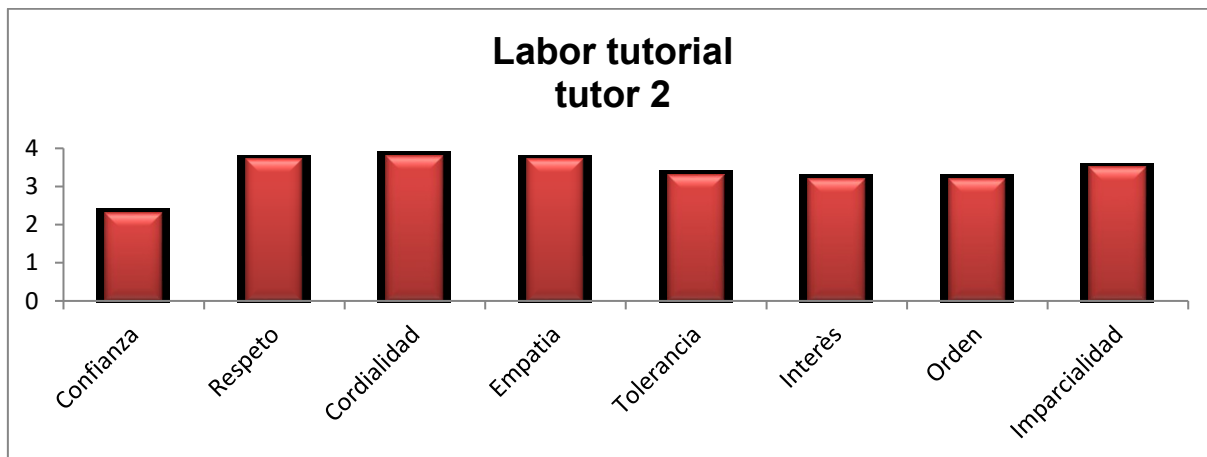


Tabla 11

Otros indicadores sobre la labor del tutor 2

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 36.42 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 6

Percepción del tutor sobre grupo 2.

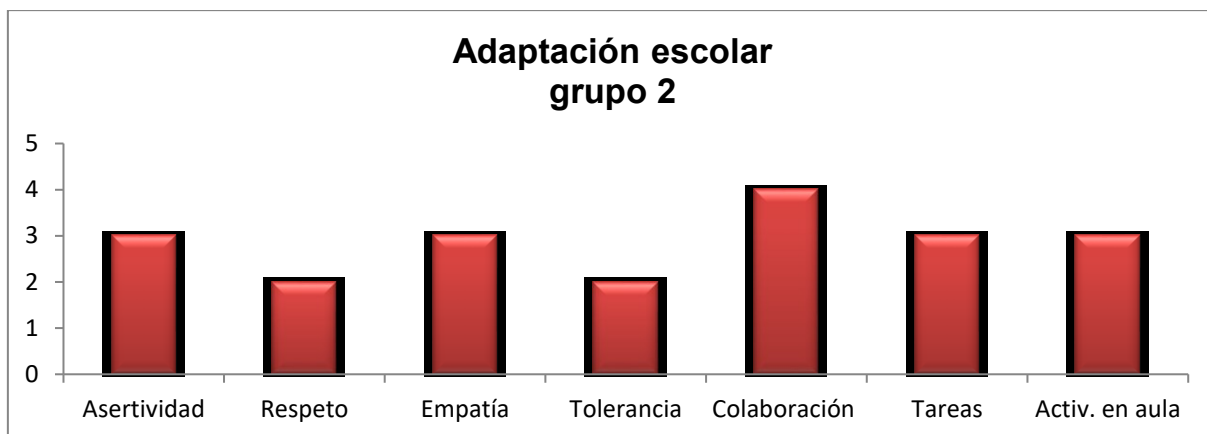


Tabla 12

Otros indicadores sobre la adaptación del grupo 2.

| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
|------------|-------------|--------|----------------|
| 2 | 1 | 1 | 2 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 26 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 7

Percepción de los alumnos (grupo a) sobre el desempeño de tutor 3.

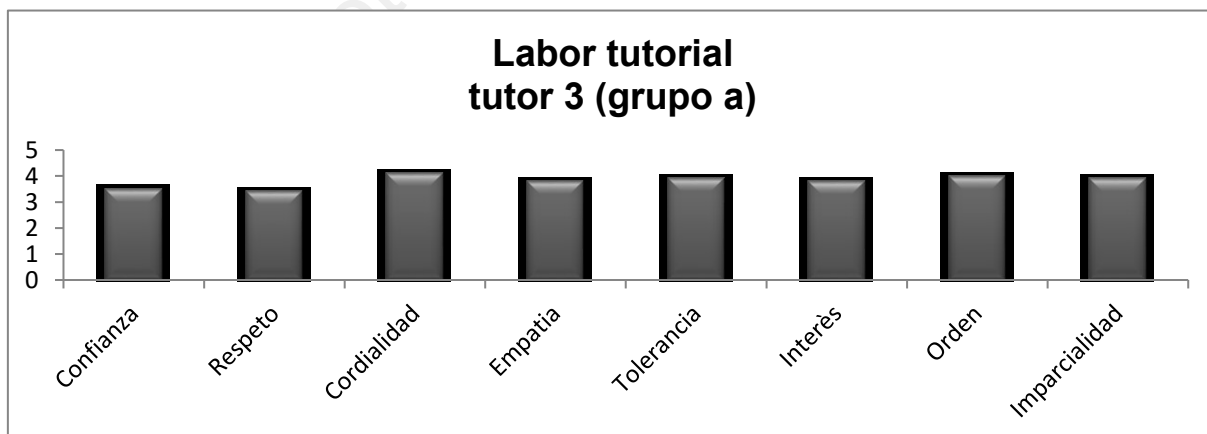


Tabla 13

Otros indicadores sobre la labor del tutor 3 (grupo a).

| No. Gpos | Otra asign. | Cursos o tut. | Calidad Inf. | Curso de | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. |
|----------|-------------|---------------|--------------|----------|--------------|----------------|-------------------|--------------|-------------|
| | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|--------|---|---|---|---|----------|
| | | | | desarr | | | | | de Apoyo |
| 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, Octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 38.4 puntos

Nivel= Elemental

Figura 8

Percepción de los alumnos (grupo b) sobre el desempeño de tutor 3.

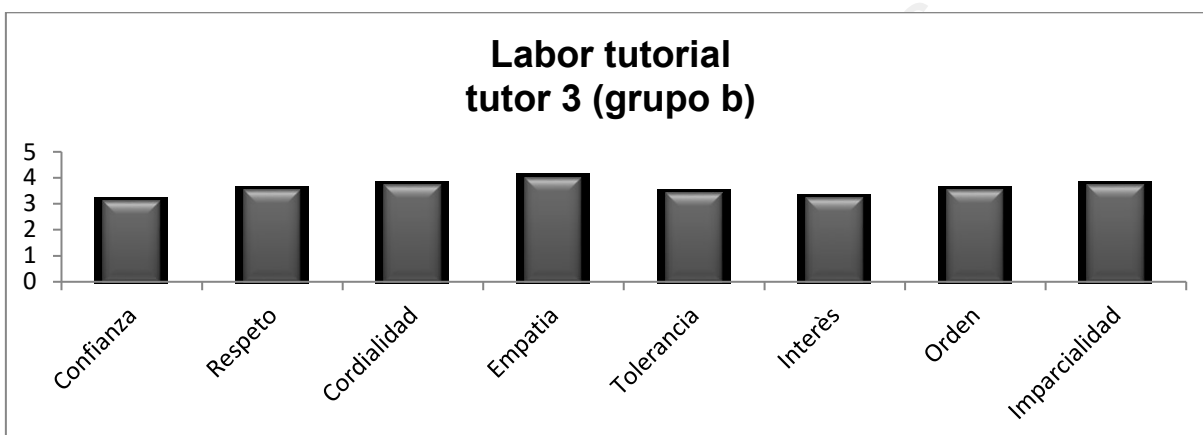


Tabla 14

Otros indicadores sobre la labor del tutor 3 (grupo b).

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 36.1 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 9

Percepción del tutor sobre grupo 3ª y 3b.

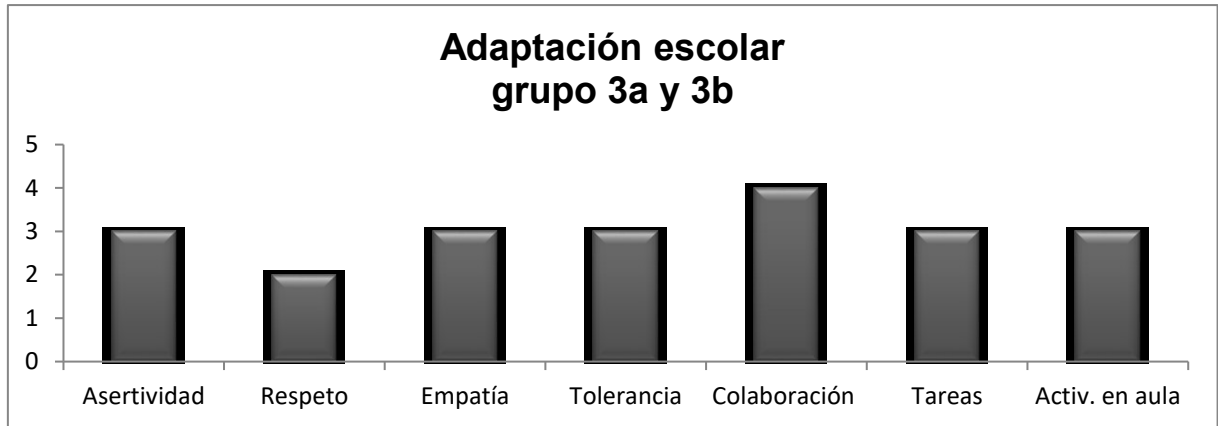


Tabla 15

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupos 3 a y b.

| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
|------------|-------------|--------|----------------|
| 2 | 1 | 1 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 26 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 10

Percepción de los alumnos (grupo a) sobre el desempeño de tutor .

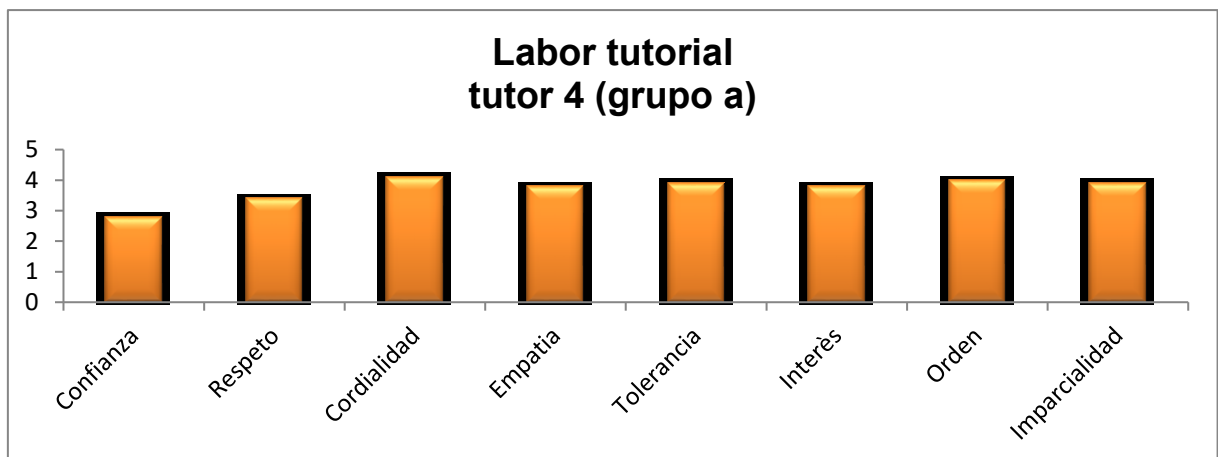


Tabla 16

Otros indicadores sobre la labor del tutor 4 (grupo a).

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 40.7 puntos

Nivel= Bueno

Figura 11

Percepción de los alumnos (grupo b) sobre el desempeño de tutor .

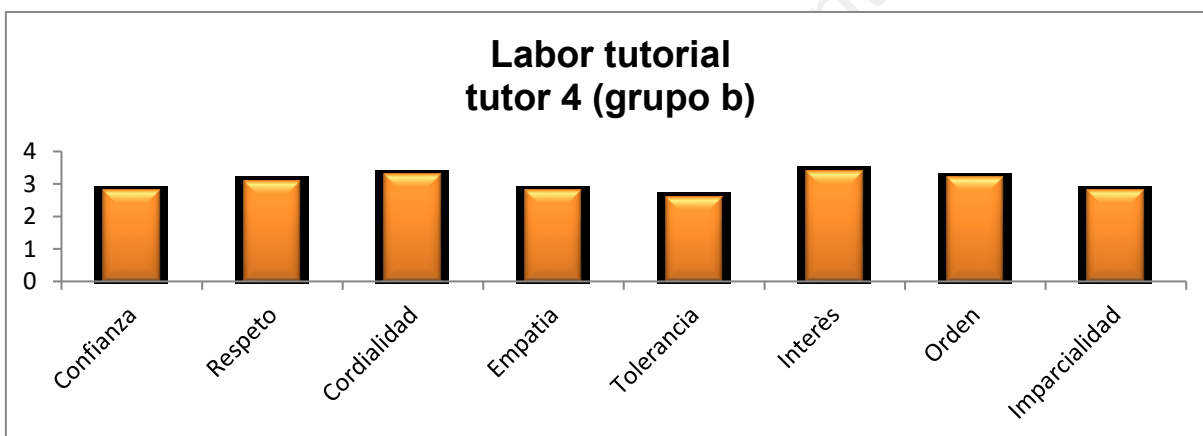


Tabla 17

Otros indicadores sobre la labor del tutor 4 (grupo b).

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 35 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 12

Percepción del tutor sobre grupo 4ª y 4b.

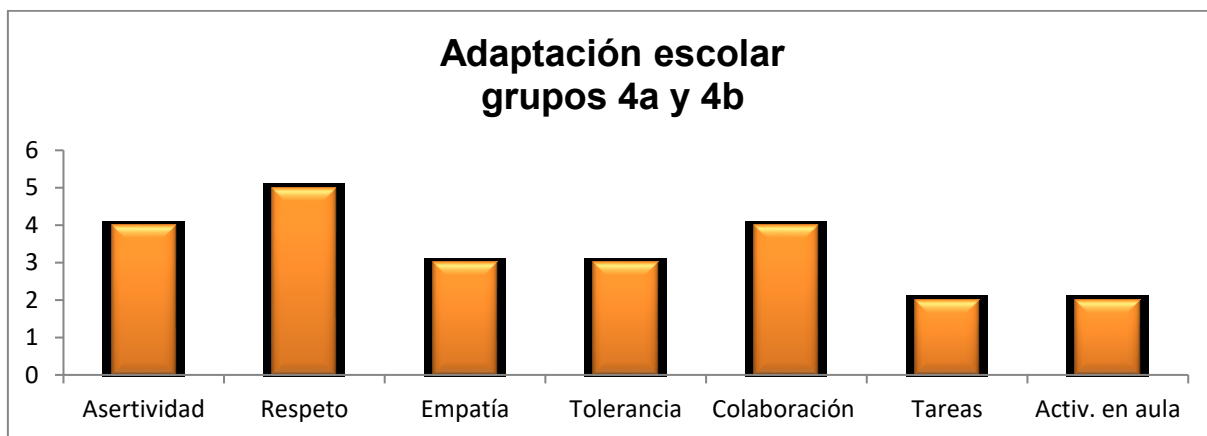


Tabla 18

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupos 4 a y b.

| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
|------------|-------------|--------|----------------|
| 1 | 1 | 1 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 27 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 13

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 5 .

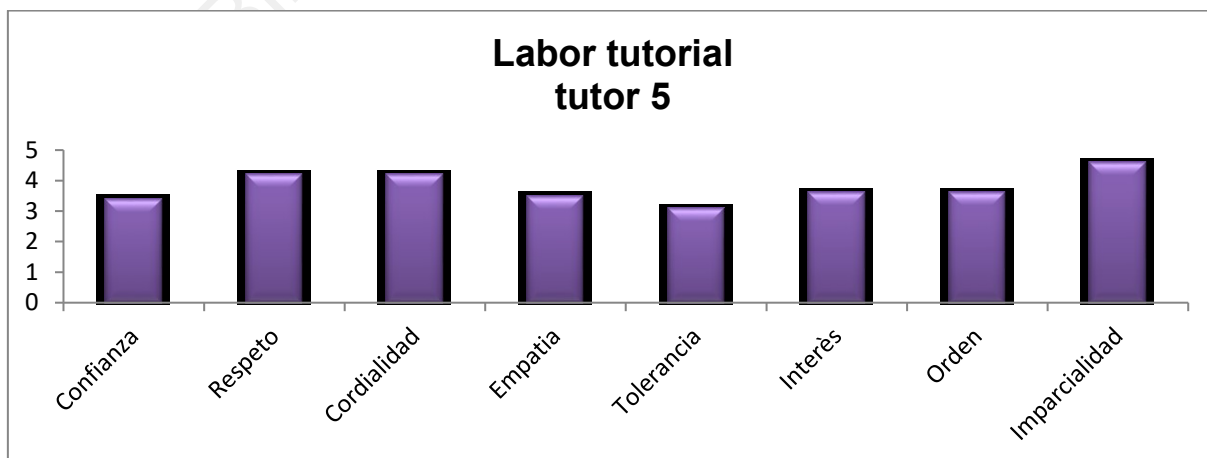


Tabla 19

Otros indicadores sobre la labor del tutor 5.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 38.2 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 14

Percepción del tutor sobre grupo 5.

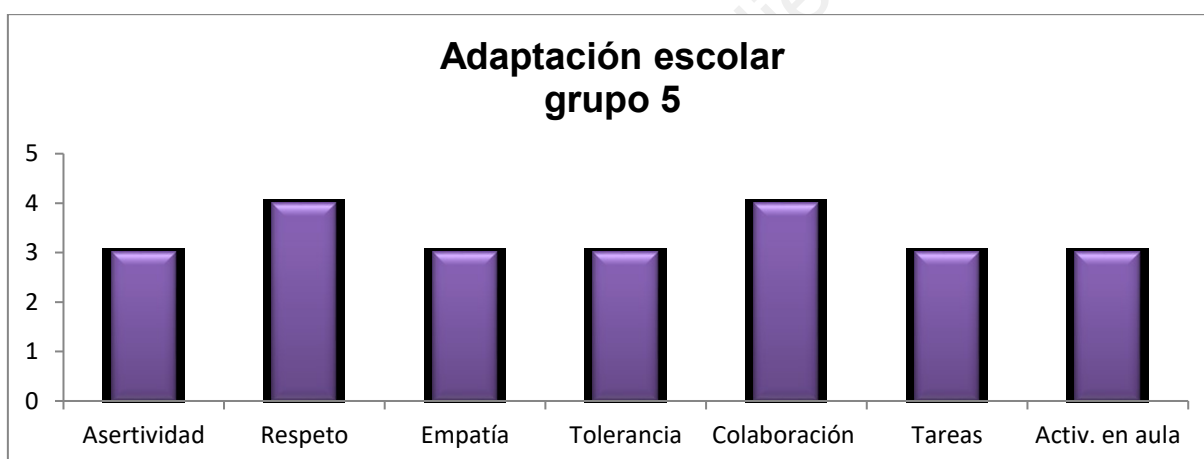


Tabla 20

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupos 4 a y b.

| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
|------------|-------------|--------|----------------|
| 1 | 1 | 1 | 2 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 28 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 15

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 6 .

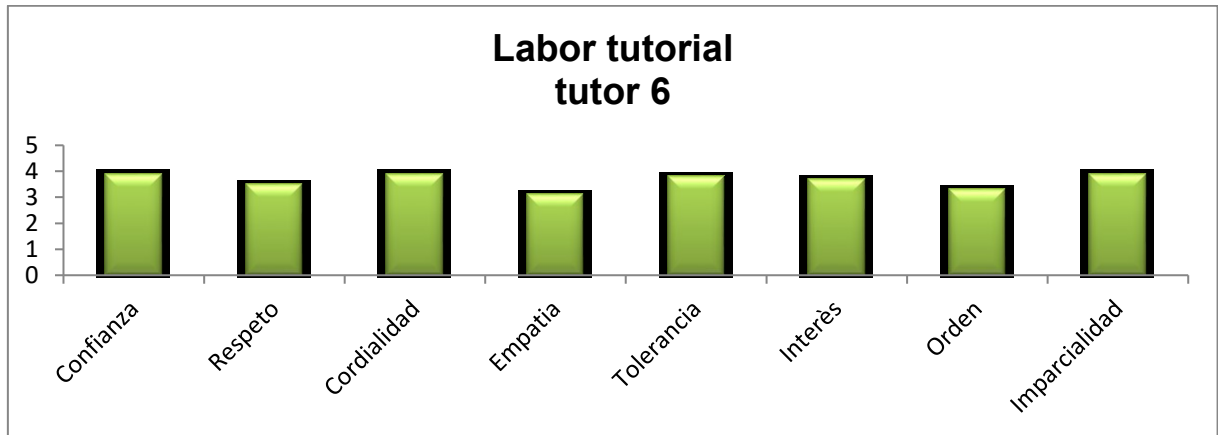


Tabla 21

Otros indicadores sobre la labor del tutor 6.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 37.1 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 16

Percepción del tutor sobre grupo 6.

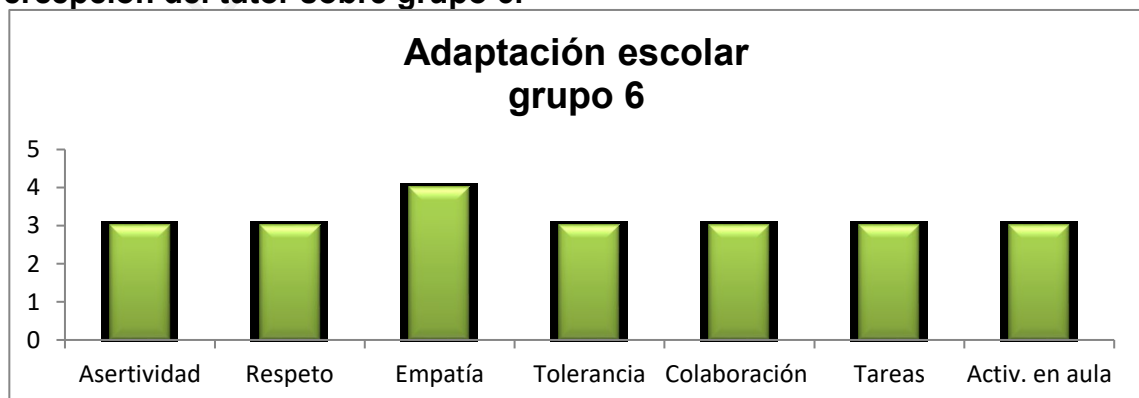


Tabla 22

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 6.

| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
|------------|-------------|--------|----------------|
| 2 | 1 | 1 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 27 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 17

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 7 .

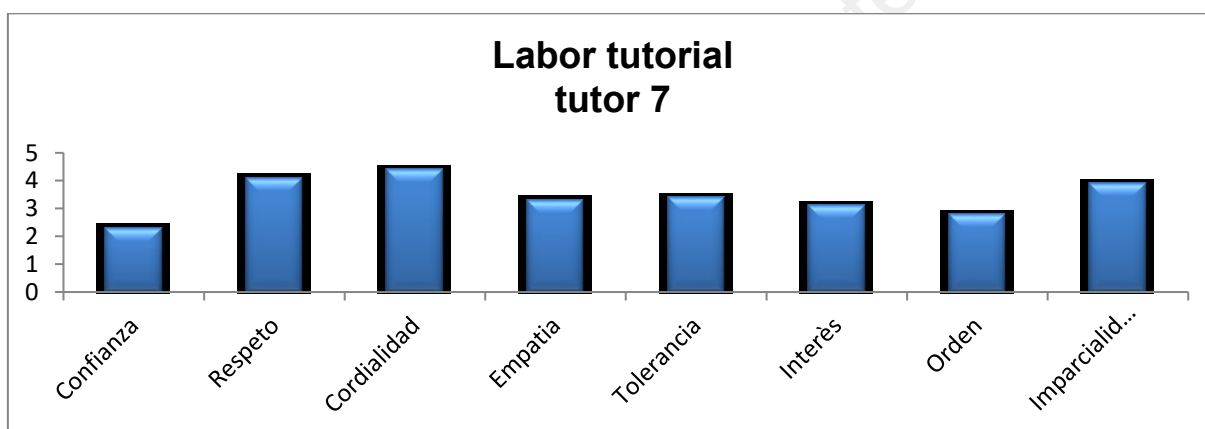


Tabla 23

Otros indicadores sobre la labor del tutor 7.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 32.3 puntos

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 18

Percepción del tutor sobre grupo 7.

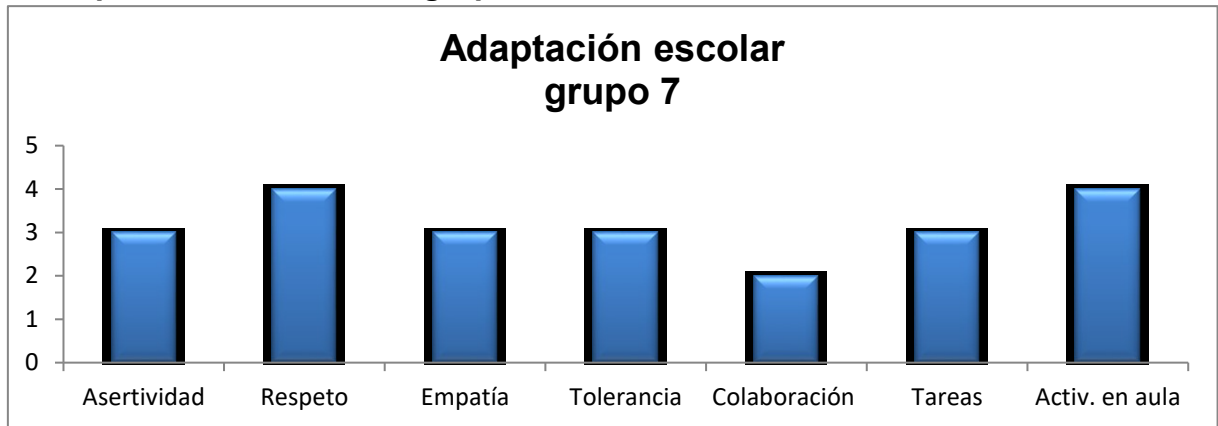


Tabla 24

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 7.

| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
|------------|-------------|--------|----------------|
| 2 | 1 | 1 | 0 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 26 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 19

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 8 .

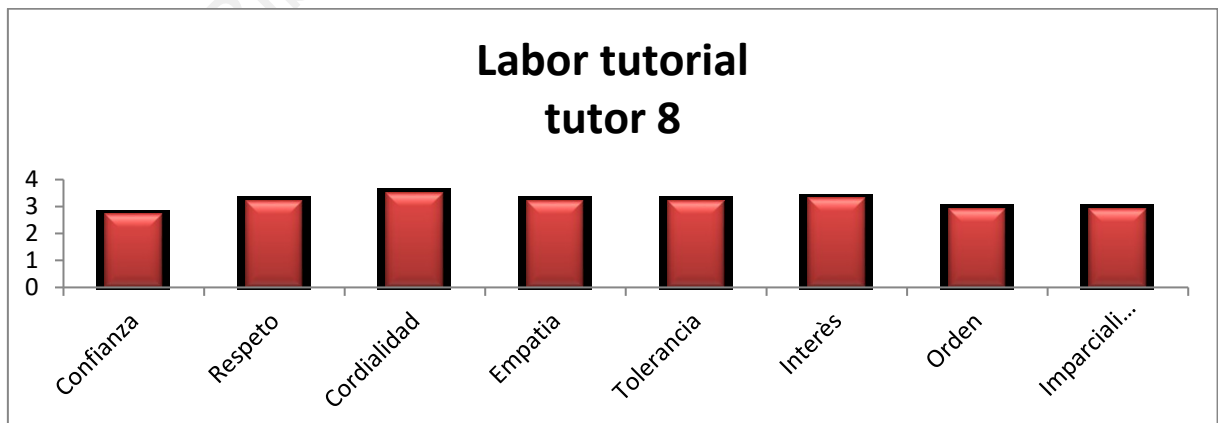


Tabla 25

Otros indicadores sobre la labor del tutor 8.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 32.9 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 20

Percepción del tutor sobre grupo 8.

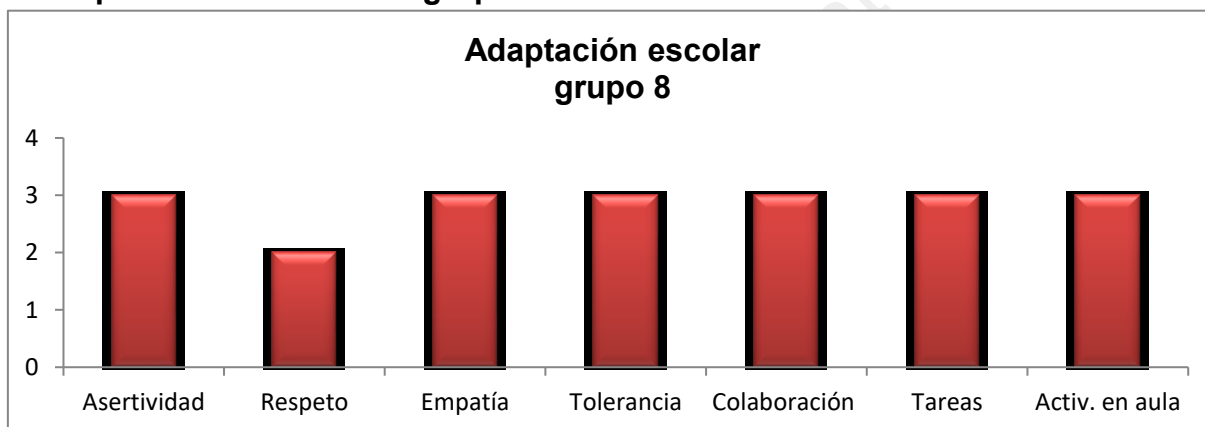


Tabla 26

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 8.

| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
|------------|-------------|--------|----------------|
| 0 | 1 | 1 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 23 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 21

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 9.

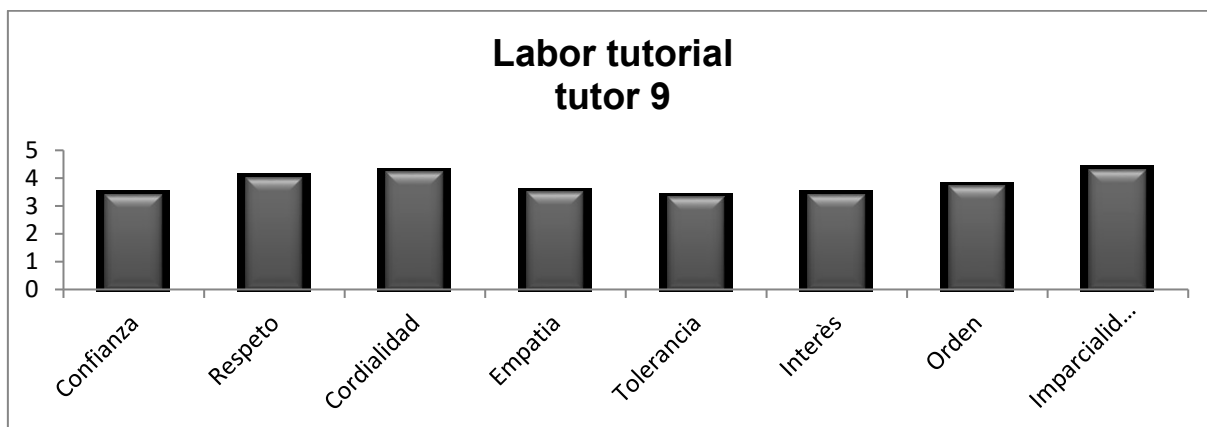


Tabla 27

Otros indicadores sobre la labor del tutor 9.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 3 | 1 | 1 | 0 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 40.8 puntos

Nivel= Bueno

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 22

Percepción del tutor sobre grupo 9.

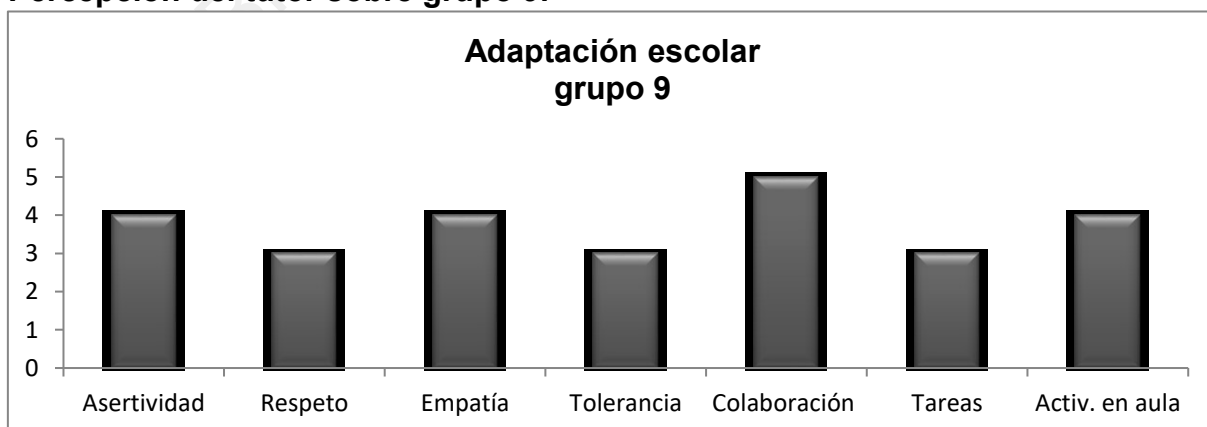


Tabla 28

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 9.

| | | | |
|------------|-------------|--------|----------------|
| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
| 1 | 1 | 1 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 31 puntos

Nivel= Bueno

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 23

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 10.

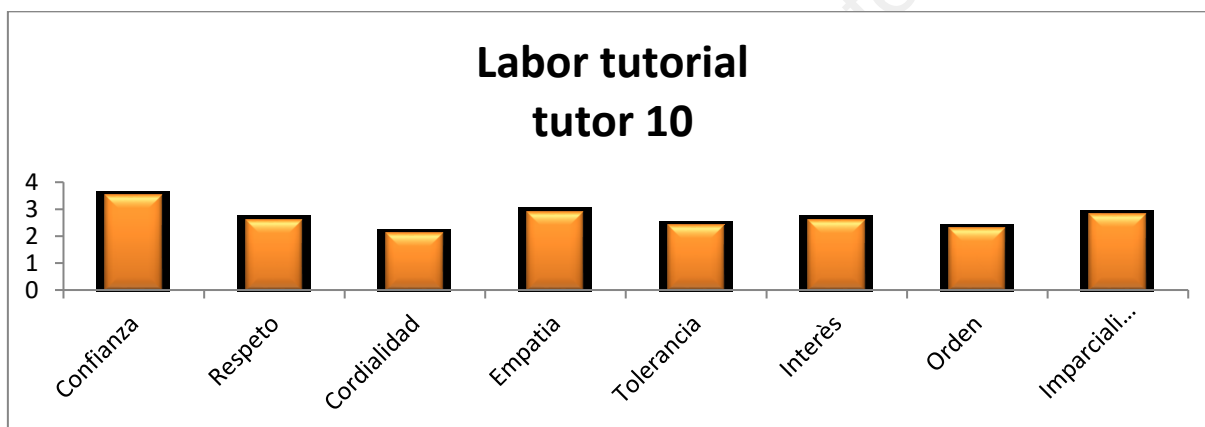


Tabla 29

Otros indicadores sobre la labor del tutor 10.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 1 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 32.2 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 24

Percepción del tutor sobre grupo 10.

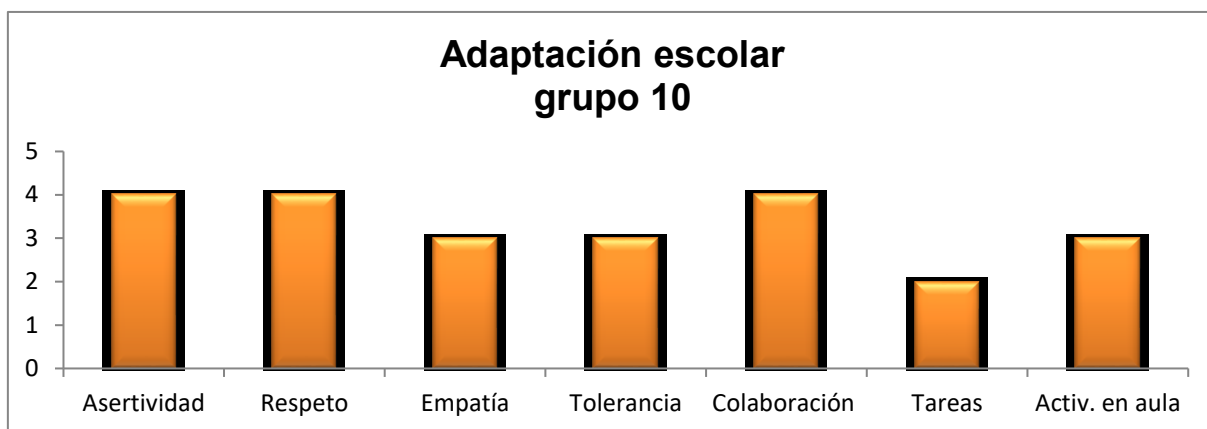


Tabla 30

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 10.

| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
|------------|-------------|--------|----------------|
| 2 | 1 | 1 | 0 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 27 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 25

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 11.

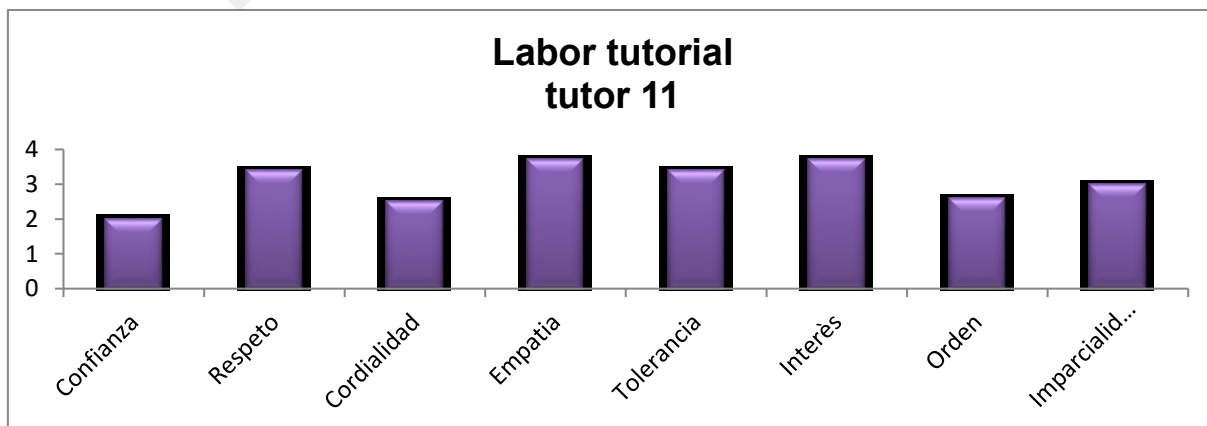


Tabla 31

Otros indicadores sobre la labor del tutor 11.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| | 2 | 1 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 35.3 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 26

Percepción del tutor sobre grupo 11.

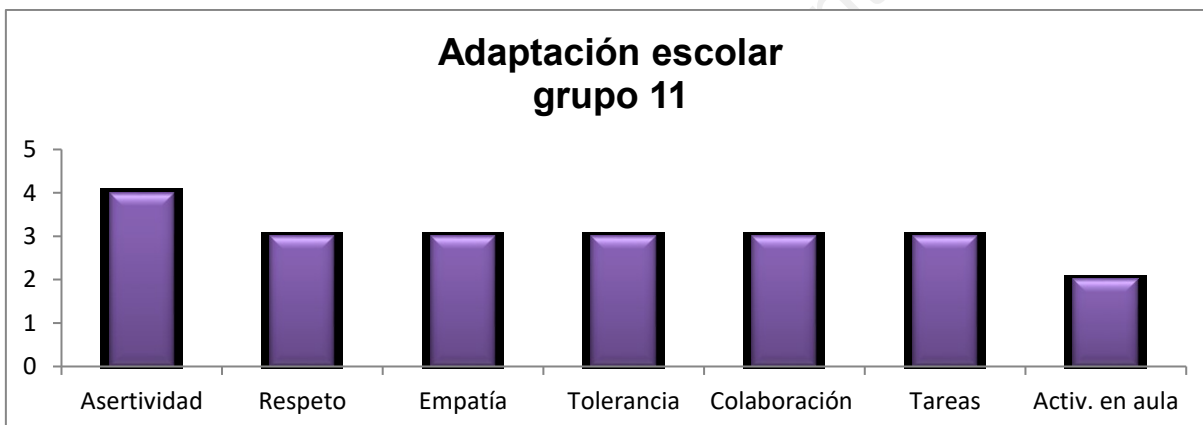


Tabla 32

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 11.

| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
|------------|-------------|--------|----------------|
| 2 | 1 | 1 | 0 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 25 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 27

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 12 (grupo a).

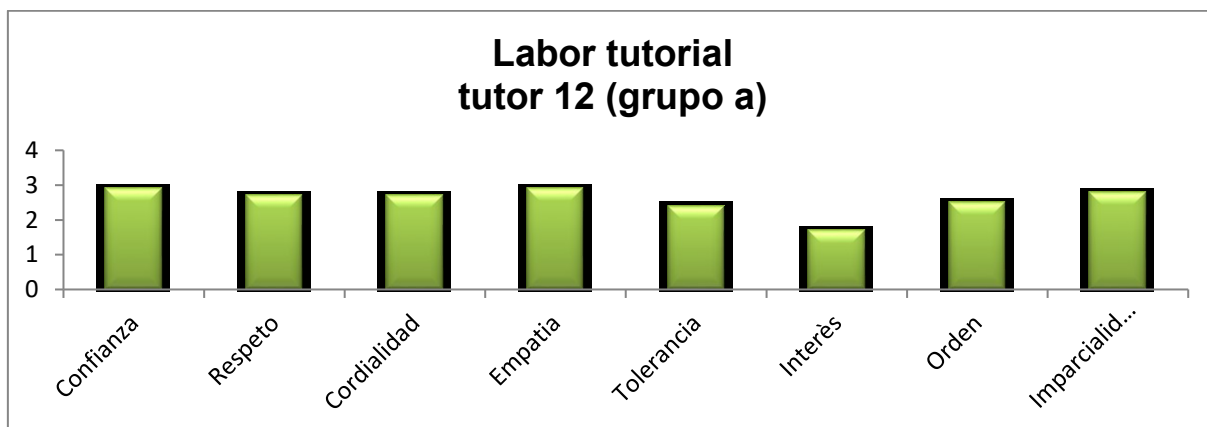


Tabla 33

Otros indicadores sobre la labor del tutor 12 (grupo a).

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 3 | 1 | 1 | 0 | 0 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 30.6 puntos

Nivel= Elemental

Figura 28

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 12 (grupo b).

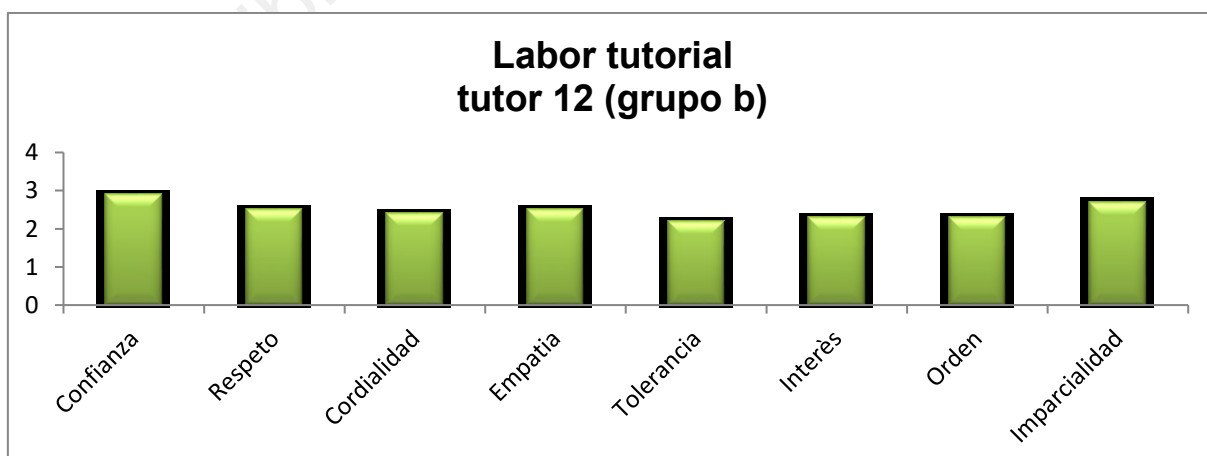


Tabla 34

Otros indicadores sobre la labor del tutor 12 (grupo b).

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 27.8 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 29

Percepción del tutor sobre grupo 12 a y b .

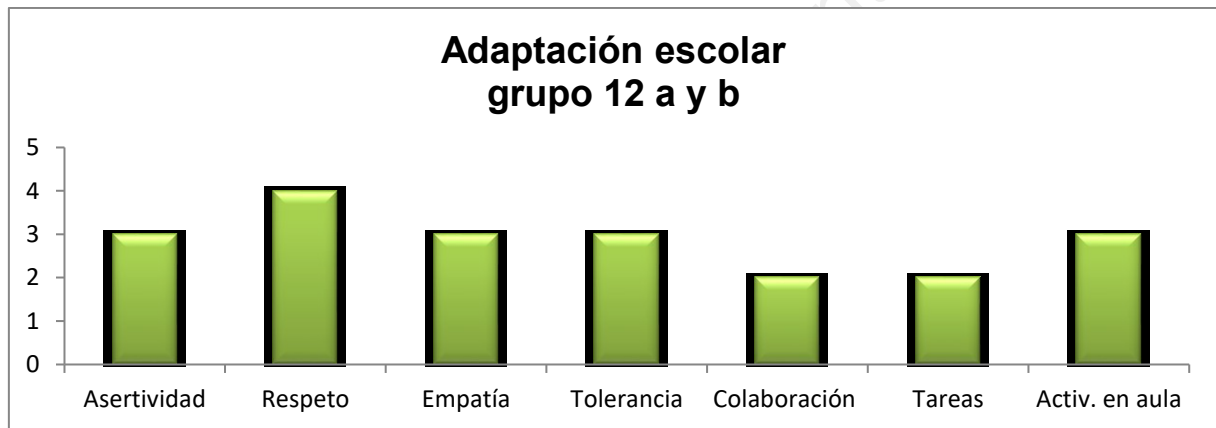


Tabla 35

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupos a y b .

| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
|------------|-------------|--------|----------------|
| 2 | 1 | 1 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 25 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 30

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 13.

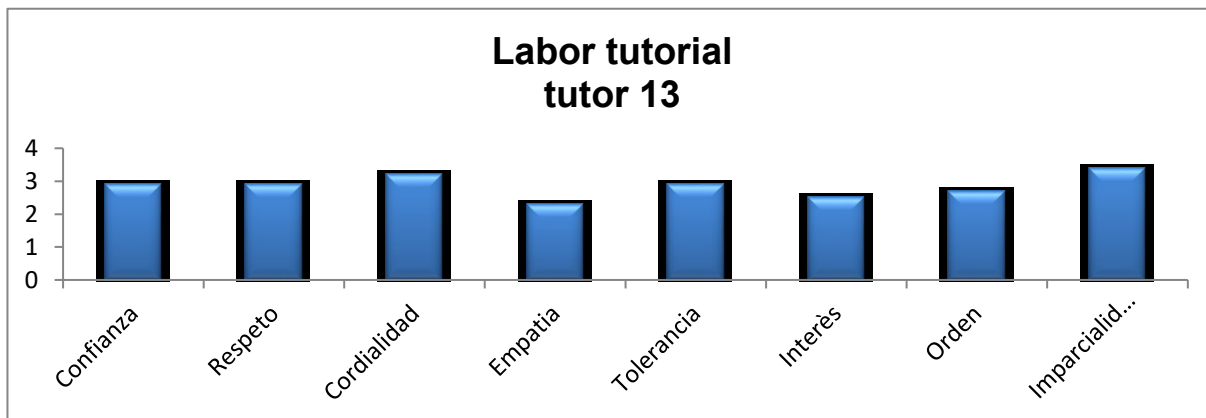


Tabla 36

Otros indicadores sobre la labor del tutor 13.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 30.8 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 31

Percepción del tutor sobre grupo 13.

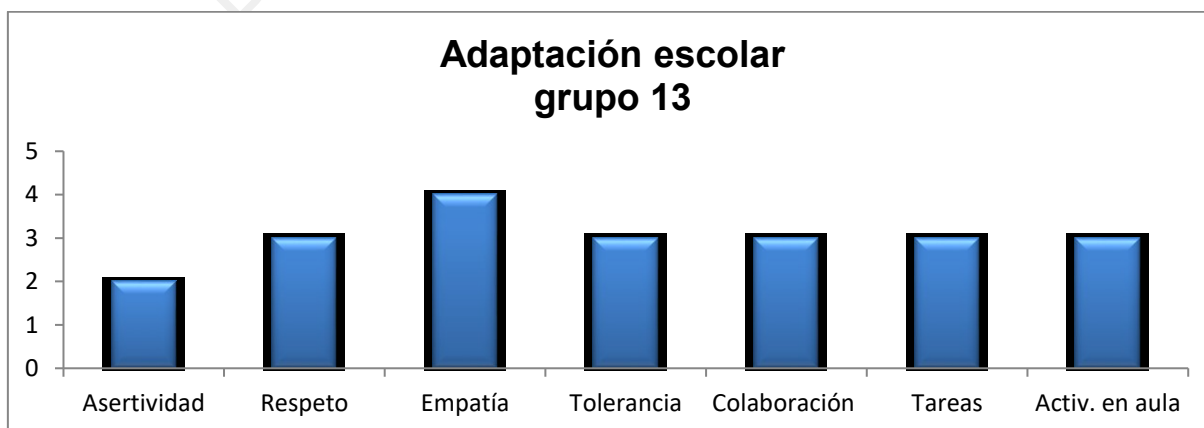


Tabla 37

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 13.

| | | | |
|------------|-------------|--------|----------------|
| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
| 1 | 1 | 1 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 25 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 32

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 14 grupo a.

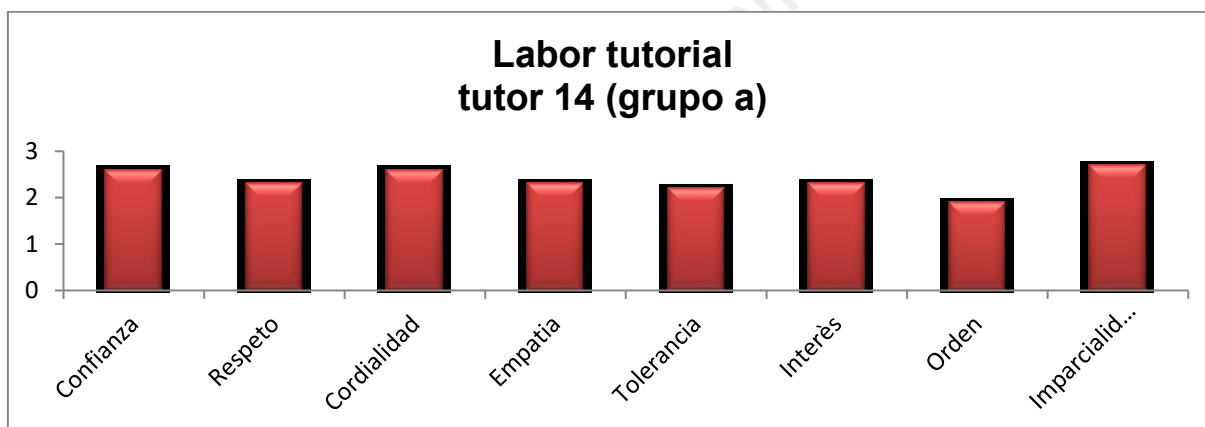


Tabla 38

Otros indicadores sobre la labor del tutor 14 grupo a.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 29.9 puntos

Nivel= Elemental

Figura 33

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 14 grupo b .

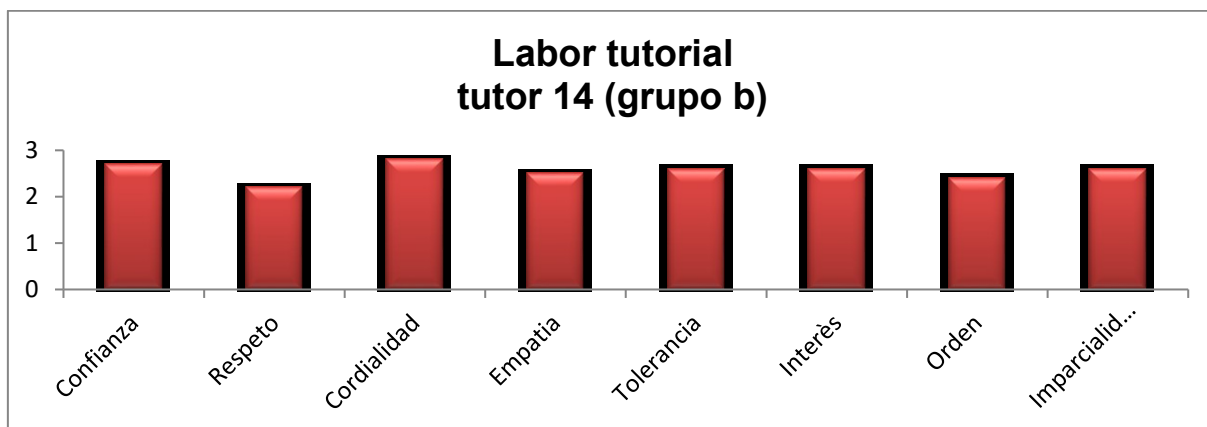


Tabla 39

Otros indicadores sobre la labor del tutor 14 grupo b.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 27.4 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 34

Percepción del tutor sobre grupos 14 a y b.

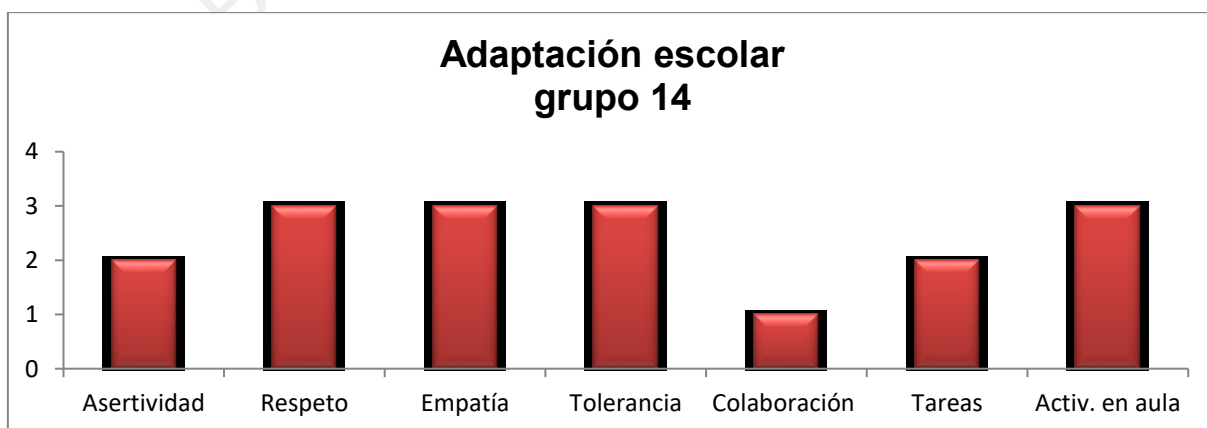


Tabla 40

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupos 14 a y b.

| | | | |
|------------|-------------|--------|----------------|
| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
| 2 | 1 | 1 | 0 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 21 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 35

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 15.

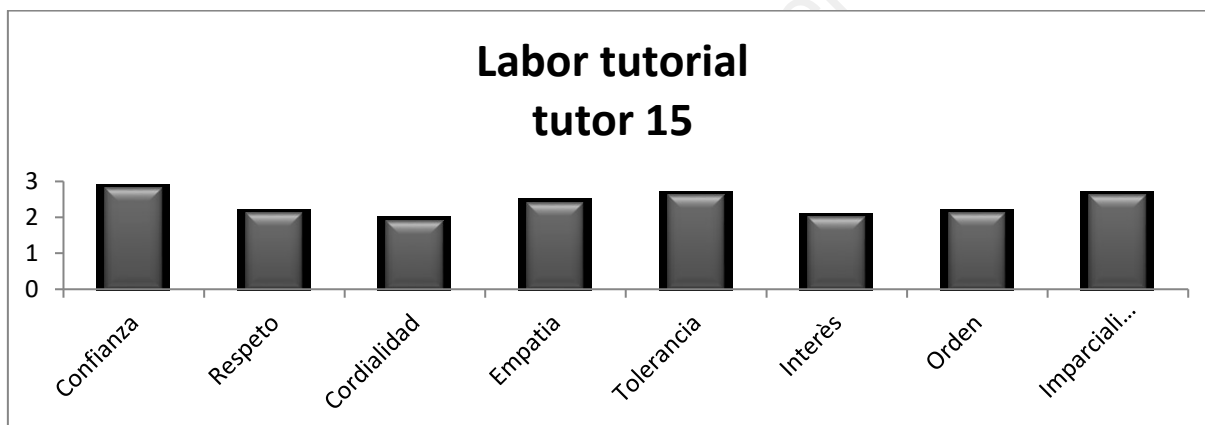


Tabla 41

Otros indicadores sobre la labor del tutor 15.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 28.5 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 36

Percepción del tutor sobre grupo 15.

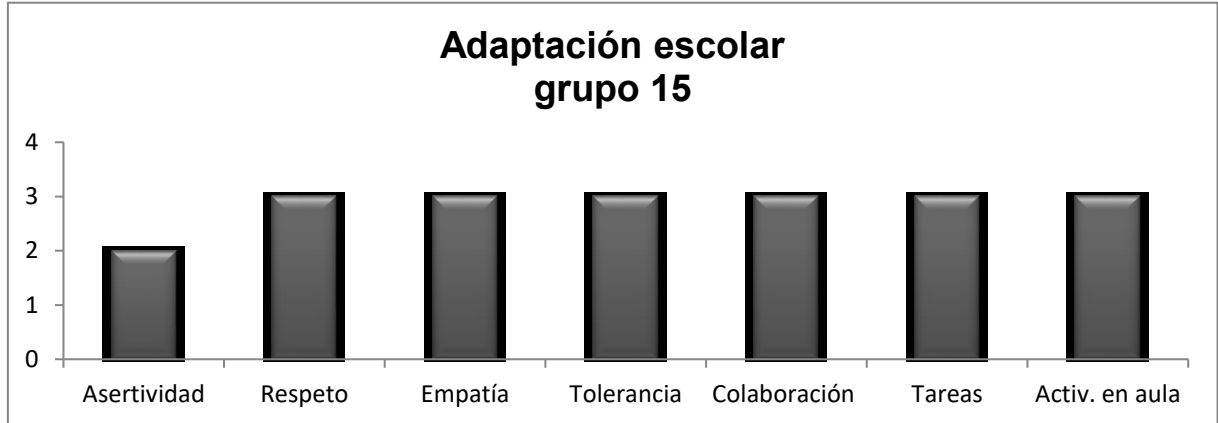


Tabla 42

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 15.

| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
|------------|-------------|--------|----------------|
| 1 | 0 | 1 | 0 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 22 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 37

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 16.

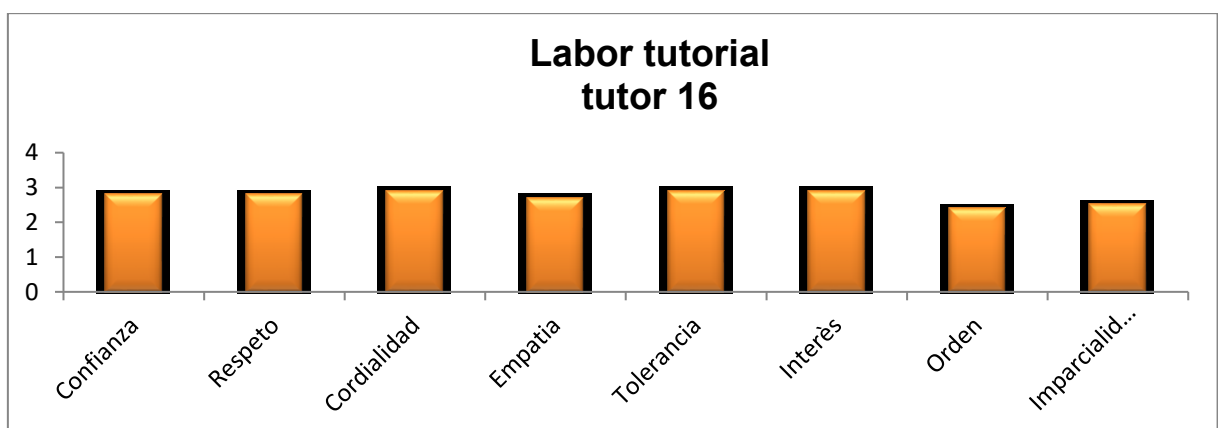


Tabla 43

Otros indicadores sobre la labor del tutor 16.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 32.9 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 38

Percepción del tutor sobre grupo 16.

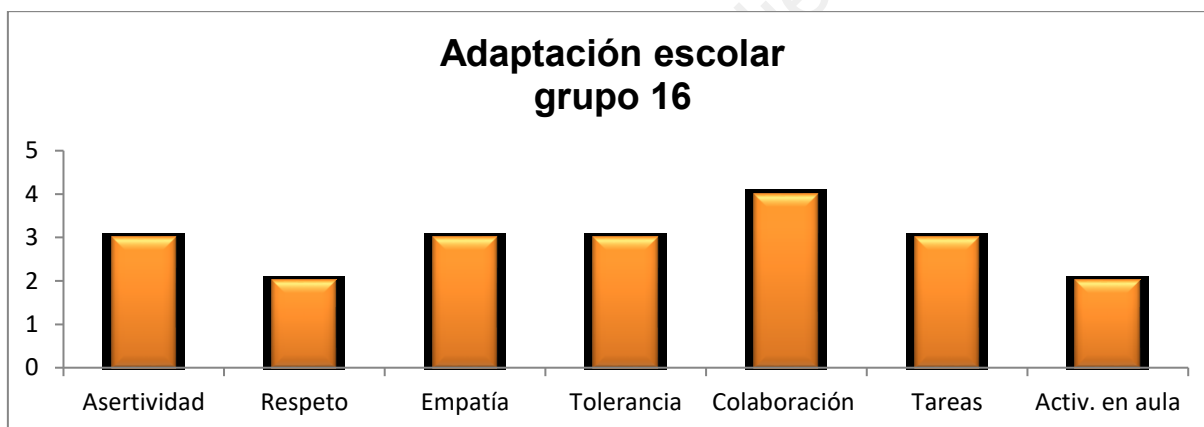


Tabla 44

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 16.

| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
|------------|-------------|--------|----------------|
| 2 | 1 | 1 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 25 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 39

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 17.

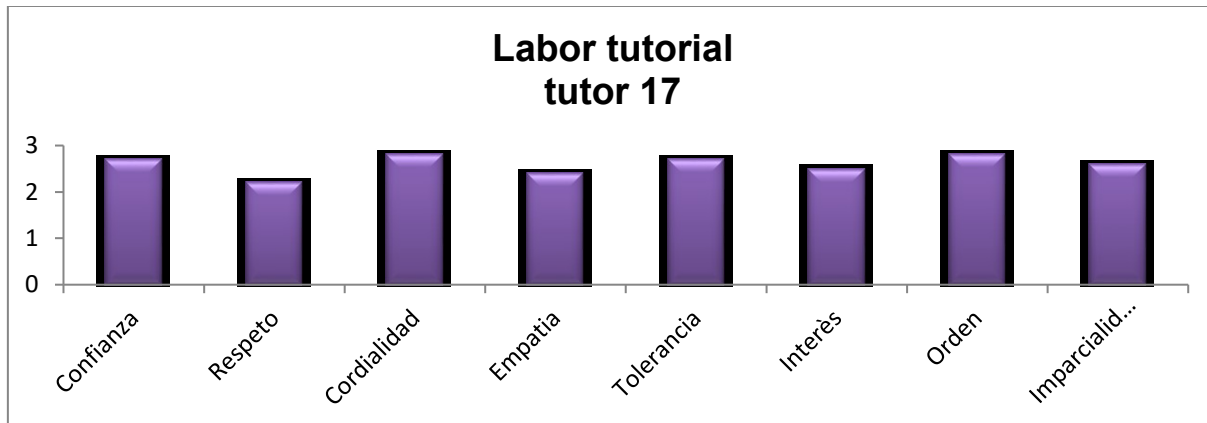


Tabla 45

Otros indicadores sobre la labor del tutor 17.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 1 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 31.7 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 40

Percepción del tutor sobre grupo 17.

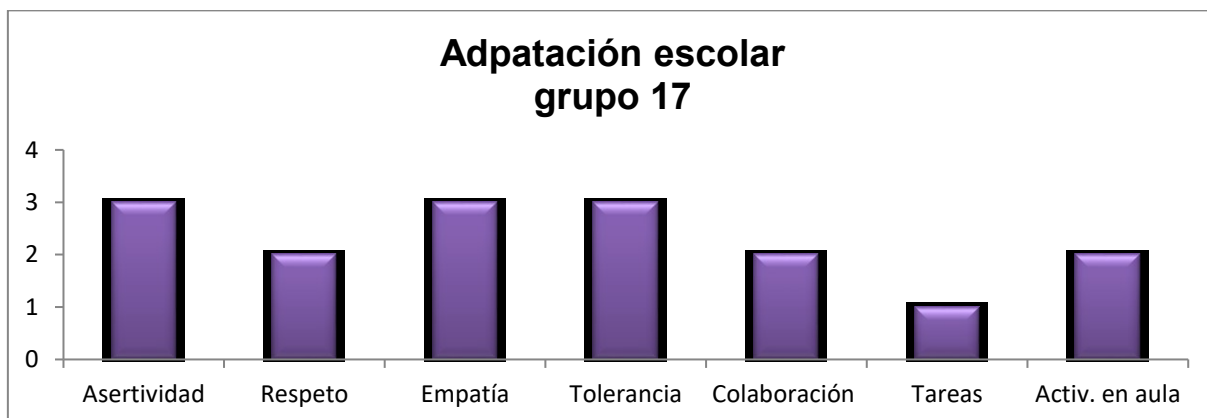


Tabla 46

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 17.

| | | | |
|------------|-------------|--------|----------------|
| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
| 2 | 1 | 1 | 0 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 20 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 41

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 18.

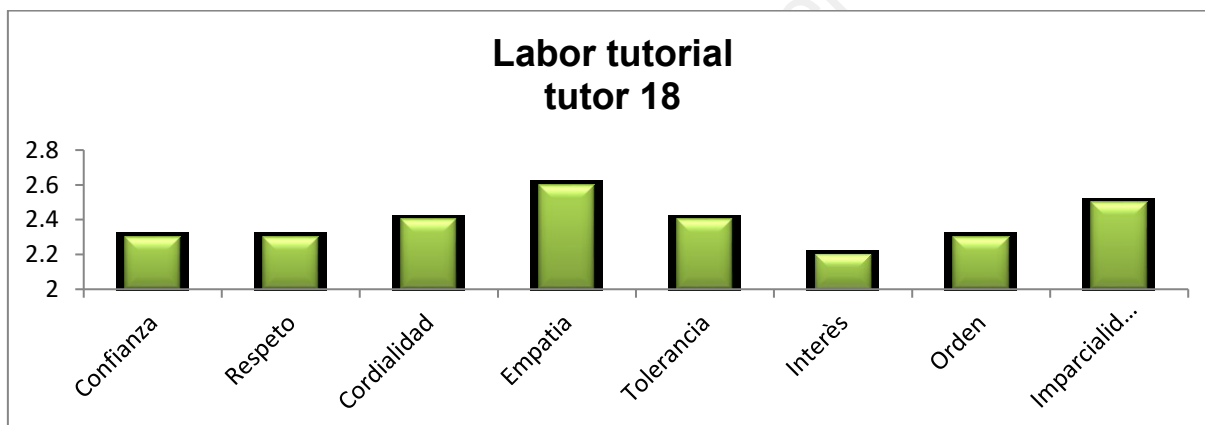


Tabla 47

Otros indicadores sobre la labor del tutor 18.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 27 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 42

Percepción del tutor sobre grupo 18.

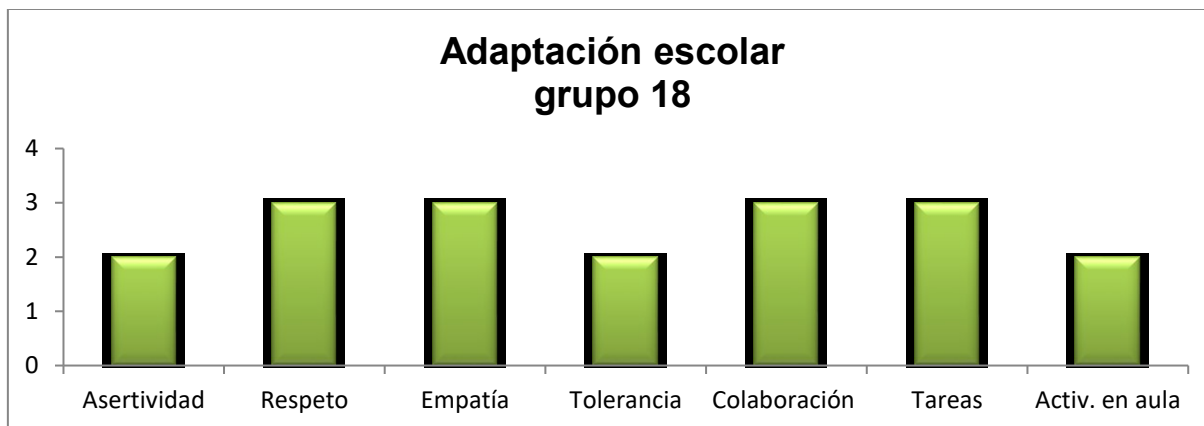


Tabla 48

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 18.

| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
|------------|-------------|--------|----------------|
| 1 | 1 | 1 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 22 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 43

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 19.

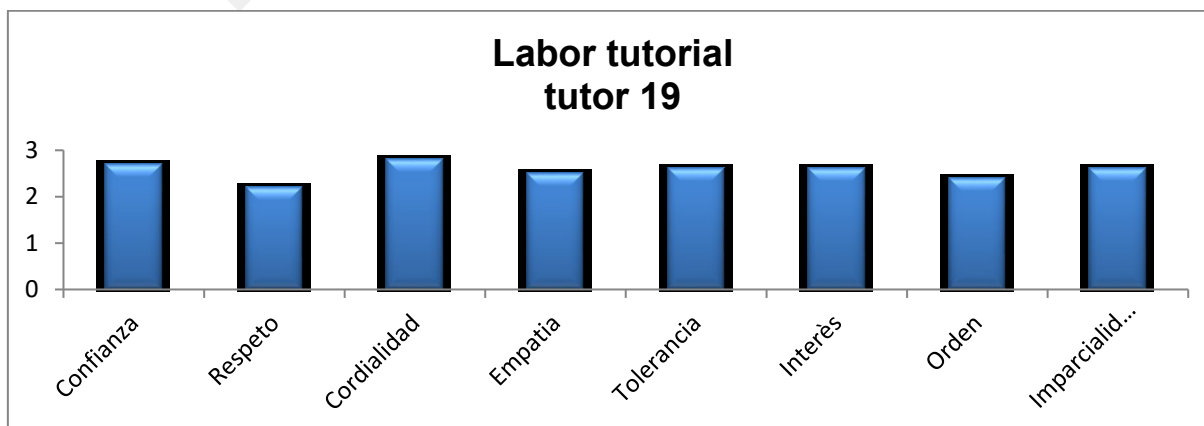


Tabla 49

Otros indicadores sobre la labor del tutor 19.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 34.4 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 44

Percepción del tutor sobre grupo 19.

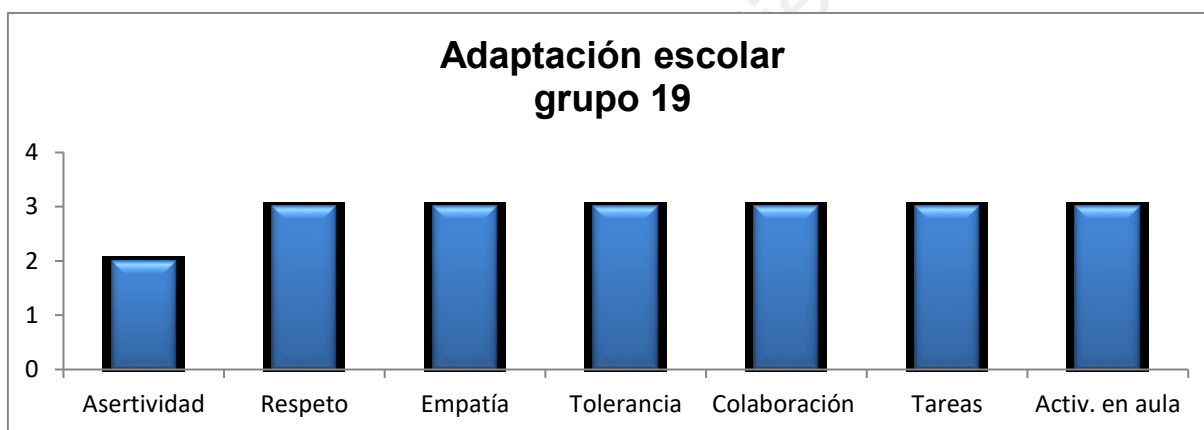


Tabla 50

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 19.

| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
|------------|-------------|--------|----------------|
| 2 | 1 | 1 | 2 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 26 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 45

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 20.

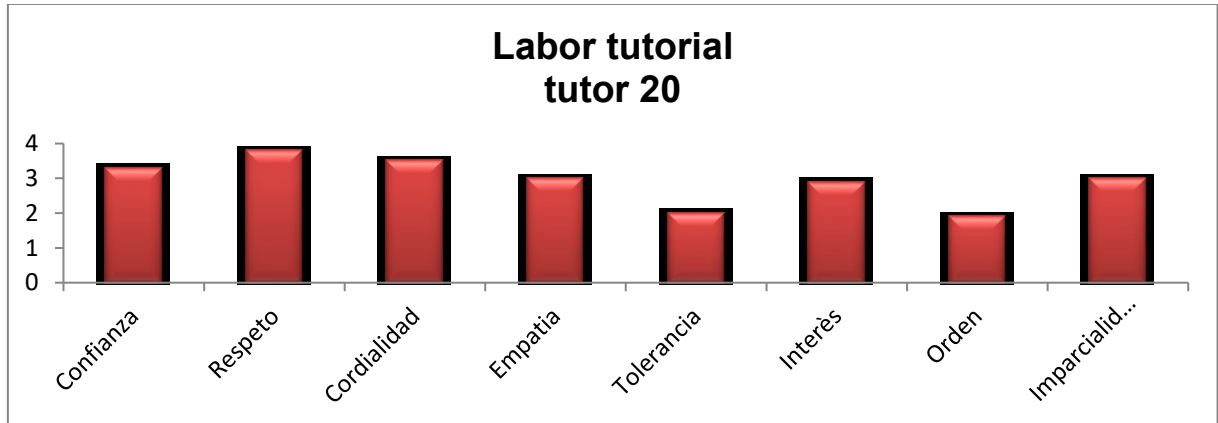


Tabla 51

Otros indicadores sobre la labor del tutor 20.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 44.3 puntos

Nivel= Bueno

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 46

Percepción del tutor sobre grupo 20.

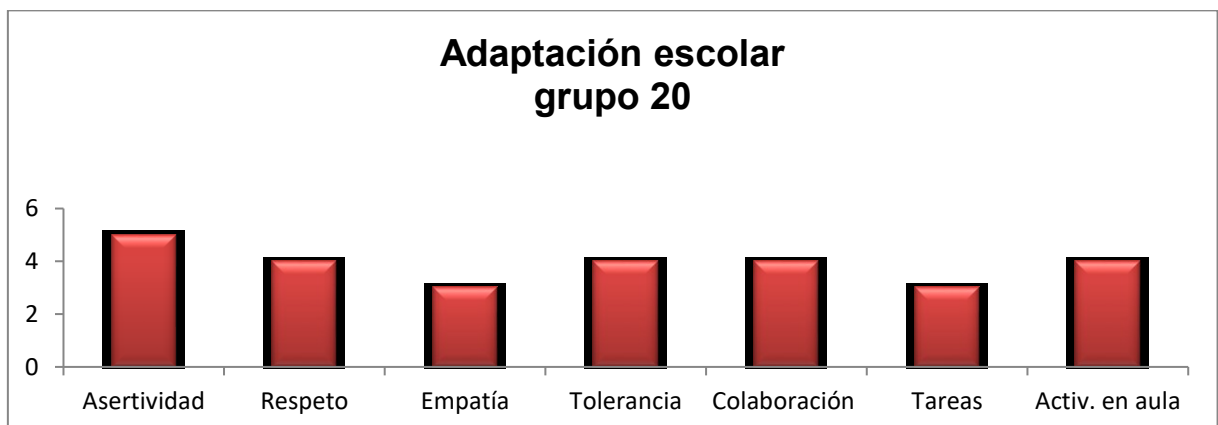


Tabla 52

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 20.

| | | | |
|------------|-------------|--------|----------------|
| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
| 2 | 1 | 1 | 2 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 33 puntos

Nivel= Bueno

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 47

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 21.

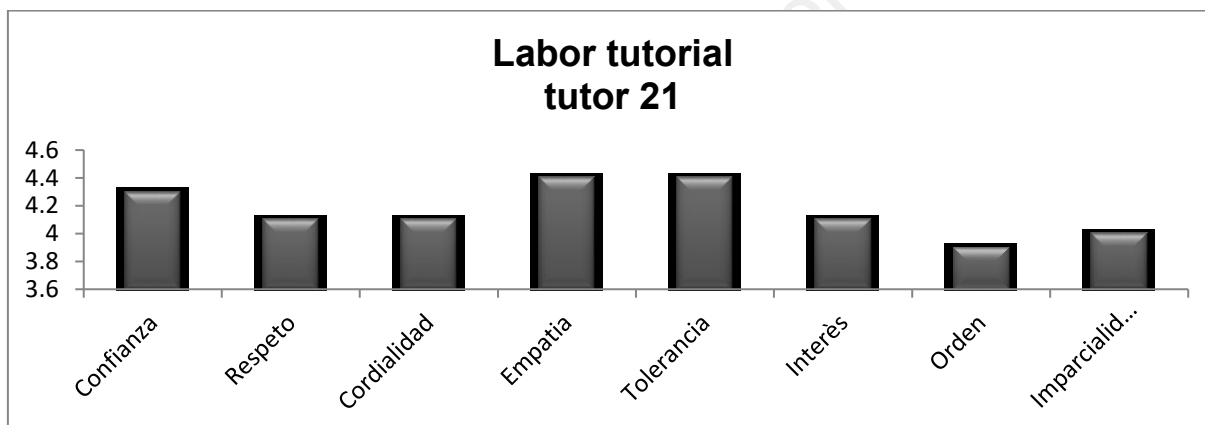


Tabla 53

Otros indicadores sobre la labor del tutor 21.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 0 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 35.5 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 48

Percepción del tutor sobre grupo 21.

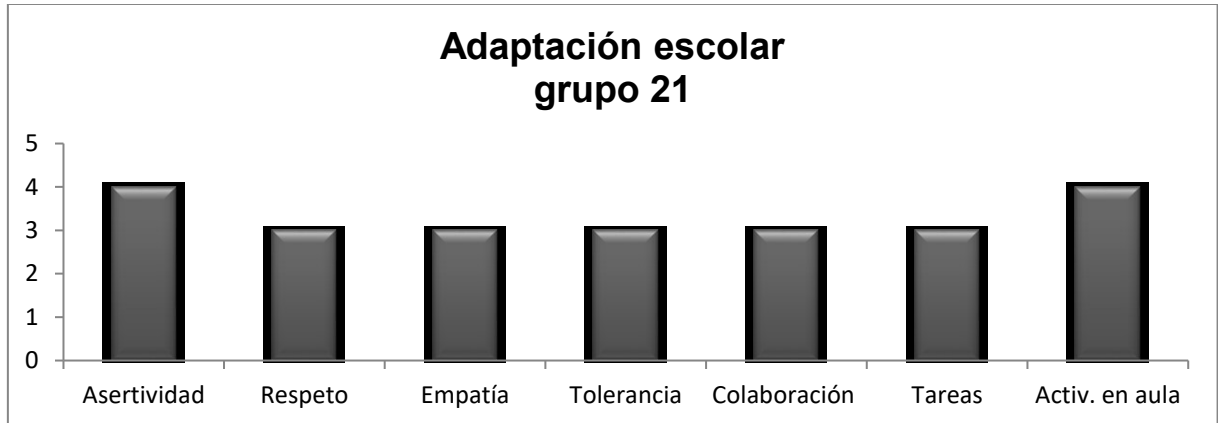


Tabla 54

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 21.

| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
|------------|-------------|--------|----------------|
| 1 | 1 | 1 | 2 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 28 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 49

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 22.

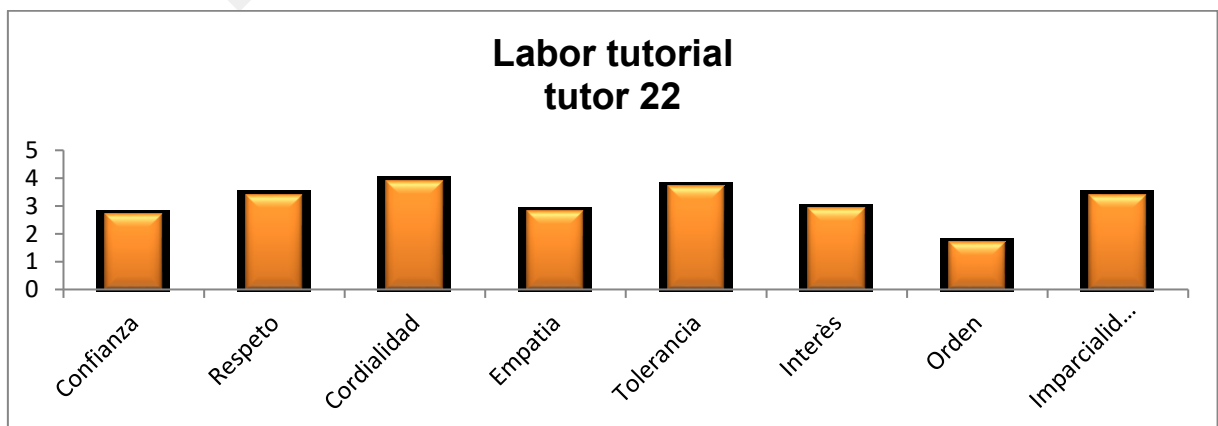


Tabla 55

Otros indicadores sobre la labor del tutor 22.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 38.2 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 50

Percepción del tutor sobre grupo 22.

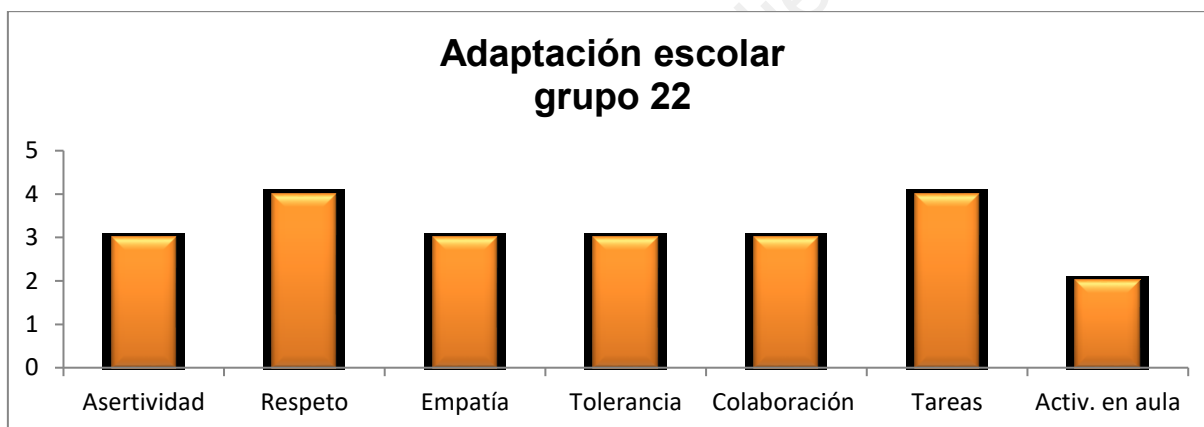


Tabla 56

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 22.

| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
|------------|-------------|--------|----------------|
| 1 | 1 | 1 | 2 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 27 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 51

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 23.

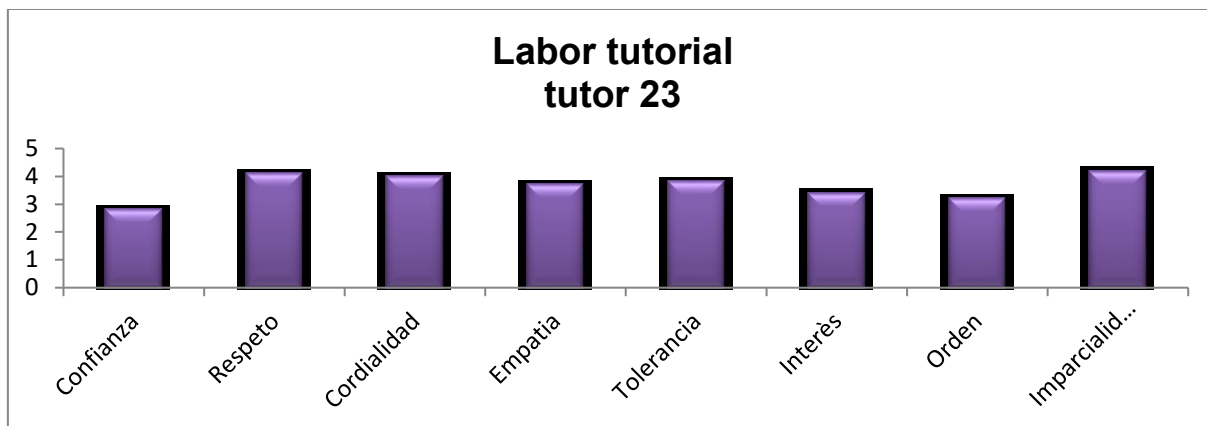


Tabla 57

Otros indicadores sobre la labor del tutor 23.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 45.3 puntos

Nivel= Bueno

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 52

Percepción del tutor sobre grupo 23.

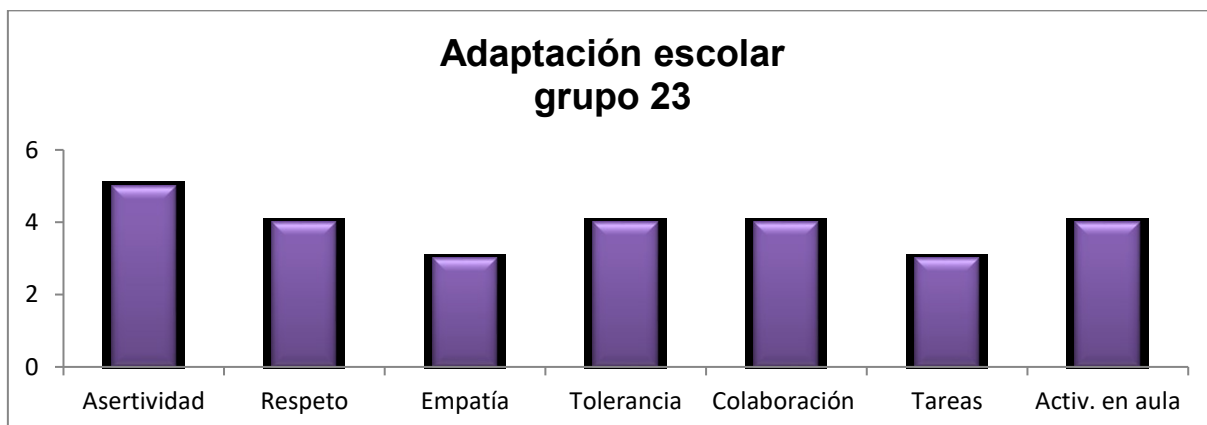


Tabla 58

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 23.

| | | | |
|------------|-------------|--------|----------------|
| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
| 2 | 1 | 1 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 32 puntos

Nivel= Bueno

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 53

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 24.

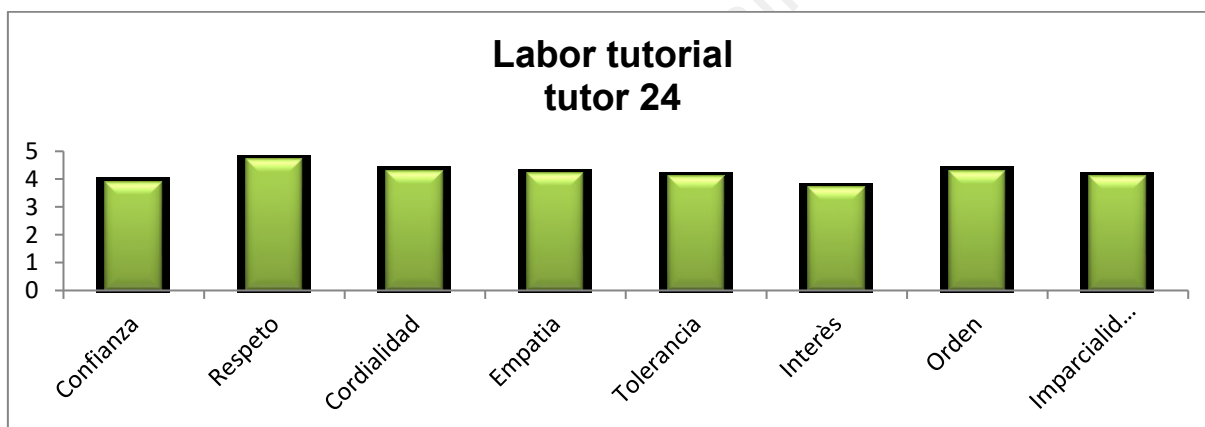


Tabla 59

Otros indicadores sobre la labor del tutor 24.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 43.7 puntos

Nivel= Bueno

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 54

Percepción del tutor sobre grupo 24.

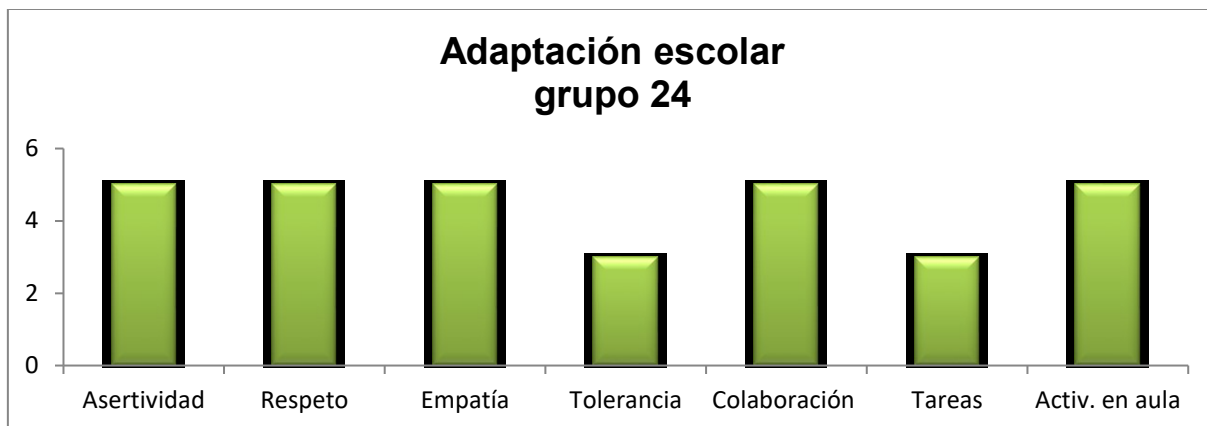


Tabla 60

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 24.

| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
|------------|-------------|--------|----------------|
| 2 | 1 | 1 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 36 puntos

Nivel= Bueno

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 55

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 25.

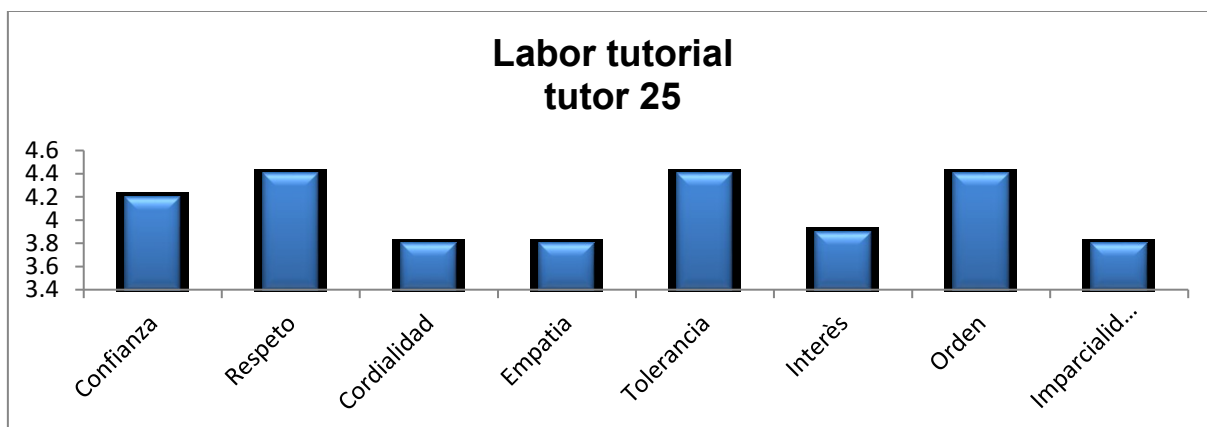


Tabla 61

Otros indicadores sobre la labor del tutor 25.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 28.8 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 56

Percepción del tutor sobre grupo 25.

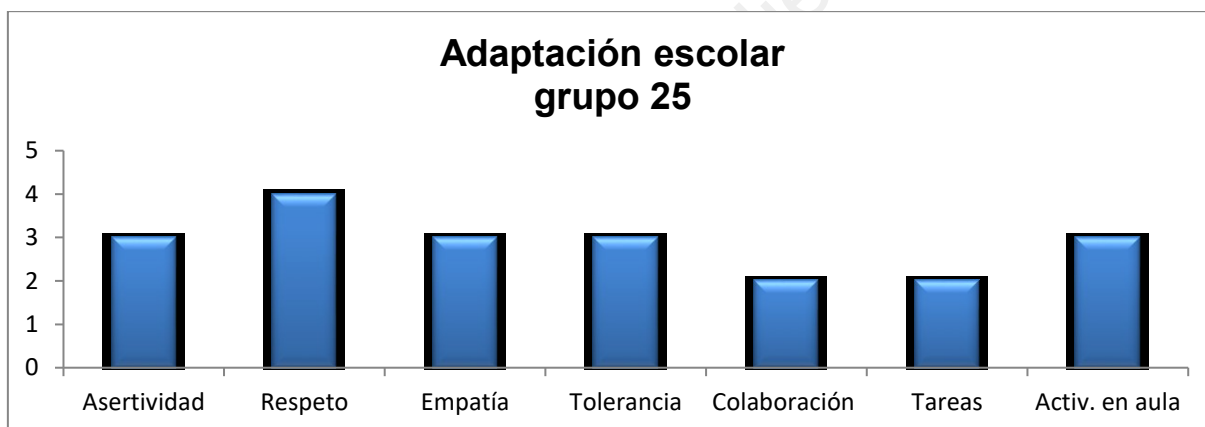


Tabla 62

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 25.

| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
|------------|-------------|--------|----------------|
| 0 | 1 | 1 | 2 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 24 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 57

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 26.

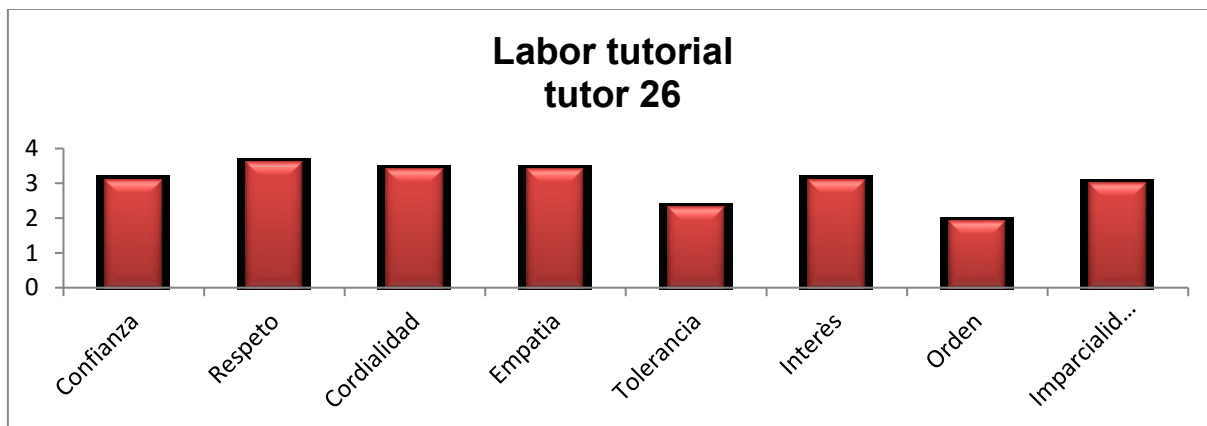


Tabla 63

Otros indicadores sobre la labor del tutor 26.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 30.8 puntos

Nivel= Elemental

En base a la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 58

Percepción del tutor sobre grupo 26.

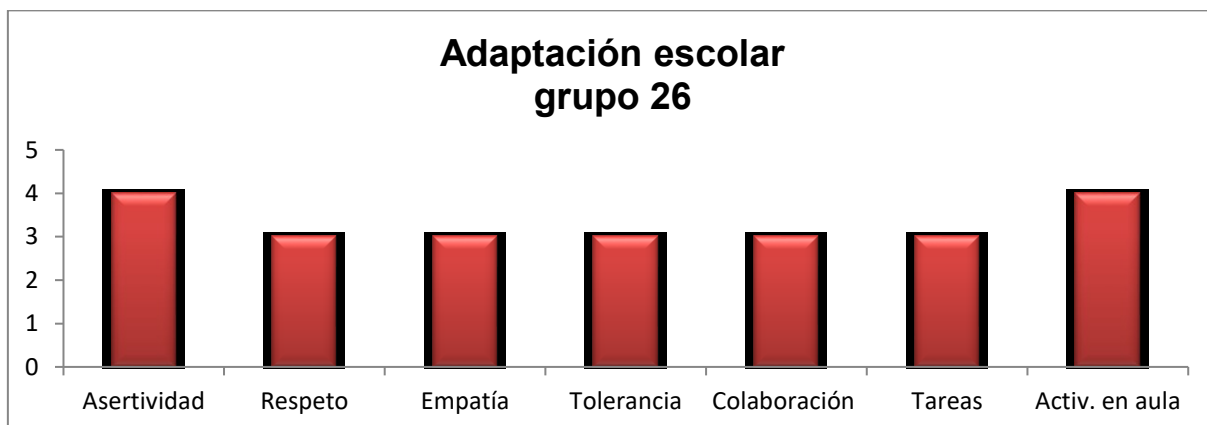


Tabla 64

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 26.

| | | | |
|------------|-------------|--------|----------------|
| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
| 2 | 1 | 1 | 0 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 27 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 59

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 27.

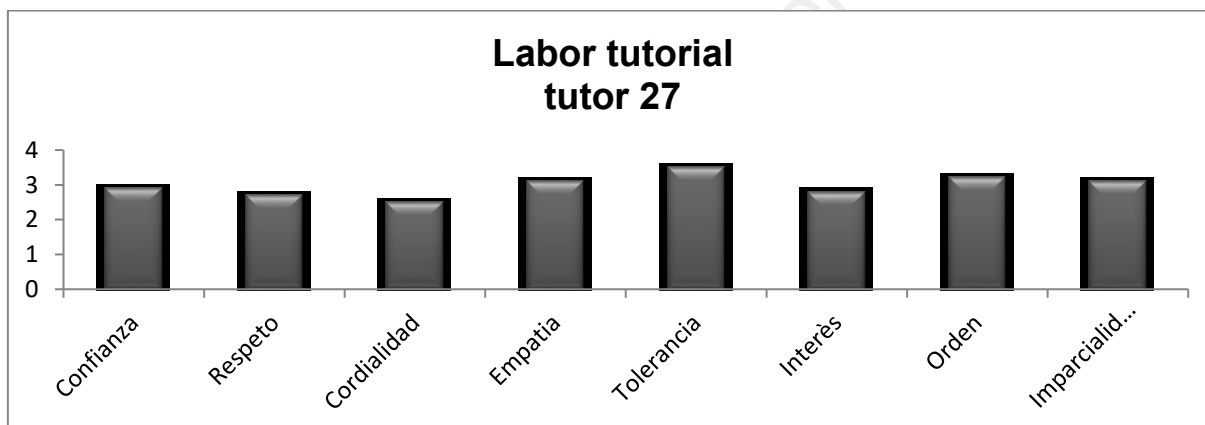


Tabla 65

Otros indicadores sobre la labor del tutor 27.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 38 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 60

Percepción del tutor sobre grupo 27.

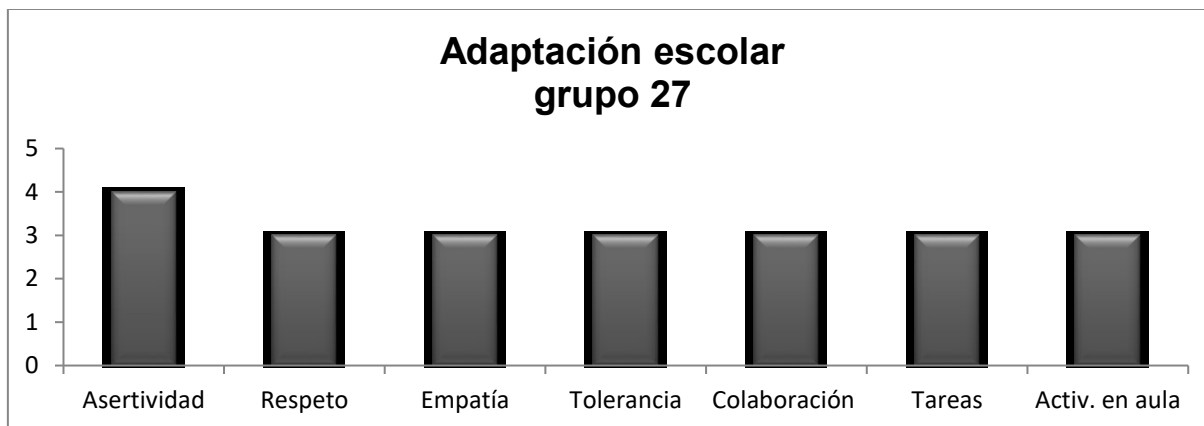


Tabla 66

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 27.

| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
|------------|-------------|--------|----------------|
| 2 | 1 | 1 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total=27 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 61

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 28.

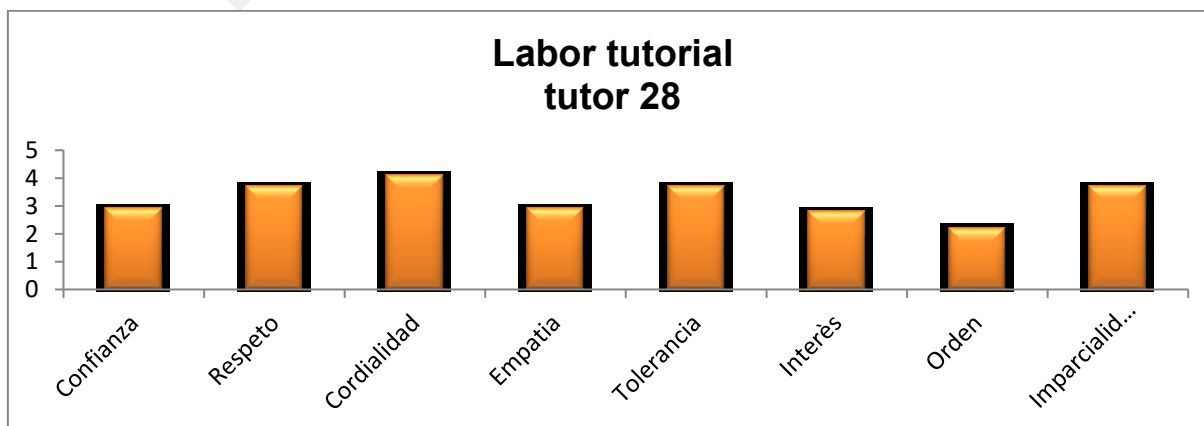


Tabla 67

Otros indicadores sobre la labor del tutor 28.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 39.9 puntos

Nivel= Bueno

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 62

Percepción del tutor sobre grupo 28.

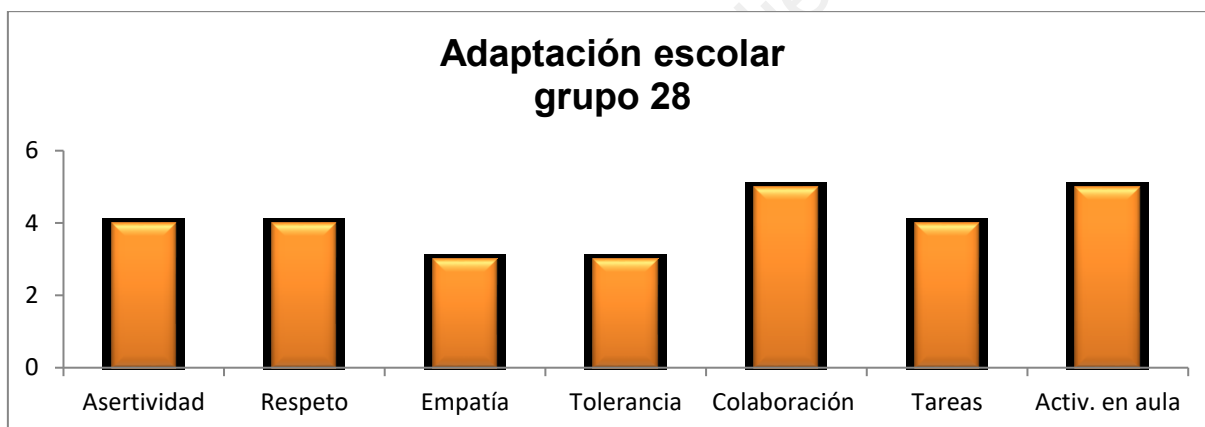


Tabla 68

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 28.

| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
|------------|-------------|--------|----------------|
| 2 | 1 | 2 | 0 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 33 puntos

Nivel= Bueno

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 63

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 29.

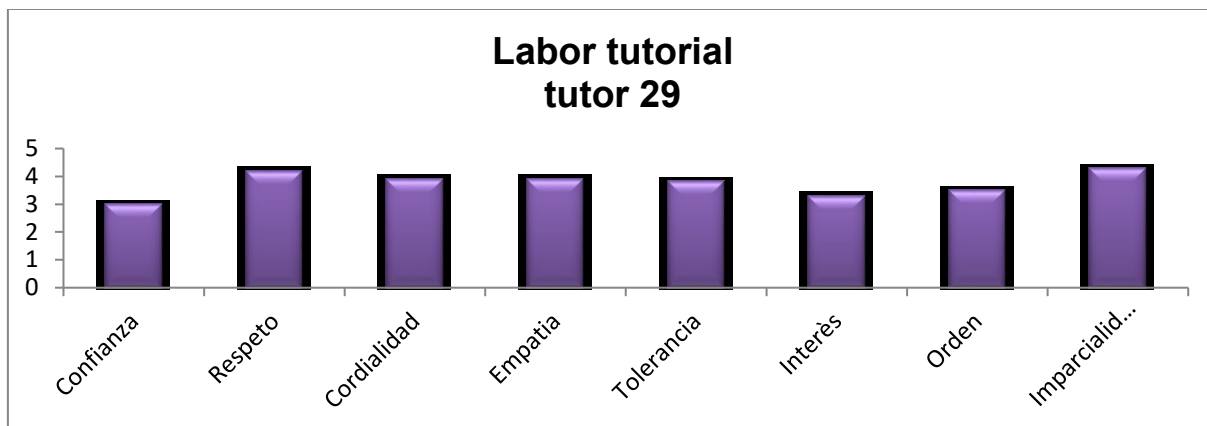


Tabla 69

Otros indicadores sobre la labor del tutor 29.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 32.8 puntos

Nivel= Elemental

En base a la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 64

Percepción del tutor sobre grupo 29.

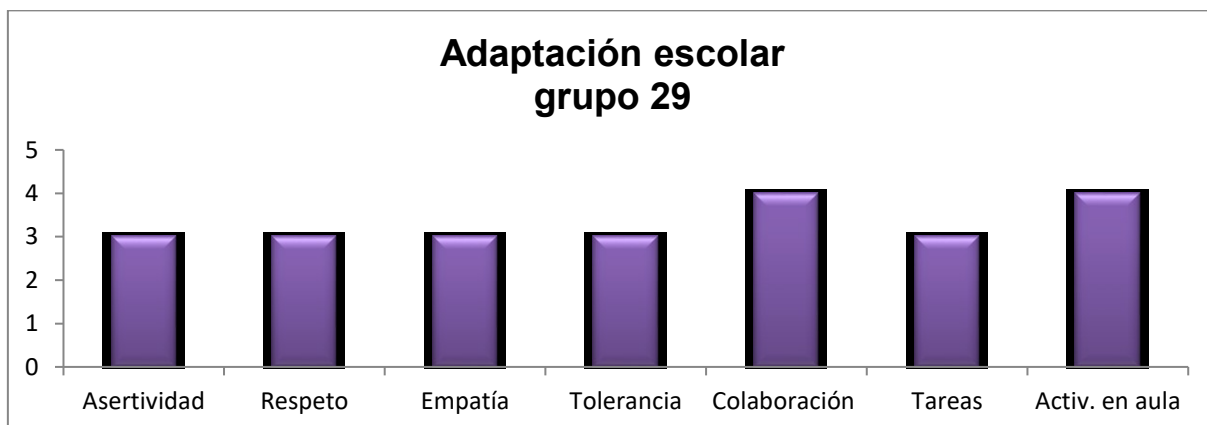


Tabla 70

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 29.

| | | | |
|------------|-------------|--------|----------------|
| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
| 1 | 1 | 1 | 2 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 28 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 65

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 30.

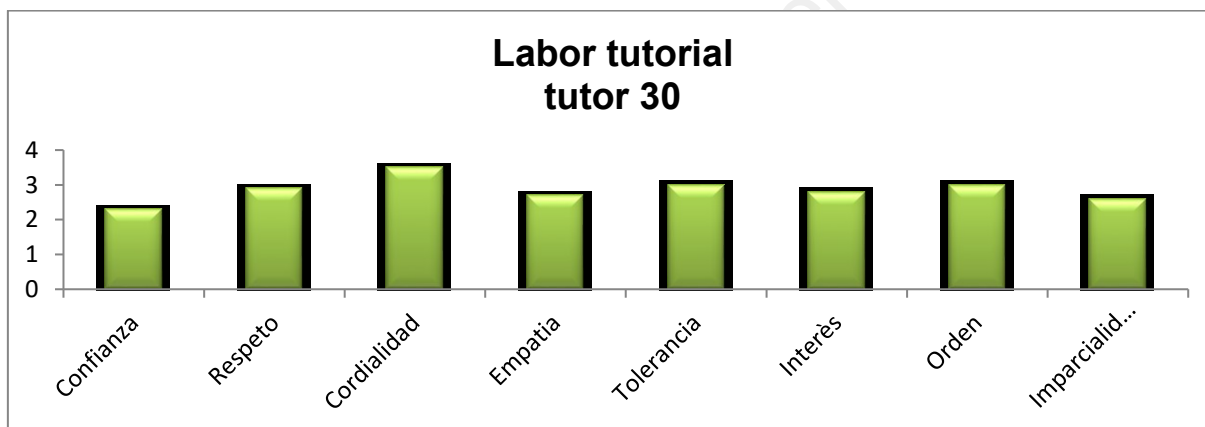


Tabla 71

Otros indicadores sobre la labor del tutor 30.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 36.2 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 66

Percepción del tutor sobre grupo 30.

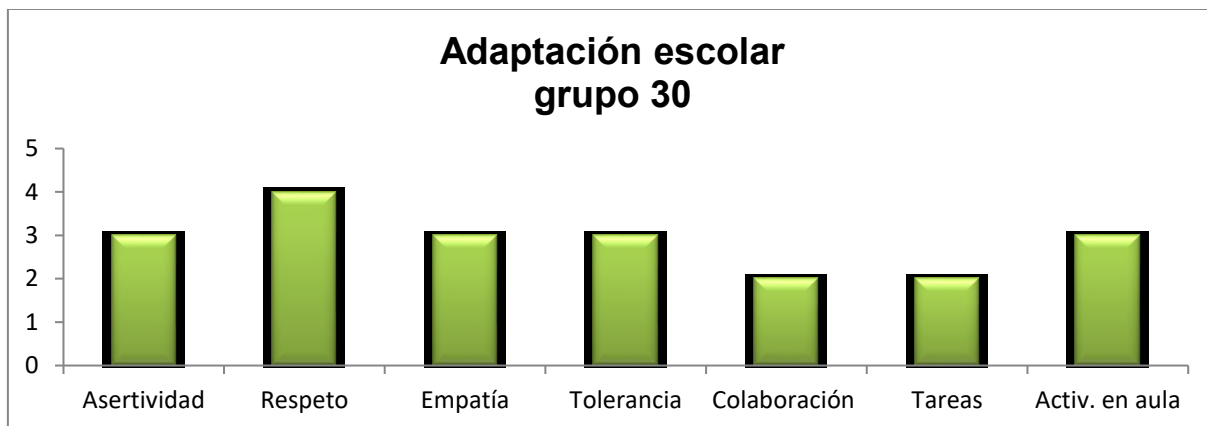


Tabla 72

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 30.

| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
|------------|-------------|--------|----------------|
| 2 | 1 | 2 | 2 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 27 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 67

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 31 grupo a.

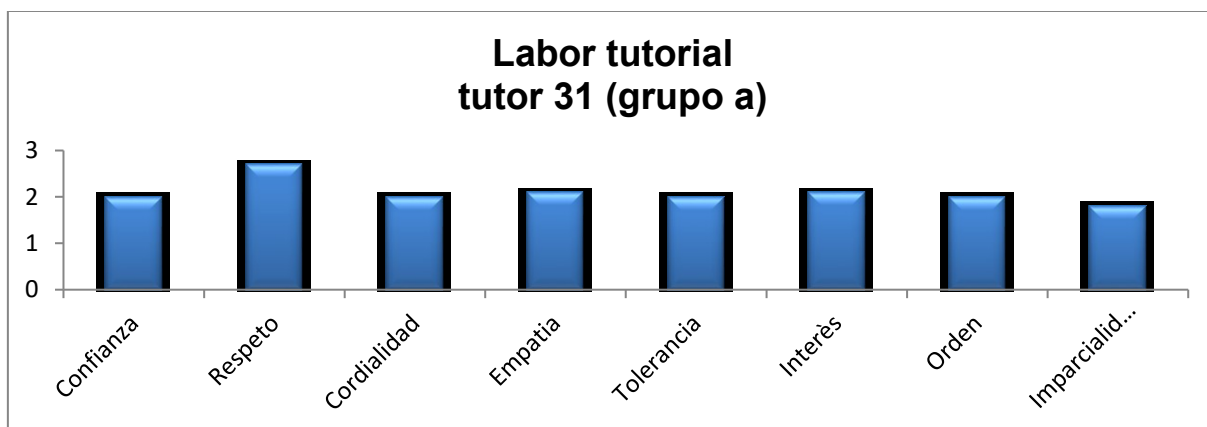


Tabla 73

Otros indicadores sobre la labor del tutor 31 grupo a.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 23.7 puntos

Nivel= Insuficiente

Figura 68

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 31 grupo b.

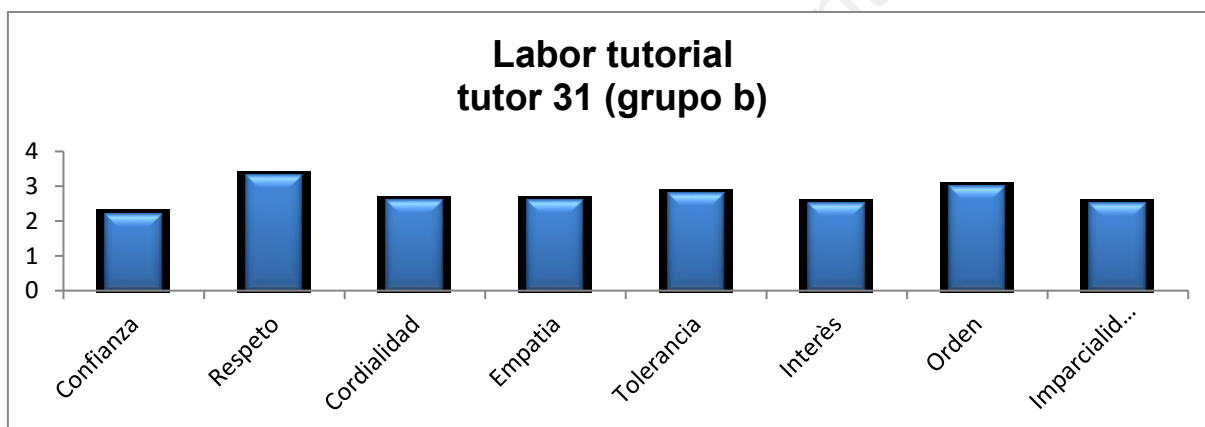


Tabla 74

Otros indicadores sobre la labor del tutor 31 grupo b.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 28.5 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 69

Percepción del tutor sobre grupos 31 a y b.

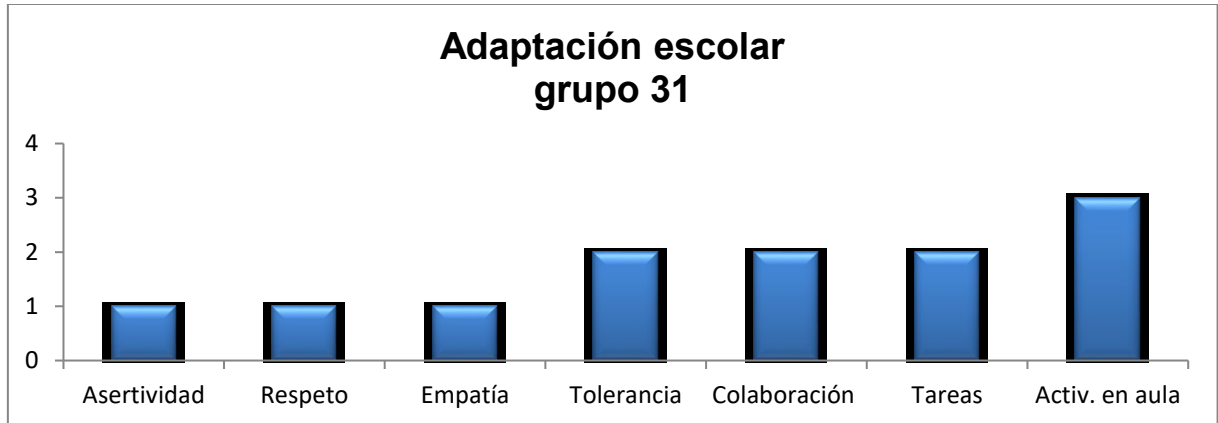


Tabla 75

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupos 31 a y b .

| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
|------------|-------------|--------|----------------|
| 0 | 1 | 2 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 16 puntos

Nivel= Insuficiente

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 70

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 32.

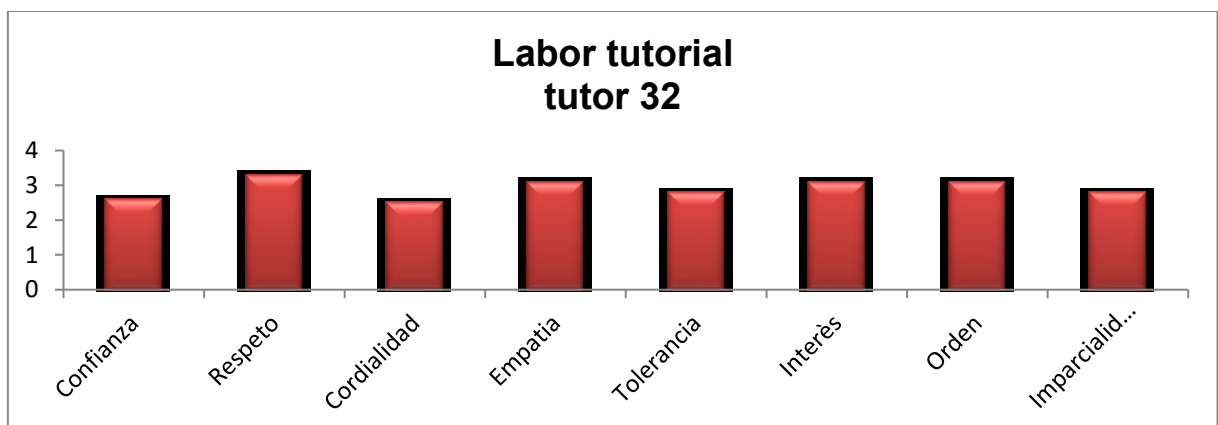


Tabla 76

Otros indicadores sobre la labor del tutor 32.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 30.3 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 71

Percepción del tutor sobre grupo 32.

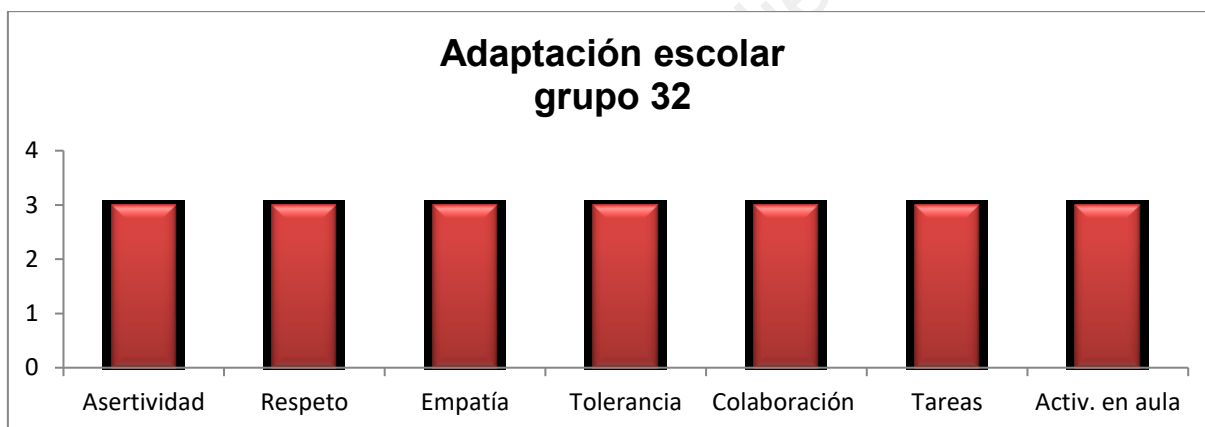


Tabla 77

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 32.

| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
|------------|-------------|--------|----------------|
| 1 | 1 | 2 | 2 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 27 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 72

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 33 grupo a.

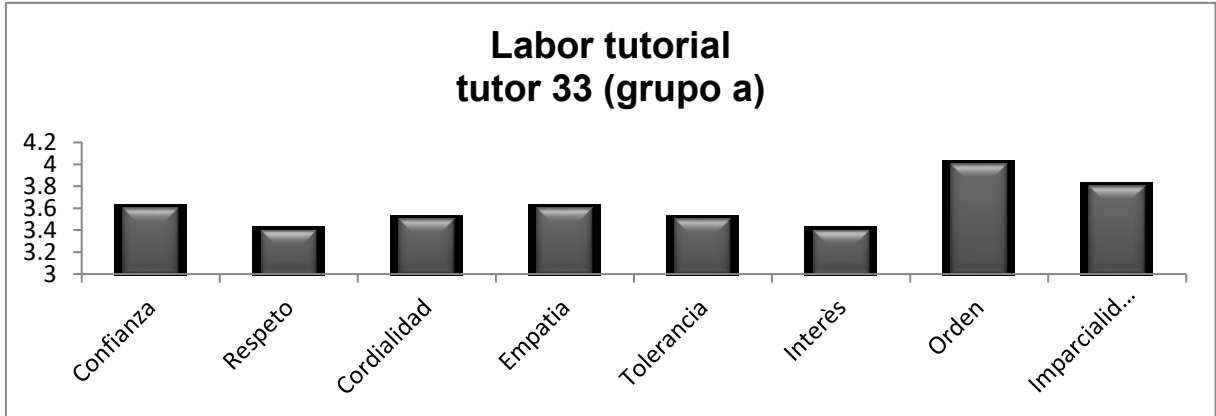


Tabla 78

Otros indicadores sobre la labor del tutor 33 grupo a.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 33.8 puntos

Nivel= Elemental

Figura 73

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 33 grupo b.

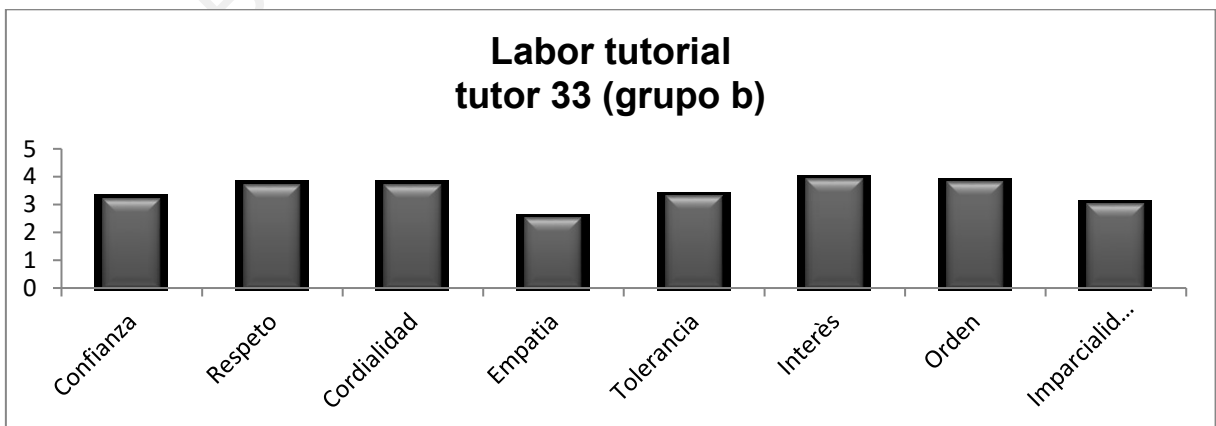


Tabla 79

Otros indicadores sobre la labor del tutor 33 grupo b.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 34.1 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 74

Percepción del tutor sobre grupo 33 a y b.

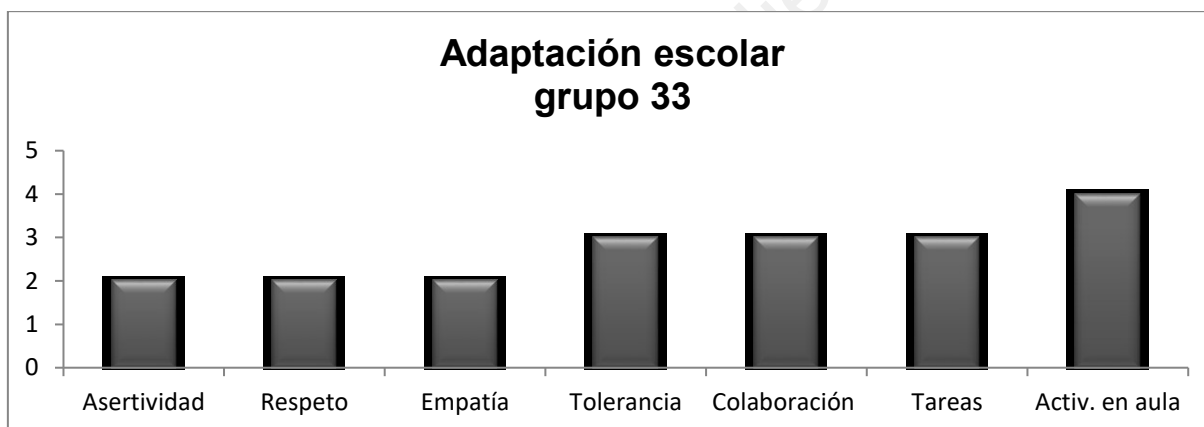


Tabla 80

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupos 33 a y b .

| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
|------------|-------------|--------|----------------|
| 1 | 0 | 2 | 0 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 22 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 75

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 34 .

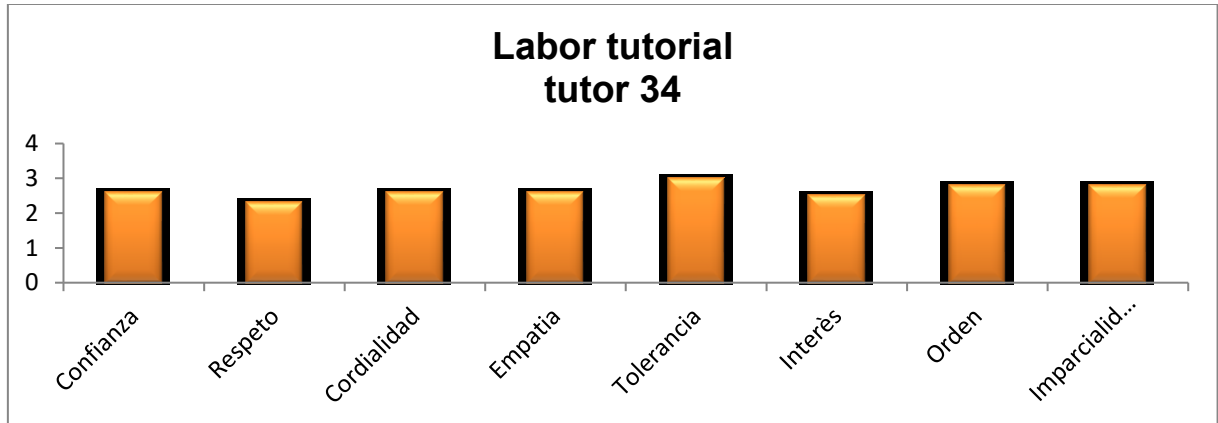


Tabla 81

Otros indicadores sobre la labor del tutor 34.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 22.4 puntos

Nivel= Insuficiente

En base a la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 76

Percepción del tutor sobre grupo 34.

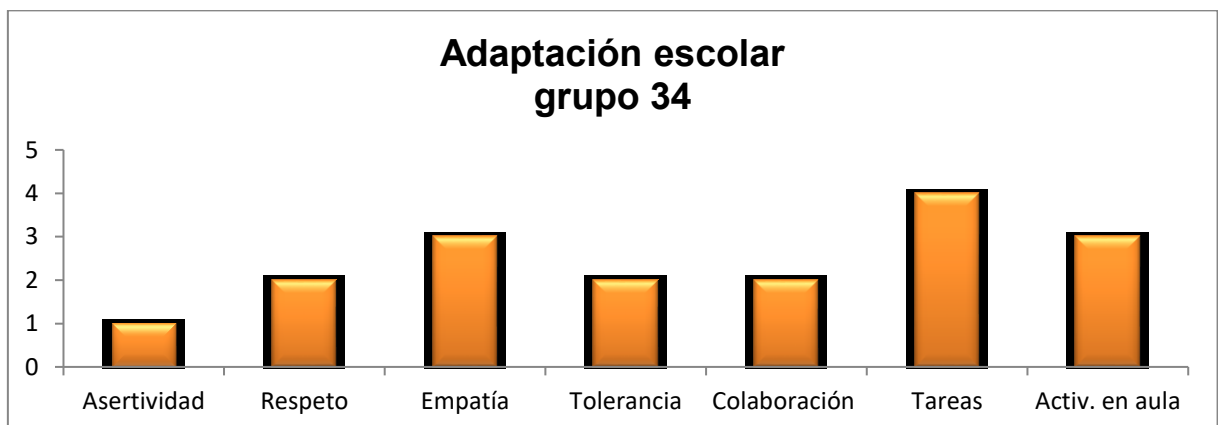


Tabla 82

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 34.

| | | | |
|------------|-------------|--------|----------------|
| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
| 1 | 1 | 2 | 0 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 21 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 77

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 35.

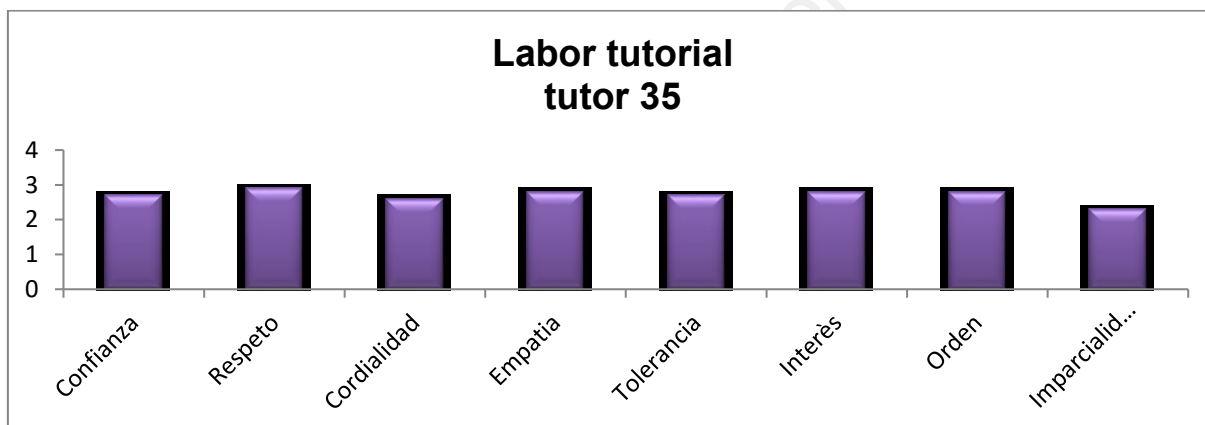


Tabla 83

Otros indicadores sobre la labor del tutor 35.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 28.6 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 78

Percepción del tutor sobre grupo 35.

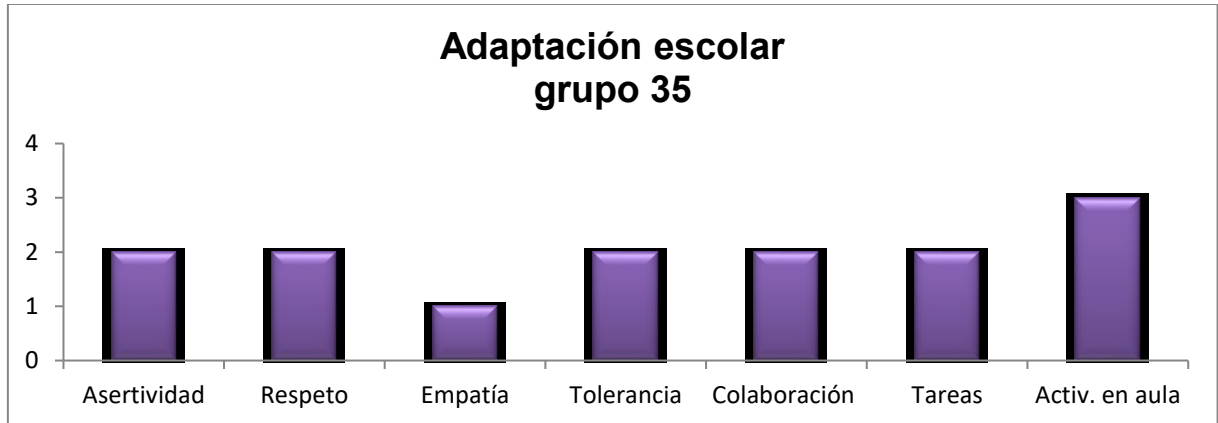


Tabla 84

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 35.

| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
|------------|-------------|--------|----------------|
| 1 | 1 | 2 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 19 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 79

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 36 .

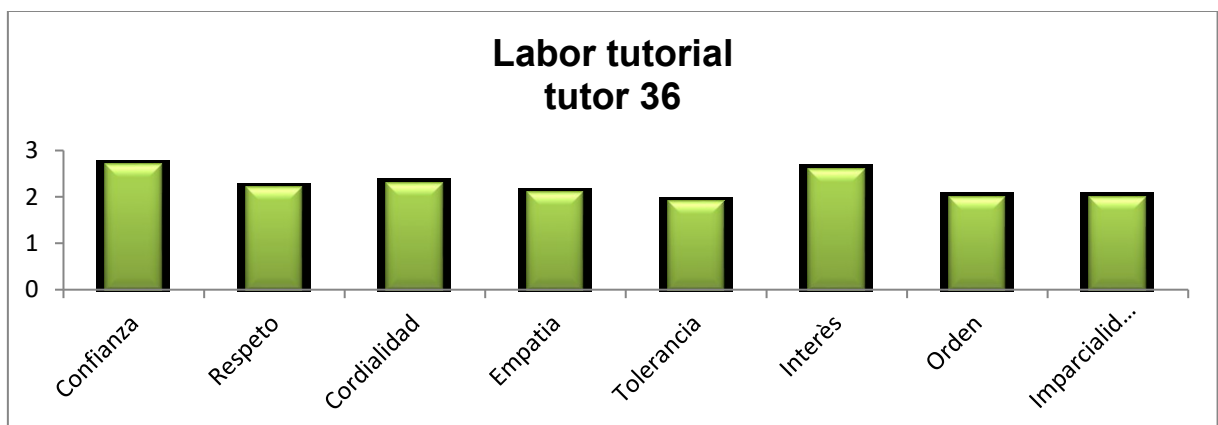


Tabla 85

Otros indicadores sobre la labor del tutor 36.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 24.8 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 80

Percepción del tutor sobre grupo 36.

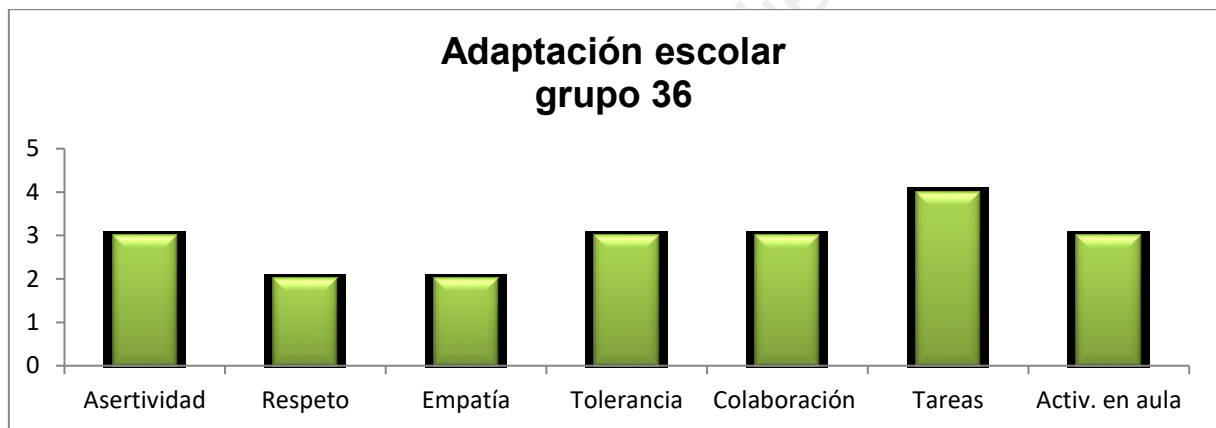


Tabla 86

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 36.

| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
|------------|-------------|--------|----------------|
| 2 | 1 | 1 | 2 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 26 puntos

Nivel= Elemental

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 81

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 37.

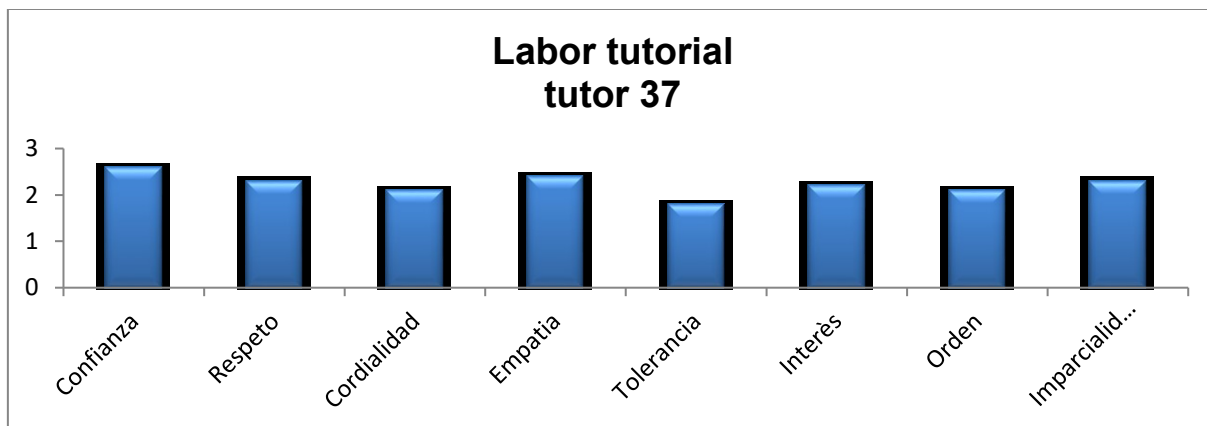


Tabla 87

Otros indicadores sobre la labor del tutor 37.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 22.8 puntos

Nivel= Insuficiente

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 82

Percepción del tutor sobre grupo 37.

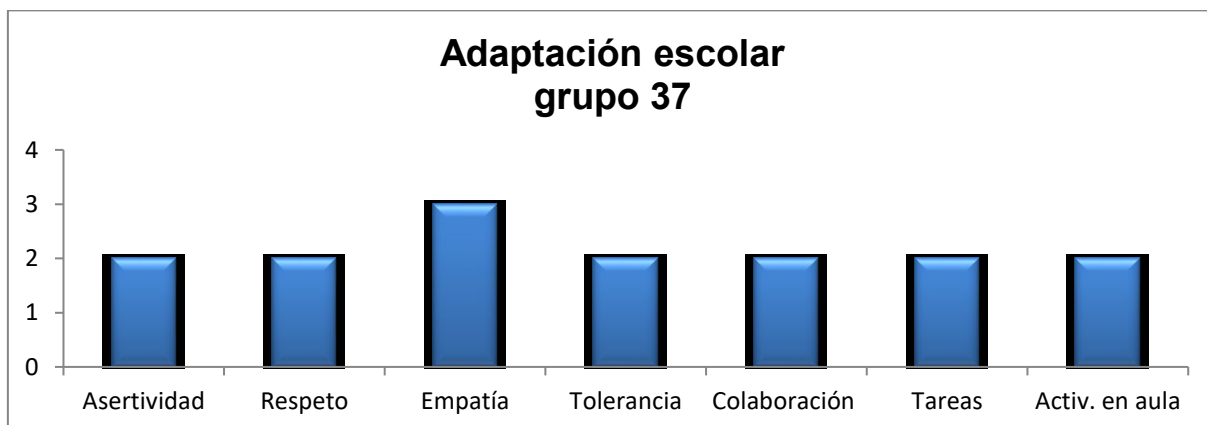


Tabla 88

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 37.

| | | | |
|------------|-------------|--------|----------------|
| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
| 1 | 0 | 1 | 0 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 17 puntos

Nivel= Insuficiente

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 83

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 38.

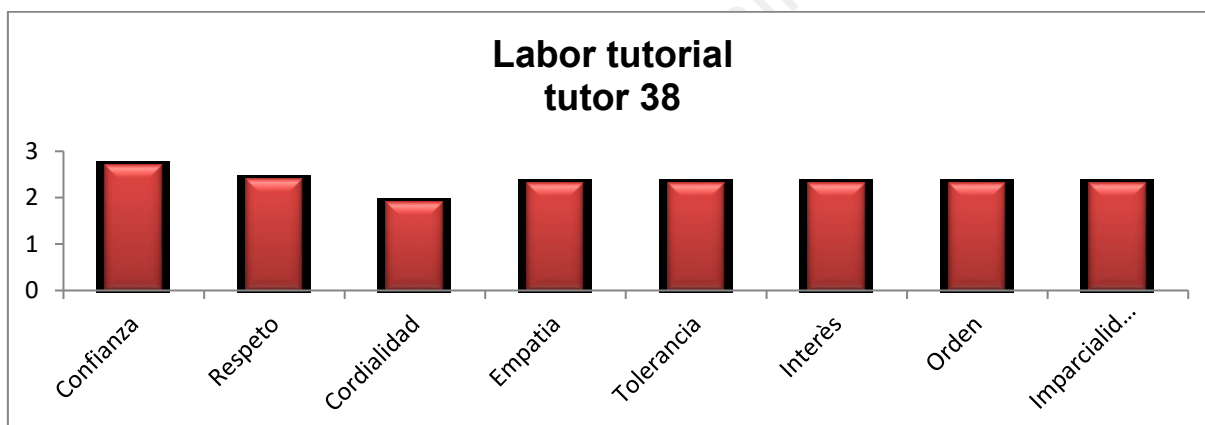


Tabla 89

Otros indicadores sobre la labor del tutor 38.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 23.5 puntos

Nivel= Insuficiente

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 84

Percepción del tutor sobre grupo 38.

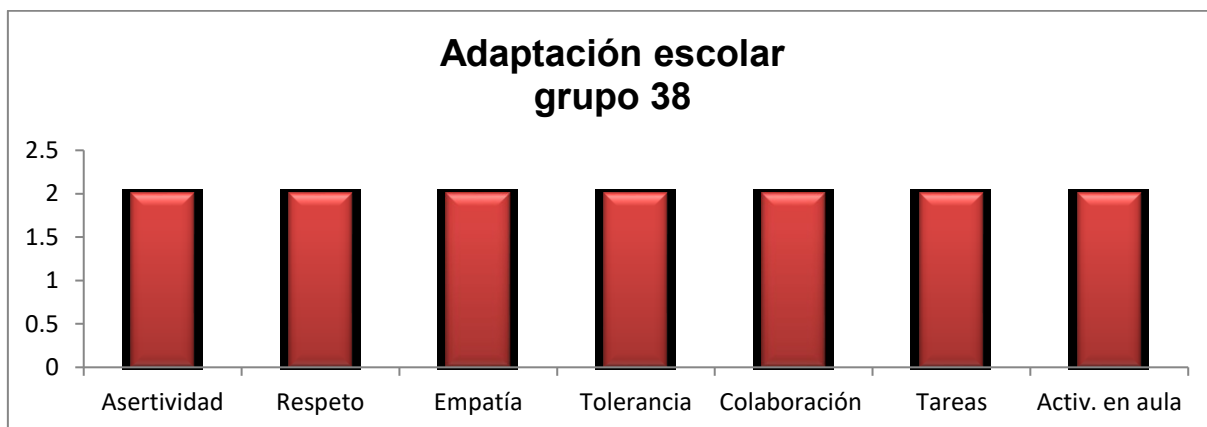


Tabla 90

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 38.

| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
|------------|-------------|--------|----------------|
| 1 | 0 | 1 | 0 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 16 puntos

Nivel: Insuficiente

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 85

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 39.

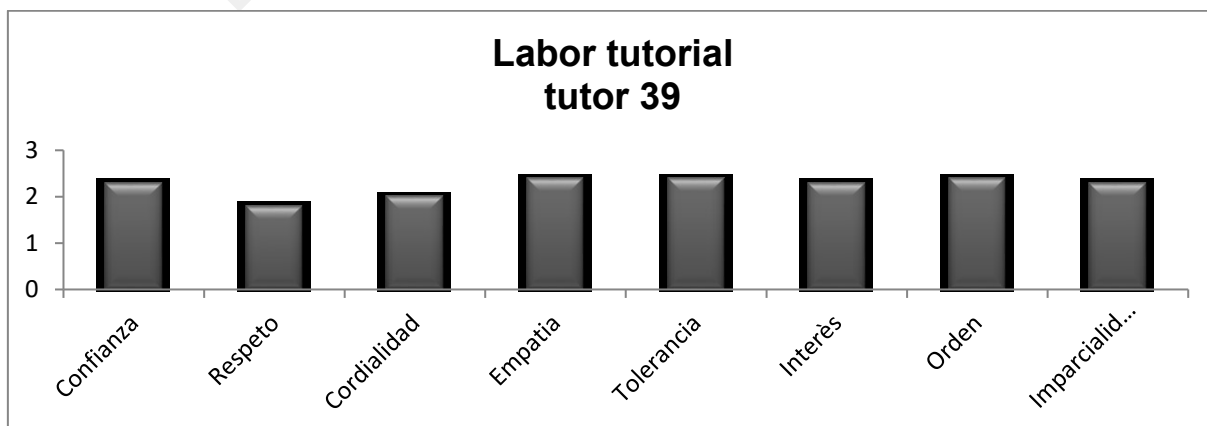


Tabla 91

Otros indicadores sobre la labor del tutor 39.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 23.9 puntos

Nivel= Insuficiente

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 86

Percepción del tutor sobre grupo 39.

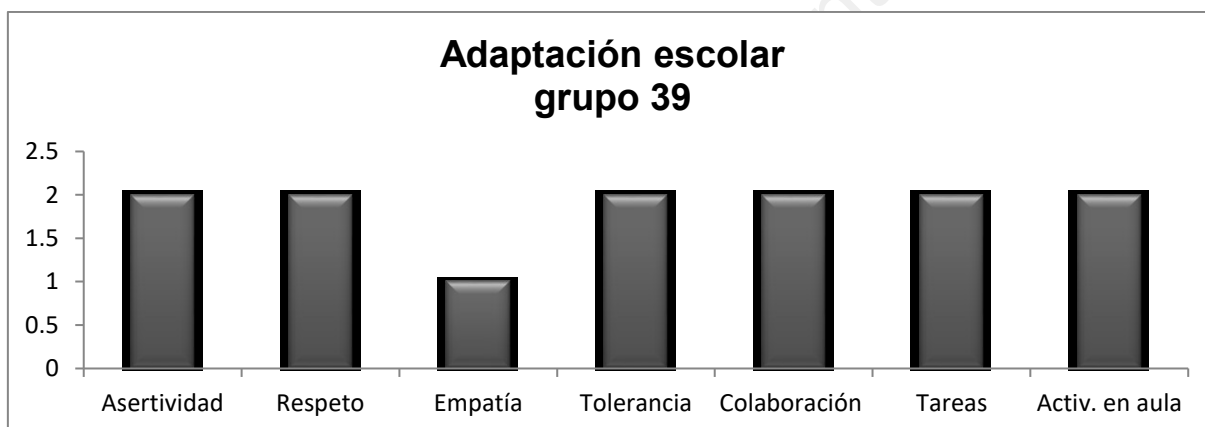


Tabla 92

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 39.

| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
|------------|-------------|--------|----------------|
| 0 | 0 | 1 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 15 puntos

Nivel= Insuficiente

Con base en la percepción de los alumnos sobre el tutor:

Figura 87

Percepción de los alumnos sobre el desempeño de tutor 40.

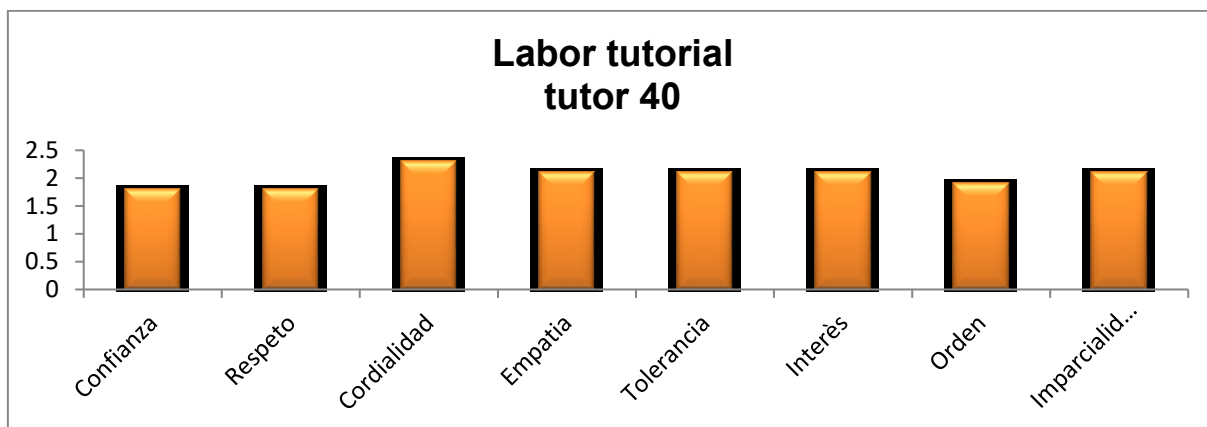


Tabla 93

Otros indicadores sobre la labor del tutor 40.

| No. Gpos | Otra asign. | Curso tut. | Calidad Inf. | Curso de desarr. | Calidad Inf. | Apoyo Material | Apoyo Actividades | Apoyo Cursos | Apoyo Pers. de Apoyo |
|----------|-------------|------------|--------------|------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|
| 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

Puntaje total= 21.2 puntos

Nivel= Insuficiente

Con base en la percepción del tutor sobre el desempeño de los alumnos:

Figura 88

Percepción del tutor sobre grupo 40.

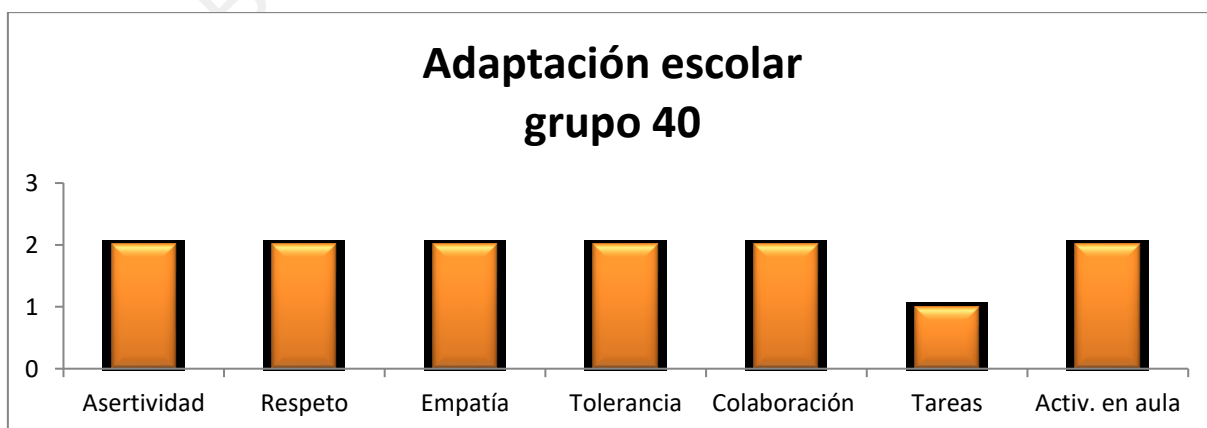


Tabla 94

Otros indicadores sobre la adaptación de los alumnos grupo 40.

| Asistencia | Permanencia | ENLACE | Promedio final |
|------------|-------------|--------|----------------|
| 0 | 0 | 1 | 1 |

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes y alumnos de la Zona Escolar No 26, octubre-noviembre 2011.

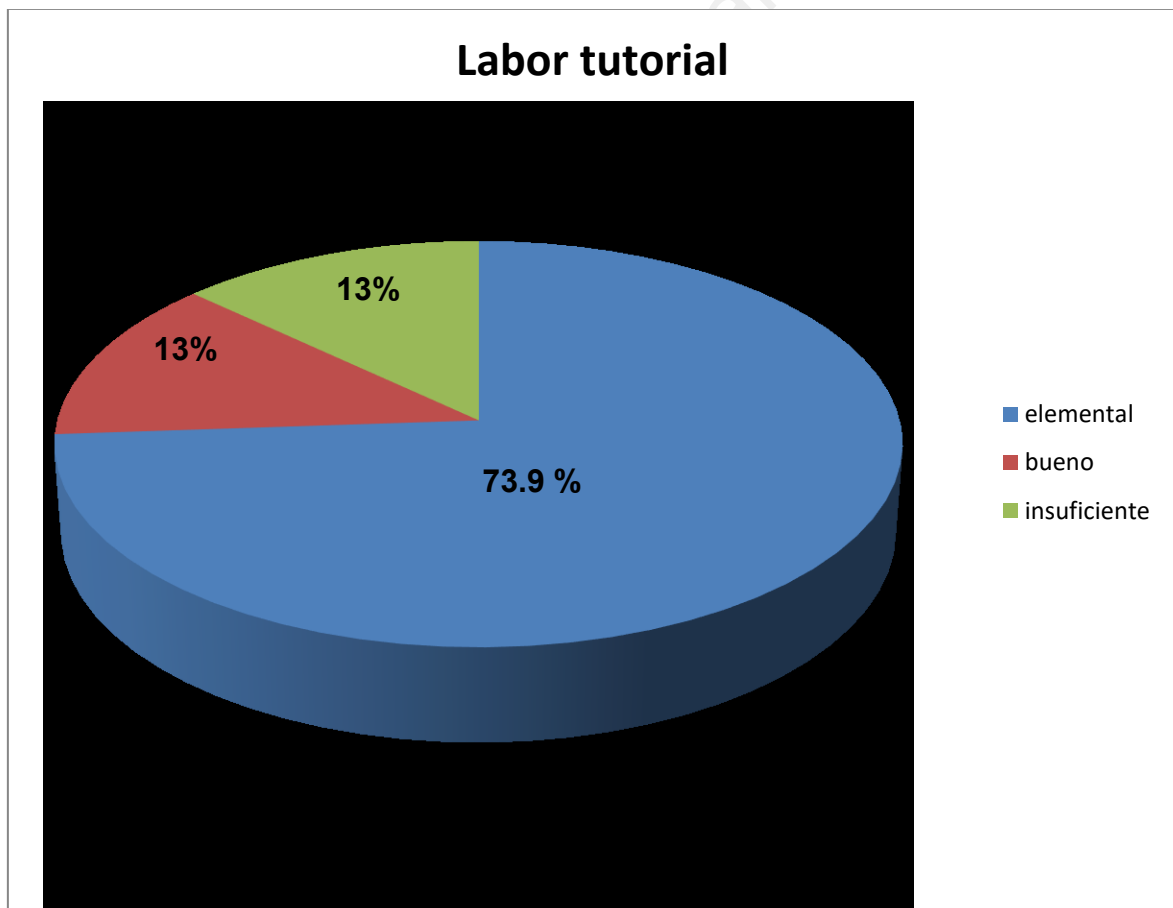
Puntaje total= 15 puntos

Nivel= Insuficiente

La distribución del desempeño docente en la población a quien estuvo dirigido el presente estudio fue la siguiente:

Figura 89

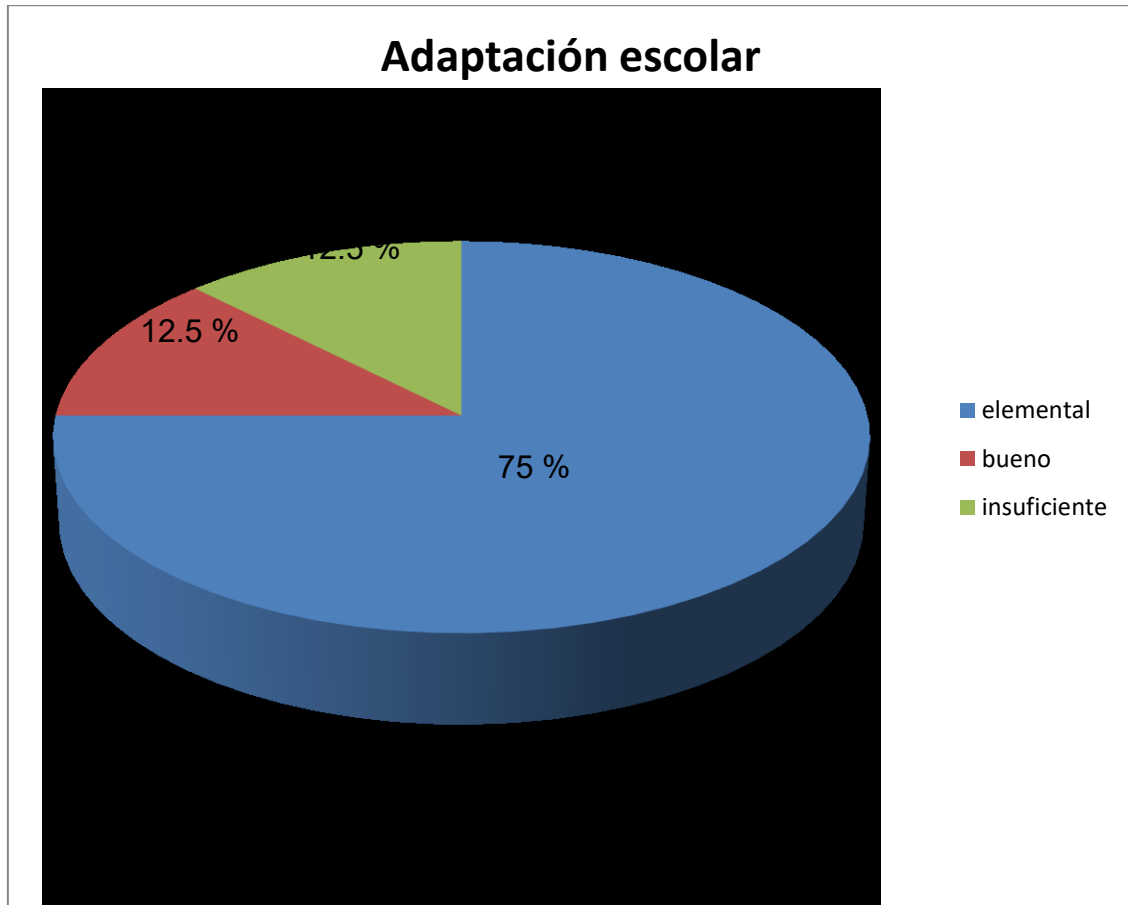
Distribución del desempeño de tutores.



La distribución de la adaptación escolar de los grupos en la población a quien estuvo dirigido el presente estudio fue la siguiente:

Figura 90

Distribución de la adaptación escolar.



Aun cuando la cantidad de tutores y grupos cuyo nivel de desempeño es bueno o insuficiente es mínima, se considera que es el comparativo entre ambos extremos lo que podría brindar mayores y más claros elementos para entender, por un lado, las diferencias y constantes que existe en su desempeño, y por el otro, por representar aquello que según sea el caso, debiera evitarse o considerarse como el patrón de desempeño a seguir por acercarse al modelo de tutoría idóneo para su institución. Este ejercicio resulta complicado con quienes se ubican en un nivel elemental, esto obedece a que en ellos se presenta una gran variedad de combinaciones en sus respuestas.

Desde la percepción de los alumnos, el factor actitudinal que con mayor frecuencia ocupa el primer lugar entre los tutores con un nivel de desempeño bueno es la cordialidad, seguida del trato imparcial del tutor, es decir, que su

trato sea igual para todos los alumnos, sin preferencias de ningún tipo; y finalmente, el respeto hacia los tutorados.

Otro elemento que comparten es el hecho de que han recibido cursos, bien sea sobre la función tutora o sobre el desarrollo de los adolescentes, y que por parte de la institución reciben el apoyo necesario para llevar a cabo su actividad.

Por parte de los grupos tutorados, y desde la perspectiva del tutor, una de los principales rasgos actitudinales es la asertividad, es decir, la capacidad de respetar el derecho de los otros y hacer valer el propio, seguido de una actitud colaborativa y el trabajo dentro del aula; lo anterior pese a que sus calificaciones en evaluaciones internas y externas son en general regulares; lo que cabe resaltar es que el nivel de asistencia y permanencia dentro de la institución es alto.

Para establecer un comparativo, se mencionan a continuación los rasgos comunes entre los grupos cuyo nivel de desempeño se ubica como insuficiente. Desde el punto de vista de los alumnos tutorados, prácticamente todos los rasgos actitudinales de su tutor se presentaban en un nivel muy bajo, sin que destacara de manera aislada alguno de ellos; ninguno de los tutores había recibido preparación alguna respecto de su labor como tutor o bien, respecto del desarrollo de los adolescentes.

Si bien los tutores contaban con un aceptable apoyo por parte de la institución para realizar su actividad y no atendían a más de 2 grupos, condición considerada como idónea, la mayoría de ellos no impartía otra asignatura al grupo tutorado, lo que le restaba la posibilidad de compartir más tiempo con ellos y conocerles en otro ámbito.

Desde el punto de vista del tutor, los rasgos actitudinales en estos grupos fueron evaluados de una manera homogénea, pero con calificaciones bajas. Entre estos grupos y los que obtuvieron un nivel bueno, no se observa una marcada diferencia en los resultados académicos internos o externos; sin embargo, si se detecta diferencia en cuanto a la asistencia y permanencia de los alumnos dentro de la institución.

En estos grupos se encontró que aun cuando la asistencia es aceptable, no existe permanencia, es decir, los alumnos ingresan a la institución, pero en el

transcurso de la jornada abandonan la escuela o simplemente no ingresan al salón de clases.

Los resultados mencionados muestran que, en términos generales, sí existe una relación entre el nivel de desempeño del docente como tutor, y la adaptación escolar que presentan los grupos tutorados por este.

Lo anterior no obedece solamente a que los porcentajes obtenidos para cada uno de los niveles de desempeño en la labor tutorial y la adaptación escolar sean muy similares, sino de manera más específica al análisis de la información que se observa en las gráficas que se presentan para cada uno de los tutores y grupos tutorados; en ellas se puede observar la correspondencia que existe entre el desempeño que tuvo el tutor durante el ciclo escolar 2010-2011 y los indicadores de la adaptación escolar en los grupos que fueron atendidos por él.

Biblioteca Aguascalientes

Biblioteca Aguascalientes

IV. ELEMENTOS DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Diplomado

4.1 Nombre de la propuesta de intervención:

“LA TUTORIA: UN ACOMPAÑAMIENTO PERSONAL”.

4.2 Introducción.

Los tiempos actuales se caracterizan por los constantes cambios, lo que exige de toda persona e institución un esfuerzo por mantenerse al día y a la vanguardia a fin de estar vigentes y ser competitivos, tal es el caso también de las instituciones educativas y las personas que lo integran.

Es precisamente a la necesidad de dar respuesta a estos cambios y a las exigencias de la sociedad que en educación se han llevado a cabo diversas reformas. En México y en el nivel de secundaria en particular, las reformas más recientes son las de los años 1993 y 2006, en donde, con diferentes nombres, se ha procurado la atención a los adolescentes en los diferentes ámbitos que conforman su desarrollo.

La Reforma a la Educación Secundaria 2006 plantea la necesidad de un perfil de egreso basado en el desarrollo de competencias para la vida, lo cual obedece a las condiciones y exigencias que a nuestros jóvenes somete tanto el ámbito nacional como el internacional, obviamente guardando la debida distancia entre los resultados que en la realidad se obtienen al comparar nuestro sistema educativo de los que se implementan en otros lugares del mundo. Este replanteamiento de nuestro sistema educativo también enfatiza en la necesidad de conocer y comprender a los adolescentes, tan es así que se establece la conformación de un Consejo de Orientación y Tutoría (CO y T) dentro de las escuelas para atender a estos fines.

El presente diplomado constituye un diseño curricular dirigido precisamente a brindar a las personas que dentro de las instituciones educativas conforman dicho Consejo, la capacitación y actualización que les permitan un ejercicio adecuado, eficiente y eficaz de sus funciones dentro del mismo, lo que no ha resultado sencillo dada la novedad de este esquema de trabajo y la poca atención que en nuestro Sistema Educativo se le ha brindado.

Esta propuesta de intervención está diseñada para ser aplicada de manera preferente en las instituciones públicas de la zona escolar número 26 del CDE “Ojocaliente”, lo que obedece a la similitud de características y condiciones en que las escuelas y los alumnos se desenvuelven, además de que el hecho de pertenecer a la misma zona escolar facilita la parte operativa del mismo.

El diplomado consta de cinco módulos conformados de la siguiente manera:

- **Módulo I ¿Qué entendemos por adolescencia?**

50 horas teóricas y 24 horas prácticas.

En este módulo se abarcan los aspectos generales sobre el desarrollo de los adolescentes en los ámbitos biológico, psicológico y psicosexual.

- **Módulo II ¿Cuál es el papel del CO y T dentro de las instituciones?**

15 horas teóricas y 5 horas prácticas.

En este módulo se abordan los antecedentes que existen sobre la función del tutor dentro de las instituciones educativas, su relación con la Reforma Integral a la Educación Básica, específicamente en el nivel de secundaria, así como la situación actual que priva en las escuelas.

- **Módulo III La investigación dentro de las instituciones educativas.**

25 horas teóricas y 3 prácticas.

Se aborda la importancia de la investigación y sus aportaciones a las instituciones educativas como una forma de orientar el trabajo de los tutores.

- **Módulo IV Instrumentos y estrategias para realizar la investigación.**

20 horas teóricas y 6 horas prácticas.

En este módulo se revisan algunos instrumentos estandarizados que pueden ser de utilidad en la labor del tutor, o bien la metodología que brinde los elementos mínimos a los tutores para diseñar su propio instrumento.

- **Módulo V Estrategias de intervención.**

30 horas teóricas y 11 horas prácticas.

Se culmina con este módulo ya que es aquí en donde los tutores diseñarán su propio proyecto de trabajo además de analizarse la participación de cada uno de los implicados en el mismo.

4.3 Justificación.

El Sistema Educativo Mexicano ha mostrado a lo largo del tiempo tener serias deficiencias, los resultados ponen de manifiesto que prevalecen los altos índices de reprobación y deserción de los alumnos, y que el nivel de aprovechamiento es bajo.

La educación que se imparte en las escuelas, como lo muestran las pruebas nacionales e internacionales aplicadas en la educación básica, no ha logrado el desarrollo de los estudiantes en lo que el nuevo enfoque de competencias plantea, que es el desarrollo de las habilidades que les permiten resolver problemas con creatividad y eficacia las situaciones cotidianas que les presenta la vida.

Uno de los propósitos en la actual reforma a la educación secundaria es lograr que el trabajo al interior de las instituciones educativas asegure la permanencia y el logro de los aprendizajes de los adolescentes; lo que exige de cada escuela un conjunto de medidas y condiciones para constituirse como una comunidad de aprendizaje.

La participación de la comunidad escolar para el logro de estos fines es de suma importancia, es necesario que todos los involucrados en la educación de los adolescentes obtengan y compartan información sobre las características de los alumnos, lo que requieren tanto de manera de individual como grupal.

Tal información será una referencia común para los docentes de todas las asignaturas, la cual facilitará la implementación de actividades que permitan la integración de los alumnos a la dinámica escolar, determinar los mecanismos que les permiten apoyar su trabajo en cualquiera de las asignaturas y considerar a la escuela secundaria como un espacio para el desarrollo personal.

Gran parte de estas funciones se descargan en la función del CO y T, conformado por los tutores de cada grupo, las áreas de trabajo social y prefectura, así como los directivos de la institución; sin embargo, la situación de los tutores no es clara dentro del Equipo Técnico Estatal (ETE) de la Reforma en Secundaria, esto debido principalmente a que se carece en su interior de una persona que se encargue de brindar a los profesores la orientación necesaria y a que se ha privilegiado la capacitación en las demás asignaturas.

Si bien, tanto el ETE como las Coordinaciones y Supervisiones se han dado a la tarea de hacer llegar lo más oportunamente los materiales a los tutores,

no es suficiente la mera lectura de los mismos para que los profesores encargados de esta área hagan lo que se tiene que hacer, y de la manera más adecuada, y no tanto por la dificultad de los materiales, tampoco por falta de capacidad de los docentes; es más bien la ansiedad que experimentan por tratarse de una actividad aparentemente nueva para ellos.

Desde su quehacer cotidiano algunos maestros reconocen la importancia de la interacción con los alumnos, de conocerlos como personas y no sólo en su papel de estudiantes, por lo tanto, conviven con los alumnos, conversan, interactúan, les brindan apoyo tanto en su desempeño académico como en su vida personal. La importancia del espacio de orientación y tutoría (O y T) es precisamente la sistematización de las intervenciones que estos profesores han realizado desde siempre, sin necesidad de ser formalmente los asesores o tutores del grupo.

También se debe aceptar que existen profesores para los que su campo de acción y responsabilidades se limitan exclusivamente a la impartición de los contenidos de su asignatura, y que ya sea por falta de elementos en su propia formación, o por su actitud personal, insisten en visualizar su tarea como docente carente de implicaciones personales con el alumnado.

En ambos casos, la capacitación de los maestros es muy importante, en el primero va a conducirnos a la sistematización de las intervenciones que estos profesores han realizado desde siempre, sin necesidad de ser formalmente los asesores o tutores del grupo; y en el segundo, se deberá fomentar en el docente una concepción más amplia de la educación y sus implicaciones.

Las consecuencias que la falta de capacitación de los implicados en el CO y T trae consigo no es asunto simple, sus consecuencias deben medirse desde diferentes ópticas, a saber:

- El cumplimiento o no de la presente reforma y su éxito. Que se involucren todos los actores conforme a lo planteado en la medida de las posibilidades.
- La importancia del CO y T para el trabajo colaborativo y transversalidad en las instituciones. Éste podría constituirse como el punto de unión de las diferentes asignaturas y áreas de la institución, además de con los padres de familia.

- El logro del perfil de egreso en la educación básica. Ya que el desarrollo de las competencias implica el adecuado conocimiento de los alumnos.
- El adecuado conocimiento de los alumnos. Se le puede llamar adecuado en tanto es sistemático, y no fortuito ni supeditado a las voluntades y estados de ánimo de los involucrados.
- El aprovechamiento adecuado de los espacios asignados a la O y T.

Lo anteriormente expuesto es lo que pone de manifiesto la urgente necesidad de que la función Tutora y los CO y T se constituyan dentro de las escuelas, y que se otorgue a sus actividades la seriedad y el lugar que se merecen, y la manera más adecuada de hacerlo es brindando a los encargados de realizar esta tarea los elementos necesarios para ejecutarla de manera sistemática y poder, por consecuencia, evaluar los resultados de la misma. Tal es el caso del presente diplomado, el cual se enfoca precisamente a estos CO y T dentro de las escuelas secundarias.

4.4 Propósitos.

4.4.1 Propósito General.

Realicen de manera eficaz sus funciones dentro del CO y T mediante la aplicación de los elementos teóricos y metodológicos adquiridos, así como desarrollen las habilidades, actitudes y valores que les permitan su crecimiento profesional, lo que finalmente se vea reflejado en la educación de los alumnos y la consecución de los propósitos de la educación básica.

4.4.2 Propósitos Específicos.

- Identificar la adolescencia como una etapa de desarrollo con características propias, mediante el análisis de los aspectos biológicos, sociales y afectivos que rodean a los sujetos en un determinado momento histórico y de un contexto en particular, lo que le permita brindar atención a la diversidad.
- Reflexiona a partir de la revisión de los antecedentes históricos de la labor tutorial y de los planteamientos actuales de la Reforma a la Educación Básica, respecto de la importancia que el CO y T tiene para la institución, para el desempeño de los docentes y la formación de los alumnos, de manera que se valore la propia función.

- Reflexiona y analiza de forma crítica su práctica actual como miembro del CO y T a partir de sus cualidades profesionales y personales, así como a través del trabajo colegiado (autoevaluación y heteroevaluación) para reconocer y enfrentar los conflictos a los que se enfrenta derivados de la práctica de su profesión.
- Reconoce, mediante la revisión teórica y sus implicaciones prácticas, la importancia de la investigación a través de la búsqueda de información y la selección de fuentes, así como del análisis e interpretación de los datos para contar con un diagnóstico que enriquezca su práctica profesional y la labor institucional.
- Diseña, aplica y evalúa tanto de manera individual como colegiada, proyectos de investigación para indagar sobre los problemas educativos que enfrenta dentro del aula y de la institución.
- Diseña, aplica y evalúa tanto de manera individual como colegiada, las estrategias que favorezcan la atención a la diversidad de tal manera que:
 - Se generen dentro de la institución y por parte de la comunidad escolar las condiciones para la atención a la diversidad que facilite el acceso, permanencia y desarrollo de los adolescentes en la escuela.
 - Seleccione y organice las actividades que dentro del espacio de O y T promuevan la inserción de los alumnos a la institución, se promueva la inclusión dentro del grupo y un ambiente armónico de convivencia, el respeto a la diversidad, la comprensión y resolución de problemas reales y se generen ambientes de aprendizaje de acuerdo a las condiciones afectivas, cognitivas, sociales y familiares de los alumnos.
 - Se diseñen proyectos de colaboración con la comunidad escolar (personal de la institución, padres de familia u otras organizaciones) que contribuyan a la formación de los alumnos y mejorar su calidad de vida.

4.5 Estrategias de aprendizaje.

Atendiendo a las características de la didáctica crítica, corriente pedagógica en que se basa el presente diplomado, se pretende que el tutor revise y reflexione sobre algunas teorías que nos ayuden a conocer a los

adolescentes desde diferentes ámbitos (biológico, psicológico y social), y que, en tanto teorías, el abordaje de las mismas sea deductivo, para que a partir de lo que los diferentes autores proponen, los tutores puedan tener una óptica diferente sobre el desarrollo de sus alumnos.

En otro momento, la pretensión es hacer sistemática la intervención con los adolescentes de tal modo que mediante el uso de diferentes técnicas e instrumentos se lleve a cabo una investigación-acción (inducción), que permita recabar los datos necesarios para:

- Elaborar una propuesta de intervención específica para el grupo en el espacio destinado a la tutoría.
- Mediante el conocimiento de la población que se atiende poder brindar el sustento para la elaboración de un proyecto escolar que realmente atienda a las necesidades de la institución.

El abordaje de los diferentes temas tendrá que oscilar entre un orden preestablecido por las teorías que se aborden, a la vez que atender a las necesidades de los docentes, surgidas de su condición de personas y de la experiencia con los alumnos, lo que proporcionará una serie de intereses específicos que tendrán que ser atendidos en el proceso.

Se tendrá que promover en los docentes una participación activa que les lleve más allá del solo manejo de contenidos, se pretenderá entonces el compromiso de cada uno de los actores en tanto se constituyan como responsables de su aprendizaje y autores de una propuesta de trabajo institucional.

En este tipo de trabajo resultará sumamente importante y enriquecedor la interacción que se dé entre el facilitador y el grupo, así como entre los miembros de este último ya que el intercambio de experiencias y de conocimientos favorecerá el proceso de clarificación y construcción de su papel como tutor, asumiendo la responsabilidad del mismo y fomentando la apertura al cambio y la reelaboración de la manera de interpretar la realidad que se vive en la escuela ,así como de despertar un mayor interés por el logro de una educación de sus alumnos en el sentido más extenso de la palabra, trascendiendo a la práctica común de brindar solo contenidos específicos de la materia que imparten.

4.6 Desarrollo de la propuesta.

4.6.1 Perfil de ingreso.

A partir de la naturaleza del presente diplomado y los propósitos planteados para el mismo, se consideran algunas características deseables para los aspirantes a cursarlo, a saber:

Académicas:

- Que sean docentes o profesionistas dedicados a la docencia, directivos, prefectos, trabajadores sociales del nivel de secundaria del sistema público, bien sea en la modalidad de secundarias técnicas o generales. Esto en función de que el CO y T de cada institución estará conformado por estos actores.
- Apoyos técnicos pedagógicos del nivel de secundaria, al ser estos quienes tienen a su cargo la asesoría y capacitación de los docentes pertenecientes a su zona escolar.

Personalidad:

- Personas comprometidas con su labor, con la educación, el desarrollo de los alumnos y de la institución a la que pertenecen. Que tengan interés por la investigación educativa y por conocer las implicaciones de su práctica como tutores o miembros del CO y T, así como mejorar su desempeño como tales.

Habilidades:

- Para el trabajo colegiado.

Actitudes:

- De respeto hacia sus compañeros y los alumnos, discreción en el manejo de información confidencial, propositivos ante los retos y comprometidos con su labor dentro de la institución.

Perfil de Egreso.

Al término del presente diplomado los participantes adquirirán conocimientos, así como desarrollarán habilidades y actitudes que les permitan desenvolverse en sus instituciones educativas conforme a sus funciones específicas dentro del CO y T:

Conocimientos generales respecto de:

- Los antecedentes, la naturaleza y relevancia de la función tutorial dentro de las instituciones educativas

- El desarrollo de los adolescentes en cada una de las esferas que le conforman, a saber: afectiva, intelectual, psicomotriz y social, condiciones tales que hacen de la adolescencia una etapa específica de desarrollo y de cada adolescente un caso particular.
- Los elementos que conforman la dinámica grupal y algunas estrategias para el manejo efectivo de los grupos.
- La importancia de la investigación educativa, sobre todo la que se realiza dentro de aula, para el funcionamiento de las instituciones educativas.
- Algunos de los instrumentos y estrategias para realizar un diagnóstico grupal e individual de los alumnos.
- Algunas estrategias de intervención para brindar la atención requerida a la diversidad (con o sin necesidades educativas especiales).

Habilidades para:

- La adecuada interacción con los alumnos dentro y fuera del aula, y el adecuado manejo de grupos.
- La detección de las necesidades y características de grupos (diagnóstico grupal) y de los alumnos en lo particular para brindarles la atención más adecuada dentro y fuera del aula.
- Elaboración, aplicación y evaluación de propuestas innovadoras sobre instrumentos que faciliten el diagnóstico grupal e individual, así como de estrategias de intervención que favorezcan en los alumnos su adecuada inserción al ambiente escolar y su preparación para la vida fuera de él.

Actitudes:

- De apertura a la diversidad que existe entre los adolescentes dentro de su desarrollo normal y sus necesidades especiales.
- De mayor compromiso con su labor dentro de la institución y del CO y T.
- Mayor satisfacción en su desempeño profesional al constituirse como un agente real de cambio para los alumnos en su vida dentro y fuera de la institución.
- Mayor disposición e interés para la investigación educativa y la aplicación de sus resultados en beneficio de la comunidad escolar.

4.6.2 Contenidos.

PLAN DE ESTUDIOS

Figura 91

Contenidos genéricos de la propuesta de intervención.

| MODULO I. ¿Qué entendemos por adolescencia? | MODULO II. ¿Cuál es el papel del CO y T dentro de las instituciones? | MODULO III. La investigación dentro de las instituciones educativas. | MODULO IV. Instrumentos y estrategias para realizar la investigación | MODULO V. Estrategias de intervención. |
|---|---|---|---|---|
| <p>El Desarrollo Biológico de los adolescentes.</p> <p>a) Cambios morfológicos.</p> <p>b) Cambios Fisiológicos.</p> | <p><i>Antecedentes históricos de la función tutorial</i></p> | <p>¿En qué consiste la investigación educativa?</p> | <p>Los instrumentos estandarizados.</p> | <p>Diseño del proyecto de trabajo para el espacio de O y T.</p> <p>a) Elección de temas prioritarios.</p> <p>b) Estrategias para abordar los temas.</p> <p>c) Dinámica grupal y manejo efectivo de grupos.</p> <p>d) Evaluación del proyecto.</p> |
| <p>El Desarrollo Psicológico de</p> | <p><i>El papel del CO y T en la Reforma</i></p> | <p>¿Qué aporta la investigación</p> | <p>Diseño de instrumentos</p> | <p>Diseño del proyecto de trabajo para el CO y T.</p> |

| | | | | |
|--|---|---|---|--|
| <p>los adolescentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Desarrollo Social. b) Desarrollo Afectivo. c) Desarrollo Intelectual. d) Desarrollo Psicomotriz | <p><i>Integral de la Educación Básica en el nivel de secundaria</i></p> | <p>¿En qué instituciones se realizan estas actividades?</p> | <ul style="list-style-type: none"> a) ¿Qué necesitamos saber? b) ¿Cómo podemos conocerlo? | <ul style="list-style-type: none"> a) Lo que corresponde al CO y T. b) La participación de la comunidad escolar. c) La participación de otras instituciones u organizaciones. |
| <p>El Desarrollo Psicosexual.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) El sexo y el género. b) La socialización del género. c) La adquisición de la identidad sexual. d) El aprendizaje de los roles. | <p><i>¿Qué hacemos como parte del CO y T?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) <i>Situación real del CO y T (autoevaluación y heteroevaluación)</i> | <p>La investigación acción</p> <ul style="list-style-type: none"> a) ¿Qué es la investigación acción? b) ¿Cómo se lleva a cabo? | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
|--|--|--|--|--|

Líneas de formación.

El presente diplomado está conformado por 5 módulos, los cuales se ubican dentro de 3 líneas o áreas de formación, a saber:

Línea de formación teórica.

Dentro de esta línea se abordarán los aspectos biológicos y psicológicos que hacen de la adolescencia una etapa específica dentro del desarrollo humano, con características que le son propias, y cuyo abordaje permita conocer los planteamientos que en diferentes áreas hacen algunos autores para un conocimiento y comprensión más adecuado y amplio de la población.

Se abordan también los antecedentes históricos y los planteamientos actuales de la RIEB que dan sustento a la existencia de la O y T en las escuelas.

Línea de formación en investigación educativa.

Se abordará la tarea de la investigación como una de las acciones indispensables para el óptimo funcionamiento de las instituciones educativas, así como el papel del CO y T en la realización de la misma desde el diseño, implementación y evaluación de instrumentos y actividades correspondientes.

Línea de formación en práctica instrumental.

Esta línea se constituye de alguna manera como el aterrizaje concreto de las líneas anteriores, en donde se elaboren las propuestas prácticas para que el CO y T implemente las estrategias que en cada institución resulten las más adecuadas para brindar a los adolescentes la atención a sus necesidades, bien sean estas en el ámbito grupal o personal, involucrando para esto a la comunidad escolar en su totalidad y a otras instituciones y organizaciones que puedan brindar apoyo.

Figura 92

Mapa curricular de la propuesta de intervención.

| NOMBRE DEL MÓDULO | CONTENIDOS (Temas y subtemas) | HORAS | | |
|---|--|-------|----|----------|
| | | HT | HP | Créditos |
| Módulo I. ¿Qué entendemos por adolescencia?. | El Desarrollo Biológico de los adolescentes. | 5 | 2 | 12 |
| | c) Cambios morfológicos. | 5 | 2 | 12 |
| | d) Cambios Fisiológicos. | | | |
| | El Desarrollo Psicológico de los adolescentes. | 5 | 2 | 12 |
| | e) Desarrollo Social. | 5 | 2 | 12 |
| | f) Desarrollo Afectivo. | 5 | 2 | 12 |
| | g) Desarrollo Intelectual. | 5 | 2 | 12 |
| | h) Desarrollo Psicomotriz | | | |
| | El Desarrollo Psicosexual. | | | |
| | e) El sexo y el género. | 5 | 2 | 12 |
| | f) La socialización del género. | 5 | 2 | 12 |
| | g) La adquisición de la identidad sexual. | 5 | 2 | 12 |
| | h) El aprendizaje de los roles. | | | |
| Módulo II. ¿Cuál es el papel del CO y T dentro de las instituciones? | Antecedentes históricos de la función tutorial. | 5 | 2 | 12 |
| | El papel del CO y T en la Reforma Integral de la Educación Básica en el nivel de secundaria. | 5 | 1 | 11 |
| | | | | 12 |

| | | | | |
|---|---|-----------|----------|-----------|
| | ¿Qué hacemos como parte del CO y T? a) Situación real del CO y T (autoevaluación y heteroevaluación) | | | |
| MÓDULO III. La investigación dentro de las instituciones educativas. | ¿En qué consiste la investigación educativa? | 5 | 1 | 11 |
| | ¿Qué aporta la investigación a las instituciones? | 5 | 0 | 10 |
| | La investigación-acción | 5 | 1 | 11 |
| | c) ¿Qué es la investigación-acción? d) ¿Cómo se lleva a cabo? | 10 | 1 | 21 |
| MÓDULO IV. Instrumentos y estrategias para realizar la investigación | Los instrumentos estandarizados. | 10 | 2 | 22 |
| | Diseño de instrumentos | 5 | 2 | 12 |
| | c) ¿Qué necesitamos saber? d) ¿Cómo podemos conocerlo? | 5 | 2 | 12 |

| | | | | |
|---|--|----------|----------|-----------|
| MÓDULO V. Estrategias de intervención. | Diseño del proyecto de trabajo para el espacio de O y T. | 5 | 2 | 12 |
| | e) Elección de temas prioritarios (perfil grupal). | 5 | 2 | 12 |
| | f) Estrategias para abordar los temas. | 5 | 2 | 12 |
| | g) Dinámica grupal y manejo efectivo de grupos. | 3 | 1 | 7 |
| | h) Evaluación del proyecto. | 4 | 1 | 9 |
| | | 3 | 1 | 7 |
| | Diseño del proyecto de trabajo para el CO y T. | | | |
| | d) Lo que corresponde al CO y T. | | | |
| | e) La participación de la comunidad escolar. | | | |
| | f) La participación de otras instituciones u organizaciones. | | | |

Líneas de formación:



Línea de formación teórica



Línea de formación en investigación educativa.



Línea de práctica instrumental

Figura 93

Diagrama del modelo de construcción del programa.



Elementos Componentes.

El Modelo de construcción del presente Diplomado parte de la Didáctica Crítica, tomando por lo tanto en consideración una serie de elementos que dan cuenta tanto del proceso de enseñanza como del proceso de aprendizaje, entendiendo los mismos como una construcción constante, inacabada, en donde prevalece la interacción de cada uno de los componentes en un continuo perfeccionamiento.

Los elementos de los que se hace mención son:

El papel del alumno. - Se constituye como un actor dinámico, poseedor de una historia y proveniente de un contexto social, que le determina y que permea en el proceso de construcción de su propio conocimiento, el cual realiza a partir de su actuar, de su permanente participación dentro del esquema propuesto, mismo que por lo tanto se flexibiliza a partir de sus intereses y necesidades.

El papel del maestro. - Asume un papel crítico de su propia práctica, así como de cada una de las fases del proceso en las que participa, procura apoyar su práctica en la investigación, en la inserción no sólo de las características del alumno, las de él mismo o de la institución, sino en toda condición externa que influye en el proceso educativo.

Procura mediante su práctica la implementación de cambios estructurales y no sólo parciales. Es capaz de elaborar situaciones de aprendizaje en el entendido de que las mismas deben ser flexibles, asume la resistencia y la crisis como partes tanto del proceso de enseñanza como de aprendizaje; entiende a la evaluación como una estrategia de enseñanza y como un reorientador de su práctica que es siempre perfectible.

Los propósitos. - Es a partir de las características de los actores del proceso educativo, de las de la institución misma, y de aquellas condiciones externas (sociales, económicas, políticas, etc.), que es necesario determinar hacia donde se van a dirigir los esfuerzos.

Esta guía de las acciones la constituyen los propósitos, los cuales deben ser claros, de modo tal que posibiliten la elaboración de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como de los criterios de evaluación que resulten congruentes.

La formulación de los propósitos debe obedecer a la idea de unidad del conocimiento, contrario a la segmentación de los mismos, de manera que posibilite al alumno para la solución de las situaciones nuevas que se le presenten.

Estrategias de enseñanza. - Las estrategias que el docente construya y presente a los alumnos deben de considerar el elemento humano dentro de las mismas, el conocimiento de los individuos en lo particular, así como del grupo en lo general; la importancia de las interrelaciones personales y del conflicto como

una de las circunstancias que promueve la movilización de los saberes, las actitudes y las habilidades para construir así, nuevos conocimientos.

Estrategias de aprendizaje. - Es importante no perder de vista que el sujeto que aprende es un ser humano, en el que se hacen presente, a la hora de construir el conocimiento, su historia previa, su presente y su futuro.

Las estrategias que cada sujeto pone en juego para construir su aprendizaje no se limita entonces al objeto de conocimiento o a las estrategias que el docente propone para enseñar, tienen que ver de manera importante con el sujeto que construye su conocimiento a partir de esto y de sus propias características.

Contenidos. - Los contenidos no representan verdades absolutas, deben estar constantemente sujetos a revisiones y cambios que los enriquezcan. La selección de los contenidos debe corresponder a las necesidades de cada situación educativa, y debe implicar tanto al maestro como al alumno y a la situación social en que se encuentran inmersos (para un aprendizaje situado), constituyéndose como una unidad de conocimientos, en tanto que es a partir de ellos que se plantean las necesidades reales a las que los contenidos de la educación deben atender fuera del aula.

La evaluación. - Este elemento es de crucial importancia para todo el proceso educativo en tanto que se concibe como la acción que permite no sólo conocer el nivel de logro al final de un trayecto, sino por el contrario, se constituye como una estrategia que de manera permanente brinda información oportuna y válida para reorientar las acciones mismas del proceso, en la búsqueda de perfeccionarlo. Es así que la evaluación de todos los elementos del modelo funge tanto como estrategia de enseñanza y aprendizaje, como una estrategia para la rendición de cuentas del mismo.

4.6.4 Tiempo de aplicación.

El tiempo contemplado para la implementación del diplomado se establece para los meses de mayo a julio del ciclo escolar 2012; este periodo se considera idóneo ya que no solamente se pretende proporcionar a los docentes los elementos necesarios para realizar su función como tutores, sino hacerlo de manera oportuna para el aterrizaje de un proyecto de intervención que tenga el sustento que se requiere durante el ciclo escolar 2012-2013.

4.6.5 Recursos a utilizar.

Recursos.

Dada la naturaleza del diplomado que se propone, los recursos materiales y financieros que serán empleados serán mínimos, centrándose sobre todo en los materiales de tipo bibliográfico, el cañón y la papelería; serán los participantes y el facilitador quienes diseñarán y construirán los materiales que se llevarán a la práctica dentro de sus centros de trabajo.

En lo que respecta al recurso humano, se requiere de un facilitador cuyo perfil implique un amplio conocimiento de la adolescencia y de la investigación educativa, se sugiere un psicólogo, un pedagogo o un asesor psicopedagógico.

4.6.6 Tipos y formas de evaluación.

Dado que la propuesta de intervención que se propone es un diplomado y que se destina a las escuelas públicas, se hace necesario llevar a cabo la evaluación de la misma con elementos tanto cuantitativos como cualitativos, en donde, por un lado, se establezca el cumplimiento de la carga horaria prevista con sus respectivos créditos y la entrega oportuna de los productos solicitados.

Por otra parte, se encuentran los criterios cualitativos, los cuales corresponden con el modelo y corriente que le dan sustento a la propuesta, lo que hará centrar la atención en los procesos que los participantes desarrollen durante el diplomado.

4.7 Cronograma de actividades.

Figura 94

Diseño y presentación del diplomado.

| Diplomado. | | | TIEMPO | | | | | | | | | | | |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|--------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ACTIVIDADES | RESPONSABLE | RECURSOS | E | F | M | A | M | J | J | A | S | O | N | D |
| Diseño del diplomado. | Lic. Mónica Álvarez Rocha | Bibliografía Computadora | 2011 | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | 2012 | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| <p>Presentación del diplomado a las autoridades del IEA (Departamento de Desarrollo Educativo)</p> | <p>Lic. Mónica Álvarez Rocha</p> | <p>Computadora Cañón</p> | | | | | | | | | | | | |
| <p>Evaluación del diplomado por parte de las autoridades del IEA.</p> | <p>Autoridades del IEA</p> | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Presentación del diplomado a la supervisión, coordinación del CDE Ojocaliente y personal del área académica.</p> | <p>Lic. Mónica Álvarez Rocha</p> | <p>Computadora Cañón</p> | | | | | | | | | | | | |
| <p>Presentación del diplomado a los directores de las escuelas públicas de</p> | <p>Lic. Mónica Álvarez Rocha</p> | <p>Computadora</p> | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|--|---------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|--|--|--|
| la zona escolar no. 26. | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Difusión de la convocatoria | Área académica del CDE | Oficios Carteles | | | | | | | | | | | | | | | |
| Inscripción / participantes | Área académica del CDE | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Implementación del diplomado | | | TIEMPO | | | | | | | | | | | | | | |
| ACTIVIDADES | RESPONSABLE | RECURSOS | E | F | M | A | M | J | J | A | S | O | N | D | | | |
| Módulo I | Especialista en el tema (por asignar) | Computadora Cañón Papelería Antología | 2012 | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Módulo II | Especialista en el tema (por asignar) | Computadora Cañón Papelería Antología Instrumentos para auto y hetero evaluación | | | | | | | | | | | | | | | |
| Módulo III | Especialista en el tema (por asignar) | Computadora Cañón Papelería Antología Instrumentos para la investigación | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------|---|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| <p>Módulo IV</p> | <p>Especialista en el tema (por asignar)</p> | <p>Compu- tadora Cañón Papelería Antología Instrumentos estandarizad os</p> | | | | | | | | | | | | |
| <p>Módulo V</p> | <p>Especialista en el tema (por asignar)</p> | <p>Compu- tadora Cañón Papelería Antología Material didáctico para técnicas dinámicas. Instrumentos para evaluación del proyecto. Directorio de institu- ciones y organiza- ciones de apoyo.</p> | | | | | | | | | | | | |

4.8 Evaluación de la propuesta.

“El individuo instruido, aunque imprudente, que camina en línea recta desde las verdades generales a las particulares, se pierde en medio de las tortuosas sendas de la vida. Pero el sabio que, en medio de las vueltas e incertidumbres de la acción y de los acontecimientos humanos, mantiene su mirada fija en la verdad eterna, sigue una vía indirecta, cuando no puede proseguir por la línea recta y, en el terreno de la acción, toma decisiones que,

con el tiempo, se muestran tan provechosas como lo permite la naturaleza de las cosas". Giambattista Vico.

Concepto de Evaluación.

Proceso sistemático y riguroso donde se busca obtener información objetiva de la realidad a través de la experiencia, razonamiento y observación, respecto del nivel de conocimientos, habilidades, conductas y valores que un sujeto ha adquirido durante el proceso educativo, con la finalidad de cualificar y cuantificar el logro del propósito educativo y poder así tanto emitir un juicio como reorientar las acciones que se consideren necesarias.

Desde esta óptica, la evaluación constituye una actividad de vital importancia dentro de todo proceso educativo siendo, por mucho, más amplia que la mera medición de un resultado en donde únicamente se asignan valores, o el medio por el cual se cumpla únicamente con un requisito administrativo y de certificación para las instituciones educativas.

Implica, por tanto, la reflexión y el análisis de la información obtenida no solo en el punto de llegada del proceso, sino una actividad continua que permita emitir un juicio y tomar decisiones respecto del rumbo que dicho proceso ha tomado, en tanto le retroalimenta y le sirve de guía para orientar y reorientar los esfuerzos hacia un propósito específico.

Al hacer referencia al proceso educativo, no se alude exclusivamente al personaje que aprende (alumno), sino también a quién tiene por función la enseñanza (el maestro), y al conjunto de medios que orientan y facilitan dicho proceso, como son los métodos, las estrategias, los recursos, etc.; es decir, a todo cuanto forma parte del acto educativo, todo es evaluable, y, por tanto, todo es perfectible.

Pese a la gran importancia que se le atribuye a la evaluación, no se le puede concebir de manera aislada, es decir, si dicha acción está dirigida al proceso educativo, se constituirá por tanto como una de las piezas del engranaje de la educación, y por consecuencia y para su adecuado funcionamiento, será indispensable que exista congruencia entre todos los elementos que conforman este proceso. Dicho de otra manera, la evaluación deberá corresponderse con el concepto de educación, enseñanza y aprendizaje que brinden sustento a un modelo determinado, y que brinden una guía respecto de ¿qué se va a evaluar?, ¿cómo se va a evaluar? y ¿para qué se va a evaluar?

En este orden de ideas, el presente Diseño Curricular del Diplomado “Los Consejos de Orientación y Tutoría en la Educación Secundaria”, se plantea bajo la perspectiva de la Didáctica Crítica, en donde la evaluación debe buscar la clarificación de los aprendizajes, el desarrollo de diversas maneras de obtener evidencias de los cambios en los estudiantes y la mejor manera de interpretar dicha información para mejorar la práctica pedagógica.

De esta manera se pretende que dentro de este diplomado la evaluación no se restrinja a las propuestas meramente instrumentales, a una visión reduccionista del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que se tome en consideración a los sujetos, a la necesidad de comprender las causas del aprendizaje y las condiciones internas y externas que lo hacen posible.

Para dar sistematicidad a lo anteriormente expuesto se propone el siguiente sistema de evaluación:

El paradigma evaluador del presente diplomado será tanto **cuantitativo** como **cualitativo**.

Cuantitativo: Es necesario tomar en consideración que si bien no se evalúan los aprendizajes a partir de este, es necesario cumplir con algunos criterios normativos ya que en tanto diplomado, se asigna para el mismo una determinada carga horaria y créditos que deberán cumplirse para la emisión del documento que lo avale, de tal suerte que tendrá que tomarse en consideración la asistencia de los participantes en un mínimo de sesiones (80%), así como de la entrega de los productos elaborados durante el proceso, lo que permita el logro de los propósitos establecidos.

Cualitativo: Es hacia este paradigma evaluador hacia donde se centrarán las estrategias para llevar a cabo la evaluación, ya que constituye la manera más congruente de obtener e interpretar los datos en función del modelo y la corriente pedagógica que sustentan el presente diseño curricular.

4.8.1 Tipos y Formas.

Por su funcionalidad: Formativa.

Se privilegia la evaluación de los procesos precisamente como un continuo, como algo dinámico cuyas partes no solo se suman; por tanto los datos se obtendrán a lo largo del proceso para facilitar la inmediata toma de decisiones que lo perfeccionen, y que se responda a las características de los implicados en él.

Por su normotipo: Idiográfica.

No se debe perder de vista que en el presente diplomado se pretende brindar capacitación a personal de las instituciones educativas que cuenta con una diversidad de perfiles y niveles académicos, por lo que la evaluación tendrá como referente las capacidades y posibilidades de desarrollo de cada uno de los sujetos y la manera en que se producen cambios durante el proceso.

Por su temporalización: Inicial, Procesual y Final.

Inicial: Permitirá que se cuente con los datos sobre un punto de partida, sobre las ideas previas que poseen los participantes en el diplomado y que de esta manera sea posible la adecuada implementación de las estrategias previstas, así como la detección de los cambios durante el proceso.

Procesual: Dará cuenta del proceso en sí mismo, de los aprendizajes que los participantes en el diplomado vayan adquiriendo y de la actuación de quien lo coordine, esto de una manera continua para tomar oportunamente las decisiones más adecuadas.

Final: Se aplicará atendiendo a la finalización del diplomado, más no asumiendo que ahí es donde se detiene el proceso, o que asume necesariamente una funcionalidad sumativa, servirá, por el contrario, para establecer una relación con la evaluación inicial y las posibilidades de desarrollo que se planteaban para cada participante.

Por sus agentes: Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación.

Autoevaluación: Se buscará que cada participante de cuenta de su propio desempeño, de sus logros, sus esfuerzos y actitudes ante las tareas realizadas y el proceso ejecutado.

Coevaluación: Dada la importancia que para el presente diplomado tiene el trabajo colaborativo y la movilización no solo de sus conocimientos sino de sus actitudes ante los otros, resulta importante contar con los datos que entre los mismos participantes puedan aportar respecto de cómo valoran el desempeño de sus compañeros, tratando de enfatizar de entrada los aspectos positivos y las sugerencias que contribuyan a desarrollar las fortalezas identificadas.

Heteroevaluación: Esta se llevará a cabo por parte del coordinador del diplomado, buscando sobre todo obtener la información que dé cuenta de los

avances de cada uno de los participantes en relación con la evaluación inicial y con el logro de los propósitos planteados en el diplomado.

Figura 95

Técnicas e Instrumentos de evaluación.

| Técnica | Instrumento | |
|--------------------------|--|---|
| Interrogatorio. | Cuestionario. Autoevaluación. | Escrito y de preguntas abiertas. Escrito y por medio de calificativos. |
| Resolución de problemas. | Simuladores escritos. | Se tomen decisiones y desarrolle acciones para resolver problemas reales. |
| Solicitud de productos. | Reportes. Ensayos. | Formativo de avance o progreso. |
| Observación. | Exposición oral. Escalas de evaluación. | Numéricas. |

V. ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1 Análisis del proceso.

Toda investigación tiene sus orígenes en una necesidad, sin embargo, tener la certeza de que esta necesidad existe, que es real y objetiva más allá de la impresión personal de quien la experimenta y pretende hacer de ella el objeto de su estudio, constituye una constante en el proceso de investigación, principalmente cuando se trata de estudios sociales en donde en ocasiones pareciera que mantener una visión clara y objetiva de los hechos resulta complicado.

Esta situación ha sido familiar durante el proceso del presente estudio, y precisamente ha sido en este esfuerzo que resultó de vital importancia la detección de necesidades y contar con la información y los trabajos que sobre el tema de la tutoría se han realizado.

Esta información brindó el sustento necesario a la idea inicial de que la tutoría es un área y una actividad de vital importancia en la vida de las instituciones educativas y de los alumnos en lo particular, y que aun con las transformaciones teóricas y metodológicas que ha experimentado, continúa teniendo un amplio potencial de desarrollo; sin embargo, cabe aclarar que en nuestro estado, y particularmente en la zona escolar no. 26 cuya población fue objeto de esta investigación, la tutoría es un área inexplorada, y por tanto objeto de múltiples e inespecíficas necesidades y sumamente desaprovechada.

Otro factor que resultó determinante durante este estudio fue la parte operativa de la investigación, por un lado se contó con el apoyo del elemento humano dentro de las escuela, lo que facilitó enormemente la aplicación de los instrumentos, sin embargo, en lo referente al procesamiento de datos, si se tuvieron algunas dificultades, lo que obedeció principalmente a la gran cantidad de unidades de análisis consideradas para la muestra y la carencia del tiempo para su análisis.

Pese a las dificultades que se presentaron, los datos obtenidos en este proceso de investigación se consideran importantes y significativos ya que, por un lado, se aporta una visión general de la situación en que las escuelas de la zona 26 de secundarias en el CDE Ojocaliente están llevando a cabo la labor

tutorial, y la relación que esta función guarda con el desempeño escolar y personal de los alumnos, y, por otra parte, permite identificar algunas áreas de oportunidad que eventualmente puede representar el punto de partida para posteriores investigaciones.

5.2 Importancia de la Implementación.

Si bien el tema de tutorías no es nuevo, y existe bastante información teórica y experiencias exitosas al respecto en otros países, esta percepción aun no llega a las instituciones educativas del sistema público en nuestro estado, al menos no de un modo tal que lleve a la implementación adecuada de este esquema de trabajo.

Es la actualidad de esta situación lo que da origen al propósito que guía el presente trabajo; es decir, es imprescindible llevar al terreno de la demostración la trascendencia y el impacto que el docente tiene en la vida académica y personal de los alumnos, principalmente si dicho docente se desempeña como tutor, ya que como tal sus acciones deben ir encaminadas precisamente a propiciar dicho impacto en sus tutorados.

La relevancia que el presente trabajo tiene para el tema de la labor tutorial radica principalmente, en que dentro del sistema educativo del estado no ha demostrado ser eficaz la sola capacitación a los docentes a partir de esquemas o propuestas ajenas a las condiciones y necesidades locales, en vista de lo cual aporta elementos que permitan la elaboración de una propuesta de intervención cuyo sustento surge de una investigación de campo, y por tanto que atienda a necesidades y expectativas reales de los docentes y los alumnos.

5.3 Solución de la Problemática Detectada.

Los resultados obtenidos en la presente investigación confirman la relación establecida en la hipótesis inicial, contribuye además al ámbito de la labor tutorial dentro de la zona 26 de secundarias en tanto aporta información respecto del desempeño de los tutores en aspectos específicos y la relación que existe con la adaptación escolar de sus tutorados; en otras palabras, se ha de concluir que en tanto los tutores cuenten con el mayor número de herramientas, habilidades y apoyos posibles para desarrollar su función, mejores resultados se obtendrán

en sus grupos respecto a la adaptación escolar, principalmente en lo referente al ámbito actitudinal.

En vista de lo anterior, la propuesta de intervención que se ha elaborado trata de proporcionar a los docentes algunos de los elementos mínimos necesarios para el desarrollo eficaz de su tarea, sin embargo se debe hacer notar que definitivamente la implementación de este diplomado no será suficiente para garantizar este resultado, lo que obedece a que la eficacia a la que se hace referencia está en íntima relación con el desarrollo de competencias en los docentes, es decir, no solo implica el apropiarse de información útil, sino que en el ejercicio de lo aprendido se generen las habilidades necesarias y de manera muy especial, la modificación actitudinal tan necesaria para el establecimiento de relaciones humanas de calidad.

Se puede decir entonces que la preparación de un tutor debe de ser un ejercicio constante, en donde se realice un seguimiento oportuno a sus acciones y sus necesidades; lo que a nivel estatal deberá ser atendido por el ETE, las áreas dentro del IEA encargadas de la formación continua de los docentes, los asesores académicos de los CDE , el equipo de supervisión de cada zona escolar, e incluso, a través de instituciones u organizaciones externas que puedan servir de apoyo a la formación de tutores en aspectos específicos de su función.

5.4 Impacto y Reacción de los Sujetos Involucrados.

Si bien todos y cada uno de los apartados que conforman el presente trabajo son de suma importancia, fue en la investigación de campo donde se destinaron la mayor cantidad de recursos, y no solo en lo referente al factor económico que implica la elaboración e impresión de los instrumentos, sino en cuanto al recurso humano y al tiempo que requirió su aplicación y análisis.

Dado que la presente investigación fue dirigida a una población muy extensa, el tamaño de la muestra implicó un arduo trabajo en el que afortunadamente no participó solamente el investigador, ya que independientemente de que forme parte del equipo de supervisión de la zona 26 a la que se dirigió el presente trabajo, el éxito del mismo dependía en gran medida de la participación y compromiso de otros actores, tal es el caso del Supervisor de la zona escolar,

quien desde el inicio del proyecto proporcionó no solo su autorización y visto bueno, sino además se comprometió y participó activamente con cada una de las acciones realizadas en la investigación de campo.

La naturaleza del trabajo y sus implicaciones directas con el funcionamiento de las instituciones, así como el abandono en que se ha tenido a los tutores por parte del ETE, dio pie a que los directivos de las escuelas brindaran no solo su aprobación sino su participación comprometida para llevar a cabo las acciones que resultasen necesarias.

En virtud de lo anterior, los instrumentos para alumnos y maestros fueron organizados y proporcionados por el investigador a los directores o subdirectores de cada institución, quienes de manera personal o bien solicitando el apoyo de las áreas de trabajo social y prefectura se dieron a la tarea de entregar los instrumentos a los tutores y de aplicarlo con los alumnos.

Desde el punto de vista de los responsables de la aplicación, las reacciones de los docentes fueron principalmente positivas en tanto se les manejo esta actividad como una alternativa para conocer sus necesidades como tutores y valorar la manera de brindarles el apoyo más adecuado, y no como una manera de evaluarles en esta función. Algunos de ellos manifestaron el temor a ser evaluados además de que hicieron notar su inconformidad por evaluárseles en una actividad para la que no se les ha brindado ningún apoyo o capacitación por parte de las autoridades educativas.

En lo referente a las reacciones de los alumnos, y para evitar el que en algunos casos se quisiera hacer uso de los instrumentos en perjuicio de los docentes, se les indicó que el propósito era mejorar la atención que se les brindaba como alumnos, y se evitó manejar términos como “calificar” a sus maestros.

5.5 Evaluación de las formas de trabajo y las acciones que favorecieron los resultados.

Durante el proceso de elaboración del presente trabajo hubo diversos factores involucrados, los cuales fueron determinantes para la consecución de los resultados. A continuación, se mencionan los que se consideran más representativos:

Un factor que resultó sumamente favorable en el proceso de investigación, fue la colaboración del Supervisor de la zona y la comprometida participación de los directivos, trabajadoras sociales y prefectos de las escuelas, lo que permitió por un lado, propiciar en los alumnos y docentes la disposición necesaria para dar respuesta a los instrumentos presentados, y por otra parte que la aplicación de los instrumentos y la recuperación de los mismos fuera posible, cosa que hubiese resultado imposible de haber participado únicamente el investigador a cargo.

El diseño de los instrumentos para tutores y alumnos era sencillo, lo que permitió una aplicación rápida y que no se requiriera de una guía constante que resultara agotadora tanto para quienes respondieron como para quienes realizaron la aplicación; incluso en el caso de los docentes el instrumento les fue entregado para ser respondido en casa y entregado posteriormente con la persona que la escuela designara.

5.6 Dificultades, limitaciones y retos.

Con el propósito de llevar los resultados de la presente investigación a un terreno donde los resultados obtenidos fueran significativos y en donde la posterior intervención resultara factible, se eligió una población demasiado extensa (las escuelas públicas de la zona 26 de secundarias en ambos turnos), esto debido a que además de ser el responsable de este trabajo, el investigador pertenece al equipo de supervisión de esta zona; sin embargo y pese a lo plausible de las pretensiones y la colaboración de otros actores en el proceso, el tiempo de que se disponía para la aplicación de instrumentos y sobre todo, para el análisis de los resultados, era muy limitado, lo que implicó que las actividades se realizaran de una manera un tanto precipitada.

Se debe valorar entonces desde la organización de la investigación de campo, el contar con todos los recursos necesarios para llevarla a cabo, tiempo, dinero, e incluso el apoyo de las personas que sean necesarias y no solo para la aplicación de instrumentos sino para el análisis de los resultados, por ejm. si carecemos de los conocimientos para el uso de paquetes estadísticos para estudios sociales, buscar los servicios de la persona adecuada para hacerlo, ya que si no existe por parte del investigador el suficiente dominio de los mismos

resulta arriesgada su utilización por constituir un medio que puede afectar los resultados de la investigación, perdiendo por tanto su confiabilidad.

Respecto de los instrumentos se puede agregar que resultaría sumamente interesante que en posteriores estudios se tratara de identificar aquellas condiciones o características de los tutores que mayor impacto tienen en los alumnos, de manera que se pudiera construir un perfil del tutor específico para la población con que se trabaja, y no únicamente extraído de información bibliográfica como es el caso del presente estudio; por otra parte, es necesario también conocer el punto de vista de los directivos de las escuela y los padres de familia respecto de la labor tutora.

Aunque el tema de la investigación es la tutoría, se abordan en ella conocimientos, habilidades y actitudes que debieran de poseer todos los maestros, por tanto y porque cualquier docente puede eventualmente llegar a ser tutor, todo docente deberían recibir la información incluida en el diplomado propuesto como estrategia de intervención, sobre todo por la gran variedad de perfiles profesionales con que se cuenta en el nivel de secundaria, lo que limita muchas de las veces los conocimientos mínimos indispensables respecto de los adolescentes.

En la implementación de esta o cualquier propuesta de intervención se debe de considerar que es común que los docentes entiendan (de manera abstracta) la importancia del ser tutor, sin embargo, es altamente probable que en la práctica exista resistencia por implicar un cambio de esquema de lo que ha sido su desempeño y su forma de relación con los alumnos, además y sobre todo si dicho cambio es visualizado como un incremento a su carga de trabajo.

5.7 Reflexión de los aprendizajes.

Tener una idea, observar lo que sucede, suponer una respuesta, estos son acontecimientos muy comunes, pueden eventualmente generar un proceso de investigación, sin embargo, llevar a cabo una investigación, y pretender ser llamado “investigador”, implican una dificultad y un nivel de compromiso sumamente elevado, implica precisamente el tener que trascender el sentido común.

El presente trabajo surgió a partir de una actividad aparentemente novedosa en el esquema de la educación básica, y específicamente en el nivel de secundaria: el tutor.

En el transcurso de la presente investigación se han logrado reafirmar las ideas que le dieron origen, por un lado está el hecho de que la labor tutorial con adolescentes es sumamente importante, pero que en nuestra entidad y específicamente en las escuelas secundarias públicas, es una actividad ignorada y en algunos casos hasta menospreciada debido a la falta de información y guía a los tutores, lo que ha redundado en acciones erróneas, carentes de sentido en relación con lo que implica el ser un tutor, y que aun en los casos donde se observan buenos resultados con los grupos tutorados, las acciones son asistemáticas, guiadas las más de la veces por la buena voluntad de los docentes y no por un plan de trabajo propio de la tutoría.

Por otro lado, se formuló en la hipótesis una relación entre la eficacia de la acción tutorial y la adaptación escolar de los alumnos tutorados, relación que se confirma mediante la investigación de campo y el análisis de los resultados obtenidos.

Sin embargo, en el proceso que se ha seguido para contar con una estructura sólida de este trabajo de investigación se ha recurrido tanto a múltiples teorías que abordan directa o indirectamente el tema, como a la investigación de campo, en donde se particulariza y concretiza aquello de lo que se habla; toda esta información si bien ha permitido ser concluyentes respecto de la hipótesis inicial, también ha demostrado que los aprendizajes obtenidos van más allá de la mera función del tutor; es decir, que las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) deseables para un tutor, son finalmente las competencias deseables para cualquier docente que trabaje con adolescentes.

Por otro lado, es importante mencionar que la preparación de un docente-tutor no es una labor simple, es insuficiente con la implementación de un diplomado, esta labor implica una formación y ejercicio continuo, requiere la constante reformulación y reconstrucción de conocimientos, habilidades y actitudes, ya que existen adolescentes, más no una adolescencia como entidad abstracta e inamovible, por tanto la atención que se brinde deberá ser congruente con los alumnos que atienden, bien sea en lo académico, bien sea en lo personal; y por último, necesariamente deberá promover en el docente un

movimiento respecto de sus concepciones sobre sus alumnos, su manera de enseñar, de educar, de concebir su profesión, su vocación y su compromiso.

Biblioteca Aguascalientes

CONCLUSIONES

La relevancia de la tutoría no es un tema que se cuestiona en la actualidad, en diversos países se reportan los resultados a favor de los estudiantes de diferentes niveles educativos, sin embargo, pese a que en México se intenta sistematizar esta función, resulta evidente que las propuestas diseñadas en la Reforma Educativa no son suficientes.

Conseguir los resultados esperados en el ámbito de la tutoría, va más allá de nombrar a un docente “tutor” y de insertar en la curricula un espacio para implementarla. Evidentemente tampoco es suficiente con la buena voluntad de directivos y docentes.

Los cambios esperados en una reforma educativa implican la movilización de todas las instituciones, tanto federales como estatales; reestructurar sus procesos, su organización e incluso su ideología. Difícilmente permeará en las escuelas y la práctica de los docentes un proyecto, por bueno que sea, diseñado en el escritorio e implementado por decreto, sin atender las condiciones de los espacios donde debe operar.

Específicamente para la labor tutorial en secundaria, es indispensable comenzar con reformar las condiciones laborales, en el ir y venir constante de los maestros resulta imposible el acercamiento con los alumnos. Establecer un perfil del docente que realice tan delicada tarea, ofertar y normar su capacitación y actualización permanente, cuanto más si hablamos de que se atiende a una población en constante cambio.

En resumen, incorporar en el sistema educativo la figura del tutor y los lineamientos para el ejercicio de sus funciones es claramente un logro, un avance para brindar a los alumnos la atención que se requiere para aproximarse al perfil de egreso; sin embargo, es a la fecha una tarea incompleta, establecer las condiciones para su adecuada operación es una deuda pendiente en aras de la congruencia entre lo que se proyecta y lo que efectivamente se puede realizar y, sobre todo, es una deuda para con los maestros y principalmente con los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Antúnez, S. (2007). *La transición entre etapas: reflexiones y prácticas*.
Barcelona: Graó.
- Aragón, L. & Silva, A. (2004). *Evaluación psicológica en el área clínica*. México:
Pax.
- Asensi, J. & Lázaro, A. (1989). *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*.
Madrid: Narcea.
- Ausubel, D., Hanesian, H. & Novak, J. (1983). *Psicología educativa: un punto
de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Baquero, R. (2001). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Argentina: Aique.
- Bruner, J. (2004). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Cappellacci, I., Krichesky, M., Molinari, A. & Weiberg, V. (2003). *Proyectos de
Orientación y Tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio*. México:
Paidós.
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. México: Progreso.
- Castorina, J. & Dubrousky, S. (2004). *Psicología, cultura y educación*. Buenos
Aires: Noveduc.
- Cavanaugh, J. & Kail, R. (2006). *Desarrollo humano: una perspectiva del ciclo
vital*. México: Thomson.
- Debesse, M. (1982). *La Formación de los enseñantes*. Barcelona: Oikos-tau.
- Ferrini, R. (2000). *Hacia una educación personalizada*. México: Limusa.
- García, V. (1997). *Tratado de educación personalizada. Glosario de educación
personalizada*. Madrid: RIALP.
- Hargreaves, A. & Goodson I. (1996). Maestros vida profesional: Aspiraciones y
actualización. En *Maestros ,vida profesional*. Londres: Falmer Press.
- Hargreaves , A. Lorna, E. & Ryan, J. (2001). *Atención y apoyo. En Una
educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*.
México: Octaedro/sep.
- Ingemar, D. (2005). *Aristóteles. Exposición e interpretación de su
pensamiento*. México: UNAM.
- Lemus, L.A. (1979). Concepto de Educación. En *Pedagogía General*. México:
Kapeluz.
- Leontiev, A., Luria, A. & Vigotsky, L. (2007). *Psicología y Pedagogía*. Madrid:

Akal.

Lobato, A. (1997). *Dignidad y aventura humana*. Salamanca: San Esteban.

Maisto, A. & Morris, G. (2005). *Introducción a la psicología*. México: Pearson.

Martínez, M., Quintanal, J. & Téllez, J. (2002). *La Orientación Escolar*.

Fundamentos y desarrollo. Madrid: Dykinson.

Millán, A. (2001). *Fundamentos de Filosofía*. Madrid: RIALP.

Moran, P., Pansza, M. & Pérez, E. (1997). *Fundamentación de la didáctica*.

México: Gernika.

Nassif, R. (1980). Los múltiples conceptos de la educación. En *Pedagogía*

General. México: Kapeluz.

Pantón, C. & Piña, J. (2002). *Cultura y procesos educativos*. México: UNAM.

Pedro, F. & Puig, I. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.

Pérez, G. (2003). *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.

Pérez, R. (1994). *El currículum y sus componentes hacia un modelo integrador*.

Barcelona: Oikos Tau.

Piaget, J. (1977). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.

Piaget, J. (1971). *Seis estudios de psicología*. México: Barral.

Rocher, G. (1973). *Introducción a la Sociología*. Barcelona: Herder.

Sánchez, A. (2006). *Carl Rogers*. Buenos Aires: LEA.

Valero, J. (2000). *Educación personalizada*. México: Progreso.

Vernaux, R. (1967). *Epistemología General o Crítica del Conocimiento*.

México: Herder.

Wallon, H. (1977). *La evolución psicológica del niño*. México : Grijalbo.

Woolfolk, A. (1996). *Psicología educativa*. México: Pearson.

Zabalza, M. (2006). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea.

Conferencia mundial sobre educación para todos. Jomtien. (1990).

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2011)

Dirección General de Desarrollo Curricular. (2006). *La orientación y tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes*. México: SEP.

Dirección General de Desarrollo Curricular. (2006). *Orientación y Tutoría. Antología*. México: SEP.

Foro Mundial sobre Educación. Dakar. (2000).

Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors. (1996). *La Educación encierra un tesoro*.

Ley General de Educación. (1993).

Reunión de la UNESCO de Expertos Internacionales sobre la educación secundaria en el siglo XXI. Tendencias, retos y prioridades. Beijing. (2001).

Biblioteca Aguascalientes