



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Facultad de Psicología

**Taller para el Desarrollo de Habilidades en
Acompañamiento Tutorial en Docentes de Educación
Media Superior**

**Tesina Presentada Para Obtener el Título de
Especialista en Orientación Educativa**

Presenta:

Miguel Eduardo Domínguez Hernández

Directora de la Tesina:

Dra. Rocío Fragoso Luzuriaga

Asesores:

Mtro. Sergio Romero Ortega

Dr. David de la Oliva Granizo

Heroica Puebla de Zaragoza, Puebla.
Agosto de 2016.

Dedicatorias

Mi total dedicación de este trabajo es para mi Madre y para mi Padre.

Madre linda: aquí está el fruto de toda tu dedicación: el crecimiento permanente.

Padre sereno: esta es la forma en la que puedo reconocerte tus jornadas cansadas.

Gracias a ambos por socorrerme en la temeraria aventura en cada fin de semana.

Con especial cariño dedico este esfuerzo a mi Hermano, el único y amado.

Chavo: en este libro está todo por lo que he forjado ti desde que te conocí;
observa tu horizonte, identifica tu destino, fija el curso, cuida tu camino y cuando
llegues, vuelve a empezar.

Con profundo amor también dedico este trabajo a ti: Ana.

Acompañante ya de momentos diversos y trascendentes, aliada en este esfuerzo;
gracias a tu amor sereno, paciente y sabio, nuestra historia comparte este logro.

Y aún falta más logros para compartir juntos, pero sobre todo, la vida misma.

Agradecimientos

Agradezco infinitamente la oportunidad que el Universo me concedió con la vida; vida que me ha permitido desarrollar mi sed de conocer, mi impulso por el logro, mi necesidad de Ser.

Enorme es mi agradecimiento con mi amigo y jefe Profesor Mauricio. La humanidad que destella, la simpatía que contagia, la entrega ante el progreso y el crecimiento ajeno y los detalles compartidos; todo son la huella que respalda a este trabajo.

Agradecido me encuentro con mi amiga y compañera Orientadora Karla. La palabra de fortaleza, el consejo inteligente, el respaldo laboral, la seguridad para invitar al buen viaje y al buen regreso, evitaron claudicar en más de una ocasión mi proyecto.

Gracias por la aventura a Orientadora Jessica y a Orientadora Flor. Sin ustedes, las posibilidades no hubieran sido realidades; recordaré con cariño las andadas, los apuntes, las carreteras, las cuentas; compartiendo el interés por lo mismo, llegamos a conclusiones diferentes. Esto lo agradezco tanto.

Y, sobre todo, gracias a los y las jóvenes a quienes he atendido. Sus inquietudes fueron la demanda hacia mi profesionalización; sus dudas y necesidades incentivan en mi la oportunidad para ofrecerles lo que soy. Por ustedes y por las generaciones a quienes puedo comprender...

Índice

Dedicatorias	2
Agradecimientos	3
Orientación Fundamental	6
Introducción	7
Justificación	10
Objetivo General	11
Objetivos Específicos	11
Capítulo 1. La Orientación Educativa	12
1.1. Breve Reseña Histórica	12
1.2. Definición y Caracterización	15
1.3. Enfoques en Orientación Educativa	19
1.4. Modelos de Intervención	21
1.5. Áreas de Atención	26
Capítulo 2. La Tutoría	28
2.1. Problematicación de la Tutoría	29
2.2. Breve Reseña Histórica	31
2.3. Definición y Caracterización	33
2.4. Relación entre la Orientación Educativa y la Tutoría	37
2.5. El Docente-Tutor	40
2.6. La Acción Tutorial (AC)	45
2.6.1. <i>Acciones Preparatorias</i>	46
2.6.2. <i>Acciones Concretas</i>	48
2.6.3. <i>Acciones de Cierre</i>	52
2.6.4. <i>Inconvenientes Durante la Acción Tutorial</i>	52
2.7. El Plan de Acción Tutorial (PAT)	53
2.8. El Acompañamiento	55
2.8.1. <i>El Enfoque Centrado en el Estudiante</i>	58
2.8.2. <i>Aportaciones de Carl Rogers</i>	62

Capítulo 3. Propuesta de un Taller para el Desarrollo de Habilidades en Acompañamiento Tutorial en Docentes de Educación Media Superior	73
3.1. Contextualización del Proyecto	73
3.1.1. <i>Condiciones Socio-Culturales</i>	74
3.1.2. <i>Caracterización del Plantel Escolar</i>	74
3.1.3. <i>Caracterización de Docentes</i>	75
3.1.4. <i>Caracterización de Estudiantes</i>	75
3.2. Marco Conceptual y Normativo	75
3.2.1. <i>Nivel Federal</i>	76
3.2.2. <i>Nivel Estatal</i>	76
3.3. Programa de Capacitación.....	77
3.3.1. <i>Consideraciones Iniciales</i>	77
3.3.2. <i>Modelo de Trabajo</i>	77
3.3.3. <i>Cronograma de Actividades</i>	78
3.3.4. <i>Cartas Descriptivas</i>	79
Conclusiones	98
Referencias	102
Índice de Tablas.....	108
Índice de Figuras	108

Orientación Fundamental

“...ayudar a los alumnos a convertirse en individuos que sean capaces de tener iniciativas propias para la acción, y de ser responsables de sus acciones;

que sean capaces de una elección y auto-dirección inteligentes;

que aprendan críticamente, con la capacidad de evaluar las contribuciones que hacen los demás;

que hayan adquirido conocimientos relevantes para la resolución de problemas;

que, fundamentalmente, sean capaces de adaptarse flexible e inteligentemente a situaciones problemáticas nuevas;

que hayan internalizado una modalidad adaptativa de aproximación a los problemas, utilizando toda la experiencia pertinente de una manera libre y creadora;

que sean capaces de cooperar eficazmente con los demás en estas diversas actividades;

que trabajen, no para obtener aprobación de los demás, son en términos de sus propios problemas socializados”

Rogers (1990: 332).

Introducción

Con el nacimiento de un ser humano comienza una gran tarea por parte de las personas que le rodean. La guía y el apoyo, después de la protección biológica, es el elemento más importante que una persona puede recibir. Se trata pues del hacer crecer a la persona que se inicia con el nuevo ser humano. Los ámbitos de ayuda van desde lo tangible (ser corporal, ser social y ser laboral), como de lo intangible (desarrollo de personalidad, emociones, pensamiento).

Históricamente la guía o apoyo se ha dado por parte de diversas personas, ya sea la familia, el clero, un mentor, un maestro especialista, un artesano, entre muchas otras figuras. Este proceso se ha llevado a cabo en diferentes espacios sociales, desde el hogar del aprendiz, hasta las escuelas, institutos, academias o talleres artesanos (Reyes, 1995; Martín y Tirado, 1997; Menchén, 1999).

Es a principios del siglo XX, en la coyuntura del movimiento progresista de las escuelas en Estados Unidos de Norteamérica, la urbanización gradual, las recesiones económicas, el desarrollo de la psicometría y el pleno auge de desarrollo industrial, cuando la guía o apoyo se institucionalizan.

En el año de 1908, Frank Parsons abre el *Bureau of Vocational Guidance* (Departamento de Orientación Vocacional) en Estados Unidos de Norteamérica. La finalidad de dicho Bureau era encaminar adecuadamente el talento de los jóvenes aprendices conforme a las necesidades sociales del momento, así como para poner en práctica los nuevos conocimientos científicos sobre el aprendizaje humano (Ramírez y Flores, 1989; Sampascual, Navas y Castejón, 1999; Sánchez y Valdés, 2003).

Pronto, hacia finales la década de 1910, los esfuerzos de Parsons son acogidos por los centros escolares, siendo la incorporación de las técnicas, las estrategias y los objetivos de la orientación, aspecto fundamental en el desarrollo de estudiantes de diferentes niveles. La incorporación de la Orientación Vocacional (por entonces,

centrada en la elección de carrera u ocupación), supuso la modificación de funciones entre los agentes escolares y la innovación de las prácticas académicas (Sebastián, 2003). A partir de aquí, la Orientación Vocacional se ha desarrollado como una disciplina nueva, con conceptos y metodologías propias.

Con el paso del tiempo, más las coyunturas sociales y ante la complejidad de las demandas que se plantean a los centros escolares, la Orientación se ha consolidado como Educativa (Domínguez, 2012). El adjetivo señalado ha permitido la estructuración, definición y elaboración de métodos de un modelo específico de orientación, a saber: la tutoría.

Como en otros tiempos históricos (Menchén, 1999), la Tutoría se ha perfilado como el espacio de interacción entre una persona experta, en este caso, tutor y el aprendiz o tutorado, con la finalidad de promover el crecimiento integral de éste último. No obstante, surge un cuestionamiento ¿Por qué la Tutoría y ya no solamente la Orientación Educativa inciden sobre el estudiante?

Pues bien, la Tutoría se origina en la práctica de un docente “cotidiano” al *interesarse* en el desarrollo de un estudiante o un grupo de estudiantes en particular. Con esta premisa, son varias las razones en un orden social y escolar que justifican la aparición de la tutoría (Fernández, 2004):

- Promover mayor índice en el aprovechamiento académico y reducir la deserción escolar.
- Subsanan los errores generados debido a la falta de una docencia “buena”.
- Generar vínculos sociales significativos, valorados por el estudiante como relevantes.

Sin embargo, no todos los docentes son capaces de orientar a los estudiantes bajo la figura de la Tutoría. En esta circunstancia, la Orientación Educativa se convierte en el espacio protagonista de organización, gestión y asesoramiento a los profesores que se colocan como tutores.

La mayor parte de los docentes-tutores poseen la profesionalización adecuada para impartir cursos de asignatura, no así en contenido de desarrollo humano, prevención de riesgos psicosociales, procesos de aprendizaje, atención a la diversidad o desarrollo de la carrera. En suma, poseen un mínimo o nada de posibilidades para atender la integridad del estudiante.

La práctica de la Tutoría implica una cantidad amplia de requisitos en la figura del tutor, entre los cuales están (Galve y Ayala, 2002; Planas, 2002):

- Habilidades técnicas, para el manejo de instrumentos de evaluación y diagnóstico, materiales pedagógicos; para implementar estrategias de planificación de itinerarios; entre otras.
- Habilidades humanas, para comprender la subjetividad del estudiante.
- Habilidades de autoconocimiento, para saberse de sí mismo, en tanto límites y capacidades que inciden sobre el desarrollo del estudiante.

Estos requisitos confluyen en lo que se denomina *acompañamiento*, el cual es el proceso central de la Tutoría (y de toda forma de orientación) que un estudiante puede recibir de una persona (más capaz) en un contexto escolar. El acompañamiento es el núcleo de la relación humana entre tutor y tutorado, representa la oportunidad para crecer juntos, así como el momento para diseñar cursos de vida y objetivos o metas personales (Alonso, 2006). El cuestionamiento fundamental es ¿qué es el acompañamiento?, ¿por qué es fundamental?, ¿cómo se lleva a cabo en concreto (conductas, operatividad)?

En la presente tesina se presenta una propuesta de Taller para Desarrollar Habilidades en Acompañamiento Tutorial. En el capítulo 1 se ofrece un panorama general sobre la Orientación Educativa. El capítulo 2 se centra en el tema de la Tutoría; en donde destacan los apartados de la relación que establece la Orientación Educativa; y en cuanto a la Tutoría misma, se pormenorizan contenidos en las secciones de Acción Tutorial y Acompañamiento. Finalmente, en el capítulo 3 se presenta una propuesta de Taller Vivencial para docentes de Educación Media

Superior, mismo que recoge, en sus contenidos, las bases teóricas y las implementaciones prácticas del Acompañamiento.

Justificación

En la actualidad, en el Bachillerato General del Gobierno del Estado de México, se está solicitando a los Departamentos de Orientación Educativa y a los Docentes Horas-Clase que lleven a cabo funciones de Acción Tutorial. El argumento señalado por el Estado es que con la Tutoría se podrá evitar que los estudiantes abandonen la escolaridad, a la vez que se les atiende integralmente (Dirección de Bachillerato General [DBG], 2010). Con base en estos argumentos en esta tesina se propone un Taller para el Desarrollo de Habilidades en Acompañamiento Tutorial en Docentes de Educación Media Superior porque:

- Actualmente las legislaciones federales y estatales generales en materia de educación y en particular de orientación, demandan de estrategias para abatir los niveles de deserción escolar y aumentar la eficiencia terminal y el aprovechamiento académico. De entre las estrategias apeladas está la Tutoría; sin embargo, los docentes de Educación Media Superior son asignados a roles de Tutoría, sin embargo, no conocen, comprenden y practican la característica del Acompañamiento, esencia de la Acción Tutorial.
- No existen entrenamiento específico para docentes que se inician como tutores y menos hay capacitaciones vivenciales que permiten tener mayor aprendizaje, simbolismo y significancia.
- Los profesores que actualmente se dedican a la práctica de la Tutoría refieren el fundamento de su actuación en lo que “creen” mejor, sin ninguna referencia disciplinar o teórica.
- Tanto a nivel federal existe la oportunidad de que todos los docentes se profesionalicen en diferentes temáticas para su ejercicio profesional.
- Los programas de capacitación para profesores iniciados en la Tutoría carecen de metodologías bien fundamentadas.

- Los pocos programas de capacitación, al momento de su desarrollo, se manifiestan como cátedras o discursos, esto es, se trata de cursos teóricos que no generan impacto en los aprendices.
- Hace falta programas de capacitación en un formato de taller vivencial que permita a los docentes iniciados como tutores comprender los enfoques, las metodologías y el modelo de trabajo tutorial.
- En particular, en el Plantel de Bachillerato General para el cual se ha diseñado el Programa que aquí se presenta, ofrece las facilidades para que los docentes participen de su profesionalización.

Con base en los anteriores puntos, la presente tesina se establece mediante el siguiente:

Objetivo General

Diseñar un Taller para el Desarrollo de Habilidades en Acompañamiento Tutorial en Docentes de Educación Media Superior para docentes que han sido designados como tutores y para docentes de trabajo áulico en la Escuela Preparatoria Oficial No. 250.

Objetivos Específicos

1. Clarificar y diferenciar los conceptos Tutoría, Acción Tutorial y Programa de Acción Tutorial
2. Especificar la relación entre la Orientación Educativa y la Tutoría.
3. Clarificar el concepto de Acompañamiento y fundamentarlo teórica y empíricamente.
4. Diseñar actividades lúdico-vivenciales que refieran los fundamentos teóricos del Acompañamiento.
5. Facilitar condiciones enfocadas a un aprendizaje significativo sobre el Acompañamiento en Docentes-Tutores.

Capítulo 1

La Orientación Educativa

“Un nuevo enfoque en la educación exige nuevas formas de ser y nuevos métodos para manejar los problemas” (Rogers, 1980b: 54).

En la modernidad de las escuelas, la orientación ha sido vista como un elemento común en algunos espacios y sin definición en otros. No obstante, con el paso del tiempo ha adquirido relevancia social, coherencia disciplinar y utilidad para los integrantes de una comunidad escolar. En este capítulo se hace una breve descripción del trabajo de la Orientación Educativa.

1.1. Breve Reseña Histórica

La aparición, desarrollo y presencia de la Orientación como una práctica profesional es producto de una serie de sucesos propios de la Edad Moderna (principios del siglo XX). Se trata de eventualidades tales como: necesidad de trabajo en la población en general de los países en proceso de industrialización, la demanda de mano de obra por parte de empresas que comenzaban a expandir sus fronteras de comercialización y la gradual definición de puestos de trabajo, justamente como resultado de la mayor demanda de trabajo y de producción en serie (Ramírez y Flores, 1989; Tyler, 1990; Sampascual, Navas y Castejón, 1999; Sánchez y Valdés, 2003). Particularmente, los sucesos que formaron parte de la coyuntura que permitió el origen de la orientación son los movimientos progresistas las escuelas norteamericanas y el correspondiente apoyo del presidente Theodore Roosevelt, la urbanización europea y la norteamericana, las recesiones económicas y el desarrollo de la psicometría (Schmidt, 1993).

En una exposición adecuada y suficiente, Pérez y Blasco (2003) clasifican el desarrollo de la Orientación en cuatro periodos:

a) Periodo observacional. En el año de 1908 Frank Parsons (abogado y profesor) inició los trabajos de la Bureau of Vocational Guidance (Departamento de Orientación Vocacional) en la Ciudad de Boston, Massachusetts. El objetivo del Bureau era el de proporcionar asesoría profesional a jóvenes que se encontraban listos para la inserción laboral. El Departamento de Parsons también contaba con un programa de entrenamiento para orientadores vocacionales. Un año después, Parsons publicó *Choosing a Vocation*, obra en la que plasma las primeras definiciones y metodologías de trabajo en orientación vocacional (Sánchez y Valdés, 2003; Sebastián, 2003).

Al mismo tiempo que Parsons trabajaba en su Departamento, aparecieron dos líneas de trabajo para la Orientación. La primera, basada en un enfoque clínico y encabezada por Clifford Whittingham Beers (psiquiatra estadounidense). Para ello, en 1908 Whittingham publicó el libro *The Mind That Found Itself* en el que se exponía información para promover la adaptación o salud mental de los individuos a sí mismos y hacia su entorno (Sampascual y cols., 1999). La segunda línea de trabajo se mostraba ya con un enfoque escolar, esto es, que se prescribía a la Orientación como un servicio incorporado a los planteles escolares. Al respecto Eli Witwer Weaver (profesora estadounidense) en 1904 introdujo los servicios de orientación vocacional-profesional en la Boys High School de Brooklyn, Nueva York (Sebastián, 2003).

En resumen, el origen profesional (periodo observacional) de la Orientación se clasifica en tres ejes particulares: 1) el vocacional-profesional-ocupacional (Departamento de Frank Parsons), 2) la de las experiencias de incorporación a las escuelas (el caso de Eli Wintwer) y 3) el de salud mental (Whittingham). En cuanto a la entrada de la Orientación a las escuelas, si bien no es posible determinar el año exacto de su incorporación, si es posible determinar las modalidades que ha seguido. Sebastián (2003) ofrece dos líneas que explican de qué forma se ha incorporado la práctica:

- Consultoría. La Orientación como un proceso de ayuda externa a la escuela; la práctica de la Orientación se configura en un servicio; el servicio de Orientación

se mantiene al margen de la dinámica del plantel escolar; se da mayor énfasis a las diferencias individuales de los estudiantes y a la atención individualizada; el especialista de Orientación es un agente accesorio y ajeno plantel escolar.

- Programa. La Orientación es una función totalmente integrada al plantel escolar; desarrollar la adaptación escolar en estudiantes (identidad); entrenamiento a estudiantes para incorporarse al mundo adulto del trabajo y de la actividad profesional; los profesores regulares serán los encargados de llevar a cabo los trabajos orientadores; integración de los temas de Orientación al plan de estudios; la Orientación, como programa sumará la coordinación de actividades orientadoras.

b) Periodo empírico. Pérez y Blasco (2003) sitúan a este periodo entre los años 1917 y 1945 (época de las Grandes Guerras). En este tiempo hubo un desarrollo fundamentalmente en la psicometría para clasificar a los candidatos a ingresar al ejército. Los conocimientos científicos obtenidos por esta demanda de guerra se convirtieron en el elemento coyuntural para que Edmund Griffith Williamson (psicólogo y profesor estadounidense) introdujera la psicometría en la práctica de la orientación vocacional. Para tal caso, en 1939 Williamson publicó *How to Counsel Students*, libro en el que argumentaba el uso de pruebas de evaluación para guiar el proceso de una toma de decisiones (Schmidt, 1993).

Durante este periodo, la Orientación en los centros escolares muestra tres tendencias (Krichesky, 1999; Pérez y Blasco, 2003):

- La Orientación como selección de personal. Busca la adecuación de los individuos a la profesión más adecuada a su desempeño, menospreciando el valor de la reflexión.
- La Orientación como ayuda individualizada. Persigue la atención personal respecto a los problemas de un individuo. Originó el movimiento del counseling (consejería) y sus metas eran conseguir la satisfacción del individuo en sus

actividades escolares y profesionales, lograr el auto-compromiso, buscar el trabajo por objetivos y acercarse a información certera para tomar decisiones.

- La Orientación como proceso educativo. Apoya la toma de decisiones para fomentar la identidad escolar y complementar la práctica de la instrucción.

c) Periodo del desarrollo de la carrera o teórico. Ubicado entre 1950 y 1970, Pérez y Blasco (2003) manifiestan que se trata de una época en el que la práctica de la Orientación se enriquece en los ámbitos de evaluación, consejería y de desarrollo de programas específicos; y pasó de la atención individualizada y a la atención grupal.

Los conocimientos enriquecedores se originaron en las siguientes situaciones: a) el perfeccionamiento de instrumentos psicométricos utilizados en el reclutamiento de soldados durante la Segunda Guerra Mundial, b) los desarrollos sobre intervenciones clínicas (Terapia Centrada en el cliente de Carl Rogers, la Terapia Racional Emotiva de Albert Ellis, las Psicoterapias del yo, las implosivas y de desensibilización) para apoyar a los veteranos de guerra y, c) los movimientos filosóficos del humanismo y del existencialismo.

d) Periodo de profesionalización. Según Pérez y Blasco (2003), esta época va desde la década de 1970, hasta la actualidad. Se caracteriza por la consolidación de aspectos teóricos y prácticos (programas y materiales). En esta época, Schmidt (1993) identifica la consolidación tanto de la orientación individual como grupal, así como la inclusión de los docentes en general para aportar funciones orientadoras a los estudiantes. También se incluye la participación de las familias para el desarrollo y el progreso de sus hijos, y la práctica de la derivación o canalización de casos específicos que sobrepasen las funciones de la Orientación. Adicionalmente, se caracteriza a la práctica orientadora como un espacio de planeación, coordinación y representación de programas específicos que giran en torno a la vida en el centro escolar.

1.2. Definición y Caracterización

Definir y caracterizar la Orientación Educativa es una tarea nada sencilla debido a que los diferentes autores hacen énfasis en determinados modelos, enfoques y áreas de

trabajo según sus propios fines explicativos. Para tratar de llegar a un consenso al respecto, se han revisado diferentes definiciones:

- “...la orientación educativa es el apoyo especializado que se presenta a los sujetos durante su proceso educativo, el cual comprende su desarrollo escolar, vocacional, profesional y social” (Nava, 1993: 42).
- “Orientar no es otra cosa que estructurar de la manera más personalizada e integral posible el proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer el adecuado desarrollo y socialización de los alumnos” (Martín y Tirado, 1997: 16).
- “...conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (Vélaz de Medrano, 1998: 37-38).
- “...se trata de un servicio técnico, personal y sistemático que se ofrece al alumnado desde el sistema educativo, con el fin de ayudarlo a conocer sus posibilidades y sus limitaciones, así como las de su medio para que tome las decisiones adecuadas para obtener el máximo desarrollo personal, académico y social para lograr su transición a la vida activa como ciudadano, libre y responsable” (Sampascual, Nava y Castejón, 1999: 3).
- “...un acompañamiento para la formación integral, aportando ideas, valores, formas de imaginar el mundo y de estar en él...sus objetivos se dirigen hacia una educación técnica y al conocimiento reflexivo y crítico de sí mismo y de la realidad sociocultural...” (Müller, 2005: 34).
- “La orientación es una dimensión de la educación que le ayuda en la realización de su principal finalidad: el desarrollo y la formación integral de los jóvenes.

Mediante la orientación educativa se estudia y promueve a lo largo de la vida todas las capacidades del ser humano, con el propósito de vincular armónicamente su desarrollo personal y su desarrollo social. La orientación educativa es un proceso integrador de lo académico, la formativo, la orientación profesional, tomando esto como un proceso formativo, continuo y social. La orientación educativa implica tanto actitudes como actividades comunes a todos los docentes, dentro de su actividad, función; la cual está presente en toda la vida de la institución de educación superior. El proceso de orientación es tanto: individual, ya que aborda cada estudiante en su situación concreta; como grupal, ya que funciona mediante la relación personal del educador con la persona del alumno y las relaciones entre todos los integrantes del grupo. Abarca también la interacción con las familias y el entorno” (Alonso, 2006: 95).

- “...Orientación Educativa es un concepto que se refiere a una condición abierta al contenido Educativo presente en el contexto social en el que se le pretenda operacionalizar y poner en marcha...” (Domínguez, 2012: 30).
- Orientación Educativa se refiere a “...los Departamentos de Orientación, como estructuras idóneas para la generación, desarrollo, proyección y potenciación de una acción orientadora y de apoyo, siempre deseable desde una triple vertiente: preventiva o anticipadora, curativa o terapéutica y de desarrollo personal o integradora. Además, hace referencia a un trabajo colaborativo que compromete y responsabiliza a todo el profesorado, sin distinción...Más aún, su alcance se proyecta en el campo del asesoramiento académico, vocacional, profesional y personal, destacándose, así, su característica multifacial y, a la vez, integradora (Cano, Castillo, Casado, Ponce de León, 2013: 25).

Conforme a estas definiciones e identificando los elementos constantes en las mismas, se puede señalar que la Orientación Educativa se caracteriza por ser:

- ✎ **Componente de la Educación.** Esta característica señala que se trata de una pieza en la totalidad de los procesos educativos dentro de un contexto social particular.
- ✎ **Ideológica.** Que la actuación, ante todo, está respaldada por una cosmovisión particular contextual de la realidad educativa.
- ✎ **Constituida en Departamentos.** En esta característica se señala que se trata de un grupo de personas especialistas en temáticas y procedimientos que ocurren en los procesos educativos y en los contextos escolares.
- ✎ **Social-docente.** Esta característica refiere que, a nivel epistemológico y ontológico, la Orientación Educativa es un ente que puede recaer en diferentes agentes educativos, precisando de estos las acciones correspondientes al resto de las características aquí señaladas. Las formas sociales-docentes emergentes pueden ser: asesor, profesor y tutor.
- ✎ **Estructurada y programada.** Aquí se señala que la Orientación Educativa es un conjunto de conceptos, teorías y metodologías coherentes y organizadas que fundamentan la actuación de los especialistas, así como respaldan los efectos de las acciones.
- ✎ **Coordinadora.** Esto quiere decir que se antepone a las acciones educativas presentes en un contexto determina. Promueve la planificación, la dosificación, el asesoramiento y la evaluación de las acciones.
- ✎ **Coadyuvante al desarrollo humano.** Se refiere a que todas las acciones que produzca estarán dirigidas a propiciar el crecimiento humano.

- ✎ **Acompañante.** Quiere decir que será asistencial, con implicación y centrándose en la evolución del factor humano.
- ✎ **Técnica.** Esto es que, aunque mantiene una cercanía al factor humano y su objetivo sea coadyuvar a su desarrollo, los trabajos son profesionales, sistemáticos y a la luz de teorías y metodologías científicas.

Realizando una definición sintética a partir de lo anteriormente expuesto, se puede señalar que la Orientación Educativa es un componente del sistema educativo que un contexto social determina, por lo que obedece a la ideología predominante. Se lleva a cabo a través de una organización particular (Departamento y/o docentes en general), siempre y cuando se cuente con una programación y estructuración para su acción, lo que le permite coordinar oportunamente las acciones de intervención. Todo esto con la finalidad de coadyuvar el desarrollo humano en general y el desarrollo personal en particular de los individuos, siempre en un formato de acompañamiento y en un nivel técnico.

1.3. Enfoques en Orientación Educativa

La actuación de la Orientación Educativa debe llevar un fundamento teórico. Esto con la finalidad de explicar y comprender los objetos de trabajo, las conductas de los estudiantes, los fenómenos sociales, entre otras situaciones (véase Sebastián, 2003).

Son diversos y diferentes los enfoques de trabajo. En la tabla 1 se presenta un resumen de los enfoques más comunes de trabajo en Orientación (Manterola, 2003; Sánchez y Valdés, 2003; MEPSyD, 2008)

Enfoque	Características	Aplicaciones
Rasgo-factor	Estima los atributos de la persona en la elección de una carrera.	Compara los atributos ideales con los actuales.
Cognitiva	Enfocada hacia estrategias de solución de problemas en	Establece logros y capacidades ideales y

	términos de conceptos estructurales.	pretende medir su existencia actual o potencial
Desarrollista	Enfocada a habilidades que se han desarrollado en función de un patrón de desarrollo progresivo y predecible (edad).	Establece la capacidad de demostrar que determinadas conductas son apropiadas al nivel de desarrollo de acuerdo a la edad, madurez, etc.
Psicodinámica	Establece las necesidades que determinan las conductas que llevan a la satisfacción de las pulsiones primarias.	Identifica la aceptación de resolución de estas necesidades. Reconoce motivaciones inconscientes.
Conductista	Se refiere a un repertorio de conductas determinadas por contingencias ambientales (reforzador).	Identifica los estímulos del ambiente y las respuestas que estos provocan en las personas.
Aprendizaje social	Enfoca hacia los mecanismos de aprendizaje social de las conductas y el modelaje.	Establece los modelos y mecanismos de asociación e identificación para aprender las conductas vocacionales.
Humanista	Se conceptualiza a la persona como un ser integral, con valores y aspiraciones.	Conceptualiza al aprendizaje como un proceso que permite a una persona transformarse significativa y permanentemente.
Socio-lógico	Describe los papeles sociales, marco legal, derechos y responsabilidades de la persona.	Estudia a la persona dentro de las normas y valores de su grupo.
Económico	Considera los recursos, riesgos y ganancias de la persona en función de los riesgos y ganancias de una empresa o situación.	Evalúa el costo, demanda, oferta y valor comercial de determinada actividad.

Heurís- tico/dinámico	Maneja supuestos probabilísticos en la toma de decisiones y en la solución de problemas.	Identifica un problema como un proceso dinámico fundamental en una fantasía y lo confronta como una realidad.
De toma de decisión	Enfoca los procesos de toma de decisión vocacional.	Estudia los elementos importantes para el proceso de decisión (por ejemplo, madurez, valores información, etc.).
Educativo Constructivista	Concibe las intervenciones en un nivel individual (caso) y en un contexto sociocultural específico.	Permite atender tanto la corrección como la prevención de problemáticas, ya sea en el individuo o en el sistema.

Tabla 1. *Algunos enfoques en Orientación Educativa.*

1.4. Modelos de Intervención

La acción de la Orientación Educativa, además de ser referenciada, comprensiva y explicativa (enfoque), tiene que ser estructurada y planificada. Para ello, las acciones diversas que se lleven a cabo se han de insertar en un marco definido de acción, esto es, en un Modelo.

Por Modelo, en Orientación, se entiende la estructura para sistematizar las acciones que se llevan a cabo (Pérez y Blasco, 2003), misma que a su vez depende de los contenidos teóricos de los enfoques (Sampascual, Nava y Castejón, 1999). En suma, el Modelo se sitúa entre la teoría y la práctica, entre lo abstracto y lo concreto; para interpretar y comprobar aquello se atiende (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte [MEPSyD], 2008).

En una revisión de diversas fuentes (Sanz, 1998; Sampascual, Nava y Castejón, 1999; Bisquerra, 2002; Pérez y Blasco, 2003; Sebastián, 2003; Henao, Ramírez y Ramírez, 2006; MEPSyD, 2008; Sanchiz, 2008-2009), es posible identificar siete

modelos generales para la intervención en Orientación Educativa. En la tabla 2 se presenta la síntesis correspondiente.

Modelo	Descripción
<p><i>Clínico, de consejo o intervención directa individual.</i></p>	<p>Su finalidad es atender directamente al estudiante y ofrecer alternativas de solución ante las situaciones planteadas por éste. Comúnmente las acciones son de carácter remedial o terapéutico, por lo que la interacción personal es de <i>uno a uno</i>. Suele llevarse a cabo por parte de un integrante del plantel escolar, aunque lo más frecuente es que se realice forma externa.</p> <p>La intervención es aislada e insuficiente y se presentan dificultades para reconocer los avances reales de la acción orientadora que podría duplicar los esfuerzos del personal de orientación con los usuarios recurrentes.</p>
<p><i>Consulta/ Consultoría</i></p>	<p>Se trata de la asistencia especializada a un plantel escolar en general y a sus agentes educativos en particular por parte de un conjunto de especialistas organizados.</p> <p>Este tipo de asistencia suele darse cuando la misma comunidad de una escuela solicita el apoyo especializado. Po lo tanto, la intervención es indirecta respecto a la situación planteada. Lo que da lugar a una interacción triangular, a saber: escuela, situación y consultor.</p> <p>Las acciones son de naturaleza preventiva, asistencial y de desarrollo, sin enfoque o corriente teórica definidos, predominando una postura ecléctica.</p> <p>Se trata de un modelo cooperativo e integrador ya que conecta a distintos responsables de la educación; puede ser útil para la</p>

	<p>planificación de diseño de actuaciones grupales o planificación y puesta en marcha de programas específicos en el plantel escolar.</p>
<i>Servicios</i>	<p>Se trata de acciones que ofrecen prestaciones para atender disfunciones, carencias o necesidades experimentadas conforme estas van surgiendo en la comunidad escolar.</p> <p>Se lleva a cabo una intervención en la que las partes implicadas en la situación a resolver se someten a acciones específicamente diseñadas para atender la situación, por lo que se trata de trabajo ajeno al proceso escolar (sin contextualización).</p> <p>Implementa un enfoque centrado en el problema; estructura la intervención por objetivos alcanzables; en ocasiones suele incurrir en el asesoramiento; es el más extendido y aceptado socialmente por ser pragmático; suele trabajar sin objetivos específicos dado que atiende demandas espontáneas, no estructuradas y analizadas de antemano; es remedial y reactivo; no dice por qué y para qué lo hace, sólo qué hace; genera responsabilidades sub-profesionales o administrativas en los orientadores; sólo entra en funcionamiento a causa de una solicitud o por la presencia de un problema.</p>
<i>Programas</i>	<p>Se trata de un conjunto de acciones fundamentadas en la planificación. La actuación es contextualizada y se dirige a metas específicas de trabajo.</p> <p>Este modelo comprende el análisis del contexto de trabajo (necesidades, agentes sociales y recursos materiales disponibles), lo cual conlleva a una interacción directa sobre todos los agentes educativos y los estudiantes.</p> <p>Se basa en los principios basados en prevención, desarrollo personal y social e intervención comunitaria; se desenvuelve de forma</p>

	<p>totalmente contextualizada; participan todos los agentes escolares que puedan adquirir una figura orientadora; tiene apertura con familias y la comunidad de derredor; evalúa constantemente su desempeño para mejorar la programación.</p>
<p><i>Integración Curricular</i></p>	<p>Consiste en una serie de estrategias diseñadas con antelación, comúnmente establecidas desde las políticas en materia escolar o educativa, para satisfacer demandas espontáneas en un plantel escolar.</p> <p>Las características principales de éste modelo son las siguientes: el agente central de la planeación, intervención y asesoramiento es el Departamento de Orientación Educativa, los agentes de orientación son absolutamente todos los actores escolares: docentes, orientadores y padres de familia, el Departamento de Orientación Educativa es una instancia que pertenece al plantel escolar, el Departamento se convierte en el coordinador de la participación de todo el equipo de profesores, las acciones orientadoras se integran a los planes de estudio y su desarrollo está relacionado con el modelo de consulta.</p>
<p><i>Tecnológico</i></p>	<p>Se trata de un nuevo modelo de trabajo generado por la incorporación de la Nuevas Tecnologías de la Información. La forma en que estas inciden para estructurar el modelo puede ser de dos formas:</p> <p>Un modelo de tipo organización. En este, la interacción entre orientador y estudiante se establece a través de un medio tecnológico. Con ello, se generar espacios de aprendizaje denominados de e-learning. El estudiante se aísla de un contexto escolar; el orientador se especializa más en elementos de aprendizaje virtuales; los medios de comunicación se reducen a la verbalización escrita y a la estimulación visual.</p>

	<p>Un modelo de tipo asistencial. En este caso, las acciones orientadoras se basan, en parte en un medio tecnológico. De esta forma, las herramientas tecnológicas se emplean como un recurso para facilitar determinados contenidos a los estudiantes. La práctica del orientador se enriquece; el apoyo al estudiante se intensifica; la relación establecida entre orientador y estudiante se amplía más allá del espacio escolar concreto.</p>
<p><i>Organiza- tivos/Institu- cionales</i></p>	<p>Se trata de un modelo de trabajo que cumple con varios requerimientos. Es contextualizado, es ordenado, actúa por servicios, actúa por programas, puede o no apegarse a una integración curricular y/o apoyarse en las nuevas tecnologías. No obstante, cuenta con un aspecto que puede convertirse en una oportunidad de potenciación o bien, una limitación. Se trata de lineamientos normativos, legislativos o de política educativa.</p> <p>El apego a una normatividad específica confiere a las acciones orientadoras límites determinados, protocolos de actuación específicos o plazos de trabajo. Y esto ocurre, aun cuando los enfoques observen sugerencias de trabajo diferentes a las señaladas por normatividad.</p> <p>Como resultado de esta forma de trabajo, resultan las acciones normativas o políticas que son las mejor aceptadas entre las instituciones escolares, claro está, en diferentes momentos históricos. En la actuación, las formas más aceptadas son: la tutoría, el departamento de orientación y los equipos de intervención psicopedagógica.</p>

Tabla 2. Modelos de Intervención en Orientación Educativa.

1.5. Áreas de Atención

Se da por entendimiento común que la práctica de la Orientación Educativa se lleva a cabo en planteles escolares y dado que hasta este punto se ha comentado sobre la filosofía o actitud (enfoque) y la forma de estructurar el trabajo (modelo) en Orientación, conviene señalar las áreas en dónde se desarrolla.



Figura 1. Áreas de intervención en Orientación Educativa.

Partiendo de la categorización que algunos autores de vanguardia (Henao, Ramírez y Ramírez, 2006; MEPSyD, 2008; Sanchiz, 2008-2009) realizan para la práctica de la orientación, en la figura 1 se presenta la clasificación de las áreas de

orientación que numerosos autores realizan sobre el trabajo de Orientación (Ramírez y Flores, 1989; Rodríguez, 1989; Soler, 1989; Hernández, 1990; Reyes, 1995; Vélaz de Medrano, 1998; Bello, 1999; Krichesky, 1999; Sampascual y cols., 1999; Bisquerra, 2002; Sánchez, 2002; García y Martínez, 2003; Gutiérrez y Castro, 2004; Bisquerra, 2005; Müller, 2005; Alonso, 2006).

Capítulo 2

La Tutoría

“Se puede confiar en el estudiante... en que crecerá siempre que pueda disponer de una atmósfera adecuada para su crecimiento” (Rogers, 1990: 363).

En la situación actual de la educación ante la sociedad del conocimiento, la existente dinámica social ha roto esquemas tradicionales de relaciones humanas que ha impactado por igual en los espacios escolares. Aunado a ello, están la demanda de un determinado nivel de calidad educativa, la atención a Políticas en Materia Educativa basadas en acuerdos internacionales, la necesidad de desarrollo y aplicaciones científicas y tecnológicas y el desarrollo de habilidades y valores en los profesionistas. Como consecuencia de ello, el desarrollo escolar-educacional se ha tornado integrador y con flexibilidad curricular (Ocampo y Orizaba, 2005; Robles, 2008).

En este escenario, la actuación en los planteles escolares se debe adherir a un proceso de “vanguardia en la educación”, que consiste en la estructuración de ambientes, actuaciones, desarrollo de habilidades específicas en las personas implicadas y obtención de resultados apreciados en el contexto social actual (González, 2007; Pantoja, 2013).

Justamente la Tutoría como Modelo Organizativo-Institucional de la Orientación Educativa es un recurso de la “vanguardia en la educación” que se ha vuelto paulatinamente relevante. No obstante, han sido diversos los autores que señalan las definiciones, características e inconvenientes de la tutoría, que ha resultado la dificultad para entenderla y practicarla.

Para comenzar este capítulo, se ofrece el apartado de problematización de la tutoría. A su vez, el contenido de la sección siguiente permite tener al alcance los argumentos necesarios para clarificar su definición, caracterización y funcionamiento

y con base en ello, justificar, comprender y operativizar la relación que guarda la Tutoría con la Orientación Educativa.

2.1. Problematización de la Tutoría

Sin lugar a dudas, todos los docentes participan de alguna u otra forma en el desarrollo integral de un estudiante y poseen el potencial orientador, a veces con intención, aunque la mayoría de las ocasiones, sin conciencia de ello (Maruny, 1989; Renomi y Álvarez, 2002; Gutiérrez y Castro, 2003; Müller, 2005; Domínguez, 2012). Esta premisa es la que fundamenta la acción tutorial como una función inherente a la labor docente (Planas, 2002; Müller, 2005), es decir, todo/a docente tiene la facultad de incidir en un/a estudiante por la práctica cotidiana de su labor. No obstante, se ha abusado de esta premisa y se ha caído en errores de definición, caracterización e implantación (operatividad), lo que en consecuencia ha llevado a resultados, no solamente deficientes, sino inválidos. Diferentes autores señalan estas circunstancias.

En primer lugar, González (2007) comenta que en el actual contexto de desarrollo de “vanguardia educativa” en donde aparece la tutoría, se promueve a esta como el remedio total para abatir los problemas de rezago o deserción escolar. Sin embargo, la práctica de la tutoría, señala el autor, aún es nueva e innovadora y carece de lineamientos y procedimientos precisos.

En segundo lugar, denuncia Muñoz (2004), se ha visto a la tutoría como un fin total para abatir la deserción escolar y aumentar el aprovechamiento académico, sin embargo, refiere el autor, únicamente se le debe entender y practicar como un medio coadyuvante al desarrollo del estudiante. Si se le ve como fin se cae en el error de no mirar diversidad de puntos de intervención escolar y el problema pretendido a resolver será mucho mayor. Por el contrario, si se le toma como un medio, el aprovechamiento de su potencial será mejor.

En tercer lugar, Díaz (2012), comenta que la tutoría se ha concebido como *la* forma para mejorar la docencia, o, en otras palabras, señaladas por el mismo autor, para “subsana las deficiencias de la buena docencia”. Más aún, el autor remata

indicando que la tutoría no sería necesaria, si los docentes establecieran vínculos de cercanía con los estudiantes, es decir *buena docencia*.

En cuarto lugar, y como consecuencia de las problemáticas anteriores, Galve y Ayala (2002) comentan que los docentes, asignados a los procesos de tutoría han asumido de forma gradual y progresiva funciones para las que casi no o no han sido formados. Esta situación implica que la selección de docentes tutores no ha sido considerada bajo criterios de idoneidad.

En quinto lugar, la tutoría no puede ser “pura” y ello obstaculiza su genuina intención. Galve y Ayala (2002) y Sanchiz (2008-2009) señalan que la Tutoría se articula en un Modelo Organizativo, lo que implica obedecer las legislaciones correspondientes (burocracia y administración), en primer lugar; dejando en segundo orden al contexto de trabajo; y en último lugar a las aportaciones científicas.

Con base a estos cinco argumentos se plantea la necesidad de establecer criterios de trabajo con candidatos a tutores o tutores en curso y la necesidad de reestructurar los ambientes escolares-educativos. Tal como lo señala Robles (2008), para comenzar a resolver la problemática que atraviesa la Tutoría, se requiere de lo siguiente:

1. La caracterización personal-profesional de docentes-tutores. Se trata de que el docente-tutor adapte o modifique (en la medida de sus posibilidades) su significado del Ser docente y su práctica (el Hacer docencia) para mostrarse con:
 - a. Una proyección personal de redefinición.
 - b. Una actitud renovada ante su práctica.
 - c. Una visión de trascendencia de su labor.
 - d. Una intención y práctica de enriquecer la vida del estudiante.
 - e. Participación gradualmente y colaborativa con compañeros docentes.
 - f. Una búsqueda de actualización profesional como axiología propia.

2. Necesidades instrumentales en la operatividad de la acción tutorial. Teniendo preparado el terreno de los recursos humanos con la posición y capacidad de llevar a cabo una acción tutorial, aparecen indiscutiblemente las necesidades al interior de la institución y del plantel escolar. El autor señala lo siguiente:

- a. Nueva configuración orgánica de la institución y plantel (reorganización).
- b. Redefinición de perfiles laborales.
- c. Definir la Orientación Educativa como coordinadora de la Acción Tutorial.
- d. Cubrir la necesidad emergente de entrenamiento o capacitación.
- e. Mejoría del ambiente organizacional.
- f. Promover e incentivar la competencia, la calidad y la certificación.
- g. Sobreponer las metas formativas sobre las programaciones académicas.

Con fundamento en los cinco argumentos anteriores que manifiestan la problemática de la Tutoría y en acuerdo con las propuestas de Robles (2008), el presente capítulo pretende llevar a cabo un proceso de clarificación de la esencia de la Tutoría, a saber: el Acompañamiento.

2.2. Breve Reseña Histórica

La comprensión sobre qué es Tutoría depende del desarrollo histórico que ha experimentado. En el trabajo realizado por Menchén (1999) se presenta una descripción de diferentes personas que han asumidos roles específicos según las épocas históricas en las que vivieron (ver tabla 3).

ETAPA	DENOMINACIÓN	ATRIBUTOS
Época antigua	Ayo	Custodia y educación de hijos ajenos.
	Nodriza	Mujer que cría a hijos ajenos desde su nacimiento.
	Preceptor	Amigo familiar y encargado de instrucción y educación de los niños.
	Mentor	Instructor para la toma de decisiones.
	Maestro de escuela	Persona en un establecimiento educativo para desarrollar capacidades de los niños.
	Pedagogo	Especie de consultor de los padres y estudiante para complementar la labor del Maestro.

Otras épocas	Institutriz	Mujer encargada de enseñar buenas formas y modales.	
	Instructor	Persona encargada de la formación política y social de estudiantes mayores a los infantes.	
	Leccionista	Maestro privado en casa y que además no labora en una escuela.	
	Director espiritual	Persona encargada de la formación religiosa.	
	Guía	Término genérico para indicar a quien se toma la función de acompañar.	
	Profesor particular	Profesor privado en casa pero que si labora en una escuela.	
	Prefecto	Encargado de disciplina y de las relaciones entre escuela y familias de estudiantes.	
Época moderna	<i>Más usado</i>	Profesor	Persona encargada de aspectos instructivos en un plantel escolar.
		Consejero	Persona que acompaña la toma de decisiones y la madurez de otra persona.
		Educador	Término amplio para designar la formación de niños o adolescentes.
		Orientador	Persona poseedora de recursos técnicos para ayudar a estudiantes y profesores.
		Profesor-Tutor	
	<i>Menos usado</i>	Formador	Modalidad más moderna que designa funciones de corte informativa-instructiva y formativa.
		Asesor	
		Consultor	
		Monitor	

Tabla 3. Modalidades del Acompañante en diferentes momentos históricos; tendencia occidental.

En esta revisión histórica, se identifican los roles de desempeñan dos partes: el experto y el aprendiz. Se trata, por lo tanto, de una relación social que se promueve entre dos personas; una persona con destreza y dominio (conocimiento experto) y otra con participación y aprendizaje gradual (conocimiento novato) (Lave y Wenger, 2007).

Ahora bien, ya que históricamente se ha comprobado la permanente y reiterada existencia de la relación social entre el experto y el aprendiz, desde el punto de vista de la Orientación Educativa, y desde una de sus aplicaciones, la Tutoría, ¿cómo se llama esa relación social?, ¿cuáles son las características que cumple esa relación

social? La respuesta se encuentra en la categoría denominada Acompañamiento, de la cual se hablará más tarde en este capítulo, no sin antes entender la Tutoría.

2.3. Definición y Caracterización

En la denominada “vanguardia en la educación” (González, 2007) los agentes de la educación (administradores y profesores en general) han apelado a la Tutoría como una expresión de la labor educacional para coadyuvar al desarrollo integral del estudiante (Muñoz, 2004).

Por otra parte, desde la labor que lleva a cabo la Orientación Educativa, la Tutoría es una expresión de la función orientadora, de la que participan los docentes desde la práctica misma y cotidiana de su quehacer como enseñantes (Planas, 2002; Müller, 2005; Domínguez, 2012). Esta expresión debe ser identificada, entrenada, puesta en marcha y evaluada. Antes de ello, conviene revisar algunas definiciones para precisar qué es lo que se entiende por Tutoría e identificar cuáles son sus características. A continuación, se presentan algunas siguientes definiciones:

- “...proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de la enseñanza” (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], s/f).
- “...se entiende como el elemento individualizador, a la vez que integrador, de la educación” (Planas, 2002: 182).
- “...acompañamiento que toda persona necesita al adelantar cualquiera de los procesos de desarrollo existencial” (Ocampo y Ariza, 2005: 33).

- “...relación personalizada del aprendizaje y el reconocimiento de que la educación es un proceso vinculado a la vida cotidiana, a las experiencias vitales y no sólo a espacio escolares” (Alonso, 2006: 35).
- “...servicio educativo en cuanto proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada con un alumno y/o grupo, por parte del educador-tutor respectivo. Es una modalidad de la actividad docente” (Alonso, 2006: 96).
- “La tutoría es un elemento íntimamente ligado a la propia práctica docente que cumple una labor fundamental en la individualización de la enseñanza... dirigiendo su atención hacia el alumno como persona integral y con unas necesidades educativas individuales...de modo que ésta [la tutoría] pase a considerarse como una acción educativa que puede desarrollarse en cualquier contexto y situación, y no como un elemento añadido en el quehacer educativo de un profesor” (MEPSyD, 2008: 220).
- “La tutoría es una estrategia institucional de acompañamiento a los jóvenes... Su punto central es la construcción y legitimación institucional del tutor como referente adulto de los jóvenes...” (Viel, 2009: 35).

En relación a estas definiciones, es posible identificar que son cuatro elementos los constantes en todas ellas:

1. **Acompañamiento.** El cual indica la capacidad del tutor para desempeñar conductas que permitan la realización de los dos elementos anteriores.
2. **Atención personalizada.** La cual se refiere a la “desmasificación” de la persona como integrante de un grupo, para abordarlo como individuo y proporcionarle una atención diferenciada.
3. **Docente-tutor.** En donde se señala del requerimiento de un profesor capacitado como Tutor, de lo que se desprende un perfil de idoneidad.

4. **Promoción del desarrollo integral.** En donde se identifica la intención de promover el desarrollo del individuo en todas las esferas de su vida: personal, social, cultural, escolar, etc.

Con base en los cuatro elementos anteriores se puede asegurar, en pocas palabras, que la tutoría es un *formato educativo de acompañamiento por parte de un docente-tutor que busca la personalización o atención individualizada de un estudiante, con la finalidad de coadyuvar o promocionar el desarrollo integral del mismo estudiante.*

Teniendo en cuenta los cuatro elementos anteriores, es momento de caracterizar a la Tutoría, es decir, explicitar la naturaleza integral de la misma. Para lograrlo, se ha realizado una revisión de las características que diversos autores han asignado a la Tutoría (Fernández, 2004; Ocampo y Ariza, 2005; MEPSyD, 2008; Vales, Ramos y Olivares, 2009; Domínguez, 2012; Pantoja, 2013). Dichas características se han clasificado conforme a los cuatro elementos identificados a partir de las definiciones citadas (ver tabla 4).

Categoría	Características
Atención personalizada	<ul style="list-style-type: none"> • Personalizable: Permite ajustar al estilo de aprendizaje de un estudiante en particular, los procesos de enseñanza. • Humanista: Permite que el estudiante tutorado experimente comodidad y confianza con un determinado docente-tutor. • Estratégica: Es una táctica educativa sistemática y continuada durante todo un ciclo escolar o un tiempo predeterminado. • Contextual: Es incidente en momentos clave o críticos en el desarrollo progresivo del estudiante.
Promoción del desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Evolutiva: Potencia las capacidades generales en la etapa de vida de los educandos; promueve el fortalecimiento de debilidades

<p>llo integral</p>	<p>personales; facilita el desarrollo de habilidades para la vida deseables. Se propone, como aprendizajes supremos en el estudiante el desarrollo de la autonomía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instruccional-escolar: Se convierte en un espacio para lograr el desarrollo académico del estudiante, siempre y cuando se atienda con ello, el rezago académico (calificaciones bajas o reprobatorias) y la prevención de la deserción. Promueve el desarrollo de identidad institucional y del <i>ser</i> de estudiante. Se facilita y promueve el uso de bibliotecas, laboratorios y todos aquellos recursos de potencial apoyo para el estudiante. Se pone en marcha el entrenamiento es habilidades, estrategias o métodos de estudio. • Institucional: Facilita el enlace entre las cuestiones burocráticas del estudiante y el estudiante. • Cultural: Incrementar el acervo cultural del estudiante, a quien acerca a diferentes fuentes de enriquecimiento en prácticas sociales de relevancia e interés. • Social: Generar actitudes pro-sociales en el estudiante, la responsabilidad, la integración social/adaptabilidad. • Económica: Orientar a los participantes en el aprovechamiento eficaz y adecuado de las oportunidades.
<p>Acompañamiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Profesional: Es una forma de Orientación Educativa, concentrada en la figura del docente que se ha reconocido y transformado en Tutor. • Genuina: Se trata de una actividad inherente, naciente, de vocación y complementaria de la práctica de la docencia. • Intersubjetiva: Es una labor educativa en la que lo primordial es la relación humana entre docente-tutor y estudiante-tutorado.
<p>Docente Tutor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planificada: Requiere una programación y formación específica de los profesores generales que fungirán como tutores.

	<ul style="list-style-type: none"> • Profesionalizante: Enriquece su práctica y eficiencia cuando el docente tutor ha detectado deficiencias en el sistema educativo general y en el sistema escolar de su plantel. • Colaborativa: Es un proceso auxiliar de la Orientación Educativa que le permite funcionar como ente de coordinación y planificación de estrategias que aseguren una mayor cobertura de los servicios de la misma. • Gratificante: Permite al docente-tutor enriquecerse como persona, como profesionalista y le asegura una sensibilización que le permite comprender el entorno de los estudiantes y la naturaleza del impacto de sí mismo en tanto agente educativo.
--	--

Tabla 4. *Clasificación de las características de la Tutoría en cuatro categorías generales de las definiciones exploradas.*

Hasta este punto, la definición y las características señaladas permiten una comprensión suficiente sobre qué es la Tutoría, por lo que es posible avanzar en la revisión sobre cuál es la relación que tiene la Tutoría con la Orientación Educativa.

2.4. Relación entre la Orientación Educativa y la Tutoría

Con la Orientación integrada como un servicio propio e interior a las escuelas en la década de 1920 (Pérez y Blasco, 2003) comienza una etapa de desarrollo de fundamentos teóricos y metodológicos para su funcionamiento. Aunado a esto, la “vanguardia en la educación” (González, 2007) precisa el desarrollo eficaz, competente y en adaptado a los tiempos modernos de los estudiantes. Por ello, el devenir de la Tutoría se ha transformado en un acontecimiento relevancia ya que su objetivo primordial es hacer del estudiante un ser de alto valor humano y plusvalía profesional.

Aun cuando la Tutoría ha aparecido en un buen momento social, no ha sido el mejor para sí misma. Su desarrollo en tanto práctica escolar-educativa es contextual; sus procedimientos, son emergentes; su respaldo teórico y metodológico es mínimo o

nulo; más aún, los docentes, asignados como tutores carecen de una formación profesional apropiada y del auto-conocimiento consciente necesario para desempeñarse como tales (Muñoz, 2004; González, 2007).

Por su parte, la Orientación Educativa es el centro de las relaciones educativas que se desarrollan en la Tutoría en particular y en un plantel escolar en general, algunas con carácter directo o tras de forma indirecta. Las funciones del Departamento de Orientación Educativa se remiten a la diseño, coordinación, asesoramiento y promoción de actividades para el desarrollo de las diferentes personas implicadas en los procesos escolares (Pantoja, 2013). En la figura 2 se presenta un esquema que presenta de forma sencilla las relaciones de interacción.

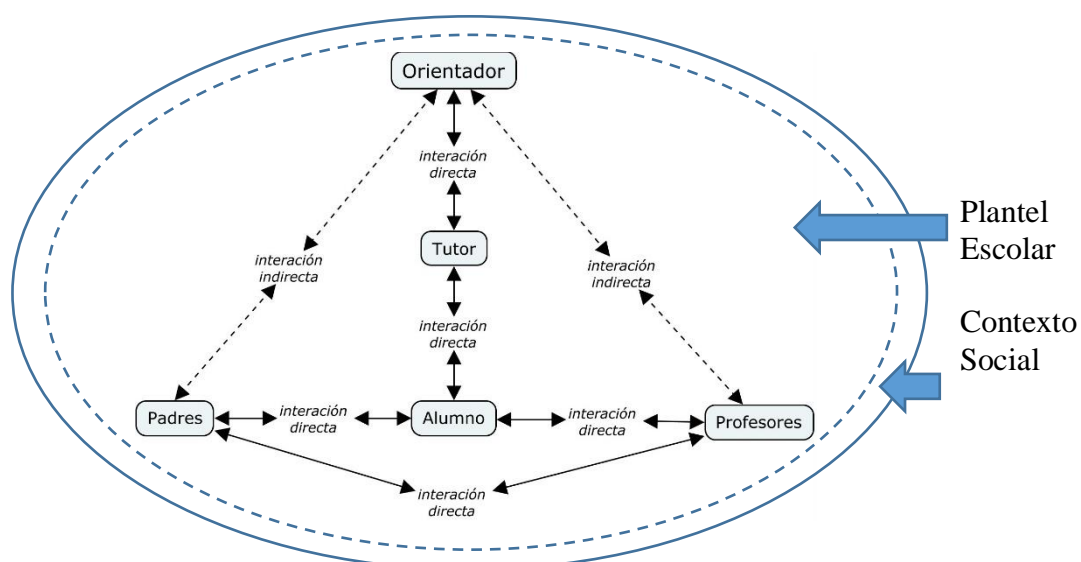


Figura 2. Relaciones que establece la Orientación Educativa respecto a la Tutoría en particular y a los diferentes participantes en los procesos educativos.
Adaptado de Galve y Ayala (2002) y Menchén (1999).

Así la situación, es justamente la Orientación Educativa, a través de un Departamento conformado por recursos humanos especializados quienes pueden generar e implantar los requisitos teóricos y metodológicos para el desarrollo de la Tutoría (Menchén, 1999; Planas, 2002; Alonso, 2008). En palabras textuales "...es el

orientador el que debe aportar elementos técnicos para cualificar y facilitar la acción de cada tutor, en suma, debe ser el dinamizador principal” (Galve y Ayala, 2002: 110).

Al respecto, Galve y Ayala (2002) y Alonso (2006) señalan que el Departamento de Orientación Educativa genera las facilidades y contribuciones necesarias para que la Tutoría (en tanto programa) y los Tutores (en tanto Acción Tutorial) lleven a cabo sus objetivos. Entre las aportaciones se encuentran las siguientes:

- Detectar las necesidades de orientación y acción tutorial de la institución (cursos, recursos, herramientas, instrumentos, etc.).
- Elaborar el plan de acompañamiento y acción tutorial con la ayuda y colaboración de equipos de docentes y tutores.
- Redactar el documento correspondiente: Plan de Acción Tutorial (PAT) y recopilar las evidencias para su evaluación.
- Coordinar las reuniones de equipos docentes para la elaboración y seguimiento de las actividades tutoriales.
- Asesorar y colaborar en las actividades tutoriales.
- Informar y asesorar a los maestros y tutores sobre temas transversales que pueden aplicarse en las tutorías (diseño de estrategias de atención a la diversidad).
- Proporcionar medios y recursos que puedan necesitar los diferentes equipos de tutores en su acción tutorial.
- Aportar información y documentación normativa y vigente sobre la Acción Tutorial.
- Mantener relación con el equipo directivo de la institución, con instituciones externas de la localidad y con distintos programas específicos.

- Atender en el modelo de consultoría y/o consejería los casos particulares derivados por tutores.
- Elaborar las pautas para contribuir al trabajo del tutor mediante la Evaluación Psicopedagógica.
- Ayudar a definir los momentos de interacción y/o comunicación con las familias de los estudiantes.
- Preparación de los expedientes (tanto como carpeta física como virtual) para cada estudiante.

Como se puede apreciar las aportaciones de la Orientación Educativa a la Tutoría le permiten establecer la base para su posterior Acción. Más aun, establece una ruta libre para el desarrollo operativo y efectivo de trabajo, dejando de lado las ambigüedades propias de una práctica educativa que intenta definirse; tal y como le sucedió a la Orientación Educativa en su momento (Pérez y Blasco, 2003). Con esto en cuenta, se facilita la comprensión respecto a quién es el Docente-Tutor; qué hace y cómo lo lleva a cabo la Acción Tutorial; y mediante qué documento lo plasma.

2.5. El Docente-Tutor

En el ámbito educativo, *ser* docente y *hacer* docencia podría ser dos entidades separadas en la misma persona, sin embargo, la primera indica vocación y la segunda, la práctica técnica de tal vocación. Si se suprime la vocación, lo que queda es un nivel técnico (*hacer*) de intervención, carente de sentido humano de trabajo. Si únicamente se trabaja en un nivel de *ser*, las acciones y los resultados pertenecerían a un plano de contemplación y percepción subjetiva, sin resultado eficaz. En cambio, al operar con los dos niveles, se obtiene una práctica educativa que sobrepasa la “simple” impartición de clase; se trata de acciones genuinas de interés hacia el estudiante. Es justamente, en la Tutoría en donde se ponen en práctica ambos niveles (Müller, 2005; Viel, 2009).

No todo está resuelto aún. En el nivel *hacer*, se generan conductas de tipo técnico, las cuales pueden ser aprendidas por parte del docente. Por su parte, en el nivel *ser*, se proyecta una actitud, una personalidad, una predisposición ante el entorno; esto no se aprende fácilmente, más bien, suele ser innato. Al respecto Alonso (2006) señala que “en la tutoría, las técnicas, aunque son habilidades que se pueden desarrollar, son más el resultado de características de personalidad adquiridas, el tutor, en cuanto educador al emprender esta tarea debe tener como herramientas, constituidas ya como parte de su personalidad: la **aceptación** y la **comprensión**; y como habilidades bien desarrolladas; la capacidad de **diagnosticar**, **comunicarse** efectivamente y **observar**” (p. 150, negritas en el actual texto).

En esencia, el *tutor nace, no se hace*. Pero ¿cuándo nace? Este evento ocurre cuando la persona interesada por formar parte de una comunidad escolar *decide*. Diversos autores observan que el ser tutor es tanto una vocación, como una función, así como una capacidad inherente a la identidad y práctica de la docencia (Méndez, Ruíz, Rodríguez y Reboque, 2002; Müller, 2005; Alonso, 2006; Pantoja, 2013).

Planas (2002) señala que para ejercer la tutoría “se requiere un mínimo de formación, que hace falta una planificación para llevar a cabo un programa serio de acción tutorial, o incluso que son necesarias unas condiciones personales y una actitud favorecedora. Pero ¿es que esos mismos requisitos no hacen falta para desempeñar la labor docente?” (Planas, 2002: 182). Teniendo en cuenta lo anterior, diferentes autores han ofrecido definiciones respecto a qué es un Docente-Tutor:

- “Es la persona que, a través de la enseñanza, ayuda al alumno o alumna, a optimizar sus capacidades y formas su personalidad, mediante el descubrimiento de la realidad y la cultura, de tal forma que pueda vivir satisfactoriamente” (Menchén, 1999: 28).
- “La figura del tutor es la que va a conseguir que todos los miembros de la comunidad educativa, alumnos, familias y otros profesionales se encuentren interrelacionados, de manera que cada miembro de esta comunidad educativa

tenga comunicación e información de los otros miembros. Por tanto, el tutor es el eje de esas relaciones educativas y es el responsable de que las intenciones educativas de todos los profesionales que trabajan con un determinado grupo de alumnos, no se queden en meros planteamientos teóricos, sino que se lleve a la práctica y lleguen a los niños” (Méndez, Ruíz, Rodríguez y Reboque, 2002: 41).

- “Se concibe al tutor como el mediador entre los alumnos, los profesores y los padres, o, dicho de otra forma, entre los padres y el alumno y entre el alumno y sus profesores. Desde esta perspectiva se trata de articular y dotar de mayor coherencia a la propuesta curricular general que se ofrece al grupo de alumnos concretándola de la forma más específica posible” (Galve y Ayala, 2002: 103).
- “...*profesor que coordina los procesos educativos de un grupo-clase, coordinando la dinámica educativa y orientadora de sus alumnos a través del plan de acción tutorial*” (Galve y Ayala, 2002: 105).
- “...educador encargado de acompañar al estudiante durante su estancia en la institución de educación...para favorecer su formación integral y lo realiza de manera coordinada con los otros tutores y con los demás educadores, esto constituye la red tutorial” (Alonso, 2006: 96).
- “...tutor es aquel profesor experto, que además de su función docente, se ocupa de la integración del alumno en aspectos relacionados con su escolaridad, vocación y personalidad, de un mejor conocimiento de sí mismo y del logro de las metas que le hacen sentirse plenamente realizado como persona” (Pantoja, 2013: 53).

En vista de lo anterior, se puede definir plenamente que el Docente-Tutor es un agente educativo integral que poseedor de una persona, una personalidad y una actitud coherentes y auténticas, así como saber técnico en destrezas o competencias

para conducir el desarrollo natural de un estudiante. En suma, enseña y guía al estudiante simultáneamente, indivisiblemente y, por lo tanto, integralmente.

El rol de Docente-Tutor se antoja una empresa ardua y nada sencilla de vivir (*ser*) y practicar (*hacer*). El Docente-Tutor que ha nacido en su vocación al momento de decidir un plan de vida personal que incluye desarrollar en una institución no tiene más que seguir adelante. En el caso del Docente que quiere mostrar un desempeño excepcional, y más aún, que desea convertirse en Tutor, ha de procurar el nacimiento de su vocación, o quizás, de re-nacer o re-inventarse a sí mismo. El Docente que no tiene la vocación, ni desea re-nacer, sencillamente se ha equivocado en su plan de vida. Tal como lo comentan Barcelata-Eguiarte, Gómez-Gutiérrez y Taboada (2010), la Tutoría, además de ser el espacio para el desarrollo del estudiante, es también un lugar para el crecimiento, superación profesional y reorganización de la propia vida del docente (comprometido).

En lo que respecta al perfil deseable, en la tabla 5 se han clasificado las diferentes características deseables en el Docente-Tutor, así como las características más sobresalientes cuando se le refiere en un plantel escolar. La tabla ha sido elaborada a partir de una revisión de diversos autores (Menchén, 1999; Galve y Ayala 2002; Méndez, Ruíz, Rodríguez y Reboque, 2002; Alonso, 2006; Alarcón y Fernández, 2008; Pantoja, 2013). En cuanto al contenido de la misma se señala lo siguiente:

- Caracterización básica: indica rasgos comunes o sencillos de recordar por la comunidad escolar al momento de definir qué es un tutor.
- Cualidades personales: contiene tópicos referidos al desarrollo exclusivo de la persona y personalidad del tutor.
- Cualidades científicas: se refiere al conocimiento teórico y metodológico que su actuación técnica le requiere.

- Cualidades técnicas: se indican las conductas específicas para abordar diferentes situaciones específicas en su labor cotidiana.

Caracterización Mínima		
<p>✍ Acompañante-orientador en los procesos de educativos y de vida.</p> <p>✍ Analista de la propuesta curricular general y le da coherencia, hace que otros la entiendan, observa “huecos”, conecta, asesora, indica, todo con el fin de que el propósito de la institución y el plantel ofrezcan todo su potencial al estudiante.</p> <p>✍ El tutor debe ser el docente que conviva más horas con el grupo. Esto permite la creación de vínculos de apego, confianza y conocimiento mutuo.</p> <p>✍ El tutor es una figura integral de instrucción, formación y acompañamiento.</p> <p>✍ La persona del tutor es un marco de referencia normativa, moral y cultural para los estudiantes.</p>		
Cualidades Personales	Cualidades Científicas	Cualidades Técnicas
<p><u>Que el tutor proyecte:</u></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Actitud positiva ante lo que representa la vida laboral en un plantel escolar.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Afecto</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Amabilidad</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Amistad</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Asertividad</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Capacidad de comunicación</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Empatía</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Coherencia</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Comprensión e interés en diferentes aspectos personales del estudiante</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Confiabilidad</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Disciplina</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Discreción</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Entusiasmo</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Firmeza</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Flexibilidad</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Honradez</p>	<p><u>Dominar conocimientos y metodologías en:</u></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Atención a la diversidad y necesidades educativas especiales</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Avances científicos y tecnológicos en general</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Causas e intervención del bajo rendimiento escolar y la deserción.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Desarrollo y pautas familiares</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Gestión escolar</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Intervención en crisis psicológicas</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Pedagogía y procesos escolares</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Planeación didáctica</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Psicología evolutiva</p>	<p><u>Dominio y práctica en:</u></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Dinamizar grupos</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Dirección de equipos de trabajo</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Dominio de las técnicas de motivación y aprendizaje</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Dominio de múltiples recursos de enseñanza (audiovisuales, informáticos, artísticos, instrumentales, etc.)</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Entrevista</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Estrategias de organización y planificación para estudiantes</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Evaluación y diagnóstico</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Manejo de expedientes</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Manejo de folletería</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Mediación y resolución de conflictos</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Normatividad vigente</p>

<input checked="" type="checkbox"/> Madurez y estabilidad emocional <input checked="" type="checkbox"/> Motivación y elogio <input checked="" type="checkbox"/> Paciencia <input checked="" type="checkbox"/> Prudencia <input checked="" type="checkbox"/> Respeto <input checked="" type="checkbox"/> Responsabilidad <input checked="" type="checkbox"/> Tolerancia	<input checked="" type="checkbox"/> Psicometría <input checked="" type="checkbox"/> Temas generales acordes a la etapa del estudiante <input checked="" type="checkbox"/> Teorías de personalidad <input checked="" type="checkbox"/> Teorías educativas (pedagógicas y psicológicas)	<input checked="" type="checkbox"/> Observación y registro <input checked="" type="checkbox"/> Programación didáctica <input checked="" type="checkbox"/> Uso de libros de desarrollo personal (temas diversos) <input checked="" type="checkbox"/> Uso de materiales lúdicos
--	--	--

Tabla 5. Perfil del Docente-Tutor.

Ahora que está concretado el perfil del Docente-Tutor, es momento de presentar el contenido de la Acción Tutorial (funciones) y algunas problemáticas a las que se enfrentan los Docentes-Tutores durante sus labores.

2.6. La Acción Tutorial (AC)

Omitiendo el proceso de selección (criterio de idoneidad) del Docente-Tutor ya sea para trabajo grupal o individual, una vez que se ha detallado su perfil, es momento de presentar las acciones que debe ejecutar para lograr cumplir los cuatro elementos generales que se definen en la Tutoría. En una revisión de diferentes experiencias de trabajo y aportaciones teóricas se posible determinar tres momentos de acciones diferenciadas que conforman la Acción Tutorial total.

1. **Acciones preparatorias.** Consisten en la exploración rigurosa de las condiciones escolares para determinar la factibilidad de la implantación de un Plan de Acción Tutorial. El trabajo es exhaustivo porque puede incluir desde el diseño completo y sin referente previo de la intervención, hasta la planificación de las acciones concretas a nivel grupal o individual.
2. **Acciones concretas.** Se trata de todas las conductas específicas que el Docente-Tutor debe desarrollar conforme el avance de su planeación.
3. **Acciones de cierre.** Se refiere a todas aquellas circunstancias y acciones que debe considerar, controlar y/o ejecutar el Docente-Tutor para generar su informe de trabajo.

Posterior a la presentación de las acciones, se mostrará un cuadro informativo sobre las posibles dificultades a las que se puede enfrentar el Docente-Tutor durante el curso de sus acciones.

2.6.1. Acciones Preparatorias

Para llevar a cabo la Acción Tutorial se requieren algunas acciones necesarias y sustanciales. Todas ellas son de naturaleza exploratoria, planificadora y programadora. La Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca¹ (UABJO, 2007) propone una secuencia de trabajo de estas acciones, entre las que se pueden identificar los siguientes objetivos:

1. Explorar los antecedentes de la Tutoría más adecuados a las metas que se proponen.
2. Determinar cuáles las condiciones socio-culturales e institucionales para la práctica de la Tutoría.
3. Proponer el enfoque y el modelo de trabajo, que en consecuencia son más adecuados.
4. Diseñar y/o gestionar programas específicos de capacitación para docentes-tutores.
5. Diseñar las acciones concretar y específicas de trabajo con los estudiantes.
6. Establecer las estrategias de evaluación integral del proceso de Tutoría.

En la figura 3 se muestra un esquema que permite comprender el proceso de construcción de un Modelo de la Tutoría. La experiencia de la UABJO demuestra que no se puede llevar a cabo la práctica de la Tutoría de forma arbitraria. Se requiere un proceso comprensivo, reflexivo, sistemático y ordenado. La intencionalidad es clara: hacer de la práctica un proceso disciplinar coherente, científico, profesional, de reconocimiento social, de aplicación efectiva y que ofrezca resultados valiosos y efectivos.

¹ La UABJO contó con la dirección y el asesoramiento del Dr. Bernardo Antonio Muñoz Riveroll.

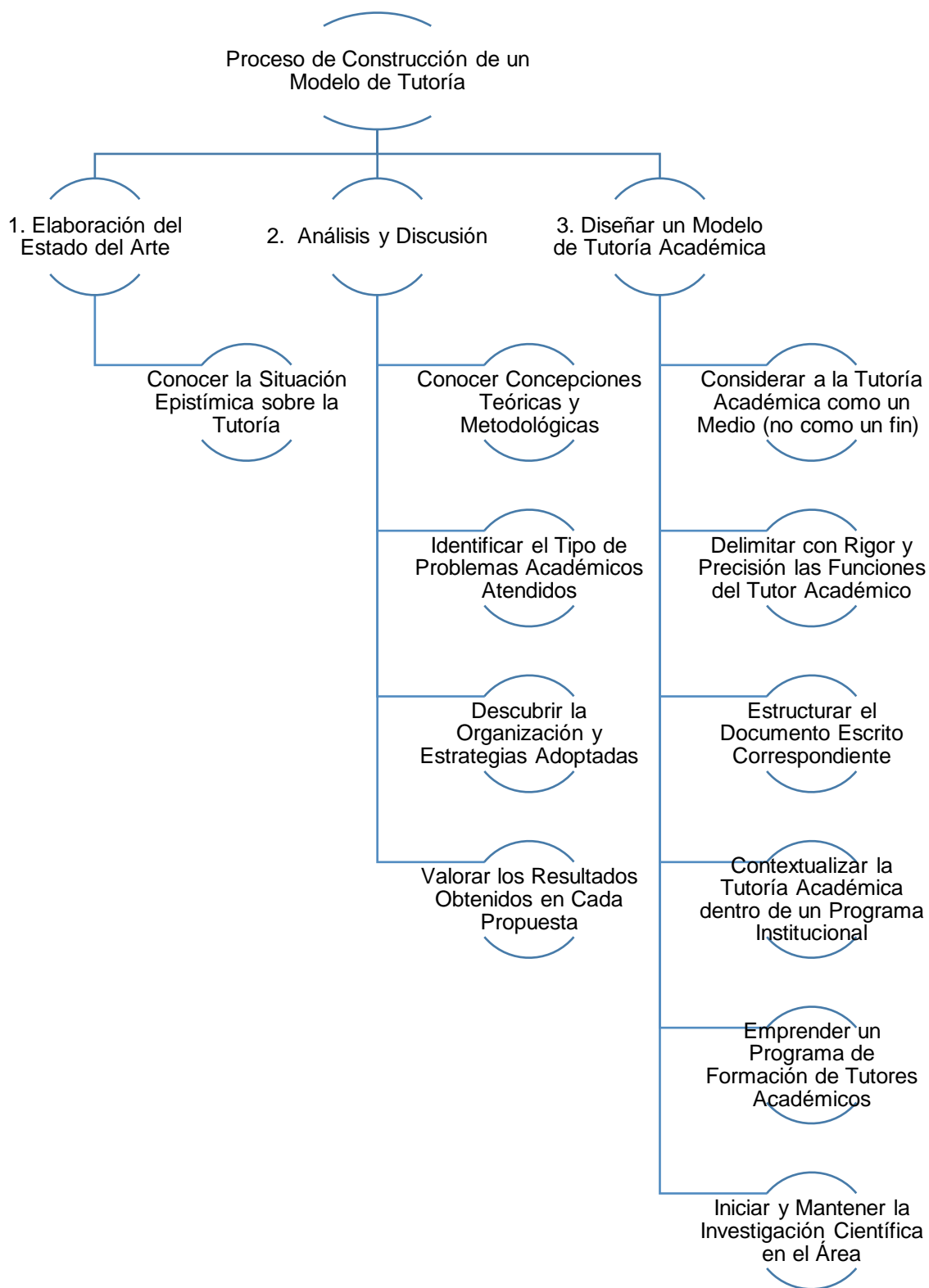


Figura 3. Proceso de Construcción de un Modelo de Tutoría propuesto por la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

Más aún: la Acción Tutorial, aun cuando efectivamente se observa y comprueba cuando un Docente-Tutor interactúa con un estudiante, no se remite exclusivamente a este momento. La Acción Tutorial es verdaderamente un trabajo de planificación intensivo y riguroso. Esto remite al Docente-Tutor a plantearse el cuestionamiento sobre si verdaderamente quiere enfrentarse a ello; esto es, se pone a prueba su vocación.

2.6.2. Acciones Concretas

Con las acciones preparatorias logradas, es turno de llevar a cabo la interacción efectiva con los estudiantes. Siguiendo la línea de trabajo marcada por la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO, 2007), en este momento de acciones se identifican 3 fases que se aprecian en la figura 4.

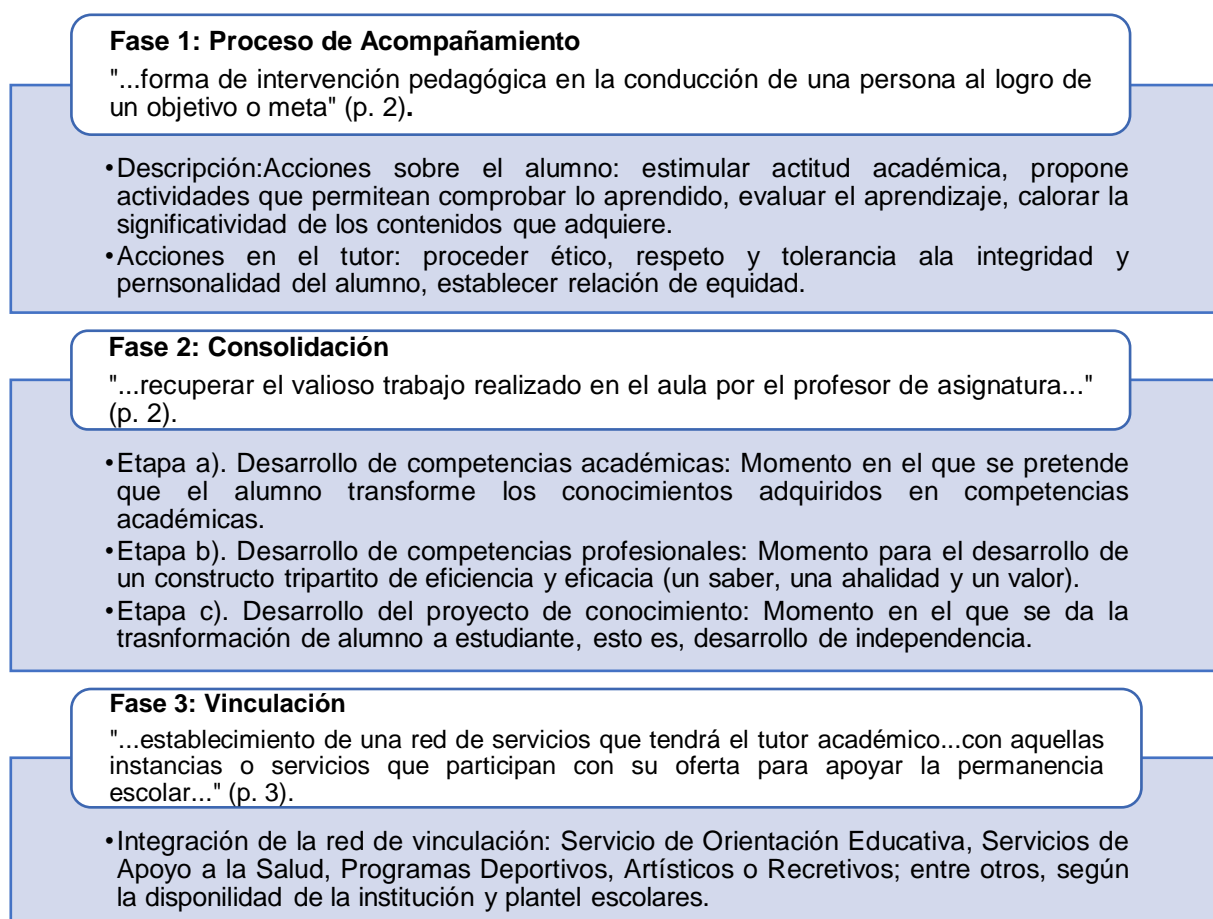


Figura 4. Fases componentes del momento de acciones concretas; adaptado de UABJO (2007).

Es importante señalar que las tres fases de la figura 4 no son secuenciales o graduales; se traslapan, esto quiere decir que en cualquier momento de acciones concretas, el Docente-Tutor puede apelarlas.

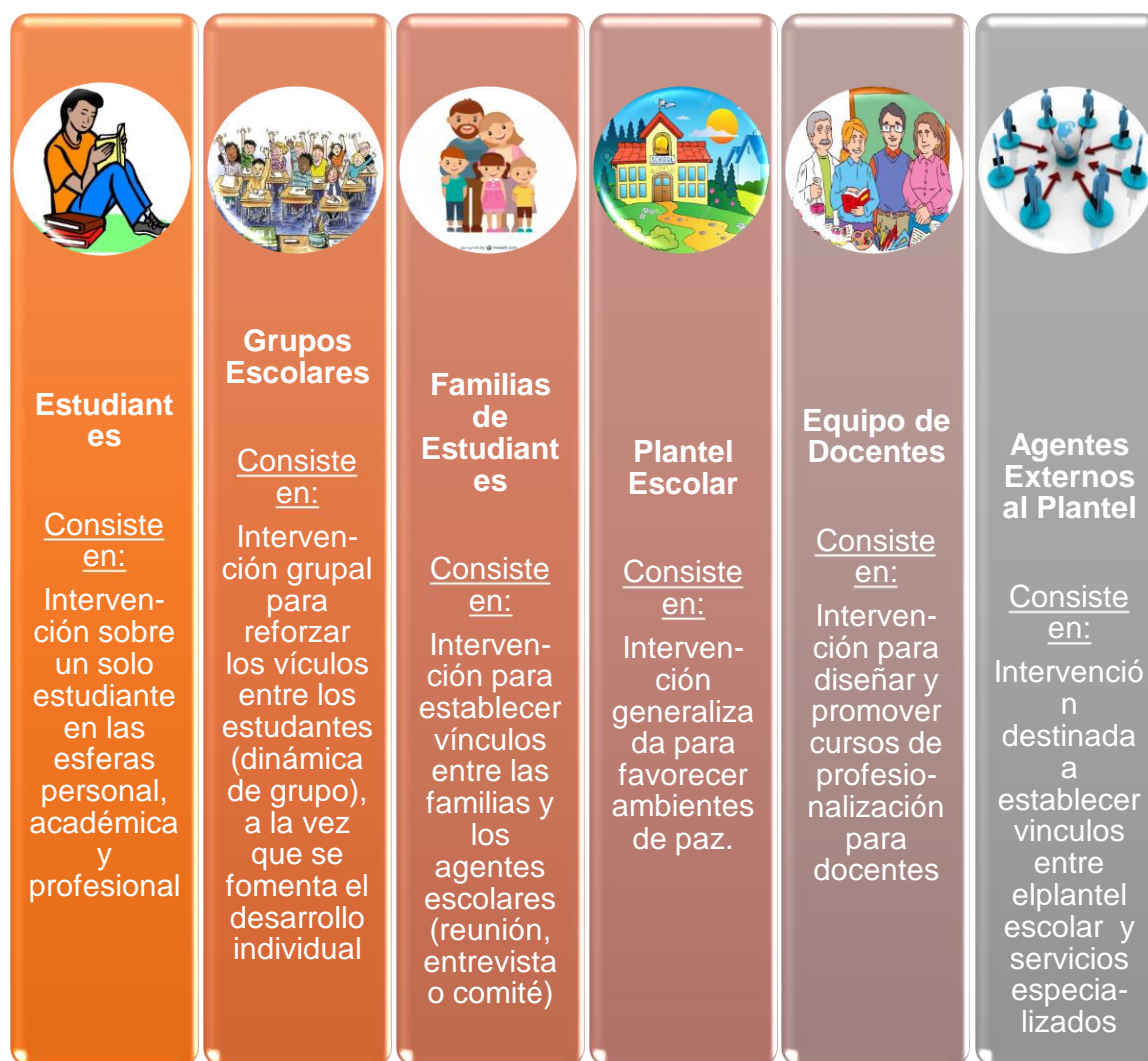


Figura 5. Categorías de Intervención de la Acción Tutorial, según Martín, Puig, Padrás, Rubio y Trilla (2003).

Si bien, son tres las fases de las acciones concretas. El Docente-Tutor, durante este periodo de trabajo puede llevar a cabo una amplia cantidad de actividades específicas respecto a diferentes áreas de trabajo. Autores como Martín, Puig, Rubio y Trilla (2003) han categorizado las áreas de trabajo (ver figura 5) y otros han clasificado las actividades de deben llevarse a cabo (Menchén, 1999; Galve y Ayala,

2002; Planas, 2002; Méndez, Ruíz, Rodríguez y Reboque, 2002; Alonso, 2006; González, 2007; Alarcón y Fernández, 2008; Ramos y Olivares, 2009; Pantoja, 2013). En la tabla 6 se recoge la clasificación de las actividades.

Áreas	Actividades
<i>Estudiante (como persona individual)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Aplicación de cuestionarios y pruebas psicométricas. <input type="checkbox"/> Asesoramiento para la toma de decisiones. <input type="checkbox"/> Asignar tareas para administrar el tiempo. <input type="checkbox"/> Canalizar a instancias especializadas cuando el caso lo requiera. <input type="checkbox"/> Confeccionar un programa de refuerzo académico. <input type="checkbox"/> Consejería para problemáticas diversas. <input type="checkbox"/> Desarrollar estrategias en áreas vocacional, profesional y laboral. <input type="checkbox"/> Diagnosticar el grado de aprendizaje. <input type="checkbox"/> Diseñar actividades extraescolares (ejemplo: visitas guiadas). <input type="checkbox"/> Diseño y difusión de folletería y carteles informativos sobre tópicos diversos en la vida escolar del plantel. <input type="checkbox"/> Elaborar el expediente físico y virtual correspondiente. <input type="checkbox"/> Encuadrar. <input type="checkbox"/> Capacitación para desarrollar hábitos y estrategias de estudio. <input type="checkbox"/> Entrevistar. <input type="checkbox"/> Jornadas de inducción escolar. <input type="checkbox"/> Llevar un registro personalizado de los estudiantes. <input type="checkbox"/> Observarle sistemáticamente. <input type="checkbox"/> Realimentación verbal efectiva. <input type="checkbox"/> Talleres sobre temas generales (salud, sexualidad, identidad, etc.).
<i>Grupo (como persona moral)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Asesorar y orientador sobre aspectos normativos y administrativos. <input type="checkbox"/> Coordinar el proceso de evaluación. <input type="checkbox"/> Desarrollar actividades de inclusión y diversidad. <input type="checkbox"/> Elaborar un plan con intervención que incluya aspectos orientadores, psicopedagógicos y profesionales. <input type="checkbox"/> Facilitar e intervenir en el proceso grupal. <input type="checkbox"/> Fomentar y facilitar la integración grupal. <input type="checkbox"/> Observar sistemáticamente. <input type="checkbox"/> Preparar, realizar y evaluar una sesión semanal de encuentro tutorial con el grupo. <input type="checkbox"/> Prevenir y/o corregir problemas de aprendizaje. <input type="checkbox"/> Promover el diálogo y la realimentación. <input type="checkbox"/> Propiciar el proceso de enseñanza y aprendizaje en coordinación con los planes de trabajo de cada docente.

	<input type="checkbox"/> Realizar seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes. <input type="checkbox"/> Realizar sesiones de trabajo de forma individual, en grupo o mixta. <input type="checkbox"/> Reconocer los ritmos y necesidades de aprendizaje (“visibilizar” a los estudiantes).
Familias de estudiantes	<input type="checkbox"/> Diseñar e implementar programa de educación a las familias <input type="checkbox"/> Entrevistar. <input type="checkbox"/> Establecer momentos de reunión (juntas, citas personalizadas). <input type="checkbox"/> Informar, asesorar y orientador en asuntos que intervienen en el proceso de aprendizaje de sus hijos. <input type="checkbox"/> Solicitar la colaboración para el desarrollo académico de sus hijos (tareas, actividades extracurriculares).
Docentes de asignatura	<input type="checkbox"/> Comunicar información que podría ser de utilidad. <input type="checkbox"/> Coordinar el proceso evaluador. <input type="checkbox"/> Coordinar la acción del resto de profesores que inciden en el grupo referenciado. <input type="checkbox"/> Coordinar y adaptar las programaciones académicas para la atención a la diversidad (adaptaciones curriculares). <input type="checkbox"/> Estructurar en conjunto planes de recuperación académica. <input type="checkbox"/> Favorecer la interacción entre profesores y estudiantes. <input type="checkbox"/> Implicar a docentes para colaborar con los objetivos de la acción grupal tanto en el estudiante como en el grupo. <input type="checkbox"/> Mediar conflictos entre docentes y estudiantes. <input type="checkbox"/> Posibilitar líneas de acción en común (transversalidad de contenidos). <input type="checkbox"/> Solicitar información que afectan el proceso grupal.
Departamento de Orientación	<input type="checkbox"/> Derivar (canalizar) casos especiales. <input type="checkbox"/> Recibir entrenamiento en diferentes tópicos de la labor tutorial o de la etapa de vida del estudiante. <input type="checkbox"/> Solicitar apoyo para el desarrollo de actividades de transversalidad. <input type="checkbox"/> Solicitar apoyo para elaborar el Plan de Acción Tutorial. <input type="checkbox"/> Solicitar apoyo para estructurar la Red Tutorial.
La Tutoría misma	<input type="checkbox"/> Elaborar el Plan de Acción Tutorial. <input type="checkbox"/> Evaluar integral y exhaustivamente la Acción Tutorial. <input type="checkbox"/> Establecer la Red Tutorial. <input type="checkbox"/> Revisar y dominar la legislación correspondiente <input type="checkbox"/> Participar en un programa de entrenamiento o formación en Tutoría.

Tabla 6. Actividades específicas que lleva a cabo el Docente-Tutor en diferentes áreas de trabajo.

2.6.3. Acciones de Cierre

Ya sea a la par de las acciones concretas –que es lo más aconsejable– o una vez que ha finalizado la interacción efectiva con los estudiantes, es momento de llevar a cabo el cierre de las Acción Tutorial.

Se trata de las actividades específicas de evaluación. Al respecto Fernández (2004) señala que se trata de la aplicación de encuestas a estudiantes y tutores para retroalimentar el plan de trabajo y tomar decisiones para cambio y modificación de los procesos didácticos y curriculares. Por su parte Muñoz (2004) indica que se trata de la inclusión, en el documento escrito (Plan de Acción Tutorial) de los parámetros que permitirán reconocer la eficiencia del Modelo y la Acción Tutorial.

Lo más aconsejable en este momento de acciones de cierre es que el Docente-Tutor resguarde (en un sentido acumulativo) y ordene (en un sentido reflexivo) las evidencias de su trabajo. Con esto, el cierre de la Acción Tutorial se verá respaldado por elementos concretos que sustentan las diversas intervenciones realizadas.

2.6.4. Inconvenientes Durante la Acción Tutorial

La puesta en marcha de Acción Tutorial conlleva la presencia y dominio de algunas dificultades. Para evitar que el Docente-Tutor experimente su trabajo con la ignorancia de los inconvenientes Galve y Ayala (2002) y Pantoja (2013) exponen las situaciones más comunes ocurridas en las diferentes áreas de trabajo. En la tabla 7 se muestra la síntesis correspondiente.

Áreas	Dificultades Comunes
<i>Estudiantes</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para conocer e identificar aspectos particulares del estudiante. • Dificultad para intervenir en comportamientos específicos. • Dificultad para que el estudiante asimile que la tutoría le sirve para hacer de la escuela un espacio integrar y que, además, le ayuda a hacer agradable su estancia en el plantel.

<i>Familias de estudiantes</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Conceden mayor importancia a contenidos académicos, descuidando el desarrollo integral del estudiante. • Desconocimiento de la función del tutor e impacto de éste sobre el hijo estudiante. • Falta de colaboración e interés. • Menosprecio a la labor docente en general.
<i>Docentes de asignatura y Departamento de Orientación Educativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboración escasa. • Escasa cultura de trabajo en equipo. • Dificultades para interactuar sincrónicamente. • Intereses personales poco comunes.
<i>La Tutoría misma</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Características personales no idóneas. • Conceder mayor importancia a la instrucción, descuidando la formación del estudiante. • Dificultades personales. • Escasa preparación al respecto. • Falta de apoyo e interés por parte de los directivos del plantel. • Falta de delimitación y precisión en el puesto y función. • Falta de Programas de Acción Tutorial. • Falta de tiempos (carga horaria disponibles para la acción tutorial). • Falta de una infraestructura y materiales idóneos.

Tabla 7. *Dificultades más comunes a las que se enfrenta en Docente-Tutor en su quehacer cotidiano (Galve y Ayala, 2002; Pantoja, 2013).*

2.7. El Plan de Acción Tutorial (PAT)

Toda la Acción Tutorial requiere de un documento que permita la comunicación y articulación de todas las acciones. Al respecto el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (MEPSyD, 2008) de España señala que el Plan de Acción Tutorial (PAT), recoge la organización y el funcionamiento de la tutoría en el plantel escolar.

El PAT es un documento que debe ser escrito por todos los Docentes-Tutores y agentes educativos implicados en el trabajo de la Acción Tutorial. Esto permitirá asegurar la sensibilización de la comunidad escolar. Como consecuencia, la

implantación de los trabajos merecerá un recibimiento óptimo por parte de estudiantes, sus familias y el resto de docentes (Galve y Ayala, 2002).

El PAT debe cumplir con una serie de características para ser considerado una formalidad de trabajo. Al respecto Martín, Puig, Padrás, Rubio y Trilla (2003) señalan dichas características, visibles en la figura 6. En este sentido, el PAT debe contener unas secciones indispensables y mínimas en su redacción (ver figuras 7 y 8).

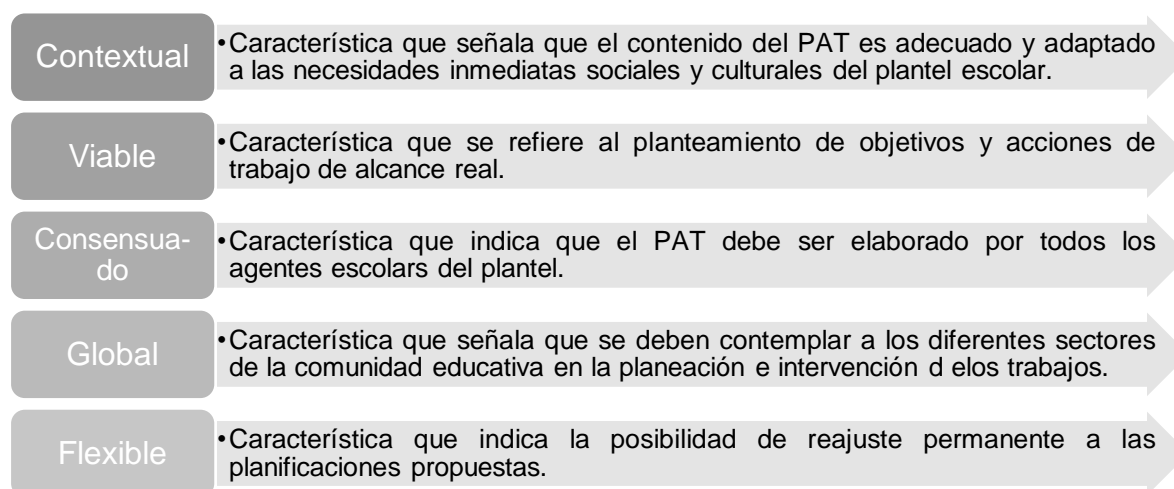


Figura 6. Características del PAT, según Martín, Puig, Padrás, Rubio y Trilla (2003).

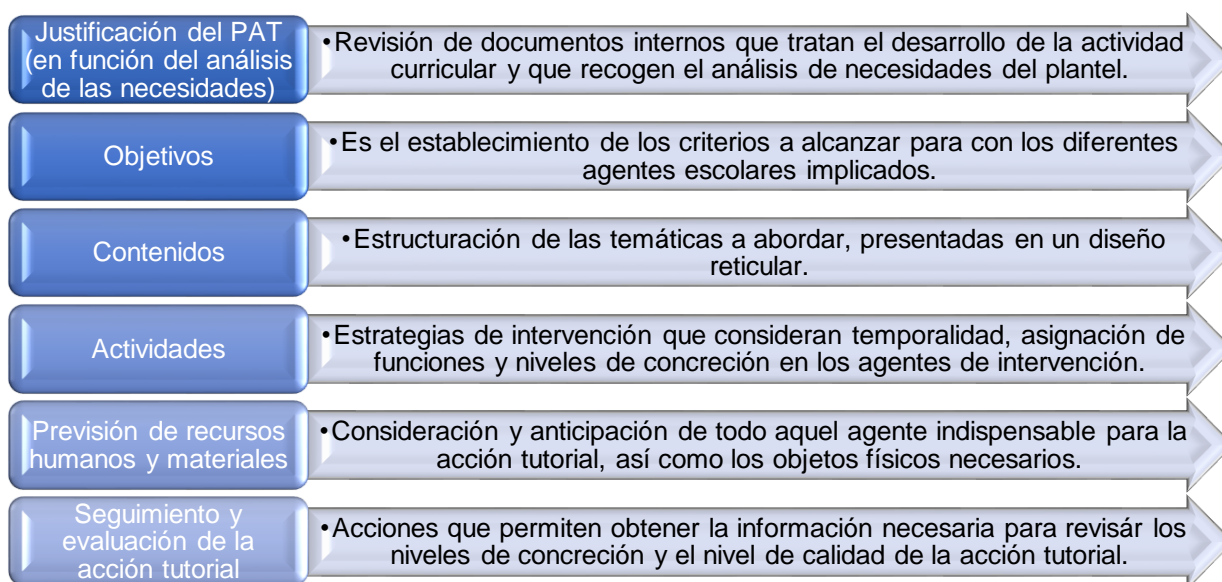


Figura 7. Estructura del PAT, según MEPSyD (2008).

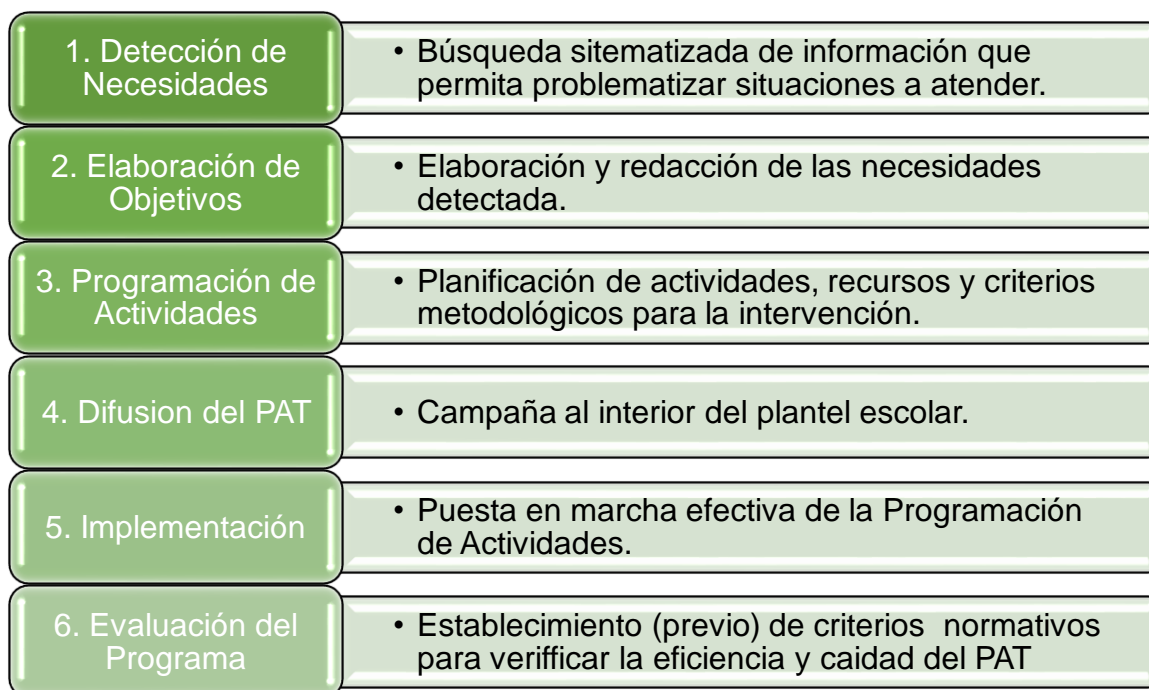


Figura 8. Estructura del PAT, según Martín, Puig, Padrás, Rubio y Trilla (2003).

El estilo de redacción siempre será variable en función del contexto del plantel escolar, la formación profesional de los redactores y, sobre todo, de las planificaciones que se hayan establecido para la Acción Tutorial. Por ello, las figuras anteriores son colocadas en el presente documento como una guía de trabajo.

2.8. El Acompañamiento

Hasta este punto se ha llevado a cabo una amplia revisión del procedimiento técnico de la Tutoría. Ahora es momento de revisar el componente central de la Tutoría. Este componente es mencionado por diversos autores del área y en diferentes documentos oficiales. Al respecto, Rodríguez, Sánchez y Rojas de C. (2008) presentan una aproximación a la comprensión del Acompañamiento y señalan lo siguiente:

- Que el acompañamiento es una forma de tutoría que se conoce desde la antigüedad.
- Que, desde un punto de vista técnico, es un control indirecto sobre las acciones de otra persona.

- Que, desde el punto de vista de la relación interpersonal, es un espacio para el desarrollo de la seguridad, la confianza y el mejoramiento de la autoestima del acompañado.
- Que el acompañamiento es exitoso cuando el profesor transforma los encuentros de acompañamiento en estados de reflexión.
- Que el acompañante se debe concebir como un aprendiz experimentado, lo cual asegura tanto la comprensión ante a los intereses de aprendizaje de sus alumnos, así como las aportaciones de experiencias, sugerencias o consejo sin imposición.
- Que durante el acompañamiento se espera que las actitudes del aprendiz novato (estudiante-tutor) y del aprendiz experimentado (docente-tutor) cambien.

Por su parte, Ghouali (2007) explora lo que quiere decir acompañamiento y propone que se trata de una relación adaptada y personalizada y propone las visiones semántica y pragmática (ver tabla 8).

Acompañamiento, según la semántica:	Acompañamiento, según la pragmática:
Conducir, de la idea de dirección.	Conducir, para la iniciativa.
Guiar, de la idea de consejo–orientación.	Guiar, para la mayéutica.
Escoltar, de la idea de protección.	Escoltar, para la terapéutica.

Tabla 8. Aproximaciones al concepto Acompañamiento, según Ghouali (2007).

No obstante, aún no hay claridad respecto a qué es el acompañamiento. Por su parte Alonso (2006) presenta una definición bien lograda que permite comprender mejor dicha categoría:

“Acompañar, para el docente, significa ponerse siempre y de continuo en situación de presencia, atención, vigilancia y prevención. Dar al alumno las indicaciones necesarias, adaptarse a su ritmo de crecimiento y favorecer su desarrollo en todos los aspectos, seguirlo en el desarrollo cultural y en la maduración interior (p. 36).

Esta definición es acompañada de las características señaladas por el mismo Alonso (2006). Se trata de las siguientes:

1. **Cercanía y solicitud.** Para que el tutor comprenda los procesos que vive el estudiante.
2. **Continuidad y flexibilidad.** Para atender en diferentes horarios, adaptándose a las necesidades de tutor y estudiante.
3. **Sensibilidad.** Para propiciar una interacción asidua, equilibrada y correcta.
4. **Atención a la persona.** Para que el tutor atienda cuidadosamente el crecimiento del estudiante.
5. **Buscar explicaciones.** Para que el estudiante comprenda las razones de lo que experimenta.
6. **Explorar lo existencial y cultural.** Para que el estudiante reciba atención amplia en contextos dinámicos que le conciernen a sí mismo y al entorno y se produzca un proceso de reflexión.
7. **Definida con criterios precisos.** Para que la relación de acompañamiento sea clara y sin perjuicios para los implicados.

Esta lista de características, bien puede ser complementada con aquellas que propone Ghouali (2007):

- a. **Relacional** a manera de una unión o de una conexión: unirse a alguien.
- b. **Espacial** a manera de un desplazamiento: para ir a donde el tutorado va.
- c. **Temporal** a manera de poner en fase: estar con... al mismo tiempo.

Es así como se puede apreciar que el Acompañamiento es la esencia de la Tutoría. El acompañamiento rebasa el nivel pragmático de la Tutoría. Va más allá del contenido del Plan de Acción Tutorial. Compromete completa y directamente al Docente-Tutor, a su nivel de vocación, a su persona y a su personalidad.

No obstante, la categoría Acompañamiento no es un contenido que exista *a priori* en las definiciones de la Orientación Educativa, la Tutoría o los documentos

normativos. Tiene su origen en la Psicología en su mayor parte y en las Ciencias de la Educación en menor medida.

Como bien se puede anticipar, el Acompañamiento, aunque ha sido la esencia de todas las formas históricas de interacción entre un aprendiz y un experto, en la actual “vanguardia en la educación” (González, 2007) se debe descubrir y/o entrenar la capacidad de acompañamiento en los Docente-Tutores.

De esta forma y retomando el argumento de que el Acompañamiento es la esencia del Tutoría, el *corazón de la misma*, y que en la mayoría de definiciones y normatividades vigentes se le menciona, sin contexto, clarificación o forma de entrenarlo en los Docentes-Tutores, en las siguientes acciones se anotan los fundamentos teóricos del mismo.

2.8.1. El Enfoque Centrado en el Estudiante.

La educación que se imparte en los centros escolares ha evolucionado notoriamente para desarrollar modelos centrados en el estudiante. En su exposición sobre la Educación Centrada en el Estudiante (ECE), Alonso (2008) menciona una serie elementos que pueden ser ordenados en ocho premisas de la ECE:

- Premisa 1: El alumno puede y debe ser el protagonista de su propia formación.
- Premisa 2: Todo profesor posee rasgos orientadores y de acompañamiento.
- Premisa 3. La institución educativa que se propone estar al servicio de sus estudiantes, hará todo lo necesario para cumplir su finalidad.
- Premisa 4. La educación de los estudiantes debe tomar como punto de referencia su situación personal y la realidad en la que viven.
- Premisa 5. Es imperativo conocer las peculiaridades, necesidades y posibilidades de cada estudiante.

- Premisa 6. Se debe explorar y discernir con prudencia las expectativas de los estudiantes.
- Premisa 7. Es primordial suscitar necesidades en los estudiantes para posibilitar su completo crecimiento.
- Premisa 8. Se deben llevar a cabo esfuerzos para comprender las causas del fracaso escolar y buscar los medas para corregirlo y superarlo.

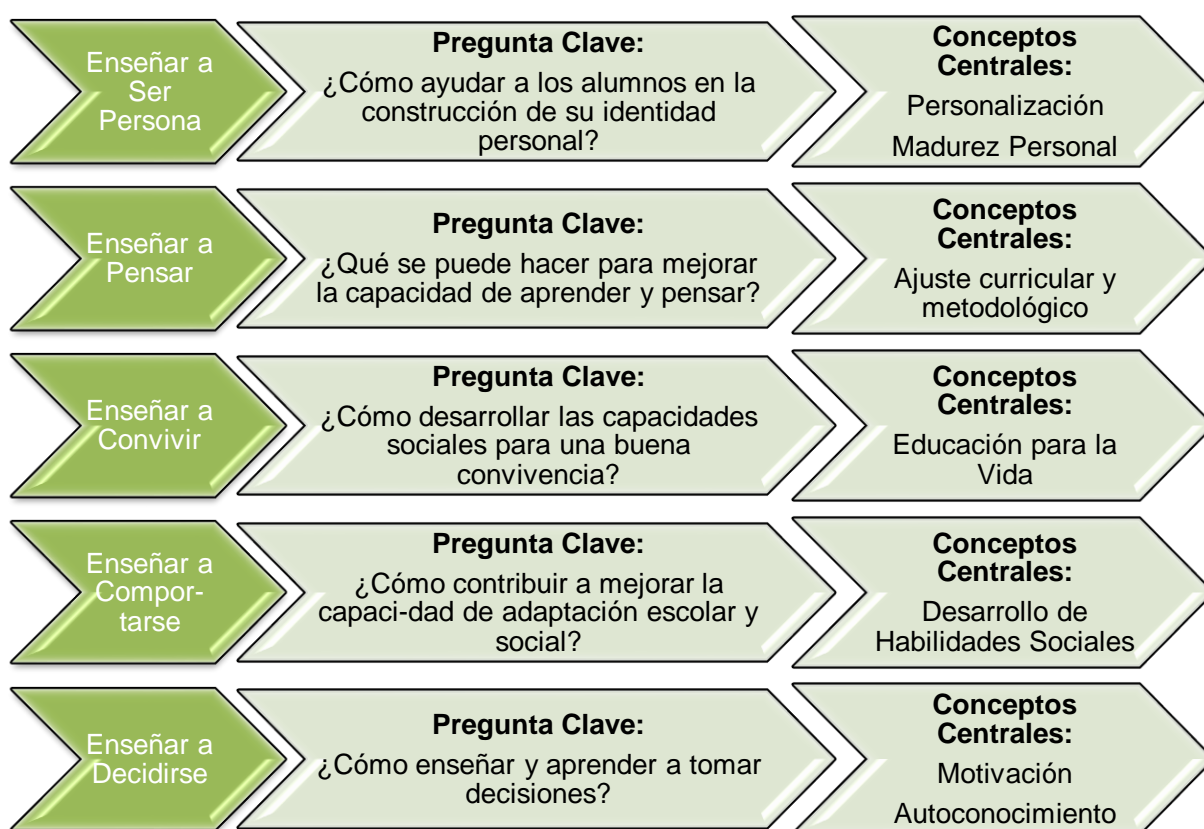


Figura 9. Áreas de trabajo educativo desde un Enfoque Centrado en el Estudiante.

En este sentido, diversos autores (Galve y Ayala, 2002; González, 2007; Alonso, 2008; Pantoja, 2013; Sanchiz, 2008-2009) coinciden en señalar que la Educación Centrada en el Estudiante busca el desarrollo integral del mismo (ver figura 9).

A partir de este Enfoque, el proceso de Acompañamiento, como esencia de la Tutoría, adquiere dimensiones específicas de trabajo, adicionales y complementarias

a todo lo que ya se ha señalado con anterioridad. Al respecto González (2007) lleva a cabo una revisión suficiente, detallada y amena del enfoque, haciendo énfasis en las herramientas y en los roles resultantes de aplicar el ECE a la Tutoría.

El autor comenta que las herramientas son intangibles y que existen al momento mismo de la interacción. Se trata de las siguientes (tabla 9):

HERRAMIENTA	DEFINICIÓN	CARACTERÍSTICAS
La relación de acompañamiento	Se trata del encuentro entre el Docente-Tutor y el estudiante.	Respeto Empatía Aceptación mutua Reafirmación de la identidad de cada integrante Búsqueda de significados Simbolismos emocionales Personalización reciprocidad
La persona del Docente-Tutor	Se trata de la proyección de las características personales que posee el Docente-Tutor.	Coherencia Genuinidad Vocación Automotivación Plan de vida Autoconocimiento
Proyecto de Plan de Vida y Formación Profesional del Estudiante Tutorado	Se trata de todas las capacidades potenciadas o potenciables que puede proyectar el estudiante.	Autoconocimiento Expectativas Plan de vida Motivación Intereses Habilidades Identidad personal, familiar, escolar, etc. Estrategias de acción

Tabla 9. *Herramientas para el Acompañamiento en Tutoría cuando se aplica el Modelo Centrado en el Estudiante.*

En este sentido, las herramientas existen únicamente en la práctica y su efectividad depende de la destreza con las que el Docente-Tutor las maneje y de la capacidad que vaya generando el estudiante para apropiarse de las mismas. Esto quiere decir que el trabajo es efectivo cuando proviene de ambas partes y por lo tanto, ambas personas adquieren un rol específico que han de comprender y manejar. El mismo autor (González, 2007) permite identificar los títulos de los participantes en los siguientes apelativos, a saber: Docente-Tutor y Estudiante-Tutorado. En la figura 10 se presentan las características básicas del Enfoque y las de los roles que se generan.

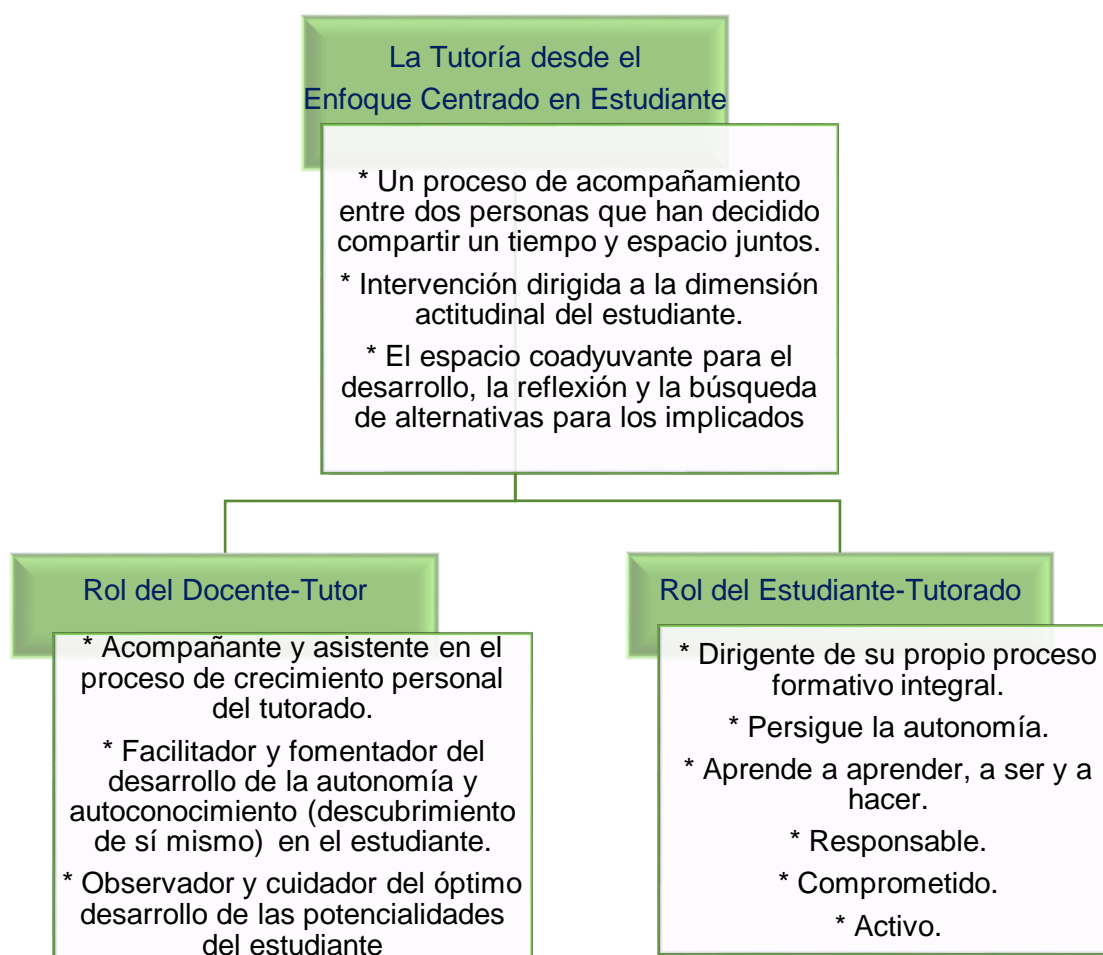


Figura 10. Roles de Docente-Tutor y Estudiante-Tutorado al emplear el Enfoque Centrado en el Estudiante, según González (2007).

Siguiendo la exposición de González (2007), éste concluye que el Enfoque Centrado en el Estudiante tiene una orientación Psicológica, en particular a los paradigmas del humanismo y la psicoterapia centrada en el cliente. Teniendo esto en cuenta, se presenta al principal exponente del Movimiento Centrado en la Persona: Carl Rogers.

2.8.2. Aportaciones de Carl Rogers.

En su libro *El poder de la persona*, en el capítulo cuatro *Poder o personas: dos tendencias en educación* Carl Rogers (1980b), expone su visión del proceso que se suscita en la vida escolar. El resultado de sus reflexiones, apoyadas por evidencias empíricas demuestran que existen dos tipos de prácticas educativas (dos escuelas), a saber: la que está centrada en el poder y la que está centrada en la persona.

El Maestro es poseedor del conocimiento.

- La figura del profesor es lo máximo. Otorga acceso a la realidad. El estudiante es un receptor pasivo y desvalido. Entre ambos existen diferencias de *status*.

La conferencia/cátedra y el examen métodos por excelencia

- A la par del poder del docente, es la clase dictada o conducida por el docente, la única forma válida para promover el conocimiento. El profesor hace gala de su trabajo y demuestra a los estudiantes, mediante el examen, que él es el todopoderoso, inalcanzable y controlador.

El autoritarismo es política aceptada

- El docente, la clase dictada y el examen se ven reforzados mediante una actitud de rudeza, que a su vez es validada desde un nivel político: el autoritarismo.

La confianza, reducida al mínimo.

- Como producto de lo anterior, se establece la relación de trabajo entre profesor y estudiante basada en desconfianza por parte de ambas personas.

Generación de miedo

- Más aún, el ambiente social que se genera en la escuela tradicional es de miedo en el grueso de la población (los alumnos), quienes son vulnerabilizados y

No democracia y no valores

- A nivel político-comunitario, no existe posibilidad de desarrollo de la diversidad humana ya que no se cuentan con las condiciones facilitadoras (democracia) y el

Importancia a lo intelectual

- Siendo así, se reconoce y premia al desarrollo cognitivo-intelectual que habita en cada alumno y no a la persona del mismo. Es más relevante el aprendizaje y el desarrollo de la ciencia teniendo al alumno como su servidor, y no en sentido contrario.

Figura 11. La escuela tradicional según Rogers (1980b).

De acuerdo a Rogers, la escuela centrada en el poder hace énfasis en el cumplimiento de estatutos legislativos. En dicho ambiente, la práctica de los profesores o docentes, es de autoritarismo. Los estudiantes, por su parte, son el pretexto para justificar la existencia de dichos estatutos o de tal o cual conducta por parte del docente. El mismo Rogers, enuncia las características de una escuela de este tipo *tradicional* (ver figura 11).

Precondición: seguridad de sí	<ul style="list-style-type: none"> • Las personas que se implican en una Educación Centrada en el Estudiante, manifiesta seguridad y confianza en su propia persona y creen lo mismo respecto a los demás. Se trata de un requisito mínimo para desencadenar el resto de situaciones. Y no es algo obligado desde fuera de una persona (profeso o estudiante), sino algo de lo que está convencido.
El facilitador: pieza no autoritaria.	<ul style="list-style-type: none"> • En consecuencia, no existe profesor o docente, sino profesional facilitador de las condiciones necesarias para que la persona (estudiante) pueda hacer de lo que necesita en su aprendizaje y en su vida. • Se trataría de una persona que comparte la responsabilidad del proceso de aprendizaje y es proveedor de recursos de aprendizaje (ejemplos: su propia experiencia, materiales didáctivos, experiencias de la comunidad).
El estudiante: autonomía por excelencia	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante no está a merced del docente, sino se congratula por contar con un facilitador que le permita desarrollar su autonomía y excelencia. • El estudiante es capaz de desarrollar su propio programa de aprendizaje, de evaluar la cantidad y significatividad de su aprendizaje y de autodisciplinarse.
El ambiente: espacio agradable para la participación	<ul style="list-style-type: none"> • Se genera un ambiente social que predispone a a seguridad y confianza en sí mismo. • El mismo ambiente facilita el gusto y la necesidad por el continuo aprendizaje. • Este ambiente promueve el aprendizaje que paulatinamente es más rápido y con mayor y mejor penetración en la conducta del estudiante.

Figura 12. La escuela configurada en un Enfoque Centrado en la Persona del Estudiante, según Rogers (1980b).

Por otro lado, como producto tanto de la necesidad de una revolución en las prácticas educativas, así como del desarrollo y práctica de la psicoterapia centrada en el cliente y la aplicación de ésta a la enseñanza de la misma (la práctica educativa), Rogers elabora reflexiones y reportes de experiencia que retratan la viabilidad y la efectividad de llevar a cabo los esfuerzos docentes con un enfoque centrado en la persona de los estudiantes. Como producto de estos esfuerzos, la práctica se

configuraría en una escuela democrática, tanto en el sentido político, como en el de la diversidad humana. Al respecto, Rogers comenta las características de una *Escuela Centrada en la Persona* (ver figura 12).

Las aportaciones de Carl Rogers a la educación poseen un alto valor en dos aspectos:

- ✎ **Apreciar el valor como estudiante como de generador.**
- ✎ **Propicia una reflexión y cambio en la actuación del profesor.**

Carl Rogers publicó en 1951 el libro² *Psicoterapia Centrada en el Cliente* (1990) el cual ha sido re-editado numerosas veces. En esta obra, en particular en el *capítulo IX “la enseñanza centrada en el alumno”*, Rogers expone las hipótesis comprobables (producto de la experiencia en la investigación realizadas por el autor) en el campo de la educación, paralelas a la psicoterapia centrada en el cliente. Las hipótesis son las siguientes:

1. ***No podemos enseñarle a otra persona directamente; sólo podemos facilitar su aprendizaje.*** Se trata de una hipótesis que promueve la reflexión en el profesor para que éste visualice sobre quién quiere impactar: si sobre su fama sobre cómo hace docencia, o sobre el estudiante, para que éste descubra su propio potencial de aprendizaje. El docente centrado en el estudiante se plantearía preguntas tales como: “¿cuáles son los objetivos de este curso?, ¿qué es lo que el estudiante quiere aprender?, ¿cómo puedo facilitar el aprendizaje y el crecimiento del estudiante?”
2. ***Una persona aprende significativamente sólo aquellas cosas que percibe como vinculadas con la supervivencia o desarrollo de la estructura del sí-mismo.*** Esta hipótesis invita a pensar y estructurar sesiones de trabajo que focalicen los intereses vitales (supervivencia) y los

² La producción literaria de Carl Rogers data su inicio a finales de la década de 1940 y los textos que hacen referencia a la educación centrada en el estudiante aparecen en diferentes publicaciones desde la década de 1950 y hasta los años de 1980.

personales (sí-mismo). El estudiante atenderá fácilmente aquello que le permita saberse interesado, con posibilidad de realización personal y crecimiento material.

3. ***Tendemos a resistir a la experiencia que, al ser asimilada, implicará un cambio en la organización del sí-mismo, a través de la negación o de la distorsión de la simbolización. La estructura y organización del sí-mismo parecen hacerse más rígidas frente a las amenazas, y relajar sus límites cuando hay una ausencia absoluta de amenazas. La experiencia que se percibe como incongruente con el sí-mismo sólo puede ser asimilada si la organización habitual del sí-mismo se relaja y expande para incluirla.*** Con esta hipótesis, Rogers comenta que los contenidos instruccionales son asimilables con mayor facilidad cuando el estudiante los encuentra armoniosos con sus propias categorías cognitivas, es decir, con la imagen que se ha construido para comprender su entorno. A partir de ello, el profesor puede hacer el esfuerzo que le permita conocer la estructura socio-cultural del estudiante, esto es, un interés centrado en el estudiante, lo que, a su vez, promovería un acercamiento de éste hacia los contenidos instruccionales.
4. ***La situación educativa que promueve más eficazmente un aprendizaje significativo es aquella en que 1) las amenazas al sí mismo del alumno no se reducen a un mínimo, y 2) se facilita la percepción diferencial del campo de la experiencia.*** En esta hipótesis se señala que una situación instruccional (clase y contenido) es aceptada y recibida con beneplácito por un estudiante, cuando éste la percibe segura, que no le cuestiona y más aún, que le permite comprender diferentes posibilidades o rutas de adquisición y producción de sus habilidades propias.

A partir de las hipótesis comprobables anteriores, Rogers comenta que el profesor puede instrumentar en el aula las estrategias en cinco niveles de trabajo áulico (ver figura 13).

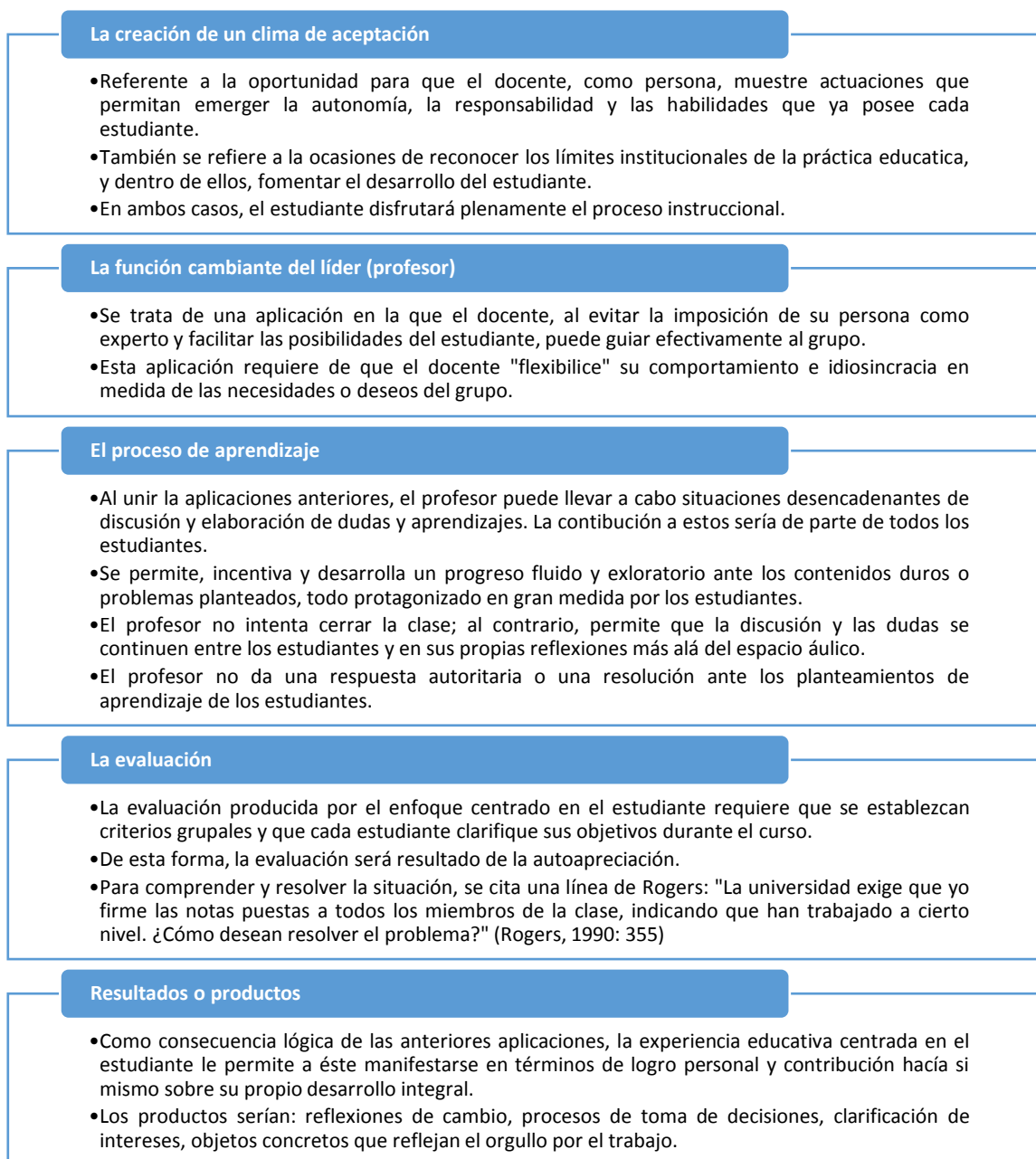


Figura 13. Estrategias sugeridas en cinco niveles de trabajo áulico por Carl Rogers.

La aplicación del Enfoque Centrado en el Cliente a la educación por parte de su autor original, ha permitido establecer aplicaciones útiles y efectivas. Así como se aprecia en la figura 13, el docente, además de generar escenarios de desarrollo bastante adecuados para los estudiantes, puede, mediante su propia persona y la relación que esta puede generar en la interacción con los estudiantes, resultados de

mayor alcance que permiten satisfacer los criterios educacionales o normativos del plantel escolar.

En diferentes obras, Rogers (1980a, 1980b, 1990, 1992) aporta todos los elementos teóricos y los argumentos para demostrar que la relación interpersonal que establece un asesor (educativo o clínico) –en el caso de esta tesina, el Docente-Tutor– es la pieza fundamental para generar un cambio en el curso de la vida de una persona y más aún, en la estructura de su personalidad, la que determina hasta qué punto se vive un experiencia liberadora y de promoción de evolución y desarrollo personales en el receptor (cliente/estudiante) de la relación.

En el caso de la Tutoría, que se viene entendiendo como un proceso de acompañamiento, es justamente, el acompañamiento, la categoría que se identifica como la relación interpersonal que se establece. Por lo tanto, las características señaladas por Rogers que comprender a dicha relación, aplican en psicología a la psicoterapia, lo que en tutoría a acompañamiento.

La relación interpersonal efectiva se proyecta cuando el asesor (Docente-Tutor en este caso) pone en marcha las siguientes situaciones:

1. **Congruencia:** “...significa que los sentimientos experimentados por el asesor son accesibles para él y a su conciencia, que es capaz de vivirlos, de consustanciarse con ellos en la relación con otro individuo, de comunicarlos si fuese oportuno; significa que el asesor entra en un encuentro personal directo con su cliente, un encuentro de persona a persona; significa que es él mismo, que no niega su personalidad” (Rogers, 1980a: 93, subrayado en el original).
2. **Empatía:** “...es la capacidad de percibir ese mundo interior, integrado por significados personales y privados, como si fuera el propio, pero sin perder nunca ese <<como si>>” (Rogers, 1980a p. 95, comillas en el original).
3. **Aprecio:** “...actitud cálida, positiva, benigna hacia lo que *existe* dentro del cliente...estimándolo como individuo...implica el amor [ágape] hacia el cliente

tal cual...se receta a la otra persona como individuo independiente, sin poseerla” (Rogers, 1980a: 97).

4. **Percepción por parte del cliente:** Aunque no definida intencionadamente, Rogers comenta que la recepción de las tres características por parte del cliente (en este caso, estudiante), es fundamental para la creación de la relación interpersonal que promueve el cambio. Por lo que, entre líneas, sugiere que el asesor (en este caso, tutor), debe ajustar la proyección de las características con base a la estructura de personalidad o rasgos que esté proyectando el cliente al momento de trabajar. En esencia de se trataría de un mimetismo.
5. **Filosofía implícita:** Por último, Rogers comenta, que para que el asesor se muestre auténtico en el manejo de las tres características anteriores, debe vivir su propia vida, de la misma forma en cómo vive su labor profesional. Esto quiere decir su vida misma es su espacio de formación, entrenamiento y aprendizaje técnico de la congruencia, la empatía y el aprecio. La vida se convierte en la enseñanza, y el asesor es genuino. Esta situación es completamente coherente con las palabras de Alonso (2006) cuando señala que las habilidades que se requieren en la acción tutorial, aunque se pueden desarrollar, son más bien el resultado de características de personalidad adquiridas.

Hasta este punto, el mismo Carl Rogers no deja lugar a dudas sobre la viabilidad de la aplicación del modelo de psicoterapia centrado en el cliente a la educación. Rogers teorizó y comprobó directamente en el ámbito educativo su enfoque. Y ha sido tan exitoso que sus aportaciones se descubren en la definición y parámetros que diferentes autores han escrito al hablar sobre el tema de la Tutoría.

Para finalizar esta sección de fundamentos teóricos del Acompañamiento, el núcleo o esencia de la Tutoría, se ha revisado a Farber, Brink y Raskin (2001) quienes, en un valioso esfuerzo, generaron una clasificación de las verbalizaciones que Rogers entregaba a sus clientes. Esta clasificación permite descubrir el componente cardinal que hace del Enfoque Centrado en la Persona una potencia en cualquier ámbito

humano. En la tabla 10 se presenta la síntesis de las verbalizaciones identificadas en Rogers.

Tipo de Verbalización	Descripción	Ejemplo (Extracto)
1. Ofrecer orientación	Palabras que refieran la presencia y el sentir del asesor y del cliente.	“...esto ha empezado muy de repente. Necesito tomarme un minuto o dos para intentar concentrarme, de alguna forma, ¿vale? Bueno, permanezcamos en silencio durante un minuto o dos. ¿Está listo?”
2. Demostrar atención	Palabras, sonidos guturales, expresión facial y posturas corporales que denoten interés ante lo comentado por el cliente.	“Mhm, mhm” Postura inclinada hacia el cliente. Ceño un poco fruncido.
3. Verificar la comprensión	Verbalizaciones en forma de aseveración o de pregunta en las que el asesor verifica que está entendiendo el mensaje explícito del cliente.	“¿Cómo si alguien cogiera un palo y se lo metiera por el culo?...Vale, quería asegurarme de que le he entendido bien”
4. Reafirmar (reformular, hacer espejo o empatizar)	Verbalizaciones en las que se refleje la comprensión de los sentimientos, pensamientos o ideas del cliente. Tipos de reafirmación: <ul style="list-style-type: none"> • Repetición textual. • Reformulación sintetizando y clarificando las respuestas del cliente. • Reformulación que parece intensificar ciertos sentimientos del cliente. 	<p>Cliente: Ella va a salvarme. Asesor: Ella va a salvarla.</p> <p>Cliente: Me gusta que me quiera, también, que haya algo de reciprocidad. Asesor: Quiere usted que el amor sea mutuo.</p> <p>Cliente: Y yo digo “trabajo para el gobierno”...y entonces ellos disimuladamente se alejan. Asesor: Así que usted siente que es una especie de leproso social.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Reformulaciones en primera persona. 	
5. Reconocer sentimientos no expresados por los clientes	Observar la conducta verbal o la no verbal, para devolver una verbalización que denota atención a ello.	<p>“oigo un temblor en su voz”</p> <p>“Está usted sintiendo también algo de tensión en este momento, me imagino”</p>
6. Apoyar	<p>Verbalizaciones que denotan aceptación de lo que comenta el cliente y también, verbalizaciones que denotan un auténtico desacuerdo con lo que el cliente refiere.</p> <p>Los tipos de apoyo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aceptación • Desacuerdo • Otorgar permisos • Reconocimiento a un acierto verbal o una característica física. 	<p>“Supongo que todos lo hacemos, de algún modo” (cuando un cliente pregunta sobre si todos se equivocan).</p> <p>“A mí no me parece que simplemente hablara y hablar sin parar” (cuando un cliente se recrimina por creer haber molestado a otras personas).</p> <p>“Entiendo lo que quiere decir... es que puede usted enfadarse si lo desea” (cuando el cliente no ha podido vivenciar su emoción).</p> <p>“A usted también le brillan” (cuando un cliente dice al asesor que le brillan los ojos, y entonces el asesor apura a reconocer la misma característica en el cliente).</p>
7. Interpretar	Verbalizaciones que manifiestan extrapolación del contenido expresado por el cliente. Denotan la intención de profundizar en el mundo del cliente.	“A usted le gustaría...”
8. Confrontación	Palabras para lograr que el cliente deje de evitar un tema.	Todas aquellas, acertadas, para acercar al cliente al tema evitado.

9. Preguntar directamente	Preguntas para proporcionar un ambiente directivo (no muy común su uso en este enfoque de trabajo).	“¿Puede usted cuidar de sí misma de ese modo?”
10. Devolver las peticiones al cliente	Identificar lo que el cliente expresa que quiere llevar a cabo en su curso de vida y hacerlo verbal mediante preguntas.	“¿Qué es lo que le gustará a usted que le dijera?... [respuesta del cliente]...¿lo ve? Usted sabe muy bien lo que quiere hacer con su relación con ella”
11. Mantener o romper el silencio	Uso del silencio como recursos para realizar demostración de impacto emocional, para dar acentuación a los contenidos del cliente.	Se requiere mucha observación y destreza para convertir el silencio en herramienta poderosa.
12. Autorrevelación	Verbalizaciones que denotan descubrimiento por parte del asesor respecto: <ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo (avances o tropiezos) en el cliente. • El método de intervención (bondades del trabajo por parte del asesor). 	“Y sé que puede ser muy difícil” (cuando el cliente vive una experiencia que no ha valorado en la dimensión más apropiada a su caso). “...estoy intentando ayudarla a encontrar cuáles son sus propias decisiones...” (cuando el cliente no está comprendiendo el sentido del trabajo del asesor)
13. Aceptar correcciones del cliente	Momentos en los que el asesor acepta o bien, acepta si previa invitación, que el cliente corrija lo que aquel expresa.	Asesor: “...usted... <i>nunca</i> ha encajado ni encajará en el mundo tal y como es”. Cliente: “Bueno, yo <i>nunca</i> he perdido la esperanza de que algún día encajaré”

Tabla 10. Clasificación de las verbalizaciones de Carl Rogers al trabajar con los clientes. Tipología realizada por Farber, Brink y Raskin (2001).

Las aportaciones en la educación del Enfoque Centrado en la Persona son amplias. En esta tesina se han colocado las más representativas del enfoque, mismas que son

de utilidad para comprender la Acción Tutorial y la conducción que el Docente-Tutor debe llevar a cabo para asegurar el éxito de su trabajo. Es por ello que en el siguiente capítulo se presenta la propuesta de un programa para entrenar a Docentes-Tutores en la categoría de Acompañamiento tomando como referente el enfoque de Carl Rogers.

Capítulo 3

Propuesta de un Taller para el Desarrollo de Habilidades en Acompañamiento Tutorial en Docentes de Educación Media Superior

“Era aprendizaje y era terapia... lo que podría ser descrito como un cambio saludable en la persona, un aumento de su flexibilidad, en su apertura y de su disponibilidad para escuchar” (Rogers, 1980: 59).

Diseñar e implantar la Acción Tutorial exige al Docente-Tutor más que un trabajo técnico. Requiere un desempeño íntimamente ligado a su persona y a su personalidad; cuestionando su vocación y sus valores; reafirmando sus intereses; promoviendo el deseo de hacer más.

¿Cómo puede el Docente-Tutor desempeñar cuestiones técnicas de la Tutoría y poner en juego sus estratos personales? ¿Cómo puede convencerse genuinamente de lo que hace, sin que ello le represente un obstáculo en su bienestar y felicidad? Más aún, ¿cómo puede lograr que el Estudiante-Tutorado perciba y produzca satisfacción durante su estancia en el plantel escolar?

El Enfoque Centrado en el Estudiante, cuyas bases se encuentran directamente en los trabajos realizados por Carl Rogers, constituye el respaldo necesario para entrenar al Docente-Tutor en el desarrollo de su propia persona y de su capacidad para llevar a cabo el Proceso de Acompañamiento.

En el presente capítulo se propone la estructura de un Taller que busca el Desarrollo de Habilidades en Acompañamiento Tutorial en Docentes de Educación Media Superior.

3.1. Contextualización del Proyecto

El Programa se ha diseñado para ser abordado en un plantel específico: La Escuela Preparatoria Oficial No. 250, ubicada en el Municipio de Nicolás Romero, Estado de

México, con lo cual, al momento de llevarlo a la práctica, considerará la contextualización. Esto asegura un mejor planteamiento, entrenamiento y resultados, cuya satisfacción en docentes constituirá el mejor indicador de evaluación.

3.1.1. Condiciones Socio-Culturales

Se trata de un plantel escolar ubicado en el Pueblo de Santa María Magdalena Cahuacán; constituido políticamente por Barrios. La población de la zona es de bajo nivel tanto económico como de capital cultural. Las prácticas sociales son de carácter “usos y costumbres”. Existe un comisariado ejidal. Las personas no pasean con frecuencia entre las calles del pueblo, siendo a partir de las 18:00 horas que están completamente vacías muchas calles. En buena parte de la población se dedica a actividades de agricultura y ganadería, seguidas del transporte de carga y de pasajeros, y en menor medida al turismo, salud y recreación.

Geográficamente el pueblo se encuentra a una altura de más de 2000 metros sobre el nivel del mar. El ecosistema es boscoso con un clima de templado a frío la mayor parte del año. Abundan barrancas, cuerpos hidrológicos y caminos de terraza.

3.1.2. Caracterización del Plantel Escolar

Se trata de un plantel de Bachillerato General, dependiente de Dirección General de Educación Media Superior, Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior, Secretaría de Educación, Gobierno del Estado de México. Es el plantel número 250. Es la primera institución de Educación Media Superior presente en el pueblo y la quinta a nivel municipal de carácter pública.

La Escuela Preparatoria Oficial No. 250 cuenta con dos turnos de trabajo (matutino y vespertino). Su capital humano se conforma de la siguiente manera: Director Escolar, Subdirectora Escolar; Secretaria Escolar; un Pedagogo Escolar; un Departamento de Orientación Educativa con 8 integrantes (6 por nombramiento y 2 en espera, entrambos turnos); 36 docentes horas-clase, 12 grupos escolares en el turno matutino (4 por grado) y 8 grupos escolares en el turno vespertino (4 por grado, únicamente de primero y segundo).

Respecto a indicadores académicos el promedio de aprovechamiento académico por turno es de 7.9. Por otra parte, en el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes 2015, (PLANEA-2015), los resultados reflejan que, de la muestra de estudiantes evaluados, estos poseen un nivel deficiente en las áreas de Lenguaje y Comunicación y de Habilidad Matemática.

Respecto a la infraestructura, se trata de un terreno de más de 8 000 metros cuadrados. Cuenta con seis aulas de concreto, seis prefabricadas (lámina), una biblioteca, un salón de cubículos de orientación, una dirección escolar, un módulo de sanitarios, dos patios escolares de concreto, una cancha para fútbol rápido, una cancha para voleibol, un huerto de perales, cafeterías y papelería escolar.

3.1.3. Caracterización de Docentes

La totalidad de los docentes cuenta con grado académico de Licenciatura, algunos con formación específica en enseñanza; la mayoría son “universitarios”. Todos se están capacitando en posgrados, diplomados, certificaciones y cursos relacionados a la práctica docente. En el año 2015 han ingresado tres profesores mediante el concurso de asignación público promovido por la Secretaria de Educación Pública (SEP), mientras que el resto de profesores lo ha logrado mediante la vía sindical.

3.1.4. Caracterización de Estudiantes

La mayoría de los estudiantes son habitantes del pueblo de Santa María Magdalena Cahuacán, por lo que sus características sociodemográficas son comunes entre ellos. Un bloque reducido de estudiantes. Aproximadamente de un 20% provienen de zonas urbanas del municipio (colonias en lugar de barrios, servicios públicos municipales, numerosas rutas de transporte público, sitios de entretenimiento, accesibilidad a tecnologías diversas).

3.2. Marco Conceptual y Normativo

A nivel documental normativo, la práctica de Tutoría en la Escuela Preparatoria Oficial No. 250 se conduce obedeciendo a los documentos de documentos de orden federal y estatal.

3.2.1. Nivel Federal

A nivel federal, se cuenta con los Lineamientos de la Acción Tutorial (SEP/DGB/DCA, (s/fa), el Programa de Acción Tutorial (SEP/DGB/DCA, (s/fb) y el Manual de Acción Tutorial (SEP/DGB/DCA, (s/f^c).

El objetivo general de todos estos documentos es, a través de la Tutoría, atender el rezago, la deserción y los bajos índices de eficiencia terminal, a través de dos líneas específicas de trabajo, a saber: desarrollo académico del estudiante (ámbito intelectual) y Desarrollo personal del estudiante (ámbito afectivo-madurativo).

En los Lineamientos de la Acción Tutorial (SEP/DGB/DCA, (s/fa) se define a la tutoría como "...aquél proceso de acompañamiento mediante una serie de actividades organizadas que guían al estudiante para recibir atención educativa personalizada e individualizada de parte del docente a cargo, de manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas, organización por áreas técnicas de enseñanza apropiadas e integración de grupos conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control, para ofrecer una educación compensatoria o enmendadora a las alumnas y los alumnos que afrontan dificultades académicas" (p. 6).

A lo largo de los tres documentos se hace mención de características de la Tutoría, del perfil del Tutor, de la metodología de trabajo, de las modalidades de la Tutoría y de actividades escritas para desarrollar a manera de portafolio didáctico. Cabe señalar que, aunque la Tutoría desde estos documentos es vista como un proceso de acompañamiento y pretende atender al estudiante tanto como un ser intelectual como un ser afectivo, los ejercicios que propone son de tipo académico-cognitivas.

3.2.2. Nivel Estatal

A nivel estatal, la Dirección de Bachillerato General (DGB, 2010) publicó el Programa oficial de tutoría de Educación Media Superior del Estado de México (POT). En este documento se señala que la tutoría es un proceso de acompañamiento. En el POT se estructura la acción de la tutoría con una tendencia académico-cognitiva para evitar

duplicidad de funciones respecto a la Orientación Educativa. Las líneas de intervención se aprecian a continuación:

Desempeño académico	Dar seguimiento periódico del avance del proceso de aprendizaje del estudiante.
Asesoría académica	Apoyo para que el estudiante alcance los objetivos académicos de los programas de asignatura.
Hábitos y técnicas de estudio	Desarrollar e implantar en el estudiante una metodología de estudio acorde a sus necesidades.

En el documento se señala que pueden existir tres modalidades de tutoría (grupal, individual y de pares). También se señala la metodología de trabajo, haciendo énfasis en las características que deben poseer los Docentes, candidatos a tutores, sobre todo, en el orden administrativo.

3.3. Programa de Capacitación

Tal y como lo señalan algunos autores (Martínez, Martínez y Zaragoza, 2004; Muñoz, 2004 y Barcelata-Eguiarte, Gómez-Gutiérrez y Taboada, 2010), la estructuración de un Plan de Acción Tutorial requiere de la contextualización. Con base en ello se han considerado las secciones anteriores en este capítulo para presentar la siguiente Propuesta de un Taller para el Desarrollo de Habilidades en Acompañamiento Tutorial en Docentes de Educación Media Superior.

3.3.1. Consideraciones Iniciales

Se plantea este trabajo a las autoridades escolares del plantel escolar mencionado para que ofrezcan su visto bueno y autoricen su aplicación entre la comunidad docente. Quedan pendientes fechas y personas implicadas para conducir el taller. De forma tentativa se prevé que el desarrollo del taller se podría llevar a cabo durante alguna de las jornadas de actualización docente que se promueven en el plantel, previo inicio del semestre escolar.

3.3.2. Modelo de Trabajo

El trabajo será mediante la forma de taller vivencial. Esto se fundamenta en que las experiencias lúdicas, reflexivas y de construcción social permiten un mejor

aprendizaje. Por otra parte, debido a que el plantel escolar señalado promueve continuamente la profesionalización y que, además, los docentes prefieren un aprendizaje fundamentado en su propia vivencia (en vez de un formato expositivo), resulta muy oportuno este taller.

Se trata de un taller de 5 sesiones de trabajo de dos horas cada una. La capacidad del mismo es de 20 participantes. Se requieren de materiales abundantes para decoración y escritura. El tallerista deberá asegurar los medios necesarios para armar el portafolio de trabajo de cada participante ya que en la sesión cinco se requieren los trabajos integrados para la última actividad. Por otra parte, también han de asegurarse los medios idóneos para recuperar toda la evidencia (foto, video, carpetas) del trabajo realizado.

Debido a que no es objetivo de esta tesina el tema de talleres, su diseño e instrumentación, en esta ocasión no se ofrece un manual para tallerista.

3.3.3. Cronograma de Actividades

En cuanto a la puesta en marcha de este taller, es conveniente señalar que depende de la autorización de las autoridades locales y de la organización interna del plantel escolar señalado y del calendario oficial de actividades, el cronograma que a continuación se presenta es de carácter temporal.

Responsable	Actividad	Descripción	Fecha
Directivos y Departamento de Orientación Educativa	Sensibilización e invitación al Taller	Se trata de las acciones por parte de los responsables para que los docentes generen la pre-disposición para participar de un taller vivencial	1 al 22 de julio de 2016
Subdirección Escolar	Inscripción de participantes al taller	Se trata del registro escrito por parte de los docentes participantes.	1 a 5 de agosto de 2016
Talleristas	Puesta en marcha del taller	Sesiones diarias de trabajo conforme a lo establecido en la semana de actualización	8 a 12 de

		docente por parte del plantel escolar.	agosto de 2016
--	--	--	----------------

3.3.4. Cartas Descriptivas

A continuación, se presentan las cartas descriptivas de todas las sesiones de trabajo. En ellas se anotan el objetivo general, los tópicos teóricos de respaldo, los objetivos específicos en cada actividad, el procedimiento, tiempos y materiales requeridos en cada actividad.

Planeación del Taller

“Taller para el Desarrollo de Habilidades en Acompañamiento Tutorial en Docentes de Educación Media Superior”

Sesión	Temática	Tiempo	Actividades	Material
1	La Labor Educativa mediante Enfoque Centrado en el Estudiante	25 min.	Presentación y bienvenida	<ul style="list-style-type: none"> • Marcadores de colores diversos • Seguritos • Tarjetas blancas de 10 por 8 cms. • Porta-gafetes • 1 bola de estambre
		10 min.	Encuadre	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación digital (máximo 7 diapositivas) • Cañón proyector • Computadora • Cables de conexión correspondientes.
		45 min.	Cuida un huevo y una paleta de hielo	<ul style="list-style-type: none"> • 2 conos-cartones de huevo (para guardar los huevos decorados en cada sesión). • Huevos • Paletas de hielo • Botecitos • Materiales para decoración (diamantina, pegamento blanco, ojitos móviles, pistola de silicón caliente, pintura acrílica, pinceles). • Materiales varios (trozos de telas, plastilina, popotes, bolsas de papel estraza, periódico, bolsas con piedritas, bolsas con arena, etc.) • Cuestionarios impresos
		35 min.	Identificar características de relación significativa	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con roles de actuación • Mobiliario disponible

		5 min.	Cierre de sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Cartón para guardar los huevos
2	La Escuela basada en el Enfoque Centrado en el Estudiante	15 min.	Bienvenida, distensión e integración grupal	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias de hojas de bingo
		70 min.	Los tipos de escuelas	<ul style="list-style-type: none"> • Caja de variedades para actuación
		15 min.	Guion de trabajo de un docente-facilitador	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas blancas • Bolígrafos o lápices
		5 min.	Cierre de sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Cartón para resguardar huevos
3	Trabajo Áulico basado en el Enfoque Centrado en el Estudiante	10 min.	Bienvenida, distensión e integración grupal	<ul style="list-style-type: none"> • 1 bolsa de globos • 1 bola de estambre • Tijeras
		50 min.	Escenarios didácticos según las hipótesis rogerianas	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas con hipótesis comprobables. • Hojas blancas. • Bolígrafos. • Reglas.
		50 min.	Herramientas didácticas según los niveles rogerianos	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas con los niveles de trabajo áulico. • Hojas blancas. • Lápices. • Gomas. • “Caja creativa” (plastilina, cartulina tijeras, cinta diurex, engrapadora, etc.).
		5 min.	Cierre de sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Cartón para resguardar huevos
4	El facilitador	15 min.	Bienvenida, distensión e integración grupal	<ul style="list-style-type: none"> • 1 cucharas pequeñas desechables • 1 kg. de limones
		35 min.	Reflexión sobre docente-profesor y docente-facilitador	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre con etiquetas • Hojas tamaño doble carta (para elaborar el poster) • Hojas blancas tamaño carta (para redacciones) • Marcadores de colores • Bolígrafos
		45 min.	Relación interpersonal, persona del	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas tipo 1 • Tarjetas tipo 2 • Fotocopias con siluetas • Bolígrafos

			docente y perfil del tutor	
		5 min.	Cierre de sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Cartón para resguardar huevos
5	El Facilitador (continuación) y El Acompañamiento	20 min.	Bienvenida, distensión e integración grupal	<ul style="list-style-type: none"> • Huevos decorados
		35 min.	Las verbalizaciones rogerianas	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con la tabla de clasificación de verbalizaciones rogerianas • Tarjetas con verbalizaciones arbitrarias
		65 min	El acompañamiento y cierre de sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Cartulinas blancas • Materiales para decora carteles (pegamento, diamantina, confeti, material recortable, etc.) • Marcadores de colores • Cinta diurex y maskin • Bolsa de dulces para congratular el cierre
		5 min.	Evaluación del taller	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias del cuestionario

Taller para el Desarrollo de Habilidades en Acompañamiento Tutorial en Docentes de Educación Media Superior

Autor: Miguel Eduardo Domínguez Hernández

CARTA DESCRIPTIVA

Temá Teórico a Abordar:

Objetivo General de la Sesión

❖ Los participantes experimentarán el impacto de una atención centrada en la persona.

Encuadre Teórico

- ✓ Premisas del Enfoque Centrado en el Estudiante (Alonso, 2008).
- ✓ Desarrollo integral del estudiante.
- ✓ Herramientas del Enfoque Centrado en el Estudiante.

Desarrollo de la Actividad

No. Sesión: Duración: Lugar: Destinatarios:

Objetivo Específico	Procedimiento	Tiempo	Materiales y Espacios
Bienvenida y presentación	<p>Ofrecer a los participantes la oportunidad de conocerse entre sí mediante la estrategia de la “telaraña”:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema para presentación personal: Nombre, formación profesional, ocupación, satisfacción laboral y conocimiento previo sobre el tema del taller, expectativas respecto al taller. • Nota: Los participantes deberán recordar el nombre de la persona con quien se conectaron en el movimiento anterior 	<p>20 minutos para la telaraña.</p> <p>5 minutos para elaboración de gafete.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Marcadores de colores diversos • Seguritos • Tarjetas blancas de 10 por 8 cms. • Porta-gafetes • 1 bola de estambre

	a través de “la telaraña”, esto con la finalidad de que elaboren el gafete de esa otra persona.	Total = 25’	
Encuadre	Comentar a los participantes los objetivos del taller, las reglas de participación y la introducción a los temas de las todas las sesiones de trabajo.	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación digital (máximo 7 diapositivas) • Cañón proyector • Computadora • Cables de conexión correspondientes.
Los participantes vivenciarán el cuidado que se debe prestar a dos objetos inanimados.	<p>Los participantes cuidarán dos objetos, un huevo y una paleta de hielo.</p> <p>El cuidado del huevo se llevará a cabo durante todas las sesiones de trabajo. Lo decorarán y lo montarán sobre un botecito pequeño (yakult) para que se mantenga fijo. A dónde se mueva el participante se llevará su huevo con todo y el botecito en la posición de montaje. El huevo no se lo llevarán a casa, será el mismo cada sesión. Se les indicará el tiempo de esta actividad.</p> <p>El cuidado de la paleta de hielo se llevará a cabo ahí mismo. Los participantes recibirán una paleta de hielo. Le van a poner un</p>	<p>5 minutos para las instrucciones</p> <p>10 minutos para la decoración del huevo</p> <p>10 minutos para decorar y evitar que se</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 2 conos-cartones de huevo (para guardar los huevos decorados en cada sesión). • Huevos • Paletas de hielo • Botecitos (yakult) • Materiales para decoración (diamantina,

	<p>nombre con una etiqueta y una carita (dispondrán de materiales apropiados). Procurarán que les dure el mayor tiempo congelada; dispondrán de una caja con diferentes materiales que ello. Se les indicará el tiempo de esta actividad.</p> <p>Al finalizar se procederá a una reflexión. Los participantes recibirán un cuestionario escrito. Posteriormente compartirán sus respuestas en plenaria. Las preguntas son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué representa para el huevo y la paleta que usted le confiera una identidad? 2. ¿Qué significa para usted conferir una identidad al huevo y a la paleta? 3. ¿Por qué el cuidado del huevo y la paleta son diferentes? 4. ¿Qué elementos personales de usted se ponen en práctica para atender de esa forma al huevo y a la paleta?, ¿por qué? 5. ¿Qué tanto está de acuerdo con la frase siguiente: si me centro en el huevo/paleta, me centro en mi propia persona? ¿argumente por qué? 	<p>descongele la paleta.</p> <p>10 minutos para reflexión escrita</p> <p>10 minutos para plenaria</p> <p>Total = 45'</p>	<p>pegamento blanco, ojitos móviles, pistola de silicón caliente, pintura acrílica, pinceles).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Materiales varios (trozos de telas, plastilina, popotes, bolsas de papel estraza, periódico, bolsas con piedritas, bolsas con arena, etc.) • Cuestionarios impresos
Los participantes	Con el mobiliario dispuesto de grupos de tres sillas en forma de triángulo, los participantes trabajarán por turnos en parejas. Una	5 minutos para las	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con roles de actuación

<p>identificarán las características de la relación significativa y la persona, a través de un objetivo particular.</p>	<p>persona del equipo interpretará un determinado carácter; las otras dos personas establecerán una relación particular con la persona que lo interpreta (una forma será asada en la amabilidad genuina y la otra en la amabilidad disfrazada de hostilidad). Sus roles les serán asignados mediante tarjetas. Tendrán 5 minutos para prepararse afuera del aula, aisladamente, para evitar delatar el rol que les fue asignado.</p> <p>Reingresarán al aula únicamente las personas que tienen formas de relación en sus tarjetas. Se determinará el objetivo: descubrir el mayor secreto de la persona. NOTA: establecer grupalmente la temática de dicho secreto. Ingresarán los participantes faltantes y con ello se comenzará a actuar y las otras dos se alternarán para buscar descubrir el secreto. Se marcará un tiempo de 10 minutos.</p> <p>Preguntas para guiar la plenaria reflexiva:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A los interpretes de un tipo de persona: ¿quién les inspiró mejor confianza para contar su secreto y por qué? 2. A los buscadores del secreto ¿en qué se basaban para tratar de descubrir el secreto?, ¿qué hizo diferente la actitud de confianza de la persona frente a sus escudriñadores? 	<p>instrucciones.</p> <p>8 minutos para prepararse.</p> <p>2 minutos para reingresar, acordar y comenzar.</p> <p>10 minutos efectivos de actuación.</p> <p>10 minutos de plenaria reflexiva</p> <p>Total = 35'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mobiliario disponible
---	---	--	---

Cierre de la sesión	<p>Se da cierre de la sesión haciéndose énfasis en los temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Centrarse en otro. • Centrarse en las características personales cuando se centra en el otro. • Tipo de relación y efectos de la misma cuando se centra en el otro. <p>Entregan huevo, se despiden.</p>	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Cartón para guardar los huevos

Taller para el Desarrollo de Habilidades en Acompañamiento Tutorial en Docentes de Educación Media Superior

Autor: Miguel Eduardo Domínguez Hernández

CARTA DESCRIPTIVA

Temá Teórico a Abordar:

Objetivo General de la Sesión

❖ Los participantes apreciarán las diferencias en las relaciones interpersonales, según dos tipos de escuela.

Encuadre Teórico

- ✓ La Escuela Tradicional (Rogers, 1980b).
- ✓ La Escuela Democrática (Rogers, 1980b).
- ✓ Roles que adquieren el experto y el novato (González, 2007; Leave y Wenger, 2007).

Desarrollo de la Actividad

No. Sesión: Duración: Lugar: Destinatarios:

Objetivo Específico	Procedimiento	Tiempo	Materiales y Espacios
Bienvenida, distención e integración grupal	Saludar a los participantes y entregarles el huevo que ellos/as decoraron la sesión anterior. Instalados todos/as, se juega al “bingo”. La actividad funcionará para establecer dos grandes equipos de trabajo para la totalidad de la sesión.	5 minutos instrucciones 5 minutos Bingo 5 minutos estructurar equipos	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias de hojas de bingo
Los	A partir de lo trabajado en la sesión anterior, los equipos	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Caja de variedades

<p>participantes identificarán las características de dos tipos de escuelas.</p>	<p>estructurarán role playing de un día cotidiano en clases. Un equipo va diseñará su actuación con base los criterios: prestigio de la escuela, el cumplimiento de los indicadores académicos y la normatividad vigente. El otro equipo tomará como base la historia de vida de los estudiantes, la personalidad del docente y las condiciones del salón de clases.</p> <p>Durante la actuación, 15 minutos por equipo, se harán pausas para que los integrantes expliquen lo que ocurre y cómo se explica a la luz de las etiquetas: escuela autoritaria (basada en normatividades, estándares y la figura del docente) y escuela democrática (centrada en el estudiante y su satisfacción por aprender).</p> <p>Al finalizar, los equipos elaborarán una síntesis escrita de las características de cada tipo de escuela. Esto en rotafolios.</p>	<p>instrucciones</p> <p>15 minutos de preparación</p> <p>30 minutos de actuaciones</p> <p>15 minutos para síntesis</p> <p>5 minutos para compartir</p> <p>Total = 70 minutos</p>	<p>para actuación</p>
<p>Los participantes elaborarán un guion de trabajo de un</p>	<p>A partir de la actividad anterior, cada integrante elaborará el guion de trabajo que debe seguir un docente desde que inicio hasta que finaliza una sesión de trabajo académico ante grupo.</p> <p>NOTA: recordar, motivar y realimentar a los participantes sobre el enfoque centrado en el estudiante como base de la actuación del</p>	<p>5 minutos de instrucciones</p> <p>10 minutos para</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas blancas • Bolígrafos o lápices

docente- facilitador: democrático	docente. Partes del guion: entrada, desarrollo y salida. Énfasis en verbalizaciones, lenguaje no verbal, movimientos corporales, desplazamiento por el aula, uso de materiales didácticos.	elaboración 10 minutos para plenaria	
Cierre de sesión	Los participantes entregan el huevo. Se da el cierre de sesión. Se puntualizan los temas atendidos en esta ocasión.	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Cartón para resguardar huevos

Taller para el Desarrollo de Habilidades en Acompañamiento Tutorial en Docentes de Educación Media Superior

Autor: Miguel Eduardo Domínguez Hernández

CARTA DESCRIPTIVA

Temá Teórico a Abordar: Trabajo Áulico basado en el Enfoque Centrado en el Estudiante

Objetivo General de la Sesión

❖ Los participantes concretarán aplicaciones de los argumentos centrados en el estudiante de Carl Rogers.

Encuadre Teórico

- ✓ Hipótesis comprobables de Carl Rogers (1990).
- ✓ Cinco niveles de trabajo áulico (Rogers, 1990).

Desarrollo de la Actividad

No. Sesión: 3 Duración: 120 minutos Lugar: Aula y patio Destinatarios: Docentes-Tutores

Objetivo Específico	Procedimiento	Tiempo	Materiales y Espacios
Bienvenida, distensión e integración grupal	Se da la bienvenida a los participantes y se les entrega el huevo que decoraron. Se inicia la sesión con una actividad para instaurar las condiciones sociales más cómodas. La actividad es “cuida mi globo”. Consiste en que, en parejas, los participantes cuiden de que no le rompan un globo que estará atado a la altura del tobillo a su compañero. Se realiza en patio.	5 minutos para bienvenida e instrucciones 5 minutos para la actividad	<ul style="list-style-type: none"> • 1 bolsa de globos • 1 bola de estambre • Tijeras

<p>Los participantes diseñarán escenarios didácticos con base a las hipótesis comprobables.</p>	<p>Los participantes recibirán una ficha con las hipótesis comprobables. Las leerán atentamente; escribirán su propia interpretación o parafraseo (15'). Posteriormente elaborarán al menos 1 escenario didácticos con base en las hipótesis (25'). Los escenarios deberán considerar: tiempo, lugar, participantes, temática, producto, actitud del facilitador, actitud del estudiante, ambiente social esperado, tareas y momento para realimentación. Posteriormente compartirán sus trabajos y argumentarán desde el enfoque centrado en el estudiante y las hipótesis (10').</p>	<p>50 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas con hipótesis comprobables. • Hojas blancas. • Bolígrafos. • Reglas.
<p>Los participantes diseñarán una herramienta didáctica con base en los cinco niveles de trabajo.</p>	<p>Los participantes recibirán una ficha con los niveles de trabajo áulico Las leerán atentamente; escribirán su propia interpretación o parafraseo (10'). Posteriormente diseñarán, en boceto, al menos 1 herramienta basada en los niveles de trabajo (10'). Enseguida, diseñarán concretamente su boceto; podrán valerse del contenido de la “caja creativa” (20'). Posteriormente compartirán sus trabajos y argumentarán desde el enfoque centrado en el estudiante y los niveles de trabajo (10').</p>	<p>50 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas con los niveles de trabajo áulico. • Hojas blancas. • Lápices. • Gomas. • “Caja creativa” (plastilina, cartulina tijeras, cinta diurex, engrapadora, etc.).
<p>Cierre de sesión</p>	<p>Los participantes entregan el huevo. Se da el cierre de sesión. Se puntualizan los temas atendidos en esta ocasión.</p>	<p>5 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cartón para resguardar huevos

Taller para el Desarrollo de Habilidades en Acompañamiento Tutorial en Docentes de Educación Media Superior
Autor: Miguel Eduardo Domínguez Hernández
CARTA DESCRIPTIVA

Temá Teórico a Abordar:

Objetivo General de la Sesión

❖ Los participantes podrán identificar las características de una relación interpersonal afectiva basada en la persona de docente.

Encuadre Teórico

- ✓ Relación interpersonal efectiva (Rogers, 1980^a, 1980b, 1990, 1992).
- ✓ La persona del profesor (Rogers, 1980^a, 1980b, 1990, 1992).

Desarrollo de la Actividad

No. Sesión: Duración: Lugar: Destinatarios:

Objetivo Específico	Procedimiento	Tiempo	Materiales y Espacios
Bienvenida, distensión e integración grupal	Se da la bienvenida a los participantes y se les entrega el huevo que decoraron. Se inicia la sesión con una actividad para instaurar las condiciones sociales más cómodas. La actividad es “los limones”. El objetivo es lograr la distensión debido que en las siguientes actividades se requerirá un mayor esfuerzo cognitivo en los participantes.	5 minutos para bienvenida e instrucciones 10 minutos para la actividad	<ul style="list-style-type: none"> • 1 cucharas pequeñas desechables • 1 kg. de limones

<p>Los participantes reflexionar sobre los conceptos: Docente profesor y docente facilitador.</p>	<p>Sentados en dos bloques y de frente, los participantes recibirán, cada uno, un sobre con etiquetas que referirán las características de un docente profesor y de un docente facilitador. La tarea consistirá en los materiales en dos posters decorados por ellos. Posteriormente realizarán una redacción de una cuartilla para definir a cada tipo de docente. Enseguida se hará un debate y los integrantes de cada equipo defenderán un tipo de docente como la forma más válida, empleando sus redacciones correspondientes (verificar siempre esta acción). El tallerista ofrecerá las conclusiones del ejercicio</p>	<p>5 min. Para instrucciones 10 minutos para clasificación y poster 5 min. para la redacción 10 min. para la defensoría. 10 min. para conclusiones Total = 35'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre con etiquetas • Hojas tamaño doble carta (para elaborar el poster) • Hojas blancas tamaño carta (para redacciones) • Marcadores de colores • Bolígrafos
<p>Los participantes revisarán las características de una relación interpersonal efectiva y la</p>	<p>Con el mobiliario dispuesto en forma circular, los participantes recibirán dos tarjetas, una con las características de una relación interpersonal efectiva y otra con las características deseables en la persona desde el Enfoque Centrado en la Persona. Las leerán detenidamente e intentarán definir las en el apartado correspondiente. Posteriormente recibirán una tarjeta con los perfiles del Tutor marcados por las normatividades vigentes y por algunos autores relacionados. Enseguida tratarán relacionarlos</p>	<p>5 min. para instrucciones 10 min. para primera tarjeta [pausa] 10 min. para segunda tarjeta</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas tipo 1 • Tarjetas tipo 2 • Fotocopias con siluetas • Bolígrafos

<p>persona del docente en relación a los perfiles del tutor.</p>	<p>en términos de analogía y paralelismo. Por último, cada participante se imaginará como docente de tipo facilitador con una práctica basada en el enfoque centrado en el estudiante. Acto seguido, recibirán una hoja con la imagen de una silueta (que proyecte el tema del educador) y sobre la misma escribirán el producto del ejercicio de imaginación. En seguida compartirán su trabajo (1 minuto por participante).</p> <p>Los trabajos de la sesión se quedan abiertos debido al profesorado reflexivo que se llevará a cabo.</p>	<p>10 minutos para la analogía y paralelismo 10 minutos para la reacción Tiempo restante de la sesión para compartir</p>	
<p>Cierre de sesión</p>	<p>Los participantes entregan el huevo. Se da el cierre de sesión. Se puntualiza la situación de sesión en continuación.</p>	<p>5 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cartón para resguardar huevos

Taller para el Desarrollo de Habilidades en Acompañamiento Tutorial en Docentes de Educación Media Superior

Autor: Miguel Eduardo Domínguez Hernández

CARTA DESCRIPTIVA

Tema Teórico a Abordar: El Facilitador (continuación) y El Acompañamiento

Objetivo General de la Sesión

❖ Los participantes definirán el concepto de Acompañamiento con base a los aprendizajes de las sesiones anteriores y completarán su entrenamiento con la lista de verbalizaciones rogerianas.

Encuadre Teórico

- ✓ Verbalizaciones rogerianas (Farber, Brink y Raskin, 2001).
- ✓ Aproximaciones al concepto de Acompañamiento (Ghouali, 2007; Rodríguez, Sánchez y Rojas de C., 2008).
- ✓ Definición y características del proceso de Acompañamiento (Ghouali, 2007; Alonso, 2008).

Desarrollo de la Actividad

No. Sesión: 5 Duración: 120 minutos Lugar: Aula y espacios circundantes Destinatarios: Docentes-Tutores

Objetivo Específico	Procedimiento	Tiempo	Materiales y Espacios
Bienvenida, distensión e integración grupal	Se da la bienvenida a los participantes y se les entrega el huevo que decoraron. Se inicia la sesión revisando la experiencia con el huevo decorado. Los participantes presentan a “su huevo” y explican cómo les fue al cuidarlo durante las anteriores sesiones. El facilitador apoya cada comentario refiriendo el concepto clave “centrarse en el otro”.	20 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Huevos decorados
Los	Con el afán de que los participantes comprendan y empleen las	5 min. para	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con la tabla

<p>participantes practicarán las verbalizaciones rogerianas</p>	<p>verbalizaciones propias de un docente facilitador que se enfoca en los estudiantes, los participantes practicarán las verbalizaciones rogerianas.</p> <p>Sentados o de pie en parejas, los docentes reciben dos tarjetas, una con la tabla de clasificación de verbalizaciones rogerianas y otra con una tabla de situaciones en donde las verbalizaciones son arbitrarias. La finalidad es que los docentes reformulen las verbalizaciones arbitrarias en términos de verbalizaciones rogerianas.</p> <p>Al finalizar, por parejas, los integrantes expresan sus experiencias de la actividad en compañía de los comentarios emitidos por el tallerista.</p>	<p>instrucciones. 10 min. para leer y reformular. 10 minutos para comprobar la reformulación 10 minutos para compartir y realimentar</p> <p>Total = 35'</p>	<p>de clasificación de verbalizaciones rogerianas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con verbalizaciones arbitrarias
<p>Los participantes formularán el concepto de Acompañamiento recuperando</p>	<p>Debido a que el tallerista guardó desde la primera sesión las producciones realizadas por cada participante, será el momento de devolverlas.</p> <p>De forma individual, los participantes revisarán sus producciones, a partir de las cuales localizarán y emplearán los elementos para realizar un cartel que incluya los siguientes apartados:</p>	<p>5 min. para instrucciones</p> <p>20 min. para elaborar carteles</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cartulinas blancas • Materiales para decora carteles (pegamento, diamantina, confeti, material recortable, etc.)

<p>la memoria de su experiencia en cada ejercicio de las diferentes sesiones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de Acompañamiento • Características del Acompañamiento • Trabajo rogeriano para el acompañamiento • Perfil del docente-facilitador y justificar cómo éste, axiomáticamente realiza el Acompañamiento. • Tipo de escuela en donde labora un docente-facilitador que realiza el Acompañamiento. <p>Al finalizar, los participantes realizarán una exposición de sus carteles en un formato de galería y harán énfasis respecto a su experiencia en el taller. Con esta actividad se concluye el taller. Se aprovechará el recurso de los aplausos emitidos para cada cartel expuesto con el afán de ir generando un ambiente de cierre.</p> <p>El tallerista ofrece la conclusión final del encuentro y despide a los participantes.</p>	<p>30 min. para galería</p> <p>5 min. para cierre</p> <p>Total= 65'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Marcadores de colores • Cinta diurex y maskin • Bolsa de dulces para congratular el cierre
<p>Los participantes evaluarán el Taller</p>	<p>Se proporcionará a los participantes una hoja-cuestionario para que evalúen el desarrollo del taller.</p>	<p>5 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias del cuestionario

Conclusiones

La Tutoría se ha convertido, paulatinamente, en una estrategia para resolver problemáticas derivadas de una falta de buena planificación escolar, que conlleva a lamentables resultados académicos y de indicadores estadísticos. Sin embargo, la Tutoría es coadyuvante y co-participa. No es la panacea para remediar las prácticas educativas deficientes. En diferentes documentos normativos o gubernamentales se apela a la Tutoría como un ingrediente de resolución total. ¿Cómo puede la Tutoría, entonces, tener un potencial de aprovechamiento?

La revisión teórica de la presente tesina ha permitido descubrir que la esencia de la Tutoría es el Acompañamiento. Se repite en muchas definiciones y documentos de carácter oficial, no obstante, en ninguno se define con exactitud de qué se trata dicho concepto.

Por experiencia del autor, en muchas ocasiones, los docentes a quienes se les menciona el tema de Acompañamiento suelen caer en angustia; expresan que por Acompañamiento entienden que se debe “apapachar” al estudiante. Acto seguido: discrepancia cognitiva entre “apapachar” y exigir un rendimiento académico específico.

Pues bien, el Acompañamiento es un clima psicológico resultante de la interacción entre dos personas, comúnmente una de ellos con desventaja respecto a la otra en determinados aspectos consensuados de antemano. Este clima psicológico se caracteriza por la cordialidad, confianza, calidez, presencia física y compromiso genuinamente humano. ¿Cómo establecer este clima?

En un análisis epistemológico, teórico y pragmático se ha podido descubrir que el enfoque de psicoterapia centrada en el cliente, creado por el psicólogo Carl Rogers es el argumento primordial para explicar ese clima psicológico.

En dicho enfoque, el autor revela que, si el terapeuta se centra en su cliente, indiscutiblemente tiene que centrarse en sí mismo, en sus reacciones verbales y no verbales, en la coherencia entre lo que dice y lo que hace, en la intención para

relacionarse con la persona y que se refleja a través de la naturaleza de expresión por parte de la otra persona. De la atención consciente que haga sobre todo esto podrá entender el impacto y el cambio en el cliente.

En suma y reafirmando, centrarse en otra persona, requiere centrarse en uno mismo para poder controlar lo que uno mismo ofrece a la otredad. Este control genera un clima específico de interacción, clima al que conocemos como Acompañamiento.

En el ámbito escolar ocurre algo similar. La reacción de los estudiantes ante un gesto particular de un docente, depende justamente de la naturaleza, características e intenciones que dicho gesto. De tal forma que el cambio en la reacción estudiantil es una función directamente proporcional a la proyección personal del docente.

Tratando el asunto con mayor detalle, en el vaivén cotidiano de un plantel escolar, todo docente tiene un grado de impacto sobre los estudiantes. Algunos profesores se proyectan negativos, otros positivos y otros más, indiferentes. Y aunque los docentes suelen impactar mediante la destreza en tanto profesionistas de la enseñanza, el mayor efecto lo causan en la *humanidad* y en el *humanismo* de la relación que establecen con el estudiante, generando pues un nivel de confort o comodidad significativos ¿cómo lograr esta comodidad?

Se recapitula la respuesta: mediante el ambiente psicológico que caracteriza al Acompañamiento. Al respecto, las conclusiones de Rogers son contundentes: la persona del docente y la relación que éste fomente para con el estudiante, aun y cuando éste último sea resistente, son determinantes para el éxito de la faena educativa. Se trata de un gran reto, de una gran convicción de trabajo, de un nivel vocacional resistente. El docente convencido de esta forma de trabajo hará todo lo posible por despertar en el estudiante la capacidad para comprender el interés genuino que aquel le ofrece. ¿Y todo esto para qué?

Muy sencilla la respuesta. Para que el estudiante se apropie de las intenciones pedagógicas del plan de estudios, para que comprenda el perfil de egreso que se le está forjando, para que evite la deserción y aumente sus indicadores de aprovechamiento, para que se autodetermine y obtenga consciencia de sí, para que experimente con gozo la etapa de vida que experimenta, para que se proyecte a nivel académico, profesional y/o laboral, para que transmita a otras personas los aprendizajes científicos y humanos de los cuales ha sido participe.

En resumen, un estudiante que fue atendido por un profesor que basa su práctica en un enfoque centrado en su persona (del estudiante), tendrá la oportunidad de volcar su mirada hacia sí-mismo (docente), por lo tanto, a sus valores, destrezas, actitudes; en suma, sus competencias. A su vez, esto le permitirá desarrollarse más sobre sí-mismo, cumpliendo sus propios estándares de trabajo y exigencia. El estudiante así proyectado se convierte en líder de sí, y líder de otros. Se convertiría en Acompañante de otras personas; es humano y competente; es emprendedor y autosuficiente.

Más aún, cuando el docente se basa en el enfoque centrado en la persona del estudiante atiende tres principios fundamentales de la educación: la diversidad, la inclusión y la transversalidad.

La diversidad la atiende porque al centrarse en la persona, se aprecia la gama de particularidades que diferencian a un estudiante de otro. En cuanto a la inclusión, se presenta como corolario de la anterior porque al centrarse en la persona del estudiante, facilita la tolerancia y los intentos de adaptación del estudiante hacia e contexto. Respecto a la transversalidad, el docente centrado en la persona del estudiante dirige su atención y su intervención considerando en todo momento los contextos en los que se desarrolla éste. Y de todas estas atenciones se desprende una conducta docente capaz de obtener la atención de estudiantes, el apego de estos, la retención académica, el mejor aprovechamiento escolar y hasta un ambiente de paz en el plantel escolar.

Es de esta manera el candor del Acompañamiento, que centrarse en el estudiante es centrarse en sus procesos de aprendizaje y en su evolución como ser cognoscente, ser social y ser emocional. Por lo tanto, este enfoque remite inmediatamente centrarse en las teorías y metodologías de corte descriptivo, evolutivo y de aplicación; Piaget, Vigotsky, Bruner, Jung, etc. A su vez este interés teórico contribuye a la profesionalización del docente, a hacerlo más capaz para enfrentar situaciones problemáticas cotidianas, mismas que rebasan la transmisión de determinados contenidos de asignatura.

Es el inicio de un buen trayecto para instrumentar nuevas escuelas, escuelas democráticas, escuelas interesadas en el desarrollo total de sus estudiantes, escuelas que busquen liberar a la persona de la prisión que representa su historia socio-cultural. Es un alto compromiso, exige vocación y convencimiento por esta forma de trabajo, que puede elevarse a categoría de estilo de vida.

Se reafirma que la Tutoría vista como un proceso de Acompañamiento se ha de fundamentar en un Enfoque Centrado en la Persona. El Docente-Tutor interesado en profesionalizarse mediante esta vía se permitirá crecer en tanto persona y a su vez, se facilitará las relaciones que establezca con estudiantes y se motivará a conocerles mejor; le cuestionará su estilo de vida y su vocación profesional; le generará éxitos a partir de estudiantes satisfechos con su tránsito académico. ¿Y ante esto, cuál es la situación de la Orientación Educativa? Empresa ardua la respuesta.

La participación de la Orientación Educativa se coloca en ser el artífice de la intervención en entrenamiento a docentes-tutores, no sin anticipar un análisis, planificación, instrumentación y evaluación de un Programa serio y responsable en la materia. No se debe perder de vista que la Orientación Educativa es una disciplina que en su nutrido *corpus* teórico y metodológico defiende su valía por saber insertar en el momento y contexto oportuno una intervención en el quehacer educativo-escolar.

Referencias

1. Alonso A. (2006). *Manual de orientación educativa y tutoría. Educación media y media superior*. México: Plaza y Valdés/Universidad La Salle.
2. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (s/f). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. En línea, Recuperado el 31 de enero de 2012: http://www.anuies.mx/img/cabecera1/cabecera1_r1_c2a.gif
3. Barcelata-Eguiarte, B.; Gómez-Gutiérrez, Y. y Taboada A., O. (2010). Perfil sociodemográfico del tutor. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* 7(19), 50-55.
4. Bello, M. (1999). *El orientador y el aprovechamiento escolar* (Tesina de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (FES-I), México.
5. Bisquerra, R. (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona, España: Praxis-Wolters Kluwer.
6. Bisquerra, R. (2005). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* 3(6), 2-8.
7. Brink, D. y Farber, B. (2001). Un esquema de las respuestas clínicas de Rogers. En Farber, B. A., Brink, D. C. y Raskin P. M. (Coords.). *La psicoterapia de Carl Rogers. Casos y comentarios*. España: Desclée de Brouwer.
8. Cano, R., Castillo, S., Casado, M. y Ponce de León, A. (2013). La orientación en el ámbito de la educación. En Cano R. (Coord.) *Orientación y tutoría con el alumnado y las familias*. España: Biblioteca Nueva.
9. Departamento de Bachillerato General (2010). *Programa oficial de tutoría de Educación Media Superior del Estado de México*. Secretaría de Educación, Gobierno del Estado de México.

10. Díaz, D. (2012). *Los vínculos de cercanía en el ejercicio de la tutoría del CCH Naucalpan*. Tesis de Maestría. UNAM: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. En Red TESIUNAM, consulta el 11 de diciembre de 2015.
11. Domínguez, M. (2012). *Desarrollo de un programa de orientación educativa: una propuesta desde la investigación-acción* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, FES-I, México.
12. Fernández J.: (2004). La tutoría académica personalizada y su importancia en la eficiencia escolar. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* 1(2), 31-36.
13. García, L. y Martínez M. (2003). *Orientación educativa en la familia y en la escuela. Casos resueltos*. Madrid: Dykinson.
14. Galve, J. y Ayala, C. (2002). *Orientación y acción tutorial I. De la teoría a la práctica; educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional*. España: Editorial CEPE.
15. Ghouali, H. (2007). El acompañamiento educativo y escolar en Francia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 12(32), 207-242.
16. González, R. (2007). Herramientas básicas para el acompañamiento tutorial. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* 6(14), 12-18.
17. Gutiérrez, R. y Castro, A. (2004). La orientación educativa en la UAEM frente a los retos de la globalización. Propuesta teórico-metodológica desde un enfoque tutorial. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* 1(1), 16-20.
18. Henao, G., Ramírez, L. y Ramírez, C. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. *El Ágora USB* 6(2), 215-226.
19. Hernández, M. (1990). *La orientación como una alternativa para el desarrollo integral del alumno de educación normal* (Reporte de trabajo profesional para licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEP-I). México.

20. Krichesky, M. (1999). Orientación y tutoría en los sistemas educativos. Tradiciones y cambios en la gestión educativa. En Krichesky, M. (coord.). *Proyectos de orientación y tutoría, enfoques y propuestas para el cambio en la escuela* (49-63). Buenos Aires: Paidós.
21. Lave, J. y Wenger, E. (2007). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. México: UNAM, FES-Iztacala.
22. Manterola, M. (2003). *Psicología educativa. Conexiones con la sala de clases*. Santiago, Chile: Ediciones de la Universidad Católica de Blas Cañas.
23. Martín, E. y Tirado, V. (1997). La orientación educativa: naturaleza y funciones. En Martín, E. y Tirado, V. (coord.). *La orientación educativa y profesional en la educación secundaria* (9-31). Barcelona: Horsori.
24. Martín, X.; Puig, J.; Padrás, M.; Rubio, L. y Trilla, J. (2003). *Tutoría. Técnicas, recursos y actividades*. España: Alianza editorial.
25. Martínez, C., Martínez, G. y Zaragoza, E. (2004). Los COLBACH en el Estado de San Luis Potosí. Concepciones en torno a la orientación educativa y la acción tutorial. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* 2(3), 25-31.
26. Maruny, L. (1989). La intervención pedagógica. *Cuadernos de pedagogía* 17 (174), 11-15.
27. Menchén, F. (1999). *El tutor. Dimensión histórica, social y educativa*. España: Editorial CCS.
28. Méndez, L., Ruíz, J., Rodríguez, E. y Reboque G., M. (2002). *La tutoría en educación infantil*. España: CISS PRAXIS.
29. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. España: Gobierno de España.
30. Müller, M. (2005). *Docentes tutores*. Buenos Aires: Bonum.

31. Muñoz, B. (2004). La tutoría académica desde la perspectiva de la orientación educativa. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* 1(1), 12-15.
32. Nava, J. (1993). Experiencias y perspectiva en torno a la adolescencia, el punto de vista de la AMPO. *Perfiles educativos* 60(-), 40-43.
33. Ocampo, H. y Ariza, G. (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. *Universitas Psychologica* 4(1), 31-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64740104>
34. Pantoja, A. (2013). *La acción tutorial en la escuela*. España: Síntesis.
35. Pérez, A. y Blasco, P. (2003). *Orientación e inserción profesional: fundamentos y tendencias*. España: Nau Llibres.
36. Planas, D. (2002). La acción tutorial en un centro educativo. En Bisquerra, R. (coord.). *La práctica de la orientación y la tutoría* (181-227). Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
37. Ramírez, M. y Flores, M. (1989). *La orientación en instituciones públicas: SEP, UNAM e IPN, un análisis* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEP-I). México.
38. Renomi, A. y Álvarez, M. (2002). Pensando el futuro. En Bisquerra, R. (coord.). *La práctica de la orientación y la tutoría* (21-59). Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
39. Reyes, M. (1995). *La orientación educativa en la escuela preparatoria federal por cooperación Nicolás Romero EMS 2/100* (Reporte de trabajo profesional para licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEP-I). México.
40. Robles, R (2008). El reto de las tutorías en el bachillerato tecnológico. ¿Mito y/o realidad en la educación desde la orientación educativa? *Revista Mexicana de Orientación Educativa* 5(13), 25-29.

41. Rodríguez, A., Sánchez, M. y Rojas, B. (2008). La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje individual. *Investigación y posgrado* 23(02), 349-381.
42. Rodríguez, M. (1989). *Orientación vocacional. Diferentes perspectivas para la orientación vocacional. Programas de orientación vocacional en México* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEP-I). México.
43. Rogers, C. (1980a). *La relación interpersonal, núcleo de la relación*. En Rogers, C. y Stevens, B. (Coord.). *Persona a persona*. Argentina: Amorrortu.
44. Rogers, C. (1980b). *El poder de la persona*. México: El Manual Moderno.
45. Rogers, C. (1990). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Práctica, implicaciones y teoría. México: Paidós.
46. Rogers, C. (1992). *El proceso de convertirse en persona*. México: Paidós.
47. Sampascual, G., Nava, L. y Castejón, J. (1999). *Funciones del orientador en primaria y en secundaria*. Madrid: Alianza Editorial.
48. Sánchez, A. y Valdés, Á. (2003). *Teoría y práctica de la orientación en la escuela: un enfoque psicológico*. México: El Manual Moderno.
49. Sánchez, M. (2002). *Orientación educativa en el Gobierno del Estado de México* (Reporte de trabajo profesional para Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I). México.
50. Sanchiz, Ma. (2008-2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España: Publicacions de la Universitat Jaume I.
51. Sanz, R. (1998). *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid: Pirámide.

52. Schmidt, J. (1993). *Counseling schools. Essential services and comprehensive programs*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
53. Sebastián, A. (coord.) (2003). *Orientación profesional, un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Dykinson.
54. SEP/DGB/DCA (s/f.a). *Lineamientos de acción tutorial*. Consultado el 25 de diciembre de 2015. Disponible en: <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/04-actividadesparaescolares/acciontutorial/FI-LAT.pdf>
55. SEP/DGB/DCA (s/f.b). *Programa de acción tutorial*. Consultado el 25 de diciembre de 2015. Disponible en: <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/04-actividadesparaescolares/acciontutorial/FI-PAT.pdf>
56. SEP/DGB/DCA (s/f.c). *Manual de Tutorías Grupales*. Consultado el 25 de diciembre de 2015. Disponible en: <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/04-actividadesparaescolares/acciontutorial/FI-MTG.pdf>
57. Soler, J. (1989). *La orientación educativa, niveles de prestación y exigencia social*. Barcelona: Humanitas.
58. Tyler, L. (1990). *La función del orientador*. México: Trillas.
59. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (2007). Proceso de construcción de un modelo de tutoría académica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* 5(11), separata No. 1.
60. Vales, J., Ramos, M. y Olivares, K. (2009). La función del tutor en ambientes presenciales y no presenciales. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* 6(16), 16-19.
61. Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Conceptos, modelos, programas y evaluación*. España: Aljibe.
62. Viel, P. (2009). *Gestión de la tutoría escolar. Proyectos y recursos para la escuela secundaria. Ejes de contenidos y tareas del tutor*. Argentina: Noveduc.

Índice de Tablas		Pág.
Tabla 1. Algunos enfoques en Orientación Educativa.		18
Tabla 2. Modelo de Intervención en Orientación Educativa.		20
Tabla 3. Modalidades del Acompañante en diferentes momentos históricos; tendencia occidental.		29
Tabla 4. Clasificación de las características de la Tutoría en cuatro categorías generales de las definiciones exploradas.		33
Tabla 5. Perfil del Docente-Tutor.		42
Tabla 6. Actividades específicas que lleva a cabo el Docente-Tutor en diferentes áreas de trabajo.		48
Tabla 7. Dificultades más comunes a las que se enfrenta en Docente-Tutor en su quehacer cotidiano (Galve y Ayala, 2002; Pantoja, 2013).		50
Tabla 8. Aproximaciones al concepto Acompañamiento, según Ghouali (2007).		54
Tabla 9. Herramientas para el Acompañamiento en Tutoría cuando se aplica el Modelo Centrado en el Estudiante.		58
Tabla 10. Clasificación de las verbalizaciones de Carl Rogers al trabajar con los clientes. Tipología realizada por Farber, Brink y Raskin (2001).		67

Índice de Figuras		Pág.
Figura 1. Áreas de intervención en Orientación Educativa		25
Figura 2. Relaciones que establece la Orientación Educativa respecto a la Tutoría en particular y a los diferentes participantes en los procesos educativos. Adaptado de Galve y Ayala (2002) y Menchén (1999).		36
Figura 3. Proceso de Construcción de un Modelo de Tutoría propuesto por la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.		45
Figura 4. Fases componentes del momento de acciones concretas; adaptado de UABJO (2007).		46

Figura 5. Categorías de Intervención de la Acción Tutorial, según Martín, Puig, Padrás, Rubio y Trilla (2003).	47
Figura 6. Características del PAT, según Martín, Puig, Padrás, Rubio y Trilla (2003).	52
Figura 7. Estructura del PAT, según MEPSyD (2008).	52
Figura 8. Estructura del PAT, según Martín, Puig, Padrás, Rubio y Trilla (2003).	53
Figura 9. Áreas de trabajo educativo desde un Enfoque Centrado en el Estudiante.	57
Figura 10. Roles de Docente-Tutor y Estudiante-Tutorado al emplear el Enfoque Centrado en el Estudiante, según González (2007).	59
Figura 11. La escuela tradicional según Rogers (1980b).	60
Figura 12. La escuela configurada en un Enfoque Centrado en la Persona del Estudiante, según Rogers (1980b).	61
Figura 13. Estrategias sugeridas en cinco niveles de trabajo áulico por Carl Rogers.	64