




- 
- **Educando para educar**
 - Año 18
 - Núm. 34
 - ISSN 2007-1469
 - Septiembre 2017-febrero 2018
 - educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx
-

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí
División de Estudios de Posgrado

LA TUTORÍA DESDE LA ACTIVIDAD DEL DOCENTE-TUTOR: ESTUDIO DIAGNÓSTICO EN UN CENTRO DE BACHILLERATO EN VILLA DE ARISTA, SAN LUIS POTOSÍ, MÉXICO

TUTORING FROM THE TEACHER-TUTOR'S ACTIVITY: A DIAGNOSTIC STUDY IN A HIGH SCHOOL CENTER IN VILLA DE ARISTA, SAN LUIS POTOSI, MEXICO

Fecha de recepción: 3 de abril de 2017.

Dictamen 1: 15 de junio de 2017.

Dictamen 2: 28 de junio de 2017.

Dayana Lizeth Méndez Rocha¹

Juana María Méndez Pineda²

Fernando Mendoza Saucedo³



Investigaciones

RESUMEN

El presente artículo muestra los resultados del diagnóstico efectuado en un centro de bachillerato ubicado en el municipio de Villa de Arista, San Luis Potosí, México, acerca de la actividad tutorial que realizan los docentes como seguimiento académico a los estudiantes. El objetivo fue conocer las características institucionales en las que opera el programa de tutorías, así como identificar las necesidades en su funcionamiento, a fin de diseñar un proyecto de mejora.

El estudio se desarrolló desde la perspectiva de la 'tutoría inclusiva' (Álvarez, 2012), a través del estudio de caso. Se utilizaron las técnicas de entrevista, análisis de documentos institucionales y bibliográficos y la observación participante. Se realizó un análisis categorial apoyado con el uso de índices temáticos (Shagoury y Miller, 2009).

Los resultados muestran que es necesario incidir en los aspectos de comunicación, trabajo colaborativo, formación docente y resignificación de la actividad tutorial.

Palabras clave: tutoría, docencia y educación media superior.

ABSTRACT

This article shows the results of situational diagnosis about the tutorial activity that is developed in a high school center in the municipality of Villa de Arista, San Luis Potosi, Mexico. The aims of the study were: to know the institutional features in which the tutorial program is developed; and to identify deficiencies in its realization to design a project to improve it.

The study was developed from the perspective of the 'inclusive tutoring' (Álvarez, 2012) through a case study. The following techniques were used: interviews, analysis of institutional and bibliographic documents, as well as the participant observation. A category analysis was made, supported by the use of thematic indexes (Shagoury y Miller, 2009).

The results show that is necessary to focus in the communication aspects, teamwork, teacher training and resignification of the tutorial activity.

Keywords: tutoring, inclusive tutoring, teachers.

¹ Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad de Psicología, Instituto de Ciencias Educativas. dayana_mx@hotmail.com.

² Universidad Autónoma de San Luis Potosí Facultad de Psicología, Instituto de Ciencias Educativas. jpineda@psicologia.uaslp.mx.

³ Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad de Psicología, Instituto de Ciencias Educativas. fmendoza@uaslp.mx.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se presenta el diagnóstico realizado en un centro de bachillerato en Villa de Arista, San Luis Potosí, México. El objetivo general de tal diagnóstico es conocer las características contextuales de la institución y la forma en que opera el programa de tutorías (profesor-alumno) como una respuesta a las problemáticas observadas en el plantel, entre las cuales se encuentra la relacionada con el abandono escolar. Asimismo, se pretende establecer las áreas de oportunidad en la práctica docente y en el ejercicio tutorial con el fin de diseñar posteriormente un proyecto de intervención.

Los profesores de la escuela en la que tuvieron lugar las actividades de campo consideran que los factores que desencadenan la problemática mencionada son la falta de elaboración de un plan de vida por parte de los jóvenes; las condiciones del proceso de aprendizaje, las prácticas docentes, la reprobación y los contextos escolares. Algunas de las medidas que se han tomado al respecto son la promoción de competencias dentro del aula para permitir al estudiante generar aprendizajes significativos; la actividad tutorial por parte de los docentes para brindar acompañamiento y seguimiento oportuno para, de este modo, contribuir en la solución de dificultades de diversa índole.

Es pertinente mencionar que el término tutoría ha sido definido desde diferentes perspectivas. De acuerdo con Sanz (2005, pp. 5-7), es una de las estrategias de la orientación que promueve el apoyo que se les brinda a los alumnos a través de los profesores. El rol de tutor es, por lo tanto, de suma importancia, ya que es él quien fomenta el desarrollo integral del estudiante por medio de su práctica educativa. Los autores aclaran que la tutoría forma parte de las acciones de la orientación, en la necesidad de una atención integral.

En el mismo tenor, Boza et al. (2005) mencionan que la tutoría es la acción que realiza el docente como guía, para llevar a sus alumnos más allá del ámbito académico, la escuela y los aprendizajes. Es decir, el tutor promueve el desarrollo de la personalidad, trabaja en el ciclo de vida de los alumnos convirtiéndose en un consejero y mediador de la vida educativa de los estudiantes. Asimismo, es el encargado de crear un ambiente de cooperación y optimismo.

JUSTIFICACIÓN

El análisis histórico en materia de la práctica tutorial es fundamental para definir los modelos que en la actualidad se implementan en las instituciones educativas. Aquí cabe subrayar, para los fines de este artículo, que a pesar de que la práctica tutorial comienza en la educación superior, marca un momento de trascendencia para identificar las modalidades de apoyo hacia los estudiantes y garantizar un servicio de mayor pertinencia y relevancia para sus futuras actividades profesionales.

En la actualidad, en la mayoría de las instituciones de educación media se ha observado una postura académica en cuanto a la atención brindada mediante los servicios de asesoría y tutoría, puesto que los servicios de asesoría y seguimiento se otorgan en torno al déficit; es decir, se procura incrementar el nivel de dominio en el conocimiento y prevenir situaciones graves, tales como la deserción escolar, a través de la detección de problemas adjudicados al estudiante, como la reprobación y el ausentismo.

En este artículo se describe el papel de la escuela en el desarrollo de la problemática señalada arriba. Si bien, el abandono escolar, la reprobación, el ausentismo, las dificultades de convivencia o la desmotivación de los estudiantes son consecuencias de múltiples aspectos, muchos de ellos se vinculan de manera directa con los modelos educativos instituidos, con las prácticas de docencia predominantes en las instituciones educativas y con el tipo de relación que se establece entre el profesorado y los estudiantes. Por lo anterior, se analizó el tema de la tutoría resaltando que el profesor es un factor clave para desarrollar dicha tarea.

MÉTODO

Este artículo se asienta en un enfoque cualitativo. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 9), este tipo de enfoque se basa en observaciones y descripciones para descubrir la realidad. Estos mismos autores señalan que durante la recolección de los datos entra en juego de manera determinante la experiencia de los participantes (2014, p. 9). Desde este enfoque, se vuelve un requisito que el investigador se involucre directamente con las personas y adopte una mirada profunda ante el escenario de investigación (Taylor y Bogdan, 1987). De igual manera, se trata de un estudio de caso, en el que se describe la particularidad y la complejidad de un centro educativo del nivel medio superior, a fin de comprender sus circunstancias a través de un proceso de recogida e interpretación de datos (Stake, 2007, pp. 45-47).

El diagnóstico se desarrolló en una institución que fue creada para brindar atención en las zonas marginadas; su carácter es bivalente, la duración es de tres años, con una modalidad escolarizada. Las carreras técnicas que ofrecen están orientadas hacia la formación de profesionales en las actividades agrícolas, ganaderas y agroindustriales de los procesos productivos en un entorno rural.

La planta docente está conformada por 42 personas, de las cuales 24 son hombres y 18 son mujeres. Es necesario mencionar que 12 por ciento cuenta con estudios de maestría, 78 por ciento con licenciatura y 10 por ciento tienen el estatus de pasante de

licenciatura. De total de los profesores, 18 tienen un nombramiento de docente-tutor. En esta fase participaron docentes, alumnos y directivos.

Para la obtención de datos se utilizó como técnica la entrevista semiestructurada (Hernández Sampieri et al., 2014). Estas entrevistas fueron grabadas en audio, con el consentimiento de los participantes, para su posterior análisis. También se utilizó la observación participante (Taylor y Bogdan, 1987) y se realizó el registro de las entrevistas informales que se obtuvieron durante la recolección de datos y en la interacción cotidiana (Shagoury y Miller, 2009).

Los datos se analizaron con el método de categorización de datos y el análisis temático de Shagoury y Miller (2000), quienes señalan que esta tarea requiere de ordenar, estructurar y dar significados a la información para descubrir lo que está inmerso en las actividades escolares. El procedimiento fue el siguiente: 1) preparación de los datos para el análisis, 2) identificación inicial de temas, 3) organización de temas en categorías y 4) confección de índices temáticos.

Una vez obtenido el índice temático, fue posible realizar el método de triangulación de categorías propuesto por Bertely (2000), mismo método que, a partir de las interpretaciones del investigador, el discurso de los informantes clave y los conceptos teóricos sustentados por los autores de referencia hace posible otorgar confianza a los resultados.

RESULTADOS

En este apartado, las categorías se describen en tres secciones: respecto del proceso de identificación con la práctica docente y tutorial por parte de los profesores; las derivadas del programa de tutorías y su operación en el centro escolar, y las relacionadas con las necesidades vividas por el personal directivo, los profesores y alumnos como parte de las funciones tutoriales.

Las evidencias sociales se codificaron para identificar a los participantes y se estructuraron a partir de los informantes clave, las páginas y el párrafo del documento de transcripción de las entrevistas de donde fueron obtenidas las citas textuales. Los códigos quedaron estructurados de la siguiente manera:

ED-T1.1. p. 1: Entrevista docente-tutor. Página 1, párrafo 1.
 ED-NT1.1. p. 1: Entrevista docente-no tutor. Página 1, párrafo 1.
 EDIR. 1. p. 1: Entrevista director. Página 1, párrafo 1.
 DC. 1. p. 1: Diario de campo. Página 1, párrafo 1.

MI LABOR DOCENTE AYER Y HOY

En esta sección se muestran las categorías correspondientes a la labor como docentes, el desempeño y las características reconocidas por los profesores a partir de su experiencia en el contexto escolar (véase el cuadro 1).

Cuadro 1. Categorías y subcategorías referentes al proceso de identificación con la práctica docente y tutorial

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Hoy es el mañana del ayer	- Viendo hacia el horizonte - Por azares del destino - El camino de lo incierto, transformando mi práctica
2. Nuevos bríos	- Visualizando-me - ¡Hasta dónde he llegado!

Fuente: Elaboración propia.

• **Hoy es el mañana del ayer.** En esta categoría se describe la forma en que los docentes iniciaron su práctica profesional. En el plantel, la mayoría de los docentes lo hicieron a partir de una oportunidad de empleo. De acuerdo con los registros del diario de campo, algunos profesores manifestaron que conocieron el sistema educativo debido al trabajo previo de familiares.

Viendo hacia el horizonte. Esta subcategoría considera la intención de ser docente previa al empleo. Una de las profesoras entrevistadas mencionó la necesidad de prepararse profesionalmente para desempeñarse dentro de las aulas. Esta es la única evidencia obtenida que refleja la actividad docente como parte del plan de vida.

¡Híjole! Pues a mí desde un principio me llamaba la atención ser maestra. Cuando yo terminé de estudiar el bachillerato, vino una extensión de una universidad de Tampico y como esa era en vacaciones y a mí se me facilitaba un poco para pagar las colegiaturas y todo... y de ahí decidí, pues ya decidí ser maestra, y ya después elegimos las especialidades, y yo elegí pues lo que es matemáticas (ED-T2. 1, p. 2).

Por azares del destino. Esta subcategoría engloba los argumentos compartidos por los docentes que ingresaron al sistema educativo por una oportunidad laboral cuando no contaban con formación profesional afín al trabajo docente.

Yo creo que en mi caso es por necesidad. De repente te encuentras haciendo un trabajo que no te satisface económicamente y te invitan a participar en este proyecto; obviamente que yo me niego, porque yo no soy maestro de carrera y no me gustaba la docencia. Sin embargo, me dicen que hay actividades de agricultura, y como yo soy agrónomo, pues dije ¡va! (ED-T1.1 p. 5).

El camino de lo incierto, transformando mi práctica. Una vez obtenido el empleo, ya sea a partir de un plan de vida o por la satisfacción de una necesidad económica, se vuelve necesario atender las dificultades que se presentan en el desempeño. Para ello, los docentes manifiestan que en su labor ha sido importante distinguir las áreas de oportunidad y trabajar en su desarrollo para mejorar sus prácticas. En esta subcategoría se describen las evidencias sociales en torno a la profesionalización docente.

El docente a cargo del departamento de formación docente mostró la bitácora de los cursos de actualización para conocer lo que se ha hecho en materia de tutoría y también respecto a la práctica docente. Lo que se observó es que los profesores han recibido dos cursos anuales en temas de orientación y tutoría, así como en los aspectos metodológicos de estrategias didácticas y evaluación. La indagación también contempló al departamento de recursos humanos, en el que se solicitaron los datos sobre la planta docente, su nivel académico y antigüedad (DC, p. 5, p. 30).

En este sentido, Imbernón (1998) señala que la profesionalización se refiere al proceso socializador de las capacidades adquiridas respecto de la docencia, que permite ganar en democracia, autonomía, control y responsabilidad. De esta manera, posibilita el pleno desarrollo laboral. Por consiguiente, contribuye también en el proceso formativo del alumno. Uno de los puntos sobresalientes de esta aportación es que esta es una actividad que se realiza en conjunto; es decir, parte de la experiencia compartida entre docentes para generar aprendizajes, por lo que es importante que exista una integración del equipo de trabajo.

• **Nuevos bríos.** En esta categoría se analiza la descripción, por parte de los docentes, de la labor en el aula y los factores de motivación en sus actividades cotidianas.

Visualizando-me. Esta subcategoría da cuenta de la apreciación de los profesores acerca de sus actividades cotidianas, tanto de índole disciplinar y profesional como tutorial. Reflexionar sobre el desempeño en el aula representa una oportunidad para evaluar la tarea docente. Este proceso amplía los conocimientos y da pie a expectativas nuevas sobre sí mismo y los alumnos (Darling-Hammond y McLaughlin, 2004).

Todavía batallamos con los docentes para poder tener esa transición en la que no solamente se pare en el pizarrón a explicar, a donde el joven pues tiene que participar, como dicen, tener una interacción más [...] (EDIR. 4, p. 23).

¡Hasta dónde he llegado! Uno de los puntos clave que mantiene la motivación hacia las prácticas educativas se refiere a los logros alcanzados por los profesores. El reconocimiento por parte del alumnado los llena de satisfacción y deseo de continuar en esta tarea, como se constata en la siguiente cita.

Tenemos que darles las herramientas para que libren ese obstáculo. Y créeme que, al menos a mí, es mi mayor logro cuando llegan y me dicen “ya estoy en la universidad, ya estoy en el tecnológico, ya estoy en la universidad tecnológica”. Ellos saben que a mí me da gusto, y en cuanto saben vienen a decírmelo (ED-T1. 8, p. 45).

En la formación docente, la reflexión y la identificación son factores clave para el fortalecimiento del juicio profesional, ya que generan nuevos conocimientos y habilidades, que intencionalmente propician beneficios a la escuela (De la Puente, 2007). Por tales razones, ambas constituyen un área necesaria en el diseño de la intervención.

LA OPERACIÓN DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS EN EL CENTRO DE BACHILLERATO

En la fase diagnóstica fue necesario conocer la forma en que los profesores interpretan y significan su participación en el seguimiento de los grupos que les son asignados para tutorar. Cabe resaltar que hasta el momento la ejecución del programa de tutoría se enmarca en los planes y programas propuestos por la Secretaría de Educación Pública.

Cuadro 2. Categorías y subcategorías de la operación del programa de tutoría

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Punto de partida, mis conceptos	- La importancia de la tutoría en mi práctica docente - Una visión paternal
2. Yo como tutor	- Soy tutor. Ahora, ¿qué hago? - Mi sentir
3. Quehacer del tutor	- Docente por oportunidad, tutor por imposición - Plan de tutorías - Descripción de actividades

Fuente: Elaboración propia.

• **Punto de partida, mis conceptos.** En esta sección se consideraron las opiniones del personal docente relativas a sus actividades de seguimiento a estudiantes, así como las ideas sobre la relación entre lo escrito en los manuales y la forma de llevarlo a la acción.

La importancia de la tutoría en mi práctica docente. Las personas entrevistadas coinciden en que es un tema importante en las actividades escolares; sin embargo, consideran que este concepto se transforma a partir de las diversas actividades que deben cumplir.

Yo opino que es un programa que intenta ser bueno; pero al principio nos aventaron a ser tutores sin tener una capacitación previa, y no me refiero a una capacitación conceptual, me refiero a una capacitación de conciencia, o sea, ¿cuál es el papel que tiene un tutor dentro de la institución?, ¿cuál es el compromiso que debe tener con un alumno de 15 o 16 años? [...] la tutoría es fundamental en la institución (ED-T1. 5, p. 28).

Una visión paternal. Esta subcategoría surge de la necesidad de clarificar las ideas erróneas que se han formulado en torno a lo que se cree que debe ser un tutor. Denota, a través de los comentarios de los participantes, que se ha tergiversado esta figura, pues se considera que debe cuidar y proteger al alumno.

[...] es un acompañamiento que se le da al alumno en donde se involucra el maestro [...] para darles un seguimiento, para guiarlos y tratar de ayudarlos a resolver algunas problemáticas en cuestiones de aprovechamiento, calificaciones, cuestiones de disciplina; es un acompañamiento como si fuera un semipadre, sin la responsabilidad de un padre. Yo pienso así, así me imagino que debe actuar un tutor (ED-NT1. 6, p. 32).

Ducoing (2009, p. 75) sugiere que, a raíz de que se argumenta que un tutor piensa y decide por el tutorado, configura su mundo y decide qué debe hacer y cuándo, se limita la formación de individuos reflexivos y críticos. Por lo tanto, la primera idea es totalmente contraria a lo que se plantea en este trabajo desde el enfoque de la tutoría inclusiva. Estas son ideas vigentes en la institución, que permean en el desarrollo de las acciones hacia los alumnos.

• **Yo como tutor.** En esta categoría se ponen de manifiesto las sensaciones generadas en los profesores a partir de su asignación impuesta al programa de tutorías.

Soy tutor. Ahora, ¿qué hago? De acuerdo con Romo (2011), la tutoría debe impartirse por un profesor capacitado para desarrollar una intervención educativa que brinde un acompañamiento permanente. A propósito de la capacitación y de su incursión en el programa de tutorías, la maestra encargada de la oficina de orientación escolar opina que la visión académica de la tutoría restringe el actuar del tutor. Su postura está relacionada con la relevancia de la tutoría inclusiva, pues no solo las calificaciones son importantes en el desarrollo de los estudiantes.

Si la visión de la tutoría como tal, no tanto académica, porque a veces lo académico nos restringe. He tenido la experiencia de que, por ejemplo, dicen “es que tengo la habilidad para tratar este tema” o “es que a nosotros nunca nos han dicho que debemos hacer esto” (EOE. 1, p. 16).

Mi sentir. En esta subcategoría se analizan las ideas y sensaciones respecto del desarrollo de la actividad de intervención. Aunque cada profesional vive de manera diferente su quehacer en las aulas y en su labor para con los estudiantes, hay una sensación generalizada de cansancio, estrés, hartazgo y de desvalorización de esta labor. La persona a cargo de orientación escolar da cuenta de esta situación:

Te dicen que el tutor... a la hora de tutorías, en la hora de AFAs [actividades de fortalecimiento académico], en las actividades escolares, a la hora de honores. Como que es un nivel de estrés alto para ellos (EOE. 5, p. 34).

Es necesario que en el plantel se consideren estas percepciones, ya que, de no ser atendidas las demandas, es posible que se contribuya al demérito de la acción tutorial y no se satisfagan de sus beneficios. En este sentido, Romo (2010) señala que se requiere un buen conocimiento del estudiante, desarrollar procesos de negociación y mediación para mejorar la calidad de la enseñanza. Para ello se vuelve indispensable brindar tiempos y espacios oportunos a la planeación y organización institucional. Todo ello realzaría la importancia de la tutoría y sería vivida con un mayor significado.

• **Quehacer del tutor.** Esta categoría versa sobre la manera en que se desarrolla la actividad de tutoría. Se toma como punto de partida la forma en que los profesores son asignados para desempeñar esta actividad, la organización de las acciones, así como las descripciones de la operación y su seguimiento.

Docente por oportunidad, tutor por imposición. En el centro escolar se observa una clara insatisfacción del personal respecto de la práctica tutorial. Quizá uno de los principales motivos de ello lo constituya la imposición. Pérez, Alameda y Albérniz (2002) subrayan que esta labor es percibida como una actividad que no está valorada, ni reconocida en el currículum, por lo que se vive como impuesta, lo cual genera disgusto. De ello informa la siguiente evidencia social:

Entonces no va a ser fácil, me voy a quedar, ya dijeron que me voy a quedar. Le dije a la orientadora educativa, molesto, que aparecí en la relación de tutores, y le digo "hay un chingo de cabrones que no están haciendo nada", y me dice "pues no, usted se queda", y le digo "te agradezco por considerarme, pero ¿sabes qué?, no voy a hacer nada" (ED-T1. 3, p. 17).

En este apartado existen dos discursos diferentes, pues, por un lado, el director manifiesta que se hace una selección a partir de las opiniones de la subdirectora, la orientadora y la tutora escolar; sin embargo, por otro lado, la orientadora refiere que ella no tiene injerencia en estas decisiones.

Plan de tutorías. En esta subcategoría se abordan las nociones de las personas entrevistadas acerca de la elaboración y la importancia de una guía de las actividades, pues conocer, al menos administrativamente, qué se hará es parte fundamental del desempeño del tutor.

Siento que me hace falta como un libro, una base, una línea, para yo decir "pues vamos a ver esto o vamos a ver aquello". Como que no siento... así, como en mi materia, que tengo una planeación, que tengo un plan de estudios, siento que a las tutorías le falta eso (ED-T2. 1, p. 6).

Al respecto, Sanz (2009) describe el plan de acción tutorial (PAT) como el instrumento en el que se plasman las acciones de orientación para un grupo de estudiantes. Este documento contempla las líneas del funcionamiento de la tutoría, así como el contexto en el que se desarrolla, con el objetivo de atender las necesidades de los alumnos.

Descripción de actividades. Esta subcategoría pone de manifiesto las aportaciones de los informantes clave con respecto de cómo se viven las actividades, qué se hace en el día a día y cómo perciben el seguimiento por parte del personal encargado del área. La tutora escolar señala:

Tristemente, yo creo que los tutores no están... no tienen la conciencia sobre el programa de tutoría; no están enfocadas en las necesidades del muchacho porque, pues, llegan tarde, no tienen los formatos hechos o en ese momento van a sacar copias de las actividades cuando ya debieron haberlo hecho, porque por eso hay una planeación y deben tenerlo programado (ETE. 2, p. 16).

La tutora escolar puede percibir que los tutores no están involucrados en las actividades debido al incumplimiento que se genera administrativamente. En este sentido, es posible plantear la idea de que para crear una actividad tutorial de manera integral y que atienda las necesidades de alumnos y docentes es necesario comenzar por resignificar esta labor, aunado a la participación de todo el personal, a fin de que la tutoría no solo pertenezca a quienes tienen un nombramiento, sino sea entendida como parte de la docencia.

EN DÓNDE ESTAMOS Y HACIA DÓNDE VAMOS

• **La realidad escolar.** Esta categoría resalta las condiciones actuales en las que se encuentra el centro escolar, que atraviesa por una etapa de transición en cuanto al personal.

Cuadro 3. Categorías y subcategorías referentes a la identificación de necesidades en el plantel

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. La realidad escolar	- División del centro escolar - Apoyo de las autoridades escolares - Habilidades socioemocionales

Fuente: Elaboración propia.

División del centro escolar. Los participantes en el proceso del diagnóstico informaron que el plantel se encuentra en una etapa de cambios; se ha incorporado personal y ha habido jubilaciones recientes. Al respecto, el director comenta:

Pues ahorita está en una etapa de transición, porque hay compañeros que tienen más de treinta años en servicio en la escuela; otros están intermedios, con veinte años; otro, tal vez, tenga cinco, y unos más que acaban de ingresar. Entonces, sí hay una diferencia en cuanto a la unidad que puede haber entre los profesores (EDIR. 3, pp. 18 y 19).

Se cuestionó a los profesores sobre los cambios que pudieran implementarse en la escuela con la finalidad de mejorar tal diferencia. En las respuestas, resaltaron la idea de que la escuela tiene todo, solo es necesario integrarse, trabajar en equipo, mejorar la comunicación y capacitarse. Tocante a este asunto, se cita la siguiente evidencia:

Cambiar en la escuela... cambiar a todos los docentes... [risas]. Yo digo que no cambiar, sino que empezar a trabajar en equipo. Si todos nos apoyáramos como equipo de trabajo, pienso que podríamos hacer mejores cosas, y hasta en los alumnos se vería reflejado el trabajo en equipo (ED-T2. 5, p. 41).

Así, una de las áreas de oportunidad para con el personal es el trabajo en equipo, pues reconoce que este puede contribuir a mejorar sus prácticas docentes y reflejarse en su labor con el alumnado. Para ello, es conveniente partir de la idea de López (2007) acerca de que los motivos para desarrollarlo se centran en la calidad de las tareas realizadas, así como en la utilidad de crear un sentido de identidad que los diferencie de otros centros escolares.

Apoyo de las autoridades escolares. Como se mencionó en la subcategoría anterior, el trabajo en equipo representa una tarea importante en el plantel. Al respecto, es necesario considerar la posición de las autoridades y la forma en que el personal de la institución percibe cómo es dirigido. Para dar cuenta de ello, a continuación se transcribe la opinión de un profesor.

El director de repente se desespera... ¿Qué estamos haciendo? No, dice ¿qué están haciendo? Un montón de reprobados, un montón de deserción, un montón de reportes. Él no se involucra, y yo enojado nada más pienso... y tú qué estás haciendo. Tú eres la cabeza —director—. Y para no hacerla de pedo, mejor me levanto (ED-T1. 5, p. 30).

En este apartado es pertinente recordar lo relacionado con la asignación de la actividad de tutoría, pues pareciera que existen puntos de vista totalmente dispares entre el personal docente y la autoridad escolar. Como Hargreaves y Fink (2008, p. 190) lo enfatizan, uno de los puntos clave para lograr cambios significativos en las escuelas es la promoción del liderazgo sostenible, que implica establecer democráticamente un plan de mejora en beneficio de todos.

Habilidades socioemocionales. En esta subcategoría se describen las exigencias que tienen los profesores en la elaboración de una estrategia didáctica y en la forma de desempeñar su labor en el aula, ya que se les solicita que realicen acciones que motiven el desarrollo de habilidades socioemocionales. Sin embargo, en las entrevistas informales realizadas expresan que no se consideran preparados para brindar esa atención, y solicitan el seguimiento en ese sentido. Así lo comenta un profesor:

Siento que ahora las famosas habilidades socioemocionales están en el papel, y en qué momento las vamos a bajar a cada uno de los alumnos. Y en un contexto que no sea algo general, sino que sea algo personalizado de las cuestiones emocionales, y entonces a raíz de ahí arrastrarlo a la cuestión académica, y creo que es más importante, inclusive porque la situación académica es arrastrada por diversos factores y funciona sola (ED-T1. 9, p. 55).

De acuerdo con el programa Construye-T (SEP, 2016), estas habilidades se conciben como herramientas que permiten a todas las personas entender y manejar las emociones, establecer relaciones positivas, además de la empatía y la toma de decisiones. Por tal motivo, los profesores puntualizan sobre la importancia de éstas en su labor cotidiana y en su tarea de brindar seguimiento a los jóvenes.

CONCLUSIONES

En la percepción de los profesores respecto de su práctica, reconocen que les es útil reflexionar sobre la forma en que se desempeñan, ya que, de acuerdo con las observaciones y entrevistas, algunas clases se desarrollan de manera tradicional, de tal forma que el profesor es el encargado de dotar de conocimiento al alumno. Para los efectos de este proyecto, la parte fundamental radica en la identificación del docente con su profesión para generar una resignificación y, por lo tanto, un impacto directo en el trabajo de tutoría, pues se establece como una tarea inherente a la docencia (Lázaro y Asensi, 1989).

La acción tutorial en esta institución es vista como una carga de trabajo más porque es impuesta. Así, los docentes consideran que no cuentan con el tiempo suficiente para rendir en el desarrollo de clases, estar a cargo de oficinas y departamentos —con los trámites administrativos que esto conlleva—, apoyar en las actividades de fortalecimiento académico, asesorías y brindar seguimiento a los estudiantes.

Como se ha descrito en el apartado de resultados, hay líneas que seguir para promover el trabajo en el plantel a partir de la tutoría desde la perspectiva inclusiva. Es imprescindible que se considere la atención a la diversidad más allá del déficit. Para ello, en el diseño de la intervención se requiere: 1) Fomentar el trabajo colaborativo a partir de la integración de los subgrupos de docentes. Esta acción puede contribuir directamente en la consolidación del sentido de pertenencia a la institución. 2) Resignificar la práctica de la tutoría en relación con la docencia, así como trazar expectativas y metas en cuanto a la profesionalización, para reflexionar acerca de la identificación con el rol que desempeña el docente-tutor. 3) Realizar planes que contemplen el trabajo inclusivo. 4) Promover un liderazgo sostenible por parte de los directivos que fomente el trabajo democrático y colaborativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, P. (2012). *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Distrito Federal, México: Paidós.
- Boza, A.; Salas, M.; Ipland, J.; Aguaded, M.; Fondón, M.; Montecillos, M., y Méndez, J. (2005). *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. Huelva, Andalucía, España: Hergue Editora Andaluza.
- Darling-Hammond, L., y McLaughlin, M. (2004). Políticas que apoyan el desarrollo profesional en una época de reforma. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8(1): 1-16. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev82COL1.pdf>.
- De la Puente, G. (2007). Identidad y formación docente. El caso del CCH Sur. *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, Yucatán, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Yucatán. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178821231.pdf>.
- Ducoin, P. (2009). ¿Tutoría y/o acompañamiento en educación? En P. Ducoin. *Tutoría y mediación I* (pp. 57-80). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación, Sección Mexicana. Recuperado de <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2016/06/tutoria-y-mediacion-i.pdf>.
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid, España: Morata.
- Hernández, R.; Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Distrito Federal, México: McGraw-Hill Interamericana.
- Imbernon, F. (1998). *La formación y el desarrollo del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, España: Graó.
- Lázaro, A., y Asensi, J. (1989). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid, España: Narcea.
- López, A. (2007). 14 ideas clave. *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona, España: Graó.
- Pérez A., Alameda A., Albéniz C. (2002). La formación práctica en enfermería. Opinión de alumnos y profesionales asistenciales. Un estudio cualitativo con grupos de discusión. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5): 517-530. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/170/17076513.pdf>.
- Romo, A. (2011). *La tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. Distrito Federal, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Sanz, R. (2009). *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad*. Madrid, España: Síntesis.
- Sanz, R. (2005). *Orientación y tutoría en la Universidad de Granada*. Granada, España: Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.ugr.es/~filosofia/recursos/mejora/2006/3.tutorias/tutorias-1.pdf>.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2016). *Construye T*. Recuperado de <http://www.construye-t.org.mx/inicio/hse>.
- Shagoury, R., y Miller, B. (2009). *El arte de la indagación en el aula*. Barcelona, España: Gedisa.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *La observación participante en el campo. Métodos de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Paidós.