

METODOLOGÍA SITUADA: UNA FORTALEZA DE LA TUTORÍA INCLUSIVA COMPROMETIDA CON LA COEDUCACIÓN

SITUATED METHODOLOGY: A STRENGTH OF
INCLUSIVE **TUTORING** COMMITTED
TO COEDUCATION

ERANDY GUTIÉRREZ GARCÍA
ROSANGELA ZARAGOZA PÉREZ

Recibido: 14 de febrero de 2022

Aprobado: 8 de abril de 2022

Resumen

El siguiente artículo forma parte de la colaboración entre la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y el Programa Institucional de Tutoría del plantel Vallejo del Colegio de Ciencias y Humanidades, esto a partir de las necesidades detectadas en la propuesta educativa comunidad de aprendizaje Teams del CCH/UNAM, en busca de crear mecanismos internos para que la relación entre maestros, alumnos, familia y sociedad sea cada vez más colaborativa; para ello, se involucran habilidades socioemocionales fortaleciendo, en este contexto, el proceso de la acción tutorial en Entornos Virtuales de Enseñanza y de Aprendizaje (EVEA), como una tarea primordial de los tutores, y una actuación diferente al modelo psicopedagógico o al de educación especial. Su contraste radica en que no se basa en la construcción del otro, sino que propone un marco de construcción destinado a garantizar la forma situada,¹ como un motor de cambio que contribuye a crear grupos integrados socialmente fuertes, comprometidos con el conocimiento y la igualdad.

1 Intervención crítica que nos problematiza frente a los males que nos afectan a todos (Ocampo, 2015).

Este texto finca un recorrido de las sociedades del conocimiento² en los entornos que construyen organizaciones que aprenden³ mediante la fundación de comunidades de aprendizaje⁴ que requieren redes de colaboración, son creadoras de ciudadanía y, por ende, de estudiantes y/o ciudadanos resilientes y asertivos donde la tutoría juega un papel importante para generar coeducación, desde la mirada de la empatía y la

2 La UNESCO señala que el elemento central de las sociedades del conocimiento es la “capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano” (UNESCO, 2005).

3 “Es aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y experimenta en sí misma una transformación continua” (Pozner, 2010).

4 Proyecto de transformación sociocultural del centro educativo en el entorno, para conseguir que todas las personas de una sociedad estén informadas a través de un aprendizaje dialógico, es decir, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula (Valls, 2000).

conciencia de los grupos vulnerables como un proceso de formación para cada individuo; de tal manera que, paulatinamente o en gran medida, se hará mediante un programa de acción formativa que sensibilice los dos criterios de inclusión: el de aceptabilidad y pertenencia.

Abstract

The following article is part of the collaboration with the Secretary of Students and the Vallejo Institutional Tutors Program based on the needs detected in the learning community TEAMS of CCH-UNAM. In search of creating internal mechanisms, the relationship between teachers, students, family, and society is increasingly collaborative. It involves socio-emotional skills, strengthening the process of tutorial action within virtual learning spaces as a primary task of tutors, which is fundamental, and action different from the psycho-pedagogical or special education models. Its contrast lies in the fact that it is not based on the construction of the other. Instead, it proposes a construction framework to guarantee the situated form as a motor of change that contributes to creating socially strong integrated groups com-

Palabras clave: habilidades socioemocionales, tutoría inclusiva, programa de acción formativa, redes de colaboración.

mitted to knowledge and equality.

This text sets out a tour of knowledge societies in environments that build organizations that learn through the foundation of learning communities that require collaborative networks. They are creators of citizenship and, therefore, resilient and assertive students and or citizens where tutoring plays an essential role in generating coeducation from empathy and awareness of vulnerable groups. This is a construction process for each individual, in such a way that gradually or in significant steps, a training action program raises awareness of the two inclusion criteria: acceptability and belonging.

Keywords: socio-emotional skills, inclusive tutoring, training action program, collaboration networks.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es definida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. La educación inclusiva es una medida transformacional, es decir, es un modelo en construcción y una meta a nivel mundial. Por lo que corresponde al Estado garantizar a todos los ciudadanos una educación inclusiva, ya que ésta no reconoce ni hace explícito el discurso de la exclusión, permitiéndoles superar las condiciones socioeconómicas adversas o diferencias, teniendo como resultado una perspectiva de respeto, amor y de inclusión para la sociedad (CELEI, 2016); los que la integran, necesitan sentir pertenencia. En este sentido, sus individuos serán autónomos al reflexionar sobre su derecho a la educación, como criterio de aceptabilidad.

El sistema educativo debe facilitar a los alumnos el conocimiento, ya que en una sociedad del aprendizaje todos son estudiantes y es tarea del tutor propagar esa pasión. Así es como lo ha abordado la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y el Programa Institucional de Tutoría (PIIT) del plantel Vallejo. En la ponencia “Evaluación socioformativa, una propuesta de aplicación para la tutoría, en el Plan de Acción Tutorial” se propone que en una de sus actividades, en colaboración con la comunidad de aprendizaje Teams del CCH-UNAM, este plan se derive de un programa de acción formativa que retome postulados de la investigación-acción educativa, enfatizando en la transformación de los procesos de formación más que en el cambio de las prácticas aisladas de aprendizaje.

La formación involucra todas las dimensiones de la persona y se basa en el proyecto ético de vida, el cual es personal, social y ambiental (Tobón, 2009), y donde la tutoría es una parte, siendo este un proceso que atiende y entiende las problemáticas actuales de los estudiantes, las señales que los alumnos manifiestan en la escuela, como situaciones



de salud delicadas, problemas de atención y sociales, los cuales son escenarios emergentes de estas generaciones contemporáneas. Lo anterior no se centra solamente en el tratamiento puntual de los alumnos con problemas, sino que afecta al proceso de enseñanza aprendizaje en su totalidad que inicia en el diagnóstico psicopedagógico, en los que están implicados la escuela, el profesor, el alumno y la familia.

Asimismo, la orientación personal de los alumnos es una tarea que requiere de la dedicación del tutor y la planificación del aprendizaje significativo, la orientación personalizada, la convivencia, la corresponsabilidad y cooperación que profundice en un proyecto educativo del equipo docente, además que esté, en general, en términos de un compromiso colectivo con la educación, y, en particular, una orientación de los alumnos.

En este sentido, la comunidad ha reflexionado que al planificar es necesario repensar la gestión del proceso de evaluación socioformativa de los alumnos y cómo el tutor favorece los procesos de maduración vocacional, así como de orientación educativa y el impulso de grupos de estudio de aprendizaje como propuesta de una tutoría inclusiva.

DESARROLLO

México debe considerar al sistema social como un todo unificado y coordinado. Al

respecto, la educación inclusiva está integrada al Modelo de Integración Social contenido en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, que presenta ejes incluidos en los programas de la Administración Pública y, por ende, en el sistema educativo. Lo anterior obedece al cumplimiento de los derechos humanos; coincidiendo con Delgado:

La coeducación es una posibilidad, porque exige igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Como un derecho humano la coeducación requiere de la participación de la educación informal y no formal en el logro de la igualdad de oportunidades en la familia, escuela, medios de comunicación y trabajo (Delgado, 2015, párr. 1).

Además, para Sánchez y Rizos (1992) y Castilla (2008) (citados en Delgado, 2015) la coeducación es “lograr la implicación de toda la comunidad educativa: alumnado, familias, profesorado, personal” (Delgado, 2015).

El tutor observa las interrelaciones complejas entre los distintos grupos y colectivos, revisa y analiza estas cuestiones y las problemáticas, es parte del desafío y comparte una serie de experiencias para conocer algo más de los jóvenes y estar alerta y preparado para ayudar a sus alumnos y acompañarlos a lo largo de su crecimiento. Además, fomenta la metodología situada para eliminar barreras de desigualdad entre sus estudiantes (Díaz Barriga, 2003) al utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas aliadas para trabajar coeducación con personas nativas digitales en ambientes EVEA (Entornos Virtuales de Enseñanza y de Aprendizaje). De esta manera, la acción de tutoría es sumamente importante porque conlleva al alumno a constituir su autoconcepto, a diseñar sus expectativas, a percibir sus limitaciones y afrontar su desarrollo personal y su proyecto de vida en un marco social.

En la propuesta se plantea una serie de actividades que permite la evaluación del desempeño mediante rúbricas en el desarrollo de habilidades socio-emotivas:

La orientación personal de los alumnos **es una tarea** que requiere de la dedicación **del tutor** y la planificación del aprendizaje significativo.

1. Creatividad.
2. Carácter.
3. Colaboración.
4. Comunicación.
5. Ciudadanía.
6. Pensamiento crítico.

Estas rúbricas permiten medir la relación tiempo/desempeño que el estudiante y el profesor emplean en las actividades señaladas para desarrollar habilidades en acciones de mejora durante la tutoría.

Por lo que el tratamiento dado a las dificultades del aprendizaje y a la relación entre profesor y alumno no sólo van a determinar los resultados tradicionalmente académicos, sino que también van a configurar el fondo de experiencias a partir del cual el alumno percibe lo anterior.

El docente reflexiona sobre su práctica, ésta no se limita a la transmisión de conocimientos específicos, sino que su accionar se refleja e involucra más allá del aula y de contenidos curriculares. Esto conlleva a que el alumno forme parte de un grupo y cada grupo tiene una dinámica propia con sus aspiraciones y sus tensiones y experimenta procesos particulares. Además, en cada grupo cada alumno desarrolla habilidades de aprendizaje en el que el docente debe reflexionar para el desarrollo de las actividades, por ejemplo:

1. El desarrollo de actitudes participativas.
2. Planteamiento de necesidades, expectativas, problemas y dificultades.
3. Profundiza en el conocimiento de las aptitudes, intereses y motivaciones



- de cada uno de los alumnos para ayudarlos en la toma de decisiones sobre su futuro educativo y profesional.
4. Analiza en conjunto las ventajas e inconvenientes de las distintas opciones de itinerarios educativos y profesionales, examinando las que mejor se ajustan y sus preferencias y sus posibilidades que la acción guarde entre sí y qué repercusiones podrían darse. Todo esto en talleres de Plan de vida con la técnica océanos azules y rojos.
5. Colabora con el profesor TUTOR en sus propios talleres.
6. Promueve y coordina actividades que fomenten grupos de estudio.
7. Favorece en el alumno el conocimiento y aceptación de sí mismo, así como la autoestima cuando ésta se vea disminuida por fracasos escolares.

Estos siete planteamientos funcionan como guía para elaborar una programación didáctica a la hora de planear y evaluar un proceso de tutoría inclusiva. Además, el tutor crea un escenario de igualdad, entendiendo por tutoría inclusiva al tutor que practica la equidad, la inclusión y la diversidad en su salón de clase o en la universidad en general, es aquel que realmente está entregado a realizar una labor de calidad en el estu-

El tutor observa las interrelaciones complejas entre los distintos grupos y colectivos.

dianter; con esto se le brindan valores que lo hagan crecer y pensar de una manera razonable y consciente, con lo cual le ayuda a la integración en el aula (Arbizu, Lobato, Del Castillo, 2005). Para evaluar lo anterior, desde la evaluación socioformativa es necesario preguntarse en primera instancia: ¿Cómo podríamos evaluar un proceso de tutoría desde la socioformación?, en específico: ¿Qué proceso evaluaríamos?

Lo anterior obedece a que en la comunidad de aprendizaje Teams esto se ha abordado en un acompañamiento docente, donde la acción de mentorías entre pares ha dado como resultado un taller de acompañamiento para alumnos en estas temáticas y ha buscado líneas de acción que posibilitan ejes comunes de acción con los demás tutores, en el marco del proyecto educativo de tutorías del CCH y, en su caso, se ha propuesto “la tutoría inclusiva”, para intentar precisar: ¿Cuál es el grado de implicación de los profesores en la tutoría o cómo reflexiona el tutor en su accionar? ¿Cuáles son los aspectos que de forma específica y prioritaria debe atender el tutor para adquirir una visión global sobre la programación, objetivos y aspectos metodológicos entre las distintas áreas o materias? ¿El tutor practica la tutoría inclusiva al evaluar?

Lo que resalta de las preguntas anteriores son las siguientes reflexiones:

1. Preparar, coordinar y moderar las sesiones con el propósito de evaluar en la comunidad de aprendizaje un enfoque para desarrollar y ajustar la evaluación continua, formativa y orientativa para las fases del proyecto articulador.
2. Establecer cauces de colaboración con los demás tutores, sobre todo con los del mismo ciclo, a la hora de di-

reccionar y revisar objetivos para preparar actividades y materiales.

3. Vincular las intenciones educativas con las necesidades del alumno y el contexto que, por medio del Modelo Educativo del Colegio, encuentre de qué manera aprende el alumno en un aula virtual.
4. Cómo contribuir a que los alumnos aprendan contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales que les permitan a grandes rasgos madurar y aprender a convivir en sociedad. En esta etapa de la adolescencia es importante favorecer la autoconcepción, la autoaceptación y la autoestima, por lo tanto se hace necesario puntualizar en los entornos de aprendizaje virtuales.
5. Identificar las habilidades positivas o proponer vías de solución.
6. Cómo el tutor debe desarrollar y potenciar las habilidades básicas para conocer a los alumnos.
7. Promover la interacción a través de momentos de trabajo individual, en equipo y la integración de las diferentes actividades que se proponen los alumnos.
8. Incrementar el autoconocimiento y la autoestima, para esto es necesario prestar atención a la enseñanza de hábitos, actitudes y valores.

Es de esta manera que la socioformación potencia la evaluación de las estrategias didácticas apropiadas que podrán ser análisis de casos; la construcción de pautas de convivencia; el aprovechamiento de situaciones de conflicto a fin de integrar contenidos conceptuales, actitudinales y proponer la revisión de cualidades personales (conocido como metodología o forma situada); así como facilitar que el alumno se responsabilice y

controle su propio proceso de aprendizaje y crecimiento personal.

Por otra parte, en el marco de la metodología situada y las redes de colaboración se ha coincidido en la comunidad sobre los problemas de aprendizaje y lo que originó la reflexión, como resultado se ha detectado la necesidad de la evaluación como un proceso de investigación. Estas reflexiones surgieron desde una concepción democrática, de la vida compartida y realizada desde una mirada de colectividad, una organización dinámica y con un sentido de comunidad de aprendizaje, promoviendo un estilo de compartir con todos los profesores de la comunidad, que coinciden en identificar y desarrollar los principales ejes para el desarrollo de una evaluación socioformativa; se concluye que no hay recetas que puedan aplicarse sin mediación de un análisis del tutor y de los actores involucrados.

Si se pueden idear programas de aplicación que se ocupen de las diferencias significativas que se dan entre los individuos, también es posible, aunque nada fácil, desarrollar métodos que evalúan las habilidades y las formas de conocimiento que los estudiantes dominan en sus clases, en el desarrollo de habilidades individuales y de colaboración. En 1968 Goodman expresó:

Cuando se considera que las artes y las ciencias implican operaciones: inventar, aplicar, leer, transformar, manipular con sistemas simbólicos que se adecuan y divergen de un determinado modo específico; quizá podemos emprender una investigación psicológica directa sobre el modo en que las habilidades pertinentes se inhiben o se intensifican unas a otras y su resultado podría conducir a cambios en la tecnología educativa.

Los docentes desde el enfoque de la socioformación identifican barreras para la inclusión y fomentan el sen-

timiento de sentido de pertenencia y responsabilidad para que se dé un impacto significativo en la formación de los estudiantes en la realización de acciones, en el ámbito de la formación de una tutoría inclusiva, con una metodología situada que desde la investigación-acción formativa, se propone un ciclo de cinco momentos para transformar las prácticas de formación con los estudiantes: 1) Direccionamiento, 2) Planeación, 3) Actuación, 4) Socialización y 5) Seguimiento.

El direccionamiento conlleva a la reflexión del docente y la planeación establece cuáles son las metas por lograr; la ejecución modera las acciones de mediación con los estudiantes y la socialización es la clave para compartir con los demás, y recibir retroalimentación e inspirar la transformación de las prácticas formativas tradicionales centradas en contenidos; por último, el seguimiento, que permite realizar trayectorias de la tutoría para reflexionar cuantitativamente en la práctica docente.

CONCLUSIONES

La acción formativa es una variante de la investigación-acción educativa centrada en transformar las propias prácticas de formación, considerando los retos de la sociedad del conocimiento centrada en la didáctica, la evaluación de los recursos y los ambientes educativos. Se basa en el trabajo colaborativo y la socialización como ejes de cambio



en la evaluación socioformativa, propuesta que direcciona el compromiso con la coeducación. El estudiante no se forma solo en el aula, sino por su contexto; por lo cual debe sentir pertenencia a este mismo.

El mecanismo es la autoevaluación en la reflexión de la práctica docente en la formación de los estudiantes que determina los logros y las acciones para mejorar, a partir del ideario educativo de la institución y las metas que se pretenden lograr en los estudiantes, permite identificar dificultades y establecer posibles estrategias durante la ejecución del proceso y documentarlo, enfatizando en concretar los valores como la responsabilidad, equidad y por ende la igualdad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arbizu, F., Lobato, C. y Del Castillo, L. (2005). "Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria". *Revista de Psicodidáctica*, 10, pp. 7-22.
- Antezana, C. N., Condo, M. Y., Czarny, G., Palma, S., Elizalde, L. M., Arrieta, D. et al. (2015). *Cuadernos de educación inclusiva Vol. I. "Los rumbos de la Educación Inclusiva en los inicios del siglo XXI. Cartografías para modernizar el enfoque"*. Chile: CELEI.
- Delgado Ballesteros, G. (2015). "Coeducación: derecho humano". *Península*, 10 (2), pp. 29-47.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), pp. 1-13.
- Díaz Barriga, A. (2011). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: IISUE.
- Flores, M. y Torres, M. (eds.) (2011). *La escuela como organización de conocimiento*. México: Trillas.
- Furlan, A. y Valdez, M. A. P. (1993). Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico. *Perfiles Educativos*, (61).
- García, J. E. (1986). Bases para la introducción del modelo del profesor-investigador en los centros de profesores. En *IV Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela* (405-410). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.
- Gutiérrez García, A. G., Granados Ramos, D. E. y Landeros Velázquez, M. G. (2011). "Indicadores de la trayectoria escolar de los alumnos de psicología de la Universidad Veracruzana". *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11 (3), pp. 1-30.
- Maldonado Pérez, M. y Sánchez, T. (2012). "5. Trabajo colaborativo en el aula: experiencias desde la formación docente". *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 16 (2), pp. 93-118.
- Millán, R. (2010). El cambio de la sociedad mexicana: dimensión y significado. *Foro Internacional*, pp. 88-114.
- Peralta Silverio, M. G. (2011). *Hacia la transformación de su cultura académica de la maestría en pedagogía de la FES Aragón, entre la realidad y la utopía. Estudio de caso desde la perspectiva de sus docentes*. Tesis de doctorado. México: UNAM.
- Poggiolini de Cano, M. (2005). *La escuela en tiempos alterados. Propuestas desde la psicopedagogía*. Argentina: Lugar Editorial.
- Pozner, P. (2000). Gestión educativa estratégica. Buenos Aires: AIQUE.
- Salazar Gómez, E. y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39 (53).
- Segura Morales, A. y Muñoz Corona, L. L. (julio-diciembre, 2020). Hacia la apropiación de un modelo de la tutoría en línea. La experiencia en el CCH Vallejo (la tutoría como una actividad innovadora en el CCH de la UNAM). *Eutopía*, (33), pp. 41-48.
- Unesco. (2019) Marco de competencia de la Unesco para los docentes. Unesco ICT in Education. Recuperado de: <https://www.oer-commons.org/hubs/UNESCO>
- Valls, R. (2000). Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. Barcelona: Universidad de Barcelona.