

ABEL PÉREZ R.*/PAOLA ODETTE CÁRDENAS A.**/ALBERTO RAMÍREZ M.***

La tutoría como experiencia de acompañamiento en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

The mentoring as accompaniment in the Mexican New School frame

Resumen

El presente trabajo muestra los resultados de una intervención pedagógica en estudiantes de secundaria donde se expone la relevancia de la tutoría para ampliar, diversificar y enriquecer el aprendizaje en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. A partir de un enfoque basado en el método de proyectos se diseñó una serie de actividades pedagógicas sobre la base de tres dimensiones: el saber ser, el saber convivir y el saber disciplinar, las cuales en conjunto ofrecieron un reto de conocimiento para darle otro sentido al trabajo tutorial.

Palabras clave: tutoría; acompañamiento; saber; aprendizaje

Abstract

This paper explores the impact of a pedagogical intervention using tutoring in a Mexican high school within the New School Framework. The intervention aimed to demonstrate how tutoring can broaden, diversify, and enrich student learning. Based on the project method, a series of pedagogical activities were designed around three core dimensions: knowing how to be, knowing how to live together, and disciplinary knowledge. These activities challenged traditional conceptions of tutoring and aimed to create a more holistic learning experience.

Key words: mentoring; accompaniment; knowing; learning

Fuentes Humanísticas > Año 36 > Número 68 > I Semestre > enero-junio 2024 > pp. 121-137.

Fecha de recepción 19/11/2023 > Fecha de aceptación 19/11/2023

abezgruiz@gmail.com, poce_cool@hotmail.com, cavallarama@gmail.com

* Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa.

** Universidad Pedagógica Nacional Unidad 098.

*** Universidad Pedagógica Nacional Unidad 098.

Introducción

En México, al igual que en otros países de América Latina, una de las promesas de los proyectos de modernización educativa a nivel básico en las últimas décadas ha sido la mejora en la calidad de los aprendizajes. Las reformas instituidas en el sector, especialmente aquellas con una marcada orientación tecnocrática, pretendieron corresponder las prácticas pedagógicas con un entorno económico global cada vez más dinámico, incierto y demandante; lo que derivó, entre otras cosas, en el imperativo de un estudiantado competente, flexible y capaz de ofrecer resultados medibles y comparables a corto plazo a través de pruebas estandarizadas de desempeño escolar (Cañadell, 2008; Sarthou, 2015; Tedesco, 2018; Torres, 2008).

Sin embargo, tal pretensión ha topado de frente con distintas realidades que envuelven el actuar cotidiano de los centros escolares pese a la recurrencia de políticas de mejoramiento en forma de normatividades, principios pedagógicos y planes de estudio (López y Flores, 2009). Es necesario advertir que cada escuela presenta situaciones muy diversas en la manera en que sus integrantes viven determinadas experiencias en el desarrollo de los contenidos curriculares, así como en el tipo de convivencia que deben de tener, en la actitud con que se comprometen al trabajo escolar y en las aspiraciones formativas que los guían.

Con la llegada de la Nueva Escuela Mexicana, como parte del ideario educativo del gobierno de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), se abre una expectativa en términos de aprovechamiento escolar a partir de un enfoque que, en sus

bases ideológicas, apela por una orientación más humanista, integral, contextual y de alcance social que logre subsanar los vacíos que en la materia se han reproducido a lo largo de los años. En este marco, una labor que es necesario poner de relieve es la de tutoría en educación secundaria debido a que representa un plan de acompañamiento pedagógico que le permite al estudiantado trazar un trayecto formativo acorde a sus intereses y necesidades más allá de lo estrictamente curricular. Sólo que en este empeño se presentan ciertos retos y obstáculos de distinta índole que demeritan la pertinencia del trabajo tutorial, al tiempo que postergan la posibilidad de generar aprendizajes significativos.

En función de este planteamiento, el presente documento describe la relevancia de la tutoría a nivel secundaria a partir de un programa de intervención centrado en el aprendizaje activo e integral. La incursión a dos escuelas secundarias de la Ciudad de México sirve de marco referencial para el desarrollo de un proyecto de acompañamiento tutorial para favorecer el potencial creativo y autónomo de los sujetos de interés de este nivel educativo.

La tutoría como expresión del acompañamiento pedagógico

Con base en la revisión de la literatura existente sobre la tutoría, un primer bloque de trabajos fija su atención en el carácter del acompañamiento docente con el estudiantado para fortalecimiento del aprendizaje (Colomer *et al.*, 2013; Martín, 1997). En una segunda vertiente están aquellos que destacan el desarrollo de la labor tutorial gracias al auxilio del recur-

so tecnológico (Carvalho y Santos, 2022; Myric *et al.*, 2011; Peña *et al.*, 2002). Un último grupo pone de relieve las posibilidades de esta práctica en el contexto de una serie de reformas que toman como punto de arranque el problema del rezago educativo, especialmente a nivel básico (Pastor, 1995; Ducoing, 2009; González y Avelino, 2016).

Más allá de los énfasis, el común denominador de estos acercamientos es situar la práctica del tutor, los recursos con los que cuenta, las disposiciones desplegadas así como los saberes aplicados para la generación de aprendizajes como elementos cruciales para potenciar las habilidades cognitivas, actitudinales y procedimentales de la población estudiantil. Esto conduce a observar en la labor tutorial un despliegue de múltiples facultades encaminadas a enriquecer el proceso de enseñanza a partir de un sentido de proximidad y compromiso para alentar la adquisición de conocimientos dentro de los espacios escolares.

La tutoría, tal como la refieren De Ibarrola *et al.* (2014), se fundamenta en principios y relaciones pedagógicas flexibles, así como en diagnósticos integrales sobre los principales problemas educativos dentro de un trayecto escolar. Ofrece la oportunidad de entablar un tipo de interacción destinado a atender, no solamente las situaciones propias del aprovechamiento académico, sino además en considerar las dimensiones sociales, afectivas y emocionales del alumnado a partir de una orientación que potencie su formación personal, su confianza y su proyección a futuro.

Este tipo de trabajo implica mucho más que ser simplemente un vigilante o monitor de la formación, supone involu-

crarse de lleno en los diferentes ámbitos que acompañan la trayectoria formativa, por lo que la labor tutorial representa más que responder a una determinada asignatura, es acompañar y estar al pendiente de las posibles dudas, dificultades, inquietudes, sensaciones, fallos o logros que se manifiestan a lo largo del proceso educativo.

Para que se pueda llevar a cabo lo anterior, es necesario que la tutoría posea o desarrolle una serie de atributos, como por ejemplo el interés por el aprendizaje, ya que es fundamental tener un compromiso por los intereses, expectativas, incertidumbres y posibles dificultades formativas. Desde el enfoque de la Secretaría de Educación Pública (SEP), resulta crucial que esta práctica se guíe bajo una actitud de respeto, alentando la iniciativa por aprender, el compromiso para el crecimiento personal y el desarrollo humano. La confianza es otro aspecto que se debe proyectar, puesto que sin ella no se pueden establecer lazos de cordialidad, seguridad y empatía con el grupo (SEP, 2015).

Con el fin de que la tutoría cumpla con esta finalidad, es necesario partir del propio desarrollo del profesorado como criterio fundamental encaminado a fortalecer, ampliar y enriquecer la experiencia educativa a nivel secundaria. Como lo establece Stenhouse (2010), el enriquecimiento de los aprendizajes no puede pensarse al margen del mejoramiento docente. Sólo por este medio se puede visualizar a la enseñanza, no como un sistema de procedimientos únicos y homogéneos para producir conductas deseables, sino más bien como una vía de reflexión para promover el pensamiento creativo y autónomo.

Por otra parte, al ser la labor tutorial un tipo de acompañamiento pedagógico, este último debe verse como una tarea necesaria para hacer provechosa la experiencia de aprendizaje. Ghoulali (2007) nos dice al respecto que, desde un punto de vista semántico, “acompañar” es unirse a alguien para ir a dónde él va al mismo tiempo, por lo que dicha acción hace posible tres lógicas: relacional, temporal y espacial. La primera supone un vínculo en función de un aspecto que le dé sentido a dicha unión, en este caso una finalidad o meta educativa; la segunda refiere que esta vinculación se comparte en un tiempo específico, mientras que la tercera hace alusión a la situación contextual en la que las otras dos tienen lugar.

De este modo, sólo se puede acompañar si se sabe hacia dónde se desea llegar. En el proceso hay una relación de proximidad en la que los sujetos se comunican a partir de posiciones distintas, y donde acompañante y acompañado aceptan participar en un compromiso recíproco en el que uno cambia al mismo tiempo que se intenta cambiar al otro con base en una orientación específica. A partir de esto último, Ghoulali nos refiere ciertas características del acompañamiento:

Es asimétrica porque sitúa frente a frente a dos personas con desigual poder.

Es contractual porque instaura una comunicación sobre la base de un elemento vinculante.

Es circunstancial, ya sea de manera temporal u ocasional, porque es apropiada de acuerdo con un momento dado.

Es co-movilizadora porque implica que los participantes de la unión estén juntos e involucrados en el proceso (Ghoulali, 2007, p. 209-210).

En la misma vertiente, Dinorah García nos dice que el acompañamiento es un término de uso frecuente en el campo educativo, familiar, social e institucional por ser una síntesis de necesidades, sentimientos, tareas y proyectos de variado tipo. Su presencia involucra a dos o más personas que entablan un compromiso en términos de ayuda y transferencia de conocimientos, experiencias, vivencias que le otorgan un sentido al acto de acompañar. Para la autora, el acompañamiento:

[...] es un proceso orientado a la constitución de sujetos democráticos con un desarrollo significativo de su autonomía e identidad colectiva, al tiempo que potencian la identidad individual (García, 2012, p. 11-12).

En el terreno educativo, este proceso tiene como foco de atención la formación de sujetos sociales dispuestos a asumir nuevas prácticas y relaciones educativas, guiadas y organizadas por un proyecto escolar transformador. Desde esa visión, acompañar supone una dosis tanto de utopía como de pragmatismo a través de un trabajo sistemático que les permita a las personas situar e interpretar el futuro con anticipación. En tal virtud, acompañados y acompañantes deben desarrollar un sentido de iniciativa y una actitud propositiva que favorezca una mejor comprensión de las relaciones educativas y su armonización con el contexto.

Esta condición utópica y pragmática también implica ser conscientes de la ne-

cesidad de lograr acciones significativas y adecuadas a las necesidades e intereses tanto de los acompañantes como de los acompañados. De modo que la participación de ambas partes demanda ser conscientes y críticos de la realidad en que se actúa para lograr una transformación que le otorgue vitalidad renovada a la experiencia educativa. Su centro está en el carácter humanizante de la educación, el cual solicita una especial vocación por formar realmente a los sujetos desde un compromiso por el mejoramiento individual y colectivo. Así, se está en posibilidad de mejorar la calidad de los saberes, de las prácticas y de la propia vida en el contexto social y comunitario. En sus propias palabras, García lo refiere de este modo:

El acompañamiento es una construcción compartida entre los sujetos. Y por esto, tanto los acompañantes como los acompañados, experimentan mejoras importantes en el ejercicio de su profesión y en la comprensión de sus responsabilidades ciudadanas. Es un proceso flexible y direccionado por la realidad personal, por el contexto más inmediato y global en que las personas intervienen. Por ello, su sentido humano y transformador implica nuevos esquemas y nuevas lógicas en... las experiencias educativas que se propician y priorizan; en las estrategias utilizadas y en las políticas que orientan los diferentes cursos de acción (García, 2012, p. 14-15) (Cursivas en el original).

Desde tal perspectiva, tutoría y acompañamiento son componentes íntimamente ligados entre sí porque suponen un vínculo comunicativo entre sujetos bajo un interés o una intencionalidad recípro-

ca. Si bien el tipo de implicación puede variar de un contexto a otro, lo relevante es comprender que en la experiencia de acompañamiento tutorial van comprometidos esfuerzos por intercambiar, compartir y generar aprendizajes para mejorar el desarrollo de las personas involucradas en el proceso.

La Nueva Escuela Mexicana y la tutoría

La “Nueva Escuela Mexicana” (NEM), impulsada por el gobierno de Andrés Manuel López Obrador, se presenta como una reacción a aquellas tendencias educativas, de corte tecnocrático, centradas en la competencia individual de los talentos desde una finalidad de mercado¹ (Cañadell, 2008). A nivel ideológico, la NEM plantea la conveniencia de un enfoque curricular humanista orientado a las necesidades cognitivas, estéticas, emocionales, culturales, morales y afectivas de la niñez y la juventud, priorizando la atención a aquella población más vulnerable o con mayores desventajas por su condición socioeconómica. Desde una mirada oficial, sus principios pedagógicos descansan en una visión de inclusión, responsabilidad y compromiso social a través del entendimiento y diálogo entre los grupos humanos para estar en correspondencia con una sociedad diversa, dinámica y compleja (SEP, 2019).

¹ En administraciones anteriores, esta tendencia tecnocrática propició, entre otras cosas, la instrumentación de evaluaciones periódicas estandarizadas como la prueba PISA o ENLACE como medidas de certificación de los alcances y limitaciones del aprovechamiento educativo a nivel básico.

Este planteamiento, más allá de su condición de proyecto político, responde a una circunstancia en la que usualmente a la escuela se le cuestiona por ir a la zaga de los procesos de transformación y complejidad que caracterizan a nuestro tiempo, al tiempo que se espera de ella que pueda resolver las múltiples exigencias de nuestras sociedades (Longás *et al.*, 2008); lo cual resume, por un lado, el carácter ambivalente de la escolarización en términos de una expectativa social y, por otro, las limitaciones que enfrentan las escuelas como generadoras de conocimiento. De ahí que la NEM promueva una pedagogía social como una forma de construir lazos o acciones vinculantes para construir saberes pertinentes alrededor de los compromisos educativos desde un sentido del bienestar común.

La pregunta que surge a la luz de esta intención educativa es ¿cómo se articula la tutoría con el sentido social que presenta el enfoque de la NEM? Como se ha mencionado, la labor tutorial es la posibilidad de entablar un trato educativo en función del marco de interacción para hacer más significativa la experiencia de aprendizaje y, con ello, promover la edificación de una responsabilidad ciudadana activa y comprometida con su medio. No obstante, en su implementación se presentan ciertas situaciones que la limitan, entre las cuales podemos mencionar:

No existe una suficiente preparación o capacitación para el profesorado en las labores de tutoría.

No hay una debida distribución en las escuelas de esta responsabilidad con base en las disponibilidades horarias.

Se presenta una fuerte percepción de ver la tutoría más como una carga administrativa adicional que como una labor pedagógica sustancial.

No se propicia la colaboración colegiada para el desarrollo de contenidos, documentos o materiales educativos de apoyo que sirvan de fuente para el trabajo tutorial.

No se le da la suficiente importancia curricular a la tutoría como una actividad académica complementaria y de mejoramiento de la convivencia escolar (De Ibarrola, Redemi y Weiss, 2014, p. 20-21).

La presencia de estas problemáticas no debe suponer, de algún modo, la salida de la tutoría de nuestras escuelas, más bien debe ser un aliciente para seguir fortaleciendo esta actividad como una práctica necesaria e importante, en especial en la educación secundaria.² En correspondencia con los principios pedagógicos de la NEM, es una oportunidad para lograr una formación integral con base en una educación inclusiva, pluricultural y colaborativa que permita conocer, entender y guiar el proceso para potencializar el aprendizaje y, con ello, contribuir a una mejor preparación en función de los cambios que vivimos en la sociedad actual. Como lo advierte Estanislao Pastor, con

² Para el caso de la educación secundaria en nuestro país, desde el año 2006 con la Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES), se incorporó un espacio específico en la currícula destinado al trabajo de tutoría, a través del cual se le dedica una hora a la semana en todos los grupos de cada uno de los tres grados dentro del ciclo escolar.

la acción tutorial se ayuda “a crecer en el seno de la sociedad, [facilitando] la adquisición de los medios para desenvolverse en ella de forma adecuada y autónoma” (Pastor, 1995, p. 19).

Para el alumnado puede significar la posibilidad de contar con un auxilio complementario que enriquezca más sus experiencias de aprendizaje, mientras que para el colectivo docente puede representar una vía de fortalecimiento profesional en el que se desarrollen habilidades múltiples en materia de conducción pedagógica. Para este último, además, la tutoría debe pensarse como un tipo de desafío educativo, ya que implica detenerse a reflexionar sobre cómo se entiende la práctica, de qué manera puede mejorarse, si realmente está favoreciendo los aprendizajes, si está tomando en cuenta la diversidad de intereses o necesidades, si el seguimiento de los resultados es el adecuado o si existe la suficiente comprensión de lo que se está haciendo en términos pedagógicos.

Es un hecho que la complejidad de nuestro entorno nos exige prestar más atención en adecuar la educación a las condiciones del contexto escolar. Desde el enfoque de la NEM este proceso de “adaptabilidad” supone un acercamiento pedagógico que aporte nuevos conocimientos y aptitudes. En este asunto, la tutoría es una vía para lograr una mejor relación educativa entre profesor y estudiante que conduzca a comportamientos deseables y esperados de acuerdo con los fines de la educación. Por tanto, la formación en servicio, además de servir de preparación para abordar de manera óptima los programas de estudio, debe aprovecharse como una opción para actuar, compartir experiencias y dar respuestas a la varie-

dad de expectativas que la sociedad espera que cumpla la práctica docente.

De aquí que se plantee la formación como algo más que aprender a aprender y aprender a enseñar. La formación es también aprender a convivir, aprender a compartir, aprender a ser; sobre todo aprender empáticamente sobre cómo aprenden otros a ser ellos y ellas, a configurar la propia individualidad desde los entramados de la vida y el trabajo en equipo, en familia, en comunidad. Esto es elemental para poder determinar las posibilidades de que la escuela genere aprendizaje significativo, aprendizaje para la vida (Martínez y González, 2010, p. 527).

De ahí que un reto de formación profesional resida en desarrollar conocimientos más amplios sobre el tipo de trato educativo que se exige hoy en día, no sólo en lo concerniente al dominio específico de las disciplinas, sino además en lo que respecta a los intereses o expectativas sobre las que las personas basan su necesidad de afirmación como *seres individuales y sociales*, lo cual implica repensar la propia labor de enseñanza desde marcos de actuación pedagógica mayormente pertinentes y adecuados a la situación escolar de referencia.

El encuadre metodológico

De lo hasta aquí expuesto, se destaca que la tutoría descansa sobre la premisa de contribuir a un conocimiento integral mediante un ambiente de confianza y libertad, en el que se pone de relieve un tipo de aprendizaje con sentido humano

que sea capaz de recoger las emociones, sentires, inquietudes o expectativas como parte de un trayecto escolar. De ahí que una pregunta orientadora sea: *¿Mediante qué mecanismos de acompañamiento se puede desarrollar un plan tutorial que fomente en el estudiantado la iniciativa por aprender, el compromiso por el crecimiento personal, así como la confianza y libertad para alcanzar sus inquietudes de conocimiento?*

Para dar respuesta a esta interrogante, el presente trabajo parte metodológicamente de un enfoque cualitativo centrado en los individuos a través de mecanismos de intervención pedagógica, entendida esta última como:

[...] un proceso asociado con la investigación del trabajo docente vinculado con la reflexión sistemática de las acciones, relaciones y significaciones de la práctica educativa que busca detectar problemáticas propias del quehacer educativo, explicar las causas y buscar alternativas de transformación bajo una perspectiva innovadora (Con Gómez y Chávez, 2004, p. 1398).

Este tipo de ruta metodológica exige tomar en cuenta que el educando, a quien va orientado el esfuerzo de mejora educativa, es un agente, es decir, un sujeto con capacidad de acción al igual que el docente que le sirve de guía. La finalidad de una intervención es incidir en las personas para que estas últimas alcancen una condición planteada como deseable, para lo cual se deben esclarecer y programar los medios para hacer efectiva la meta de acción. En esto, el trabajo de quien orienta la intervención es muy relevante, ya que se requiere tener presente en todo momen-

to la intención final sobre la que se van a organizar los procedimientos, los recursos y las estrategias de actuación (Colmenares y Piñero, 2008; Touriñán, 2011).

En virtud de lo anterior, nuestros sujetos de interés fueron estudiantes de 2º y 3º grado de dos escuelas secundarias técnicas ubicadas en la alcaldía Gustavo A. Madero de la Ciudad de México, con quienes parte del equipo de investigación que suscribe el presente documento actuó como docente tutor durante el ciclo escolar 2022-2023 que cubrió los meses de noviembre de 2022 a mayo de 2023. En la primera de las escuelas –que por razones de confidencialidad se denominará “Escuela Secundaria A”– se trabajó con un grupo de segundo grado (42 alumnos); mientras que en la “Escuela Secundaria B” se hizo lo propio con un grupo de tercer grado (38 alumnos); en total la intervención se llevó a cabo con 80 estudiantes.

El propósito de la intervención fue desarrollar un programa de acción tutorial orientado a favorecer aprendizajes colaborativos, autónomos, creativos y dinámicos para generar un sentido de involucramiento y compromiso hacia un trayecto formativo. Las preguntas que guiaron la intervención fueron: ¿cómo favorecer educativamente un sentido de compromiso, autonomía y coparticipación alrededor de una finalidad educativa? y ¿mediante qué estrategias de acción pedagógica se puede organizar un proyecto que promueva aprendizajes significativos y pertinentes?

La fundamentación pedagógico-didáctica: el método de proyectos

Para el desarrollo de la intervención pedagógica se hizo uso del método por pro-

yectos, el cual forma parte de la llamada escuela activa bajo el principio pedagógico “aprender haciendo” de John Dewey que, a diferencia de los métodos tradicionales de enseñanza basados en la instrucción o la exposición de contenidos, fomenta una orientación creativa, dinámica y compartida para propiciar un conocimiento significativo y construido dentro de un contexto de acción escolar (Ruiz, 2013). Sobre estos principios, los productos a lograr, a través del proyecto, son el resultado de ideas, decisiones, modificaciones o mejoras incrementales que auxilian a formar un carácter, una personalidad y un sentido de compromiso hacia consigo mismo y hacia el entorno (Cortés, 2005; Tobón, 2006).

De modo que, con este método, se buscó plantear un desafío de aprendizaje para incursionar en nuevos planos de comprensión en materia de construcción del conocimiento, ya que el aprendizaje por proyectos supone un emprendimiento colectivo con el fin de atender y resolver un problema educativo a partir de una coparticipación en la que se planea, implementa y evalúa un plan de conocimiento cuyo alcance rebasa los límites de la labor dentro del aula.

Para efectos de implementación de la labor tutorial, estos elementos se organizaron con base en las tres dimensiones de la formación planteadas por Tobón (2016): i) *el saber disciplinar* relativo a los conocimientos, facultades y destrezas que se persiguen dentro de los contenidos curriculares, ii) *el saber ser* referido al desarrollo de la personalidad a partir de un pensamiento autónomo, una gran confianza para emprender retos, un alta autoestima para tener seguridad y una capacidad mental para crear e innovar, y iii) *el*

saber convivir relacionado con las habilidades sociales para la comunicación, la interacción, la cooperación y la responsabilidad desde un sentido de compromiso compartido.

Bajo estos criterios de conducción pedagógica, se establecieron los momentos o fases del trabajo por proyectos; a saber: i) *el análisis*, aquí se reflexiona sobre una situación o preocupación en común, fijando un objetivo a alcanzar y discutiendo un conjunto de acciones compartidas; ii) *el diseño*, que implicó una descripción metodológica del plan de trabajo a partir de un esquema de procedimientos sobre el cual se organizaron las diferentes actividades; iii) *la implementación*, donde se emprendió en términos prácticos el plan diseñado; iv) *el seguimiento y control*, referido al proceso mediante el cual el tutor actuó para orientar, resolver inquietudes y vigilar que las actividades transcurrieran conforme a lo planeado; y v) *la evaluación y reflexión*, en la que se hizo una evaluación global, destacando cualitativamente lo aprendido en diferentes puntos, es decir, en lo cognitivo, lo emocional, lo comunicativo, lo procedimental y lo actitudinal (Galeana, 2016).

En lo relativo a la primera fase, en ambos grupos de estudiantes se instauró, por separado, una asamblea al inicio del ciclo escolar con el fin de identificar una preocupación en común. A partir de un ejercicio de reflexión grupal se logró detectar, para los dos casos, una serie de situaciones educativas que se puede resumir en lo siguiente: a) no se fomenta la iniciativa estudiantil en el proceso de aprendizaje; b) el ambiente áulico no es lo suficientemente propicio para la integración y el trabajo colaborativo; c) las actividades extraescolares, por lo general,

resultan extenuantes y sin sentido; y d) no existe un acompañamiento que motive al alumnado a enriquecer sus conocimientos y fincar con claridad sus expectativas de formación. Razón por la que, en una segunda fase, se acordaron posibles alternativas para atender globalmente dicha circunstancia a través de un proyecto denominado “Actuemos juntos”, el cual se desglosa para fines expositivos en los siguientes términos:³

Saber ser. Fundado en aquellos aprendizajes que favorecen una idea de persona, con características, atributos y cualidades específicas en correspondencia con experiencias compartidas con otros dentro de un mismo contexto socioeducativo. Sobre esa base, los aprendizajes esperados se organizan a partir del reconocimiento de contar con un propósito educativo, de compartir libremente los anhelos o deseos de vida, de intercambiar expectativas de realización y de respetar las diferencias de opinión. Las actividades para tal fin se alimentan de testimonios sobre lo que distingue personalmente a cada miembro del grupo, de reflexiones en torno a cómo se fijan las metas de vida y de la revisión de materiales audiovisuales que aportan elementos relacionados con lo que nos une y

nos distingue como miembros de una sociedad.

Saber convivir. Fincado en la relevancia de forjar lazos de confianza y reciprocidad a partir de compromisos de acción en común. En términos de aprendizaje se busca identificar las similitudes y diferencias que nos engloban socialmente, comprender la importancia de reconocer al otro desde una visión humanista, describir los rasgos comunes que definen al grupo de pares y resaltar la relevancia de los vínculos. Para tal efecto, se emprenden actividades de trabajo cooperativo, de reflexión conjunta, así como de indagación compartida sobre temas relativos a los derechos humanos, la diversidad cultural y el pluralismo.

Saber disciplinar. Orientado a incorporar contenidos especializados sobre un campo de formación particular que ayude al desarrollo integral de las personas con base en principios educativos deseables y pertinentes. De este modo, los aprendizajes están pensados para cubrir, de manera específica, una educación centrada en la edificación de una ciudadanía activa y responsable con su entorno sociocultural mediante actividades que destaquen la particularidad de los contextos, la amplitud de las identidades y la riqueza de la diversidad como parte de una condición vital.

³ Por razones de espacio, sólo se presenta una parte del fundamento y de la programación didáctica organizada en 12 sesiones de una hora a la semana, y que ejemplifica la forma en que se pusieron en práctica las tres dimensiones de formación planteadas por Tobón (2016) a lo largo del ciclo escolar.

Resultados

En este punto cabe decir que, como parte del acompañamiento de la intervención,

cada tutor llevó a cabo un registro del proceso en forma de bitácora en la que se describieron cada una de las actividades planeadas y sus efectos correspondientes en las actitudes y comportamientos estudiantiles. A partir de la información registrada se hizo un concentrado de las actitudes o comportamientos observados en una matriz en función de las dimensiones planteadas por Tobón (2016). En términos de seguimiento, por cada sesión se tomó en cuenta el ambiente de aprendizaje generado; es decir, la manera de comunicar las acciones, el tipo de respuesta asumido por el grupo, el ánimo o disposición con que se acometieron las actividades, la fluidez de los procedimientos, etcétera. Para el caso del grupo de la Escuela "A" se desarrollaron las 12 sesiones de una hora cada una a lo largo del ciclo escolar, mientras que en el caso del grupo la Escuela "B" fueron 10 debido a que en el transcurso se presentaron inconvenientes de índole institucional que escaparon del control del tutor correspondiente. Con fines expositivos, la reflexión derivada del trabajo tutorial llevado a cabo en ambos centros se buscó articular con los presupuestos teóricos de partida.

Sobre el saber ser

Con respecto a esta primera dimensión, en ambos grupos se trabajaron algunas actividades orientadas a reflexionar sobre cómo se autoconciben en términos de aprendizaje y cómo compartir libremente sus expectativas y metas de realización. En el primer grupo (Escuela A), durante el desarrollo de las sesiones, se trabajó un ti-

po de acompañamiento al margen de lo típicamente esperado en las labores de tutoría, esto es, más allá de simplemente reforzar o ampliar lo ya visto en las clases regulares, especialmente en aquellas materias en las que el aprovechamiento es relativamente bajo, como es el caso de las matemáticas. Al enfocarse más bien en escuchar de forma libre las percepciones que las personas tienen de sí mismas en materia de aprovechamiento y sobre el futuro que les depara la vida, fue posible que compartieran sus inquietudes, deseos y temores, salvo pocos casos que prefirieron omitir sus comentarios debido a la desconfianza o inseguridad de hablar frente a grupo. Llamó la atención ver cómo se generó la participación del alumnado sin necesidad de intervenir recurrentemente en el desarrollo de las actividades.

Algo a destacar fue que en una de las sesiones un temor manifiesto es que el país se vuelva cada vez más violento, de ahí que algunos estudiantes hayan fijado como meta de realización incursionar en las fuerzas armadas. Otros más refirieron aspiraciones profesionales más comunes como ser médicos, ingenieros o programadores porque se consideran aptos para ello, pero en especial porque con ese conocimiento pueden ayudar a los demás. Derivado de este proceso, se concluyó que en este grupo se logró reconocer la importancia de contar con un propósito formativo y de compartirlo entre los pares; sin embargo, esto no estuvo exento de ciertos pendientes como favorecer mayormente la escucha activa, respetar las diferencias o dificultades de expresión y saber identificar necesidades en común.

Por otra parte, en el grupo de la Escuela B la experiencia de tutoría tuvo otras

características en cuanto a procedimiento, debido –en lo fundamental– a la escasa integración existente en un primer momento, lo que llevó a la necesidad de replantear la estrategia de comunicación para asegurar la realización de las actividades programadas. En este punto, la reflexión docente tuvo como prioridad crear, como primer paso, un ambiente de aprendizaje encaminado a aminorar las contrariedades provocadas por la división del grupo. De modo que las dos primeras sesiones se ocuparon de crear un clima favorable mediante juegos de reconocimiento de lo que nos distingue y nos une como personas en términos de gustos, preferencias, anhelos y estilos de vida, así como estrategias de escucha activa en situaciones de desacuerdo o incomformidad grupal para fomentar una valoración positiva en torno a cómo sortear las problemáticas.

Mediante estas acciones se buscó tener una mayor proximidad educativa al tiempo de fomentar el diálogo como recurso de solución de las controversias. Como resultado se logró, parcialmente, cohesionar al grupo alrededor de la dinámica de compartir las expectativas a partir de la definición de ser estudiante. Del ejercicio, la tutora recuperó como algo valioso el que se reconociera la importancia de seguir estudiando una vez terminada la secundaria como parte de un proyecto de vida; sólo algunos casos mencionaron sentirse atraídos por ser “youtubers” o “gamers”, aunque admitieron que sólo es una afición pasajera. Lo que quedó por trabajar en esta etapa fue brindar mayor confianza entre el alumnado para hacer más activa la participación, en particular en lo relativo al autoconcepto.

De este par de experiencias en torno al *saber ser*, se desprende el hecho que la dinámica tutorial está en estrecha relación con las necesidades reales, y no formales, de quienes viven el proceso de aprender como algo desafiante y problemático, ya que como lo advierten De Ibarrola, Remedi y Weiss (2014), no sólo se deben considerar las situaciones del aprovechamiento educativo como tal, sino además otros elementos de orden social, afectivo y emocional que rigen los comportamientos al interior de las aulas. Del mismo modo, este tipo de acompañamiento representa la posibilidad de la labor docente se acerque a nuevos conocimientos y desarrolle diferentes rutas de proximidad pedagógica. En esto, se confirma lo planteado por Martínez y González (2010) en el sentido de que acompañar implica una experiencia de socialización, de coexistencia y acción compartida de horizontes a alcanzar a partir de una finalidad educativa compartida.

Sobre el saber convivir

En esta dimensión el reto de aprendizaje fue destacar la importancia de comprender al otro desde su singularidad, y a partir de ello generar un sentimiento de compromiso educativo en común. En ambos grupos se dio la oportunidad de que se investigara, desde un plano psicológico, el por qué requerimos de los vínculos y qué nos ofrece esa condición para el progreso humano. Del mismo modo se brindaron algunos materiales complementarios para ampliar o enriquecer la tarea a fin de ser revisados en el salón de clases. Sobre esa base se trabajaron ejercicios de emprendimientos colectivos en forma de carteles, esquemas e infografías encaminados

a ejemplificar las ventajas que como humanidad tenemos de vivir en entornos sociales. Como cierre de este proceso se solicitó al grupo que intercambiara opiniones sobre el contenido de las actividades, así como del aprendizaje resultante.

En el caso del primer grupo, el tutor se percató que fueron las mujeres quienes con mayor soltura expresaron la relevancia de los vínculos y de mantener un trato cercano con el otro con fines de apoyo moral y emocional. La actividad más celebrada fue el poema "Carpe Diem" de Walt Whitman porque motivó la lectura compartida y porque contribuyó a reflexionar sobre lo valioso de tener anhelos o metas personales y saber hacer frente a las adversidades de la vida. En lo que respecta al grupo de la Escuela B, las sesiones sirvieron para reforzar la integración grupal por la situación expuesta anteriormente, lo destacable fue que se entendió que no es negativo por sí mismo tener diferencias, ya que es parte de nuestra condición pensar u opinar distinto, sólo que se debe aprender a vivir con dichas diferencias para alcanzar objetivos en común porque eso es algo inestimable en el desarrollo de los grupos humanos.

De lo vivido en esta acción pedagógica, se advierte lo mencionado por García (2012) en el sentido de que el acompañamiento es una oportunidad para promover un carácter humanizante a la educación desde el momento en que la organización de los saberes se rige por un compromiso de saberes compartidos, ayuda mutua y esfuerzos colectivos. Sólo agregar a esta idea que en este proceso la idoneidad de los contenidos y de los recursos dispuestos por la tutoría también constituyen un factor clave para el éxito de las

actividades, debido a que son insumos que propician la activación de una vivencia social que facilita la construcción de aprendizajes. Con esto, los materiales para generar un ambiente de conocimiento dejan de ser únicamente dispositivos técnicos o simples medios para un fin, convirtiéndose en parte fundamental de una experiencia grupal de socialización.

Sobre el saber disciplinar

En lo que respecta a esta última dimensión, la acción tutorial se centró en generar aprendizajes encaminados a comprender y reconocer como un valor social la diversidad cultural que existe universalmente, pero en particular en nuestro país. Esto como parte de un saber necesario en materia de educación cívica y ética que ayude a construir una ciudadanía tolerante e incluyente. El reto fundamental consistió en que los grupos involucraran a sus familias en el desarrollo de los contenidos a partir de entrevistas en torno a las raíces culturales e identitarias y de la recuperación de objetos personales asociados a un origen étnico de México, según fuese el caso. Al final de este ejercicio, se solicitó que se plasmara en un mural, para ser exhibido en las respectivas escuelas, la diversidad cultural que componía a cada colectivo de estudiantes en función de su origen familiar.

En ambos grupos las actividades se emprendieron con agrado, ya que les impulsó el deseo de organizarse para presentar algo a la comunidad escolar. En el grupo de la Escuela B, especialmente, la experiencia permitió descubrir una amplia diversidad cultural en los círculos familiares, esto es, orígenes que se remontan a los estados de Puebla, Veracruz, Oaxaca

y Estado de México, lo cual permitió un intercambio enriquecedor de saberes en función de la cultura de las comunidades de origen en forma de historias, artesanías, objetos diversos y prácticas sociales. En el caso del grupo de la Escuela A, si bien no existió de la misma forma esta amplitud de experiencias (dado que la mayoría presenta un origen urbano), eso no evitó que se diera un diálogo interesante sobre las composiciones familiares y sus formas de arraigo cultural en los diversos barrios o colonias de la alcaldía a la que pertenecen.

Junto con la presentación del mural, en que se condensaron fotografías, dibujos y pequeñas historias o leyendas, se propició la reflexión grupal acerca de lo útil o valioso del esfuerzo emprendido en materia de aprendizaje, de lo cual se destacan los siguientes aspectos: i) conocer desde otra perspectiva la importancia del origen familiar; ii) entender el sentido de lo diverso como una realidad que está presente en todo momento; iii) valorar la ayuda mutua; y iv) que la expresividad también refleja conocimiento.

Por último, de lo desarrollado se puso de relieve la importancia de un tipo de educación basado en las diferencias como una condición de realidad en la que nos desenvolvemos como seres humanos. En ello estuvo presente el énfasis curricular de la NEM (SEP, 2019) que conceptualmente reconoce la diversa gama de expresiones culturales, identitarias y comunitarias que confluyen en ambientes microsociales como puede ser el propio entorno escolar, cuyas implicaciones educativas conducen a la necesidad de una mirada plural en materia de aprendizaje que ayude a crear visiones más tolerantes e incluyentes como parte de una práctica ciudadana.

A modo de conclusión

La labor tutorial reviste una importancia pedagógica, no sólo porque a través de ella se amplían las posibilidades de conocimiento, sino porque además es una oportunidad excelente para conocer al alumnado desde un criterio de proximidad más allá de lo estrictamente curricular y porque hace posible un lugar de encuentro colectivo para construir aprendizajes. Las experiencias derivadas de la intervención, bajo el método de proyectos en estudiantes de secundaria, pusieron en evidencia que este tipo de acompañamiento es útil cuando la tutoría organiza la enseñanza desde un esfuerzo de conjunción de voluntades alrededor de una finalidad compartida y no como una implicación obligada.

El proceso seguido en el presente trabajo mostró, del mismo modo, que es necesario partir de las condiciones situadas en las que se desarrolla una meta educativa, lo cual implica hacer una lectura en situación de con quiénes se emprende el esfuerzo académico y en qué contexto escolar transcurre el trayecto de formación. Esto no es algo menor, ya que uno de los énfasis de la actual orientación educativa de la Nueva Escuela Mexicana reside precisamente en respetar los ambientes naturales en que se emprenden los fines de la educación a partir de la atención a la diversidad, el favorecimiento de la inclusión y del sentido de comunidad que perfile una ciudadanía activa, comprometida y responsable con el medio social del que forma parte.

Por otro lado, la experiencia permitió observar que el *saber ser*, el *saber convivir* y el *saber disciplinar* no son meras pretensiones retóricas en materia educativa, ni que son elementos de formación

excluyentes entre sí, por el contrario, se pudo constatar que presentan articulaciones variadas en función de la forma en que se emprenden determinados contenidos de conocimiento a través del trabajo tutorial. En este sentido, la tutoría conlleva la posibilidad de construir “saberes integrados”, cuyo alcance está en relación directa con el tipo de preparación profesional, con las condiciones institucionales del centro, con el ambiente escolar, con el carácter de las disposiciones docentes y con los recursos puestos a consideración para hacer del proceso una vivencia de formación integral.

No obstante, como todo proceso de esta índole, quedan pendientes por atender, tales como destinar más tiempo a la consolidación de los aprendizajes, trabajar más en la confianza y el autoconcepto, favorecer en mayor grado la escucha activa, entre otros aspectos, lo que conduce a pensar en la necesidad de robustecer la formación tutorial desde criterios más amplios de proximidad, comprensión y trato comunicativo como parte de los desafíos profesionales en la materia.

Bibliografía

- Cañadell, R. (2008). Cómo afecta la globalización a la educación. En Polo, P. y Verger, A. (Comps.), *Educación, globalización y sindicalismo*. Escola de Formació en Mitjans Didàctics.
- De Ibarrola, M., Remedi, E. y Weiss, E. (2014). *Tutoría en escuelas secundarias. Un estudio cualitativo*. CINVESTAV.
- Ducoin, P. (2009). (Coord.). *Tutoría y mediación I*. Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- García, D. (2012). *Acompañamiento a la práctica pedagógica*. Centro Cultural Poveda.
- Pastor, E. (1995). *La tutoría en secundaria*. CEAC.
- SEP (2015). *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes*.
- Stenhouse, L. (2010). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Tobón, S. (2006). *Método de trabajo por proyectos*. Uninet.
- Carvalho, A. R. y Santos, C. (2022). Developing peer mentors' collaborative and metacognitive skills with a technology-enhanced peer learning program. *Computers and Education Open*, 3, 1-19. DOI <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100070>
- Colomer, J., Vila, X., Salvadó, V. y Casellas, R. (2013). Tutoring as evidence of a reflective practice: a case study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93.
- Cortés, S. (2005). El método de proyecto como experiencia de innovación en aula. *Geoenseñanza*, 10(1).
- Colmenares, S. y Piñero, M. de L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>

- Ghouali, H. (2007). El acompañamiento educativo y escolar en Francia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32)
- González-Palacios, A. y Avelino-Rubio, I. (2016). Tutoría: una revisión conceptual. *Revista de Educación y Desarrollo*, 38, 58-68. http://smip.udg.mx/sites/default/files/38_gonzalez_palacios.pdf
- Longás, J., Civi, M., Riera, J., Fontanet, E., Longás, E. y Andrés, T. (2008). Escuela, educación y territorio. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15.
- López, S. y Flores, M. (2009). El fracaso del neoliberalismo y la alternativa educativa latinoamericana. *Educere*, 13(47).
- Martin, D. (1997). Mentoring in one's own classroom: An exploratory study of contexts. *Teaching and Teacher Education*, 13(2).
- Martínez, H. y González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, 35(3).
- Myric, F., Caplan, W., Smitten, J. y Rusk, K. (2011). Preceptor/mentor education: a world of possibilities through e-learning technology. *Nurse Education Today*, 31(3).
- Peña, C. I., Marzo, J. L., De la Rosa, J. L., y Fabregat, R. (2002). Un sistema de tutoría inteligente adaptativo considerando estilos de aprendizaje. *Revista UIS Ingenierías*, 1(2).
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15).
- Sarthou, D. (2015). Políticas educativas 2015-2020: entre el autoritarismo y la tecnocracia. *Revista Contrapunto*, 6.
- Tedesco, J.C. (2018). El debate de la reforma educativa: un caso de debate tecnocrático. *Revista del IICE*. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/5499/4934>
- Touriñán, J.M. (2011). Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: La mirada pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, (extra-serie). https://doi.org/10.14195/1647-8614_Extra-2011_23
- Torres, C. A. (2008). Después de la tormenta neoliberal: la política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía, *Revista Iberoamericana de Educación*, 48. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/23365/00520093000020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cibergrafía

- Con Gómez, S. y Chávez, V. (2004). *Metodología de la intervención educativa en la práctica del docente del Nivel Medio Superior*. https://www.academia.edu/6315849/Metodologia%3%ADa_de_la_intervenci%C3%B3n_educativa_en_la_pr%C3%A1ctica_del_docente_del_Nivel_Medio_Superior
- Galeana, L. (2016). *Aprendizaje basado en proyectos*. Universidad de Colima. <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/12835>
- SEP (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*

gicas. Secretaría de Educación Pública, México. Recuperado de: <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Tobón, S. (2016). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. CIFE. www.cife.org.mx

