

**Resiliencia y emociones en el espacio de Orientación y tutoría.**

**Coordinadores: Emma Leticia Canales y Tiburcio Moreno.**

**Ángeles Editores / Conacyt. México D.F.**

**Primera Edición enero 2011/ 1000 ejemplares**

**ISBN: 978-607-9151-00-3**

## **Contenido**

Introducción

Capítulo I El espacio de orientación y tutoría.

*Emma Leticia Canales Rodríguez*

Capítulo II Quiénes son los alumnos de secundaria.

*Sandra Sarai Dimas Márquez*

Capítulo III El profesor reflexivo

*Ema Nohemí Carranza Quiroz y Emma Leticia Canales Rodríguez*

Capítulo IV. Qué pasa con las emociones en secundaria

*Gabriela Abaunza Canales y Lorena Ramos Hernández*

Capítulo V. Aptitudes resilientes en alumnos de secundaria

*Reyna del Carmen Martínez Rodríguez y Lilia Benítez Corona.*

Capítulo VI. Entre lo sugerido y lo deseable: evaluación

*Tiburcio Moreno Olivos*

Recomendaciones y sugerencias

# Capítulo I

## El espacio de Orientación y tutoría

**Emma Leticia Canales Rodríguez**

- Antecedentes
- El espacio de Orientación y tutoría
- El profesor tutor
- La tutoría en secundaria
- La orientación educativa en secundaria
- Un lugar de fortalecimiento
- Encuentros y reencuentros
- Conclusión: Mediación y tutoría

## **El espacio de Orientación educativa, un lugar para crecer juntos**

- **Antecedentes**

Asistir a la escuela secundaria hoy, no es opcional o aleatorio, en la mayoría de los países este nivel se ha convertido en el tramo final de la educación básica y, por lo tanto, obligatoria como lo afirma Emilio Tenti Fanfani (2006, p.25) “ni los alumnos, ni los padres, ni los agentes escolares están en condiciones de determinar la inclusión o la exclusión escolar. Todos los adolescentes deben estar en la escuela. Este es un mandato de la ley y al mismo tiempo un mandato social” por lo que en los últimos cuarenta años la educación secundaria enfrenta los retos de la universalización y masificación que se promulgan como respuesta a la presión de más educación para todos, de buscar que todos los jóvenes asistan, permanezcan y egresen de la educación básica con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios y suficientes para enfrentar con pertinencia y eficacia las situaciones de la vida (Perrenoud, 2006).

Al principio la educación secundaria fue comprendida como el puente entre la educación elemental y la preparatoria; tiene apenas ochenta años y se fue constituyendo de peculiar manera en México. Durante mucho tiempo se denominó la secundaria como “educación media básica” para distinguirla del bachillerato, al cual se le llama también “educación media superior”. En la actualidad, la educación secundaria se define como el último nivel de la educación básica obligatoria (Zorrilla, 2004).

Atender a las grandes masas de estudiantes<sup>1</sup> de secundaria en sus diferentes modalidades: general, técnica y telesecundaria, tiene implicaciones que de alguna manera explican el por qué de los resultados, por ejemplo, el deterioro del nivel debido a que la demanda es más rápida que la oferta, que no se alcanza el desarrollo suficiente en infraestructura, recursos materiales y humanos para atender las necesidades educativas de la población joven; por otro lado la heterogeneidad que se da con la universalización, puesto que al perder su selectividad se recibe en las aulas de secundaria a la población

---

<sup>1</sup> En México en el ciclo escolar 2006-2007 hubo una matrícula de 5,979,256 estudiantes. Fuente: Datos estadísticos

que atraviesa cronológicamente de los 11 a los 15 años,<sup>2</sup> y que poseen una diversidad social, cultural y cognitiva muy significativa.

Aunque este hecho ha tenido repercusiones importantes en la formación de la juventud a nivel internacional como lo señala el Informe de la UNESCO en 2003, por ejemplo, la disminución del analfabetismo que en 1970 era de 27.3% y en 2000 es de 10.4%<sup>3</sup>, así como la tasa bruta de escolarización que ha llegado a un 67%. Existen grandes desafíos que este nivel educativo enfrenta en la primera década del siglo XXI, entre ellos: que los aprendizajes son relevantes solo para quienes continúan estudiando, existe indefinición y falta de claridad en su perfil, se sigue dando prioridad a minorías y la formación que ofrece es parcial y desintegrada.

En 1993, con el Programa de Modernización Educativa, la secundaria se considera obligatoria y forma parte del último tramo de la educación básica en México. En este momento la Secretaría de Educación Pública, tomó una serie de medidas tendientes a dotar a la secundaria en su nuevo marco. Uno de los cambios que se iniciaron a partir de esta reforma en el ámbito de la orientación educativa consistió en pasar de servicio de apoyo para los estudiantes con un modelo de orientación psicopedagógica a una asignatura más del plan de estudios, con un programa establecido como Orientación educativa; en su primer período se cursaba en los tres años de la educación secundaria. En 1996, con la presión social sobre la problemática de la violencia en el ámbito social, la asignatura de orientación educativa es modificada por una nueva asignatura denominada Formación Cívica y Ética con contenidos ajenos a la propia disciplina donde se fusionaron las asignaturas de orientación y civismo. En principio, este

---

<sup>2</sup> Exceptuando las Secundarias para Trabajadores que persisten en el sistema pero han disminuido considerablemente en su matrícula.

<sup>3</sup> Tasa bruta de Escolarización: Porcentaje de alumnos que continúan con sus estudios posteriores a Secundaria, se calcula con la siguiente fórmula: (Total de alumnos entre 15-17 inscritos en nivel Media Superior/ Total de la población de 15 y 17 años del estado) x 100

cambio de modalidad colocó a los orientadores en lugares distintos a lo que fue su práctica durante muchos años, lo desplazaron de su cubículo al salón de clase en un espacio donde tenía que asumir una modalidad de trabajo distinta con contenidos ajenos a su formación, anotar calificaciones en una boleta y manejar la disciplina en el aula como un “deber ser” para mejorar sus evaluaciones.

Algunas escuelas que contaban con suficientes recursos económicos, conservaron el servicio de orientación educativa y distribuyeron las cargas de trabajo de sus orientadores entre la docencia y las horas de atención al alumnado. Con la Reforma Educativa de Secundaria en el 2006, se produjeron cambios sustantivos en el programa. Por un lado prevalece un enfoque de formación en competencias para la vida y por otro, se abre un espacio curricular denominado orientación y tutoría. Se plantea que los contenidos deben ser acordes a las necesidades de los jóvenes de tal forma que, al concluir la educación básica el documento que respalda haber concluido este ciclo garantice el dominio de aprendizajes útiles para la vida. Hasta el 2003, los contenidos curriculares habían tenido un carácter enciclopédico, memorístico, academicista y atomizado, lo que trajo como consecuencia la poca relevancia de éstos en la vida de los estudiantes.

- **El espacio de Orientación y tutoría**

En este contexto, en el plan de estudios se incluye el espacio de Orientación y tutoría con una hora frente a grupo en los tres grados con el propósito “... de acompañamiento, gestión y orientación grupal, coordinado por una maestra o maestro, quien contribuye al desarrollo social, afectivo, cognitivo y académico de los alumnos, así como a su formación integral y a la elaboración de un proyecto de vida.” (SEP, p. 13)

Así mismo, la tutoría plantea como propósitos:

- Acompañar a cada grupo de alumnos en las acciones que favorezcan su inserción en la dinámica de la escuela secundaria y en los diversos momentos de su estancia en la misma.
  - Contribuir al reconocimiento de las necesidades y los intereses de los adolescentes en su proceso académico, coadyuvar en la formulación de un proyecto de vida viable y comprometido con su realización personal en el corto y mediano plazos.
  - Favorecer el diálogo y la solución no violenta de los conflictos en el grupo y en la comunidad escolar, el respeto a la diversidad y la valoración positiva del trabajo colectivo como un medio para la formación continua y el mejoramiento personal y de grupo.
- En el tiempo destinado al espacio curricular de Orientación y Tutoría se pretende que el tutor de grupo intervenga en cuatro ámbitos vinculados con su formación integral:

1. La inserción de los estudiantes en la dinámica de la escuela.
2. El seguimiento al proceso académico de los estudiantes.
3. La convivencia en el aula y en la escuela.
4. La orientación académica y para la vida.

La tarea fundamental del espacio semanal de Orientación y Tutoría consistirá ahora, en el desarrollo de actividades de discusión y análisis del grupo en torno a estos ámbitos, con actividades sugeridas para cada apartado.

En los lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes, se destaca la conveniencia de organizar un “consejo de tutores” cuando sea necesario consensuar acciones conjuntas para afrontar problemas de la comunidad escolar y, en su caso, tratar asuntos individuales de los alumnos “...cuando el plantel no cuente con el servicio de orientación educativa” (SEP, 2006, p. 14-27).

Retomando lo anterior, la tutoría se convierte en una función de la escuela secundaria desarrollada mediante la tarea colaborativa de los docentes. Se refiere a un proceso que ha estado presente desde épocas muy remotas en el quehacer educativo. Los grandes pensadores se convertían en mentores o en tutores de sus discípulos, era un término que no se empleaba como tal pero se desarrollaba, como en el caso de Aristóteles con Platón y del mismo Platón con Sócrates, donde no sólo aprendían con ellos como sus maestros,

su interacción se ampliaba al espacio vital compartido donde convivían con ellos en otros aspectos importantes de su vida lo cual impactaba en la manera cómo iban a conformarse en personas.

Los filósofos han documentado desde la antigüedad la búsqueda permanente del ser humano por “llegar a ser” esa indagación consigo mismo. En esta indagación de lo que el sujeto desea alcanzar apunta la función de la tutoría, ya que uno se construye en la convivencia con los otros, en una realidad social por medio de experiencias que le permiten socializar conocimientos que conforman ese ser.

Por otro lado, la forma en la que se ha incorporado la orientación y tutoría en el mapa curricular de la educación secundaria confunde a profesores y directivos porque no se concibe como una asignatura más, no aparece en la boleta de calificaciones y se sugiere que se evalúe a partir de una modalidad distinta al resto de las asignaturas. El profesorado, acostumbrado a un ritual de trabajo en el que dirige y “controla” los espacios académicos, de pronto necesita cambiar su rol en este espacio. Se encuentra en un lugar donde el trabajo inicia a partir del diagnóstico de necesidades de sus alumnos en los ámbitos de trabajo propuestos. Se espera que el docente en este espacio, desarrolle el rol de tutor y, en colaboración con el conjunto de maestros del grupo en cuestión, defina los contenidos que se abordarán para garantizar su pertinencia. Lo anterior resulta complejo llevarlo a cabo en las secundarias técnicas y generales. La mayoría de los profesores no coinciden con los horarios de sus colegas que trabajan con el mismo grupo y les resulta difícil incorporar en las escuelas lo que subyace en el discurso como recomendaciones para planear, desarrollar y monitorear a los estudiantes.

En las orientaciones didácticas que sugiere para el desarrollo del programa general, destaca el trabajo por proyectos, que favorece el cuestionamiento del alumnado a nivel personal o social, identificar respuestas a sus necesidades y su propia acción social,

fortaleciendo sus habilidades y actitudes (Acuerdo 384). Es difícil alcanzar este propósito debido a que muchas acciones en la escuela no se dirigen a la razón de ser de la misma que es el aprendizaje sino que éste convive con un sinfín de acciones de todo tipo, lo cual tergiversa el esfuerzo de los actores. “Dentro de la actual estructura del sistema, debe considerarse una gestión administrativa burocrática, con una cantidad excesiva de normativas cuyo cumplimiento no deja espacio para la autonomía del profesor a fin de que pueda implementar los aprendizajes más relevantes, más formativos y más apropiados a las características de los estudiantes. Todo ello, en la mayoría de los casos, no hace sino reproducir el autoritarismo que se da en la sociedad e incluso en el seno del núcleo familiar” (González, 2003, p.38).

Contradicciones y tensiones caracterizan el último tramo de la educación básica, la enseñanza y aprendizaje se mueven entre una educación en *general* para los casi seis millones de adolescentes que transitan por este nivel educativo, independientemente de su contexto de vida, pero *particular*, de tal manera que se equie al joven de herramientas cognitivas, procedimentales y actitudinales (Zorrillz, 2004); independientemente de su condición personal, para enfrentar la vida líquida<sup>4</sup> del siglo XXI con sus miedos e incertidumbres; metáforas y realidades; contradicciones y ambigüedades; pero sobre todo *relevante* para las necesidades de esa sociedad que se mueve en la “era de la información” y *pertinente* para la vida presente y futura de estas generaciones.

Las escuelas secundarias como sistemas educativos, como grandes ecosistemas en donde se mueven factores de tipo social, humano, tecnológico, político, económico,

---

<sup>4</sup> “Al menos en la parte <<desarrollada>> del planeta se han dado, o están dándose ahora, una serie de novedades no carentes de consecuencias y estrechamente interrelacionadas, que crean un escenario nuevo y sin precedentes para las elecciones individuales, y que presentan una serie de retos nunca antes vistos, el paso de la fase sólida de la modernidad a la líquida: es decir a una condición en la que las formas sociales (las estructuras que limitan las elecciones individuales, las instituciones que salvaguardan la continuidad de los hábitos, los modelos de comportamiento aceptables) ya no pueden (ni se espera que puedan) mantener su forma por más tiempo porque se descomponen y se derriten antes de que se cuente con el tiempo necesario para asumirlas y, una vez asumidas, ocupar el lugar que se les ha asignado” (Bauman, 2008, p. 7)



etcétera; deberán “ser capaces de construir respuestas educativas psicopedagógicas e institucionales que se caractericen por ser integrales” (Zorrilla, 2004,p. 2).

El espacio de orientación y tutoría insiste en abarcar en la propuesta de trabajo, la esfera individual del estudiante, es decir su propio desarrollo y formación, su propio “equipamiento” cognitivo que le permita además de sobrevivir en el mundo donde se desenvuelve, impulsarlo por senderos que le lleven a mejorar o transformar sus expectativas de vida; así como en la esfera social, en donde el trabajo colaborativo, la ayuda entre pares, la búsqueda de soluciones ante los problemas que enfrenta puedan ser con reflexión, consenso, diálogo y ayuda mutua.

**Ser adolescente en la primera década del Siglo XXI implica formar parte de las generaciones jóvenes que nacieron finalizando el siglo anterior, que han crecido con recursos materiales, tecnológicos y formas de vida totalmente diferentes a las de las generaciones anteriores, jóvenes que viven en un mundo globalizado en donde lo veloz, lo fácil y lo desechable predominan. En América, el 38% de la población es menor de 15 años<sup>5</sup>, las aulas de las escuelas secundarias se llenan día a día de jóvenes inquietos, bulliciosos y con características específicas, en quienes existen grandes contrastes que los diferencian de los alumnos de los otros niveles educativos.**

Durante los tres años que los alumnos transitan por la secundaria se suscitan profundos cambios en su personalidad, y aún cuando la adolescencia y la juventud son construcciones sociales o “clases de edad”<sup>6</sup> en donde las fronteras que

---

<sup>5</sup> González, L. (2003). *La enseñanza secundaria en el Siglo XXI*. UNESCO

<sup>6</sup> El concepto de "clase de edad" nos remite a la categorización que se establece, en el seno de cada grupo, en función de la edad. Trazado de fronteras entre distintas condiciones asociadas a la edad -"joven", "adulto", "viejo"....-, cada una con una serie de derechos, obligaciones, comportamientos, en fin, "esencias sociales" asignadas, que hay que explicar, no a partir de "naturalezas psicológicas", sino a partir de las condiciones de reproducción social de cada grupo y

marcan los límites no tienen una señalización material u objetiva (Tenti, 2006) en su escolarización formal si existe inicio y final que corresponden al ingreso y egreso de secundaria, tiempo durante el cual se conjugan otros factores que contribuyen a los grandes cambios que experimentan los estudiantes no sólo en el aspecto biológico, sino en sus emociones, en sus sentimientos y en la forma en que perciben la vida.

Los chicos que ingresan a la secundaria al término del verano de cada ciclo escolar poseen una identidad, una cultura, una cosmovisión en la cual han influido todos los agentes que forman su historia personal y que sin duda serán determinantes en su aprendizaje y formación. Si bien, todos esos chicos comparten la “clase de edad”, es decir atraviesan por el mismo tramo etario, no todos poseen las mismas características y experiencias vitales y no todos tienen el mismo nivel de desarrollo físico, cognitivo y social, entre ellos existen profundas diferencias, lo que hace que los contrastes sean muy marcados por la influencia que ejercen en ellos el contexto geográfico, el tipo de escuela y el nivel socioeconómico, por mencionar algunos.

Se puede decir que cuando los alumnos que hoy cursan secundaria iban naciendo, se gestaban en la mayoría de los países latinoamericanos las reformas curriculares que se están viviendo en educación secundaria, mismas que se han propiciado por los grandes y serios desafíos que este nivel enfrenta; por ejemplo, la modernización en varios aspectos como el material que abarca infraestructura, recursos materiales, innovaciones tecnológicas; el pedagógico, que requiere sobre todo estrategias acordes a las demandas que la vida actual impone a los jóvenes que enfrentan un futuro previsible, modificable,

predecible pero también incontrolable<sup>7</sup>, y que requiere de conocimientos, habilidades y actitudes pertinentes a las situaciones de vida que se enfrentan todos los días.

Otro gran desafío es que la escuela promueva la formación de estructuras sociales más justas que les proporcionen herramientas cognitivas, sociales, culturales y hasta emotivas que les permitan vivir y convivir en sociedad sea que continúen estudiando o se incorporen al mundo del trabajo.

- **El profesor tutor**

En el año 2006, mediante el Acuerdo 384, la Reforma propone que el tutor debería ser un profesor formado en la observación, orientación, canalización y seguimiento de las necesidades que surjan en la trayectoria del estudiantado. Con un sentido ético que le permita dedicarse a la formación de estudiantes para convertirse en un mediador de su aprendizaje y así mejorar su rendimiento académico, además un facilitador competente en aspectos cognitivos, afectivos y sociales, comprometido en la formación integral de los alumnos que conforman su grupo tutorado.

Para el docente tutor se presenta un problema en cuanto al significado del concepto de tutoría. Por su origen, el tutor debiera ser el orientador educativo formado como psicólogo educativo o como pedagogo, con atributos que por lo menos lo caracterice como una persona tolerante y comprensiva, dispuesto a escuchar y a ceder la palabra a sus estudiantes, formador de valores y respetuoso de las confidencias que comparte con sus alumnos.

El profesor de secundaria que se ha formado como tal, ser tutor es una actividad que se circunscribe, como menciona Latapi (2002) en el lado luminoso de su práctica y se descubre cuando se logra trascender los inconvenientes que surgen en la cotidianidad del

---

<sup>7</sup> González (2003). *La enseñanza secundaria en el siglo XXI*. UNESCO

aula para recuperar la esencia de la propia vocación por la docencia, el amor a sus alumnos y alumnas, la pasión por ayudarlos, por abrir sus experiencias de vida y por acompañarlos en su proceso de madurar y convertirse en hombres y mujeres de bien. Aun y cuando hay actividades que de manera automática el profesor ha realizado en su práctica educativa, al asignarle en el espacio de orientación y tutoría dos funciones que históricamente habían sido desempeñadas por el orientador le generan confusión. Cuando los profesores disfrutan la experiencia de “ver aprender” a sus alumnos es cuando se advierte que son profesores auténticos, personas que se dedican a la actividad que llena sus vidas. Para aquellos que consideran la actividad docente como una forma de “hacer el trabajo”, que ven más el dato obscuro y el contexto se convierte en un obstáculo, su labor resultará por demás compleja y tortuosa.

- **La tutoría en secundaria**

A partir de la mitad de la década de los noventa del siglo pasado, la tutoría se retoma como una práctica fundamental y necesaria en la relación docente– alumno. En el discurso de Delors (1996), se insiste en la necesidad de fortalecer la relación personalizada entre docente y alumno, lo que conlleva a pensar en una forma diferente de vislumbrar a la educación. Bolívar (2001) considera la necesidad de redimensionar el asesoramiento en el sentido de que las estrategias generales de intervención deben estar debidamente contextualizadas, pertinentes con la naturaleza y el grado de desarrollo en que se encuentre cada escuela. El asesoramiento se ha de dirigir a establecer redes, ligas y acuerdos de cooperación entre varias escuelas, cuyo intercambio de conocimiento y experiencias pueda contribuir a crear nuevas fórmulas de aprendizaje continuo.

Es por ello, que la tutoría se convierte hoy en día en una tarea fundamental para el docente, no obstante se ha omitido como parte de su concepción de ser maestro, a pesar de que en algún momento la haya realizado de manera permanente y oportuna en su

salón de clase, en los pasillos o en pláticas en corto con sus alumnos (Canales et al, 2006).

- **La orientación educativa en secundaria**

En la propuesta del programa 2006 como resultado de la Reforma, la tutoría aparece asociado a la orientación.

Históricamente la orientación educativa ha ofrecido atención al carácter personalizado de la educación, destacando dos aspectos individualización e integración. El primero se refiere a la interacción que realiza con personas concretas a las que educa a partir de sus características particulares, el segundo contempla al educando como una persona completa, a la que necesariamente necesita integrar en los diferentes ámbitos de desarrollo y las líneas educativas correspondientes.

La educación personalizada se contrapone a la parcelación de los conocimientos, al descuido de la personalidad concreta de alumnas y alumnos, destaca la función orientadora, por lo que no se reduce a una mera instrucción.

Considera que los aprendizajes tienen que ser funcionales y necesitan conectarse con el entorno al que pertenecen los alumnos, así como tener una relación con su futuro. Algunos autores la contemplan como el asesoramiento sobre diferentes opciones entre las cuales se puede decidir. Cómo espacio curricular significa que se educa para aprender a tomar decisiones y discriminar aquellas que resultan fundamentales para el plan de vida de cada alumno.

De hecho, esta tarea se comparte con la acción tutorial que forma parte de los propósitos de la propia orientación desde su concepción psicopedagógica que se

enfoca en desarrollar habilidades y estrategias para optimizar el proceso de aprendizaje del alumnado. Es así que el espacio de orientación y tutoría se propone como un lugar que da soporte al proceso de maduración del joven que vive diversas transiciones en su paso por la secundaria, deja de ser un niño y sale un adolescente, a nivel cognitivo el mundo tiene un significado más amplio: se cuestiona, transita paulatinamente de la etapa del estadio de las operaciones concretas a las operaciones formales, situación que impacta su desarrollo emocional que pasa con facilidad de la alegría a la tristeza, de la furia o enojo a la depresión profunda. En la secundaria, el joven atraviesa por una etapa de alta vulnerabilidad, su necesidad de aceptación con frecuencia lo lleva a situaciones que ponen en riesgo su seguridad y su salud.

- **Un lugar de fortalecimiento**

En trabajos de investigación realizados en secundaria, hay coincidencia sobre el escenario que presentan los grupos, distribuidos entre veinte y hasta cuarenta y seis estudiantes sentados en sus bancas, en un salón donde los maestros les demandan estar ordenados, en silencio, y atentos para iniciar la rutina de sus distintas asignaturas. La mayoría de los alumnos se pierda en su mundo de preocupaciones personales y ensueños. Solo esperan el momento oportuno para compartir sus inquietudes y problemas reales con sus pares, les interesa más lo que acontece en su vida cotidiana, aprender de sus compañeros y compañeras cosas que son tabúes y ni sus padres ni maestros las mencionan o se dan tiempo para abordarlas (Sandoval, 2003).

La secundaria es un lugar y espacio donde los y las jóvenes aprenden sobre sus sentimientos y su sexualidad, sobre los efectos del alcohol y las drogas. Conocen sus

restricciones económicas, posiblemente algunos, comentan sus conflictos con sus padres o bien platican sobre la escuela o los programas de tele que vieron el día anterior.

En el salón de clase es frecuente que todo parezca ajeno a la vida real, la mayor parte del tiempo hay una rutina establecida impuesta por sus profesores que exteriorizan la desmotivación de los jóvenes por aprender, manifiestan que solamente les interesa pasar pero no aprender y los responsabilizan por su desinterés hacia el mundo del conocimiento.

Los maestros por su lado están preocupados por sus propios problemas, atender a una cantidad numerosa de alumnos que fluctúa entre 100 y hasta 400 en las zonas urbanas – y disminuye en las zonas rurales. Desplazarse de una escuela a otra, llegar a tiempo, revisar trabajos, organizar cada clase. Resulta difícil en esta falta de sintonía conformar verdaderas comunidades de aprendizaje, como lo propone la Reforma de Educación Secundaria 2006, modificar las rutinas individuales por los tiempos compartidos, situaciones que felizmente suceden en algunas escuelas donde se ha logrado instituir una cultura de trabajo compartido.

El problema más importante que enfrenta la “tutoría” hoy en día es que la tutoría a primer nivel, la que naturalmente debería existir en el salón de clase, se ha diluido, el sentido de ser docente y ocuparse de los alumnos parecería cosa del pasado, debido a los múltiples encargos que hoy en día demandan la atención del docente en detrimento de lo que acontece en su devenir cotidiano.

En su primera fase, los lineamientos que propone la Reforma Integral de la escuela Secundaria para que el alumno aprenda, señalan los principios de un aprendizaje significativo y parten de “la capacidad de los docentes para responder a situaciones internas y externas que afectan la actividad escolar de los alumnos, de la existencia de

acuerdos claros para todos los integrantes de la escuela, establecer metas comunes” (Reforma de la Educación Secundaria, 2006: 10).

Estas intenciones existen en la normatividad de la secundaria, el problema es llevarlas a la práctica, sobre todo en las escuelas donde la cultura escolar parte de trabajo más individualizado que colectivo, donde se vuelve compleja la situación por problemas y carencias de índole diverso, como la falta de planeación de los espacios de interacción entre docentes: Algunos profesores tutores comentan que máximo coinciden dos colegas en el mismo horario y esto dificulta la socialización de problemas que presentan los alumnos en sus distintas asignaturas, la posibilidad de contemplar las experiencias de aprendizaje compartidas y dejar de ver los contenidos parcelados, como si no hubiera relación ente las ciencias naturales y las matemáticas o el español.

El desconocimiento de lo que implica formar en competencias, o bien, el reclamo de los maestros sobre el perfil de alumno que contempla la reforma: activo, reflexivo y autónomo se van convirtiendo en retos inalcanzables. La queja de los docentes refiere a su alumnado como pasivo, dependiente y distraído, los hallazgos de investigadores en este tópico refieren la dificultad de formar un alumno reflexivo con docentes que tienen poco tiempo para la reflexión, alumnos autónomos con profesores que demandan la dependencia, la repetición y que promueven el aprendizaje memorístico.

Por lo anterior, el espacio de orientación y tutoría abre la posibilidad para docentes y alumnos como un lugar para replantear su forma de relacionarse y así, fortalecer la comunicación desde la misma frecuencia.

El espacio de orientación y tutoría busca sumar esfuerzos, convertir las debilidades en fortalezas y consolidar la identidad del docente del siglo XXI. Existen materiales didácticos en línea que favorecen la organización de las actividades en el aula a partir del



diagnóstico de necesidades de cada grupo que abordan temas en los 4 ámbitos que proponen para desarrollar su trabajo. Se encuentran desde la guía del curso de orientación, un manual sobre tutoría y los retos actuales de la secundaria, hasta una gama muy amplia de presentaciones en power point que van trazando una ruta al docente desde el diagnóstico de la tutoría, hasta estrategias didácticas, temas sobre adolescencia y evaluación formativa. Hoy en día, en la mayoría de las escuelas secundarias, se cuenta con un espacio donde es posible trabajar con este recurso. Los docentes tutores pueden bajar todos los programas de internet y revisarlos con sus colegas y/o con su grupo para fortalecer este espacio (SEP, Página Web de Orientación y tutoría: <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/orientacion/index.htm>). Si bien es cierto que en algunas escuelas este espacio se ha subutilizado, en la mayoría existe una preocupación por el seguimiento académico de sus alumnos.

Después de realizar una evaluación diagnóstica en 42 secundarias de los estados de Hidalgo y Tlaxcala en las modalidades Técnica y General se encontró que, a pesar de contar con un programa curricular único a nivel nacional este asume características propias en cada estado por modalidad de secundaria y por situación geográfica de cada escuela. En ellas, prevalece una cultura escolar propia, que refleja su forma peculiar de interpretar la normatividad establecida y es así que sus rutinas de trabajo, costumbres, estilos educativos, creencias, actitudes, valores, símbolos, relaciones y discursos encuentran una forma de expresión particular, producto de su propia historia como secundaria y del contexto en el que están ubicadas. Además están matizadas por el tipo de liderazgo que se ejerce en cada escuela y por la población estudiantil y docente que en ella se encuentra (Canales y col. 2007).

- **Encuentros y reencuentros**

En la última década, las experiencias de aprendizaje “basadas en el centro” que se ha desarrollado en las distintas instituciones ha arrojado resultados que muestran una falta de relación entre la práctica docente del aula con los resultados en el aprendizaje de los alumnos (Bolívar, 2001:52), situación que se confirma en los trabajos de investigación realizados por nuestro equipo (Canales y col. 2007, Canales, E. Rodríguez, R. 2010).

Autores que han trabajado sobre esta temática expresan “Hemos aprendido que cambiar la práctica docente es primariamente un problema de aprendizaje, no un problema de organización. Mientras las estructuras escolares pueden proveer oportunidades para aprender nuevas prácticas, las estructuras, por sí mismas, no causan que dicho aprendizaje ocurra” (Elmore y colbs. 1996, p.119). Además, a nivel de cultura escolar en las secundarias donde se ha realizado trabajo de investigación en los estados de Hidalgo y Tlaxcala, se encontró que existe mayor preocupación entre alumnos, docentes y padres de familia para que el estudiantado “pase el año” y poca preocupación para que aprenda, las tareas ocupan el lugar destacado en las evaluaciones docentes y los alumnos las perciben solo como un mecanismo para subir calificaciones y no como un soporte para aprender. Por otro lado, los docentes pueden potenciar dos estrategias prioritarias para asegurar el aprendizaje: por un lado relacionar los temas nuevos con lo que han visto anteriormente y por el otro relacionar su asignatura con otras. En la modalidad de telesecundaria se ha comprobado la oportunidad que representa para el docente vincular las actividades que proponen algunos materiales de orientación y tutoría con situaciones que acontecen en las vidas de sus alumnos, o bien con temas que han revisado en sus asignaturas en diferentes momentos (Canales y col. 2010).

- **Mediación y tutoría**

En el espacio de orientación y tutoría sus propósitos se enfocan en tres aspectos fundamentales:

- 1) El acompañamiento de cada grupo de alumnos en acciones que favorezcan su inserción en la dinámica de la escuela secundaria y en los diversos momentos de su estancia en la misma.
- 2) La contribución al reconocimiento de las necesidades y los intereses de los adolescentes en su proceso académico, así como coadyuvar en la formulación de un proyecto de vida viable y articulado a su realización personal a corto y mediano plazo.
- 3) Favorecer el diálogo y la solución no violenta de los conflictos en el grupo y en la comunidad escolar, el respeto a la diversidad y la valoración positiva del trabajo colectivo como un medio para la formación continua y el mejoramiento personal y de grupo (Reforma de Educación Secundaria, 2006).

En el paradigma del profesor como mediador del proceso de enseñanza, se propicia una mayor diversidad y calidad en la educación. En lugar de convertir “los conflictos de los adolescentes y del grupo” en un punto de choque, descalificación y minimización de sus saberes, el espacio de orientación y tutoría puede convertirse en lugar de búsqueda compartida, de apertura y de reflexión permanente en torno al “proceso que vive el joven” de cambiar, madurar y aprehender el mundo desde un enfoque distinto.

La mediación es el camino para adquirir plena conciencia de cómo aprendemos, el clima metacognitivo que favorece este paradigma, permite encontrar el sentido y la trascendencia a todo lo que realiza el educando, situación que ayuda al auténtico aprendizaje significativo (Tebar, 2004).

Asumir el rol de mediador, requiere un cambio de enfoque en el quehacer educativo actual, se resumiría en estar dispuesto a proporcionar ayuda a sus educandos en la construcción de sus experiencias de aprendizaje, enseñarles nuevas vías para aprender a pensar.

De lo anterior se entiende cómo el espacio de orientación y tutoría abre un lugar para la reflexión del propio quehacer docente considerando como eje de partida las propuestas de sus alumnos, porque ellas parten de temas que les interesa y por lo tanto les invita a convertirse en una fuente de búsqueda para compartir experiencias e intercambiar información sobre diferentes puntos de vista sobre la diversidad de formas de vida.

Es así que, algunas acciones de intervención tutorial que conocen los maestros de secundaria resultan suficientes para iniciar este proceso de búsqueda que estará permeado por los intereses del grupo sumados a los del propio docente y por la cultura escolar propia de la institución donde trabaja.

Ceder la palabra al alumno resulta para muchos docentes una experiencia nueva, que implica aprender a escucharlos y descubrir que muchas de las respuestas que buscan se encuentran entre ellos.

La mediación es un procedimiento alternativo que es posible utilizar para la resolución de conflictos y forma parte de un amplio grupo de herramientas para enfrentar conflictos juntos a partir de la negociación, la conciliación y el arbitraje. Encierra una experiencia de aprendizaje para los que participan en ella, permite enlazar a las personas con sus

valores, sentimientos, promueve el respeto por el otro, así como la generación de múltiples opciones para enfrentar y resolver conflictos dentro y fuera del aula. Autores como Corti, sugieren la mediación en el ámbito escolar como una metodología de enseñanza, en la que se privilegia la comunicación interpersonal en todos sus niveles, propiciando así la reflexión y el desarrollo del pensamiento complejo que considera que todas las experiencias humanas son multifacéticas, esto es, que incluyen aspectos étnicos, biológicos, culturales, sociales o familiares

Finalmente, otra de las ventajas del espacio de orientación y tutoría, se encuentra en que representa una importante oportunidad para acercarse a sus colegas docentes y directivos, favorece la posibilidad de identificar las necesidades personales de sus alumnos a partir de las diferencias que presentan por la diversidad cultural que existe entre ellos, sus actitudes hacia el trabajo académico, las relaciones interpersonales que realizan, así como sus gustos e intereses.

Se puede decir que la función principal del profesor, es lograr que sus alumnos aprendan, aunque se ha podido comprobar a través de la aplicación de exámenes nacionales como la prueba ENLACE y exámenes internacionales como la prueba PISA que los resultados alcanzados son desalentadores. Enseñar es promover el aprendizaje y lo que ocurre en la mayoría de las escuelas es que promueven a los alumnos al siguiente curso escolar por la forma de evaluación establecida en la educación básica.

Es importante que el maestro traduzca su enseñanza en aprendizajes significativos, realizando un encuadre desde el principio del curso escolar donde logre un ambiente de confianza, comunicación y cordialidad entre todos los compañeros y de estos con el profesor. Este tipo de relación incrementa la motivación del grupo (Zarzar Charur, 1997).

Idealmente expresa Farber (en Bohoslavsky), “un maestro debería minimizar la distancia entre él y sus alumnos. Debería alentarlos a no necesitar de él con el tiempo, o aún inmediatamente. Pero esto pareciera ser novedoso, algunos profesores insisten en conservar su lugar como sumos sacerdotes de misterios arcanos, en expertos del mundo y hasta un maestro más o menos consciente puede verse con frecuencia tironeando entre la necesidad de dar y la necesidad de retener, el deseo de liberar a sus estudiantes y el deseo de esclavizarlos para sí. Comprender el trabajo del maestro implica acercarse al lugar donde se desarrolla considerando sus condiciones y el contexto social al que pertenece. La relación entre diversas condicionantes del trabajo y la autonomía del maestro, muestra la diversidad de situaciones posibles, las cuales se modifican históricamente; cambian incluso dentro de la trayectoria de cada escuela.

## **BIBLIOGRAFIA**

ACUERDO número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria. Consultado el 10 de febrero 2007. En:

<http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/54951/21/384.htm>

Bolívar, (2001) *Del aula al centro y ¿vuelta?: redimensionar el asesoramiento.*

En Domingo, J. (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo: colaboración y cambio en la institución.* Barcelona: Octaedro, p. 51-68. Disponible en: <<http://www.rinace.org>>

Bohoslavsky, R. (2001). *Orientación vocacional, la estrategia clínica.* Argentina: Nueva Visión, Edición Número 22.

Canales, E., Vazquez, G, Molina, G. (2007). *Diagnóstico y lineamientos para la conformación de un modelo de atención tutorial en secundaria. Reseñas de Investigación en Educación Básica, CONACYT.* México.

Canales, E. (2008). La mediación en el marco de las tutorías en los programas de posgrado del área académica de ciencias de la educación en: Tutoría y Mediación Vol 2. IISSUE UNAM, pp. 257- 282 México.

Canales, E. y Rodríguez, R. (2010). "The area of coaching and mentoring: training promoter of the resilient skills in students form 13-15 years old in Mexico, in: Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, School Leadership and Social Inclusion, Vol.8, p.p.221-227. Bulgaria: Bureau for Educational Services.

Carranza, E (2010) Los proyectos de la clase de Ciencias III de secundaria, entre la prescripción y la acción. Tesis para obtener el grado de Maestría en Ciencias de la Educación, México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Corti, Ada (2001) Mediación escolar: algo más que una técnica de resolución de conflictos. Consulta: marzo 15, 2008. En: <http://www.mediacioneducativa.com.ar/experien11.htm>

Delors, Jacques (1997) La Educación Encierra un Tesoro. México. Correo UNESCO.

Elmore, R.F y col. (1996). La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de la reforma educativa. México: Fondo de Cultura Económica.

González, L.E. (2003). La enseñanza secundaria en el siglo XXI. Paris: UNESCO.

Latapí, Pablo (2002). ¿Cómo aprenden los maestros?, Conferencia Inaugural del Foro de Formación y actualización de docentes y su relación con la equidad y la calidad de la educación. Puebla, 8 de noviembre Observatorio Ciudadano de la Educación y Contracorriente A.C. 2002.

Perrenaud, P. (2006), Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo? En: R. d. SEP, Primer Taller de Actualización sobre programas de Estudio 2006. Ciencias I Énfasis en Biología Antología, pp.131-138. México. SEP.

Reforma de la Educación Secundaria (2006) consultado el 10 de enero, 2010 en:  
<http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/>

Sandoval, E. (2003). La Situación actual de la secundaria en México. RMIE SEP, Dirección General de Desarrollo curricular (2006). La orientación y tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes. SEP, México.

SEP, Página Web de orientación y tutoría, Consultado el 10 de septiembre 2010 en:  
<http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/orientacion/index.htm>

Tebar, L. (2004) Cómo aprender a aprender: aportaciones del paradigma mediador a la función docente. En: Jornadas sobre educación inclusiva – Proyecto Europeo “INCLUES” Madrid, 3 de mayo 2004. Consultado el 30 de marzo 2008. En:

<http://www.fere.es/PEDAGOGICO/documentos/edinclusiva/04.aprenderaprender.pdf>

Tenti Fanfani, E. (2006). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Serie Cuadernos de la Reforma RS. SEP. México

Zarzar, C. (1997). Habilidades para la docencia. Editorial Patria, México.

Zorrilla, M. (2004) La Educación Secundaria: expansión y pertinencia. Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación vol. 1, núm. 2.



## Capítulo III

### El profesor reflexivo

- Ema Nohemí Carranza y Emma Leticia Canales Rodríguez
- Ser o no ser docente
- Ser o no ser un docente reflexivo
- ¿Qué características tiene un docente reflexivo?
- El docente reflexivo en el espacio de orientación y tutoría

## **El docente reflexivo en secundaria**

**Ema Nohemí Quiroz**

**Emma Leticia Canales Rodríguez**

### **Ser o no ser docente ...**

Ser docente significa disfrutar la experiencia de “ver aprender”, disfrutar el asombro del otro que descubre, que explora, ser testigo de los encuentros y reencuentros que se van hilvanando en un proceso que a veces resulta lento y otras sorprendentemente rápido.

Ser docente es disfrutar como crecen los otros, cómo maduran y van conformando su propio mundo, como van articulando su forma de pensar, de sentir, de interactuar con los demás. Ser docente es compartir la alegría de la búsqueda, los encuentros con diferentes formas de pensar y hacer el mundo desde épocas muy remotas.

Ser maestro, como lo expresa Latapi (2002:3), es “ser invitado, en ciertos momentos privilegiados a entrar al alma de un chico o chica y ayudarlo a encontrarse, a afirmar paulatinamente su carácter, a discernir sus emociones, quizás a superar sus temores y angustias...”

La docencia implica responsabilidad con el otro, compromiso, cuidado. Se puede dar soporte, confianza y seguridad, o bien se puede etiquetar, sancionar y anular. Se escucha con frecuencia la queja de docentes acerca de las actitudes de apatía y falta de motivación de sus alumnos, la pérdida de valores, y el escaso interés por descubrir el mundo que les rodea.

El mundo se ha vuelto complejo para todos, las razones para formar parte de un grupo de profesores en las instituciones educativas es multicausal, hay quienes están para “cumplir”, “para tener una entrada segura”, “para aprovechar la plaza de...” y también los

que han decidido ser maestros por la pasión de ser parte de esta experiencia de mutuo crecimiento.

La docencia como actividad profesional implica interacciones entre sujetos, recursos cognitivos y materiales en un espacio limitado y específico que es el aula; el sujeto docente es una de las aristas del triángulo académico, es quien establece un puente entre el alumno y el saber, y por tanto en gran medida, posibilita o dificulta el aprendizaje escolar a través de la enseñanza; su tarea requiere no sólo de conocimientos, habilidades y destrezas profesionales que le permitan ser competente ante las situaciones que enfrenta, sino también de una actitud permanente de autoreflexión para comprender los fenómenos pedagógicos que se dan cotidianamente en ese espacio y transformar así como enriquecer su práctica docente en beneficio del aprendizaje de sus alumnos.

En ese ecosistema están presentes también los enfoques, paradigmas o modelos educativos que desde la teoría están bien definidos y fundamentan el currículo; ahora, independientemente del modelo que subyace en el plan de estudios vigente, en las aulas de las escuelas secundarias conviven permanentemente desde el modelo de la escuela tradicional centrado en el saber, el modelo de la escuela nueva centrado en el alumno, hasta el modelo constructivista que está encaminado a la interacción docente-alumno-saber; porque en la práctica, es el sujeto docente quien los hace realidad en la realización de su trabajo a través de las estrategias didácticas visibles y tangibles en las tareas académicas puestas en marcha.

Mediante las actividades realizadas en el aula, el docente pone en juego también sus expectativas y concepciones personales de escuela, docencia y alumno que se constituyen en marcos de referencia; así como las tradiciones, mitos y prácticas aprendidas que Diker (1997) define como “configuraciones de pensamiento y de acción que son construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están

institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos”<sup>8</sup> las cuales se remontan a su formación inicial, la experiencia que producen sus prácticas y rutinas de aula así como su formación continua; dando como resultado un estilo de docencia personal.

Ser docente de secundaria en la primera década del siglo XXI es un difícil reto porque México enfrenta hoy desafíos educativos como la calidad, cobertura y equidad, por mencionar algunos. Además atraviesa por un proceso de reforma en el cual por primera vez en la historia se encuentran concatenados teórica, conceptual y metodológicamente sus tres niveles de educación básica intentando configurar una meta común que es el perfil de egreso de los jóvenes mexicanos. Este aspira consolidar el equipamiento cognitivo, procedimental y actitudinal que proporcione al estudiantado las competencias para enfrentar situaciones diversas con pertinencia y eficacia, lo cual es, sin duda, un desafío que tiene implicaciones profundas, especialmente para la secundaria, lugar de consolidación para reflejar todo lo que se ha construido en los nueve años anteriores.

En el año 2000 Edgar Morin, como resultado del informe de la UNESCO manifiesta que existen siete saberes “fundamentales” que la educación del futuro debería tratar en cualquier sociedad o cultura sin excepción alguna ni rechazo de acuerdo a los usos de cada sociedad y cultura:

Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión

Los principios de un conocimiento pertinente

Enseñar la condición humana

Enseñar la identidad terrenal

Afronta las incertidumbres

Enseñar para la comprensión

La ética del género humano

---

<sup>8</sup> (Diker, 1997)

Estos saberes se constituyen como fundamento filosófico de las propuestas curriculares vigentes internacionalmente, sobre todo en América Latina; y que por supuesto, nada fácil de lograr como bien lo expresa Philippe Perrenaud “desgraciadamente hay un abismo entre el ideal de Morin que yo comparto; y el estado de nuestro planeta y, en particular, entre las relaciones de fuerza que configuran los sistemas educativos, tanto a escala mundial como en cada país” (Perrenaud, 2001, p.7).

En México, se ha tomado como fundamento curricular el enfoque basado en competencias en los tres niveles de educación básica señalando el cómo a través de las orientaciones metodológicas para cada nivel y asignatura que integran el Mapa Curricular de Educación Básica.

Se pretende la formación de sujetos que posean competencias para la vida, que se traducen en competencias para el aprendizaje permanente, el manejo de la información, el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y para la vida en sociedad, todo esto fácil de decir, de leer y de escribir, pero ¿cómo lograrlo?, los docentes que están actualmente ante grupo ¿dimensionan los retos implicados en esta propuesta de formación?

La formación básica de la población joven del Siglo XXI representa retos profesionales que demandan docentes con competencias<sup>9</sup> generales y específicas, que estén más interesados en aprender que en enseñar, por indagar la naturaleza del conocimiento. Asumir el reto de entender y atender a sus grupos de estudiantes en sus momentos de mayor inquietud, a mostrarles los diferentes caminos para conocer sus derechos y obligaciones, estimularlos para aprender a partir de sus propias experiencias de vida, de los problemas que existen en su entorno. Orientarlos para manejar adecuadamente las nuevas tecnologías de la información, descubrir y aprender juntos. Aprender a escucharlos respetando sus decisiones y orientarlos sobre la consecuencia de lo que

---

<sup>9</sup> (Perrenaud P. , 2001)

deciden, alentarlos en su creatividad y fomentar su autonomía. Resulta indispensable asesorarlos en la construcción de sus saberes, en la articulación del conocimiento y la posibilidad de transformar el entorno y mejorar sus condiciones de vida.

Las escuelas de hoy necesitan docentes con competencias profesionales que den respuesta a situaciones didácticas y pedagógicas de esta naturaleza, que desafíen intelectualmente a los estudiantes de este siglo, que encuentren en su profesión la satisfacción personal de haber superado miedos, frustraciones, conflictos, tedios, rutinas soledad y demás<sup>10</sup>; del bien hacer su labor, de dejar huella en la personalidad de los alumnos al convertirse en lo que históricamente marca al profesor: un agente de cambio.

Philippe Perrenaud, indica en su texto: Formación inicial para docentes del siglo XXI:

”Como una figura del profesor ideal en el doble registro de la ciudadanía y de la construcción de competencias que sea a la vez: persona creíble, mediador intercultural, animador de una comunidad educativa, garante de la ley, organizador de una vida democrática, conductor cultural y por supuesto, intelectual; y en el registro de la construcción de saberes y competencias: organizador de una pedagogía constructivista, garante del sentido de los saberes, creador de situaciones de aprendizaje, gestor de la heterogeneidad y regulador de los procesos y de los caminos de la formación; completaría esta lista con dos ideas que no remiten a competencias sino a posturas fundamentales: la práctica reflexiva e implicación crítica” (Perrenaud, 2001, p. 86).

Todo lo anterior, no se da ipso facto al recibir un título profesional o un nombramiento oficial, ni tampoco en el proceso de formación inicial y mucho menos que alguna formación continua garantice, sino que se va construyendo en situación, como toda competencia, en sortear los mares de la experiencia que en ocasiones son calmados y apacibles pero que en otras son verdaderas tormentas y que en ambos casos requieren

---

<sup>10</sup> (Perrenaud, 1995, 1996 a 2001 k)

de habilidades, destrezas, conocimientos y sobre todo actitudes para enfrentar las vicisitudes del día a día en el aula, lo que le brinda acumulación de “saberes de experiencia” o por la formación de nuevos esquemas de acción, enriqueciendo o modificando lo que se llamara con Bourdieu un habitus (Perrenaud,2001).

### **Ser o no ser un docente reflexivo**

En los documentos de la reforma de secundaria 2006, así como en todos los de los otros niveles se habla de docente mediador, facilitador, preparador y varios términos más que implican roles diversos y complementarios entre si acordes todos ellos al paradigma constructivista que los fundamenta; sin embargo, remontándose al origen de la metodología por proyectos, la cual es el motivo de la presente investigación, y que se inicia a mediados del siglo pasado con Dewey y Kilpatrick, se yergue la figura de un docente que antes de fungir con los roles señalados, es un docente que adopta una actitud reflexiva y crítica acerca de sus propias prácticas (Shön, 1998), lo que significa que ninguna de sus acciones o decisiones provienen solo del sentido común, de la casualidad, rutina, tradición o improvisación; es decir, un sujeto profesional que reflexiona constantemente sobre su práctica, que es capaz de poner relativa distancia entre sus acciones y los efectos de éstas en los procesos de enseñanza y aprendizaje para analizarla y cuestionar los por qué y para qué de los mismos.

Para John Dewey, el pensamiento reflexivo es indispensable en el docente porque es “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostiene y las conclusiones a las que tiende” (Dewey,1998, p. 25) es, la “mejor manera de pensar” porque implica en primer lugar un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se

origina el pensamiento, y en segundo un acto de búsqueda, de caza, de investigación, para encontrar un material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad<sup>11</sup>.

Para este autor, el pensamiento reflexivo es un logro del sujeto, porque es un mirar dentro de si mismo, es un escrutinio de lo que fundamenta las propias creencias que le hacen actuar como lo hace y este tipo de pensamiento pertenece al hombre en general, tanto al científico como al hombre de la calle, porque todos los hombres reflexionan (Serrano, 2005), porque la reflexión forma parte del hombre mismo, porque está anidada en su raciocinio y en su capacidad intelectual, pero, toma de consciencia, voluntad y sobre todo puesta en marcha.

Tan es así, que hoy podemos vivir en la vida moderna los productos de las reflexiones y elucubraciones de hombres y mujeres de otros tiempos, que han transformado su entorno y creado el universo de conocimiento del que hoy disponemos tanto en el mundo natural<sup>12</sup> como en el social.

Según Dewey<sup>13</sup>, la reflexión implica inferir, comprobar, buscar evidencias, implica además, que se cree en algo (o no se cree en algo), no por ese algo en sí mismo, sino a través de otra cosa que sirve de testigo, evidencia, prueba, aval, garante, lo cual se convierte en teoría, en conocimiento, en eso que es indispensable para confrontar el quehacer cotidiano y fundamentarlo para avanzar en búsqueda de la mejora; la reflexión tiene productos, uno de ellos de suma importancia, es la certeza, la seguridad de que lo que se hace tiene significados, que es producto de la comprensión, y que tiene propósitos definidos.

El docente reflexivo, hace una revisión de sus creencias, de todo aquello que es base de sus acciones, de sus estrategias, de las actividades de enseñanza y de aprendizaje que

---

<sup>11</sup> (Díaz Barriga, 2006).

<sup>12</sup> (...) la cognoscibilidad del Universo no sólo depende de cuántas sean las leyes naturales que nos permitan enmarcar para su análisis una amplia serie de fenómenos divergentes en apariencia, sino también de la apertura mental y capacidad intelectual que mostremos respecto a la comprensión de tales leyes. (Sagan, 1974, pág. 20)

<sup>13</sup> (Serrano, 2005).



desarrollan tanto él como sus alumnos, se percata de los resultados reales, no supuestos, no maquillados para quedar bien o hacer quedar bien a las autoridades; porque cuando no se reflexiona se hacen las cosas por hacerlas, por rellenar los tiempos, porque así se han hecho siempre, porque otro agente dice que así se debe hacer, es más porque así se ha enseñado siempre, pero sin reflexionar sobre las razones de hacerlas y mucho menos en las consecuencias que traerán para quien las hace y para quien es el receptor de ellas, el alumno.

Los retos que subyacen en las propuestas de reforma actuales, no sólo en nuestro país, ni tampoco en el nivel básico exclusivamente, están presentes en todo el ámbito educativo internacional, proclaman por un profesional de la educación que se comprometa con su propio quehacer pedagógico, reflexionando y fundamentando cada una de sus acciones, de otra manera, ningún currículum garantiza que por sí sólo sea un motor de cambio en el trabajo de aula, porque como lo menciona Jere Brophy<sup>14</sup> es el docente quien da la direccionalidad final al currículum al planear las actividades diarias que confrontan a los alumnos con el saber y que, muchas veces se diseñan con base en los contenidos a cubrir, o los tiempos institucionales sin prestar atención y mucho menos reflexionar en los resultados que se desean obtener de la enseñanza.

Donald Shön<sup>15</sup> acuña el término de docente reflexivo concibiéndolo como profesional práctico, reflexivo, analítico y crítico de sí mismo que tiene ante sí tres tareas fundamentales: reflexión en la acción, detenerse un poco, observar lo hecho o lo que se está haciendo, así como resolver problemas durante la actividad, es un diálogo en solitario ¿por qué lo hago?, ¿para qué lo hago?, ¿qué pretendo con esto?; reflexión sobre la acción, después de la interacción, un diálogo con los otros sobre la acción realizada, implica describir o nombrar lo ocurrido pensar y repensar, hacerse preguntas como ¿qué

---

<sup>14</sup> (Brophy, 2001, pág. 21)

<sup>15</sup> (Shön, 1998)

puede hacerse para mejorar?, lo cual le lleva a reconocer que puede haber otras formas de hacer las cosas, que existen otras alternativas, otros paradigmas; y finalmente, reflexión para la acción, anticipar situaciones, planear antes de enfrentar los problemas, permitirse como docente moverse en nuevas situaciones, cambiar creencias, transformar prácticas, buscar procedimientos eficaces de intervención acudiendo a la teoría para confrontar la práctica en un proceso dialéctico y permanente que argumente y fundamente su quehacer cotidiano.

De la misma manera Smityh (en Escudero, 1997)<sup>16</sup> hace referencia al ciclo reflexivo que implica cuatro cuestionamientos en los que subyacen cuatro acciones específicas: ¿qué es lo que hago? descripción; ¿qué principios inspiran mi enseñanza? explicación; ¿cuáles son las causas? confrontamiento y ¿cómo podría cambiar? Reconstrucción lo cual se torna en modelo de reconstrucción de la práctica docente con el fin de comprenderla, transformarla y enriquecerla.

Para poder caminar en la consecución de los propósitos que tiene la metodología por proyectos en la enseñanza de las ciencias en el nivel de secundaria, que como se mencionó en capítulos anteriores, se fundamenta en la aprendizaje experiencial y cognición situada, es indispensable que también el docente posea o por lo menos se dé cuenta que necesita poseer esa actitud de reflexión permanente, que lo convierte en un docente reflexivo; con la cual pueda confrontar su práctica en el día a día y darse la oportunidad de transformarla e ir incorporando las innovaciones no porque lo señale el plan de estudios vigente y que, sin duda, tiene el compromiso y obligación de comprenderlas cabalmente, sino porque las valora y pone en marcha convencido de su utilidad, enriqueciéndolas con su experiencia, intuición profesional y formación continua que redundan en la mejora de la calidad de su servicio en el aula.

---

<sup>16</sup> (Escudero, 1997)

El enfoque pedagógico<sup>17</sup> para la enseñanza de ciencias en secundaria, señala en términos puntuales el papel del profesor que es necesario para atender el espacio de orientación y tutoría, bastaría con cambiar formación científica por formación integral, ya que contempla el trabajo con la población a nivel académico, afectivo y actitudinal, así como su desempeño académico, conciliar sus intereses con lo que ofrece la escuela, propiciar oportunidades de diálogo, promover un ambiente de confianza y respeto en el salón de clase, conocer lo que sucede en otras asignaturas, recibir los comentarios de alumnos y otros colegas sobre su trabajo así como favorecer la mediación y diálogo en los conflictos del grupo y la comunidad escolar (SEP, 2006, p.26).

“Para que los estudiantes logren los propósitos de la formación científica básica es necesario que los profesores se asuman como educadores de adolescentes, que atiendan sus características, intereses y necesidades desde la diversidad; se familiaricen con los contenidos curriculares de Ciencias en la escuela secundaria; obtengan un dominio suficiente de las bases científicas en que se sustentan las explicaciones de los fenómenos naturales que los alumnos conocen y explican desde su cultura; y adquieran una idea clara de los conocimientos, habilidades y actitudes que deben fomentar prioritariamente en el desempeño de su quehacer” Ciencias. Educación Básica. Secundaria. Programas de Estudio 2006, p.26.

Cuatro retos importantes subyacen en este párrafo; y a continuación se analizarán cada uno de ellos a la luz del marco teórico antes tratado sobre el docente reflexivo y sus características.

Asumirse como educador de adolescentes<sup>18</sup>: atender características, intereses y necesidades desde la diversidad.

---

<sup>17</sup> Ciencias. Educación Básica. Secundaria. Programas de Estudio: 2006. SEP. Pág. 26

<sup>18</sup> La población adolescente de México se duplicó en términos porcentuales en los últimos 30 años. En 1970 representaba 11.4 por ciento de la población nacional; hoy representa 21.3 por ciento. Entre 2000 y 2020 el grupo de edad más grande de la población será el de 10 a 19 años. Fuente: [www.adolesc.org.mx/acerca/index.htm](http://www.adolesc.org.mx/acerca/index.htm)

El conocimiento intuitivo de los maestros sobre el desarrollo de sus alumnos puede influir en su forma de enseñar, es imprescindible que el docente de secundaria se posea del rol que le toca jugar en el aprendizaje de los estudiantes de secundaria que son adolescentes, sujetos que atraviesan la llamada coloquialmente “edad de la punzada”, que tiene características propias y que es una etapa de transición entre la infancia y la edad adulta, sobre la cual hay opiniones diversas, por ejemplo Tenti Fanfani<sup>19</sup>, escribe:

“La adolescencia y la juventud son construcciones sociales. En otras palabras, son clases de edad que si bien tienen una base material biológica, sobre la misma se elaboran diversas representaciones relativamente arbitrarias e históricas” (Tenti Fanfani, 2006, p. 14).

Nieda y Macedo<sup>20</sup> comentan al respecto:

“Los estudiantes de 11 a 14 años inician su periodo de adolescencia caracterizado por la inestabilidad y fragilidad emocional, por el paso de estructuras mentales concretas a otras más abstractas y por la necesidad de superar las rupturas y disfunciones que generan los sistemas educativos” (Nieda y Macedo, 1998, p. 25)

Ahondando en lo expuesto por los autores, la adolescencia, es un tramo de vida en el que suceden cosas importantes en todos los ámbitos, en el biológico con el bombardeo hormonal que implica la madurez sexual, cognitivo por el hecho de ingresar al pensamiento formal y percibir de manera muy diferente la vida y todo lo que abarca, emocional porque buscan su emancipación pero a la vez requieren de mucha protección y amor; y social por las relaciones interpersonales que establecen sobre todo en lo que se

---

<sup>19</sup> (Tenti Fanfani, 2006).

<sup>20</sup> Nieda y Macedo (1998) Un currículum científico para estudiantes de 11 a 14 años. Biblioteca para la Actualización del maestro. SEP. México. Pp. 25-26

refiere a la amistad y el amor de pareja; sin embargo, es también una construcción social a la cual se le ha rodeado de mitos y creencias que muchas veces tan arraigados en el imaginario social que tienen un efecto en las personas que les rodean o intervienen directamente en su formación como es el caso de los docentes.

Esta “clase de edad” no tiene inicio y final delimitado, puesto que en las diferentes culturas y contextos sociales intervienen infinidad de factores que pueden influir en el tramo etario que abarca esa etapa de la vida, por ejemplo: las formas de percibir la vida, las necesidades de sobrevivencia, la posición en la estructura socioeconómica, por mencionar algunos, no se puede decir que todos los hombres y mujeres viven las etapas de adolescencia y juventud de la misma forma, por un lado existen los chicos sobreprotegidos y sobrestimados y por otro los que viven en situaciones extremas de pobreza, abandono, salud precaria y aún embarazo precoz, por lo tanto, la diversidad esta presente en cualquier aula de educación secundaria, y el profesor de este nivel, en cualquiera de sus modalidades o tipos, seguramente tendrá en sus aulas adolescentes que comparten coincidencias como edades, grado de escolaridad, tal vez nivel socioeconómico porque pertenecen a una escuela en particular, pública o privada, matutina o vespertina, telesecundaria, secundaria general o secundaria técnica o inclusive la casi extinta secundaria para trabajadores; pero que también tienen enormes diferencias que tienen que ver con su propia historia, el contexto familiar o comunitario de donde provienen, expectativas de vida, y más.

Al reflexionar sobre este primer reto, surge una tarea del docente que es de vital importancia: conocer al alumno, y se menciona en singular porque precisamente ese es el reto poder identificar a cada uno de los 20, 30, 100, o más alumnos con los que se trabaja en cada ciclo escolar, porque desde la diversidad es como se puede asumir el ser

docente de adolescentes y ello requiere un docente reflexivo que confronte su práctica en los tres niveles que señala Shön, en, sobre y para la acción, porque en ella se establecen relaciones sociales con cada uno de los alumnos, y cada uno de ellos es un ser humano único y especial que seguramente tendrá sus propias características, necesidades e intereses que proporcionan al ecosistema del aula esas peculiaridades que le hacen un espacio singular.

Comprender que se es docente de adolescentes, sea desde la perspectiva biológica que como Niedo y Macedo indican se caracteriza por la inestabilidad y fragilidad emocionales o desde la perspectiva de que es más una construcción social, como lo señala Tenti Fanfani, conlleva a entender que el tipo de alumnos de secundaria tiene particularidades que le hacen totalmente diferente a los alumnos de nivel primaria o a los jóvenes de bachillerato, que en esos tres años que dura la secundaria, es precisamente donde se consolida la personalidad del sujeto y muchas veces se definen rumbos de vida; por lo tanto la oportunidad de ser el agente de enseñanza que les favorezca, medie y ayude a alcanzar aprendizajes de vida es invaluable y maravillosa.

Así también, los adolescentes mexicanos que atraviesan esta clase de edad, han experimentado profundas transformaciones sociológicas, económicas y culturales, son chicos que tienen mayor escolaridad que sus padres, que dominan las tecnologías porque nacieron con ellas y por consiguiente tienen a su alcance un universo de información sobre cualquier tema, y si, por supuesto requieren de clases que les desafíen, que les interesen, que les motiven a aprender.

Sin duda alguna, también enfrentan las problemáticas inherentes al proceso de modernización de nuestro país, como la acentuada desigualdad económica lo que propicia que muchos de ellos permanezcan en situación de marginación (SEP, Plan de Estudios, 2006)

b) El segundo gran reto: familiarizarse con los contenidos curriculares de Ciencias en la escuela secundaria: finalidades y propósitos, ámbitos de estudio, orientaciones didácticas. La palabra “familiarizarse” es sinónimo de habituarse, lo que podría entenderse como ir haciendo propios los términos, retos y perspectivas que implica un currículo, y si bien se refiere a los contenidos curriculares de Ciencias en Secundaria, fácilmente puede extrapolarse al espectro tan amplio que demanda un docente tutor y que parte de cuestionamientos similares en cuanto al sentido de vida del propio adolescente, desde los cuatro ámbitos de contenidos que abarca, su organización y las preguntas que surgen en la cotidianeidad: ¿qué?, ¿cómo?, ¿por qué? y ¿para qué? de cada uno de ellos. El docente de secundaria deberá confrontar todos los días las tareas que él desarrolla y permitir que sus alumnos desarrollen con los propósitos y aprendizajes esperados que están inmersos en el currículo y, no se diga también conocer, comprender y utilizar cabalmente las orientaciones metodológicas que el mismo proporciona, adecuándolas al contexto, ciñéndolas a las condiciones del grupo o de cada uno de los grupos que tiene, y por supuesto siendo él o ella precisamente el puente que permita el encuentro entre el alumno y el saber.

c) Obtener un dominio suficiente de las bases científicas en que se sustentan las explicaciones de los fenómenos naturales que los alumnos conocen y explican desde su cultura: conocimientos previos, antecedentes, cultura científica del estudiante.

Ser docente de secundaria, es de si un gran reto que hay que asumir con responsabilidad, honestidad y mente abierta como lo señala John Dewey como características de un docente reflexivo (Dewey, 1998); ahora, ser docente del espacio de orientación y tutoría en secundaria, añade todavía un reto mayor puesto que el campo de contenidos que abarca el desarrollo humano es vasto y rico en posibilidades de enseñanza y aprendizaje tanto para él como para los alumnos, y en este punto del enfoque pedagógico especifica

no sólo tener dominio de las bases científicas de los contenidos a abordar en cada uno de los cursos, temas y subtemas, sino cómo es que los alumnos explican los fenómenos que incluyen esos contenidos desde su propia cultura.

Cabe mencionar que el contacto de los alumnos con la vida no es a partir de que inician su escolaridad, sino que desde tiempo atrás han tenido contacto con el mundo del conocimiento científico, como lo expresa María Antonia Candela<sup>21</sup>:

“El conocimiento del medio natural en que vive no empieza en la escuela, ya que desde pequeños tienen relación con la naturaleza, la familia y el medio cultural en el que viven proporcionan a los niños ideas de lo que ocurre a su alrededor, y van formando su propia representación del mundo físico y elaborando hipótesis y teorías sobre los fenómenos que observan. Esas explicaciones e ideas generalmente son distintas a las de los adultos y a las de la ciencia, pero tienen una lógica que tiene relación con las experiencias y el desarrollo intelectual del niño” (Candela, M., 1995, p. 15).

Y es precisamente en este punto donde radica la dificultad, conocer como el estudiante de secundaria se explica lo que le acontece y lo que sucede a su alrededor, cómo establece las relaciones conceptuales y teóricas de los fenómenos de los distintos campos del saber, cómo es su cultura científica que sirve de punto de partida para la construcción de conocimiento científico escolar, de otra manera esa construcción es en falso y por lo tanto efímera y no significativa.

d) Adquirir una idea clara de los conocimientos, habilidades y actitudes que deben fomentar prioritariamente en el desempeño de su quehacer.

Ser docente reflexivo es incluyente, no en las competencias profesionales sino también en los roles que se desprenden de esa reflexión, se toman como ejemplo el de facilitador y

---

<sup>21</sup> (Candela M., 1996)



de mediador, facilitar el aprendizaje y mediar entre el saber y el alumno son dos de los roles que se le demandan al docente en general, pero ¿Cómo ser facilitador del aprendizaje o mediador entre los alumnos y los contenidos? Indiscutiblemente la forma de lograr eso es a través de la reflexión sobre la práctica, es decir ser docente reflexivo.

### **¿Qué características tiene un docente reflexivo?**

Enlistar las características de un docente reflexivo se torna una tarea compleja por la infinidad de referentes teóricos que pueden sustentarnos de acuerdo al rol que desempeña en ese marco teórico, por ejemplo de acuerdo con la teoría de Vigostky un docente facilitador está consciente de que la influencia que tienen los otros en el aprendizaje del alumno es de vital importancia puesto que lo que denomina <zona de desarrollo próximo> le otorga al docente especial protagonismo, al ser un agente que facilita el andamiaje para la superación del propio desarrollo cognitivo personal y lo considera facilitador del desarrollo de estructuras mentales en el alumno para que sea capaz de construir aprendizajes más complejos (Nieda, 2003: 42) ser un docente mediador de los aprendizajes de los estudiantes, según Tebar<sup>22</sup> tiene los siguientes rasgos fundamentales

Es un experto que domina los contenidos, planifica (pero es flexible).

Establece metas: perseverancia, hábitos de estudio, autoestima, metacognición; siendo su principal objetivo que el mediado construya habilidades para lograr su plena autonomía.

Regula los aprendizajes, favorece y evalúa los progresos; su tarea principal es organizar el contexto en el que se ha de desarrollar el sujeto, facilitando su interacción con los materiales y el trabajo colaborativo.

Fomenta el logro de aprendizajes significativos, transferibles.

---

<sup>22</sup> (Tébar Belmonte, 2003).

Fomenta la búsqueda de la novedad: curiosidad intelectual, originalidad, pensamiento convergente.

Potencia el sentimiento de capacidad: autoimagen, interés por alcanzar nuevas metas.

Enseña qué hacer, cómo, cuándo y por qué, ayuda a controlar la impulsividad.

Comparte las experiencias de aprendizaje con los alumnos: discusión reflexiva, fomento de la empatía del grupo.

Pero para efectos del trabajo que se desarrolla en el espacio de orientación y tutoría, el aprendizaje experiencial y la cognición situada son herramientas que facilitan la reflexión sobre la práctica, características del docente reflexivo puntualizadas por los teóricos que fundamentan estos planteamientos, Dewey, Kilpatrick y Shön.

Dewey (en Zeichner, 1996) señala que para ser docente reflexivo se requiere primeramente la capacidad de observación y análisis y tres actitudes fundamentales: en primer lugar mente abierta, lo cual significa disposición para escuchar otros puntos de vista, reconocer la posibilidad de equivocarse, asumir sus debilidades y buscar fortalecerlas; responsabilidad, o sea asumir las consecuencias de las acciones, cuestionándose constantemente, preocupándose y ocupándose de las formas en que funcionan las cosas en su espacio áulico; honestidad para examinar sus propias suposiciones y creencias periódicamente, evaluar los resultados de sus acciones asumiéndose como aprendiz permanente del “oficio de enseñar”.

Llegar a la reflexión de la práctica docente, libera de actividades impulsivas y rutinarias, nos ayuda a planear actividades innovadoras, enriquecidas, acordes a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, considerando las aportaciones de ellos, y en el caso de los proyectos como metodología fundamental para la enseñanza de las ciencias en la

educación secundaria, colocar al alumno como principal protagonista del proceso educativo<sup>23</sup>.

Las estrategias que se emplean en la enseñanza de las ciencias comprenden diversas formas de explicarlas para entender a la naturaleza, por lo que ofrecen amplias posibilidades de aplicación en el espacio de orientación y tutoría. Para llevarlas a cabo se requiere de un docente con el hábito de cuestionar y cuestionarse sobre su pensamiento y su práctica, un profesor con autonomía para aprender desde su práctica al reconocer sus aciertos y fallas que le lleven a tomar decisiones sustentadas en la teoría, capaz de reflexionar sobre cómo aprenden los estudiantes y conocer las teorías actuales sobre el aprendizaje, específicamente las que comprenden el campo de las ciencias, para así, interpretar las dificultades de aprendizaje de sus alumnos sin olvidar los factores personales y sociales que influye en dicho proceso (Angulo, 1997).

“El profesor de secundaria debería ser un profesional capaz de asumir que su responsabilidad social está en el éxito del aprendizaje de sus alumnos” (Angulo, 1997, p. 3).

“Es un experto que toma decisiones sobre su actuación en base a unos referentes teóricos, que conoce las técnicas y recursos para planificar estas acciones y que es capaz de analizar críticamente el conjunto con el fin de introducir las modificaciones necesarias” (Angulo, 1997 p. 4).

### **El docente reflexivo en el espacio de orientación y tutoría**

La gama de funciones que demanda la actual Reforma Educativa en Secundaria para el profesor que nos ocupa es muy amplia, empieza con el alumno, continúa con sus colegas,

---

<sup>23</sup> (SEP, Ciencias. Programa de Estudio, 2006, pág. 25)

con los órganos directivos de la escuela y con los padres de familia. Requiere de habilidades para planear, coordinar, gestionar, consensar. Además, estar abierto a la comunicación con los demás y formar redes de trabajo para asesorar al alumnado desde diferentes frentes: la familia, la relación que establece con sus pares y profesores y el impacto que estos tienen con su desempeño académico. Para enfrentar estos encargos el aprendizaje experiencial y la cognición situada resultan estrategias necesarias para alcanzar la reflexión sobre la práctica, algunas características sobre el pensamiento reflexivo señaladas por los teóricos que fundamentan estos planteamientos (Dewey, Perrenaud y Shön) son:

“Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1998, p.32).

“La práctica reflexiva del docente es indispensable en las sociedades en transformación, la capacidad de innovar, de negociar, de regular su práctica es decisiva pasa por una reflexión sobre la experiencia, lo que favorece la construcción de nuevos saberes” (Perrenaud, 2001, p. 12).

“La reflexión es un proceso de encuadre, exploración y estructuración de problemas dentro de un contexto profesional determinado” (Shön, 1998, p.24).

Para ser un maestro reflexivo los principios que fundamentan el aprendizaje en la experiencia son valiosos para entender las diferentes formas de aprender, aportan un panorama general para saber que no hay una sola forma de llegar de un punto a otro sino muchas y diferentes vías para llegar. Entre más conozca el profesorado las posibilidades para interactuar con su alumnado se amplían el horizonte de su propia acción, encuentra más posibilidades para mirar a sus alumnos desde sus diferencias

multiculturales, desde el lugar donde están parados para entender el mundo que les rodea.

Cuando el profesor se encierra en una forma única de enseñanza-aprendizaje seguramente continuará con su queja sobre sus alumnos aburridos, apáticos y con flojera para entender lo que significa apropiarse del conocimiento.

Un profesor reflexivo entiende que sus alumnos son agentes activos en su proceso de formación con posibilidades de interacción muy amplias para el intercambio de ideas, de experiencias de formas de ver la vida. Entiende que los seres humanos tenemos diferentes formas para aprender.

El aprendizaje en la experiencia incluye una serie de diferentes procesos, tales como las iniciativas para resolver problemas tanto a nivel individual como en grupo, conlleva retos psíquicos, juegos, ejercicio de simulación, procesos estructurados, sesiones compartidas, visualizaciones guiadas e interacciones estructuradas. En estas situaciones los alumnos se comprometen activamente en el proceso de aprendizaje y son capaces de generar una percepción relevante y significativa de sus experiencias (Canales, 2007).

La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo lleno de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone tanto un esfuerzo sistemático de análisis como la necesidad de elaborar una propuesta totalizadora, que capture y oriente la acción (Pérez Gómez, 2000).

## **Bibliografía**

Angulo, F. G. (1997). Aprender a enseñar ciencias: una propuesta basada en la autorregulación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, , 1-6.

Brophy, J (2001). *La enseñanza*. México: Biblioteca de Actualización del Magisterio, SEP.

Canales, E. (2007). Estrategias para propiciar un aprendizaje crítico y reflexivo con base en una docencia de calidad, en: Barrón concepción y Edith Chehaybar, coordinadoras, Docentes y alumnos. Perspectivas y prácticas. IISUE/ UNAM pp. 107-147.

Candela, M.A. (1996). Cómo se aprende y se puede enseñar ciencias naturales. Cero en Conducta., año 5, núm. 20 pp. 13-17.

Carranza, E (2010) Los proyectos de la clase de Ciencias III de secundaria, entre la prescripción y la acción. Tesis para obtener el grado de Maestría en Ciencias de la Educación, México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Diker, G. y. (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Argentina, Paidós.

Dewey, J. (1998). Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona, Paidós.

Escudero, J. (. (1997). Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria. Barcelona, Cuadernos de formación del profesorado No. 7. ICE.

González, L.E. (2003). La enseñanza secundaria en el siglo XXI. Paris: UNESCO.

Latapí, Pablo (2002). ¿Cómo aprenden los maestros?. Conferencia Inaugural del Foro de Formación y actualización de docentes y su relación con la equidad y la calidad de la educación. Puebla, 8 de noviembre. Observatorio Ciudadano de la Educación y Contracorriente A.C.

Morín, E. (2000). Siete saberes necesario para la educación del futuro. Paris, UNESCO.

Nieda, M. y Macedo (2003). Un currículum científico para estudiantes de 11 a 14 años. México: Biblioteca para la Actualización del Maestro. SEP.

Perrenaud, P. (2001). La formación de los docentes en el Siglo XXI. Ginebra, Universidad de Ginebra, Suiza.

Pérez, Gómez, A.(2000). "Los procesos de enseñanza aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías de aprendizaje" En: Gimeno, J., Pérez Gómez, A.I., Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata 2000, 10ª. Edición.

SEP (2006). Plan de Estudios 2006. México: Educación básica. Secundaria. SEP.

SEP (2006). La orientación y tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes.

Serrano Castañeda, J. A. (2005). Reseña de "Cómo pensamos, nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo" de John Dewey. Revista intercontinental de Psicología y Educación, pp.154-162.

Shön, D. (1998). El profesional reflexivo. España, Paidós.

Tebar, B.( 2003). El perfil del profesor mediador. Madrid, Aula XXI/ Santillana.

Tenti Fanfani, E. (2006). Culturas juveniles y cultura escolar. México, D. F. Serie Cuadernos de la Reforma. SEP. México.

Zeichner, K. y. (1996). Raíces históricas de la enseñanza reflexiva. Reflective Teaching , New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.