

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Enrique Guzmán y Valle

Alma Máter del Magisterio Nacional

ESCUELA DE POSGRADO



Tesis

**La acción tutorial y la atención a la diversidad del alumnado en la
Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol”**

Presentada por

Juan Antonio ALVA MOGROVEJO

Asesor

Raúl DELGADO ARENAS

**Para optar al grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con
mención en Medición y Evaluación de la Calidad Educativa**

Lima – Perú

2018

**La acción tutorial y la atención a la diversidad del alumnado en la
Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol”**

A mi familia, porque su amor se convirtió en la luz que iluminó mi camino y encendió la chispa de la alegría de este esfuerzo que hoy nos dignifica y nos une.

Reconocimientos

A los docentes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación por su valiosa enseñanza y permanente orientación en mis estudios de maestría.

Al Dr. Raul DELGADO ARENAS, por su asesoramiento en la realización de la presente investigación.

A los señores informantes y miembros del Jurado Evaluador de la presente tesis, por sus oportunas observaciones que permitieron mejorar la elaboración del informe final.

Asimismo, mi reconocimiento a todas las personas que colaboraron de una u otra manera en la ejecución de esta investigación.

Tabla de contenidos

Título.....	ii
Dedicatoria.....	iii
Reconocimiento.....	iv
Tabla de contenidos	v
Lista de tablas.....	ix
Lista de figura	xi
Resumen.....	xii
Abstract.....	xiii
Introducción.....	xiv
 Capítulo I. Planteamiento del problema	
1.1 Determinación del problema.....	16
1.2 Formulación del problema.....	19
1.2.1 Problema general.....	19
1.2.2 Problema específico.....	19
1.3. Objetivos de la investigación.....	20
1.3.1 Objetivo general.....	20
1.3.2 Objetivo específico.....	20
1.4 Importancia de la investigación.....	21
 Capítulo II. Marco teórico	
2.1 Antecedentes del estudio.....	24
2.1.1 Antecedentes internacionales.....	24
2.1.2 Antecedentes nacionales.....	27

2.2.2.11 Sobre la Diversidad en el Contexto Escolar.....	97
2.2.2.12 Sobre la Diversidad Cultural.....	98
2.2.2.13 Sobre la Diversidad Social.....	100
2.2.2.14 Sobre la Diversidad de Género.....	102
2.2.2.15 Organización de la escuela para la atención a la diversidad.....	104
2.2.2.16 Profesorado y diversidad.....	109
2.2.2.17 Perfil y papel del Profesor en Secundaria.....	110
2.2.2.18 Apoyo a las necesidades educativas en el aula ordinaria.....	117
2.2.2.19 Apoyo y atención a la diversidad.....	119
2.2.2.20 Labores de apoyo en la educación secundaria.....	122
2.2.2.21 La organización del centro para una educación en la diversidad.....	124
2.2.2.22 Cultura del centro para el cambio.....	125
2.2.2.23 La institución educativa: medidas de atención a la diversidad desde la planificación educativa.....	126

Capítulo III. Hipótesis y variables

3.1 Sistema de hipótesis.....	134
3.1.1. Hipótesis general.....	134
3.1.2. Hipótesis específica.....	134
3.2. Variables de la investigación.....	134
3.2.1. Definición conceptual.....	135
3.3 Operacionalización de variables.....	136

Capítulo IV. Metodología

4.1 Metodología y enfoque de la investigación.....	140
--	-----

4.2 Diseño de investigación.....	140
4.3 Población y muestra.....	141
4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	142
4.5 Tratamiento estadístico.....	143
Capítulo V. Resultados	
5.1 Validez y confiabilidad de los instrumentos.....	144
5.2 Presentación y análisis de los resultados.....	157
5.3 Discusión de resultados.....	165
Conclusiones.....	168
Recomendaciones.....	170
Referencias.....	172
Apéndices.....	175

Lista de tablas

Tabla 1	Características de la planificación basada en el contexto	64
Tabla 2	Aspectos que interfieren en la cultura y que redefinen el concepto	81
Tabla 3	Características Universales de la Cultura:	82
Tabla 4	Tipos de organización	105
Tabla 5	Carácter de organización de las Instituciones Educativas	106
Tabla 6	Cambios en las funciones de los profesores.	111
Tabla 7	Tipos de funciones pedagógicas	112
Tabla 8	Modelos de apoyo y los modos de entender la diversidad	121
Tabla 9	Fiabilidad del instrumento de la V I: Actividad Tutorial	144
Tabla 10	Fiabilidad del instrumento de la V II: Diversidad	144
Tabla 11	Distribución de frecuencia de Actividad Tutorial	145
Tabla 12	Distribución de frecuencia de la labor del tutor	146
Tabla 13	Distribución de frecuencia de orientador del tutor	147
Tabla 14	Distribución de frecuencia de evaluación del desempeño del tutor	148
Tabla 15	Distribución de frecuencia de trabajo de acción	149
Tabla 16	Distribución de frecuencia de impacto de la labor	150
Tabla 17	Distribución de frecuencia atención a la diversidad	151
Tabla 18	Actividad Tutorial* Atención a la diversidad	152
Tabla 19	Labor Tutor*Atención a la diversidad	153
Tabla 20	Necesidades genéricas atención a la diversidad	154
Tabla 21	Evaluación del desempeño*Atención a la diversidad	155
Tabla 22	Trabajo de acción* Atención a la diversidad	156
Tabla 23	Impacto de la labor* Atención a la diversidad	157
Tabla 24	Pruebas de normalidad	158

Tabla 25	Correlaciones de la prueba de Hipótesis General	159
Tabla 26	Correlaciones de la prueba de Hipótesis Específica 1	160
Tabla 27	Correlaciones de la prueba de Hipótesis Específica 2	161
Tabla 28	Correlaciones de la prueba de Hipótesis Específica 3	162
Tabla 29	Correlaciones de la prueba de Hipótesis Específica 4	163
Tabla 30	Correlaciones de la prueba de Hipótesis Específica 5	164

Lista de figuras

Figura 1	Puntos esenciales sobre el contexto escolar	60
Figura 2	Estructura del Plan de Acción Tutorial y Orientación Educativa	63
Figura 3	La cultura y su caracterización básica	73
Figura 4	Estrategias internas de los centros para atender a la diversidad	129
Figura 5	Distribución de porcentajes de la Actividad Tutorial	145
Figura 6	Distribución de frecuencia de la labor del tutor	146
Figura 7	Distribución de frecuencia de orientador del tutor	147
Figura 8	Distribución de frecuencia de evaluación del desempeño del tutor	148
Figura 9	Distribución de frecuencia de trabajo de acción	149
Figura 10	Distribución de frecuencia de impacto de la labor	150
Figura 11	Distribución de frecuencia atención a la diversidad	151

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito determinar si la acción tutorial se relaciona con la atención a la diversidad del alumnado en la institución educativa Santo Domingo, “El Apóstol” - 2017. La investigación desarrollada fue de tipo aplicada y de nivel descriptivo correlacional. Las bases teóricas que fundamentaron las variables son un momento de reflexión, en el que las inquietudes de los docentes nos inducen a buscar e indagar en líneas de investigación educativa cercanas a la mejora de la escuela. Con estas premisas la *Tutoría* cobra especial relieve como forma de orientación y de atención a la diversidad de los alumnos. En este camino, con nuestra investigación, pretendemos indagar sobre la práctica, y con ello describir y abrir nuevos horizontes sobre la importancia de la *Acción tutorial* en el conjunto del proceso educativo. Los resultados de la presente nos permiten inferir que existe una relación muy estrecha entre la acción tutorial y la atención a la diversidad.

Palabras clave: Acción tutorial y la atención a la diversidad del alumnado

Abstract

The present investigation was to determine if the tutorial influences attention to the diversity of students in the school "The Apostle Santo Domingo". The present study is a research project that has its origin and encouragement in educational practice. For this reason, they live in schools some winds of change. It is a time of reflection, in which the concerns of teachers lead us to search for and investigate educational research lines near the school improvement. With these assumptions seems particularly Mentoring as a form of guidance and attention to student diversity. In this way, with our research, we intend to investigate the practice, and thus describe and open new horizons on the importance of tutorial action throughout the educational process. The present results allow us to infer that there is a close relationship between the tutorial and attention to diversity.

keywords: Action tutorial and attention to student diversity

Introducción

La presente investigación titulada: *La acción tutorial y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, El Apóstol*", parte del supuesto de que históricamente los proyectos de orientación y tutorías fueron unas de las respuestas espontáneas por parte de las instituciones para acompañar y guiar a las/los adolescentes y jóvenes tanto en sus aprendizajes escolares, como en otras preocupaciones que exceden los contenidos de las materias, pero que son de vital importancia desde el punto de vista formativo. Entre ellas, y no como un detalle accesorio, todo lo que concierne al aprendizaje de estar con el otro, respetarse, integrarse al grupo y la institución, en y para la construcción de ciudadanía, se nos revela como una experiencia central en la formación de nuestros jóvenes.

Tuvo por objetivo determinar si la acción tutorial influye en la atención a la diversidad del estudiante en la institución educativa Santo Domingo, "El Apóstol", toda vez que la actividad de orientación y tutoría en la escuela representa una tarea compleja pero al mismo tiempo necesaria, teniendo en cuenta el escenario que transitan las escuelas secundarias de todo el país en el intento de generar condiciones de acceso, permanencia y egreso de todos los estudiantes.

La metodología utilizada permite tipificar a la presente investigación como descriptiva correlacional, habiendo sido su unidad de análisis los estudiantes y docentes de la institución educativa "Santo Domingo, El Apóstol".

El trabajo está estructurado en seis (6) capítulos. Cada uno de los apartados desglosa aspectos concisos que pretende establecer *La acción tutorial y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, "El Apóstol"* desde un nivel teórico hasta la praxis, esta última fue alcanzada a partir de la aplicación de un instrumento de medición y de los datos recogidos de la realidad.

El Capítulo I, titulado. Marco Teórico: Se han incluido algunos antecedentes relacionados con la investigación, resaltando la necesidad de revalorizarlos y redimensionarlos. Se ha desarrollado las bases teóricas sobre la acción tutorial y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol”; todo ello en atención a los procesos pedagógicos. El análisis de los procesos pedagógicos nos ha permitido delinear algunos aspectos teóricos que fortalecen dicha relación en el aula.

El Capítulo II, titulado Planteamiento del Problema. En este acápite se plantea el problema, se formula los objetivos y se justifica la investigación.

El Capítulo III Comprende las definiciones básicas de la variable y su Operacionalización pertinente.

En el Capítulo IV, Marco Metodológico. Se describió el diseño de la investigación. También se procedió a definir población y muestra siendo esta no probabilística, intencionada y representativa para la consecución de los objetivos. El instrumento de recolección de datos fue una encuesta.

El Capítulo V Se mostró el análisis de la información obtenida, tras la aplicación del instrumento de medición, con su respectiva tabulación, cuadros y gráficos.

Capítulo I. Planteamiento del problema

1.1. Determinación del problema

En la época actual vivimos en una sociedad compleja cuyas características y exigencias están sometidas a una constante y rápida evolución. Los cambios vertiginosos e innovaciones que se observan en los diferentes ámbitos sociales, se manifiestan en todas las ramas del saber y en todas las instituciones e instancias sociales.

Las diversas transformaciones que acaecen también se manifiestan en exigencias educativas. Siendo así que cada sociedad trata de responder a esas exigencias, desde su organización y estructura. Lo hace con planteamientos propios, a través de los llamados sistemas educativos. Éstos recogen esencialmente las directrices de la educación en cada sociedad, en cada contexto.

En esta línea de pensamiento, resulta de suma importancia el conocimiento, estudio, e investigación de los agentes que intervienen y que facilitan las respuestas educativas que configuran el sistema educativo de cada sociedad.

La escuela, considerada como una “institución social”, es un ente vivo y complejo en el que confluyen e interactúan elementos personales y contextuales. Comprender la escuela implica comprender los procesos que se producen en las relaciones personales y en los contextos.

En este sentido destacamos algunos puntos:

- **Los numerosos factores, que intervienen en el desarrollo del proceso educativo que se produce en la escuela, están integrados y desarrollados por y para las personas.** Puede decirse que constantemente están sometidos a la interrelación humana, de los alumnos, de los alumnos con los profesores, y de los profesores entre sí.

La importancia de dicha interrelación obliga a prestar atención al componente humano de la educación. Toda relación reviste y conlleva procesos evolutivos y peculiaridades personales que confiere en cada situación característica.

- **La escuela existe y se desarrolla en un contexto.** Cada contexto posee una estructura social y configura un microsistema, que a su vez forma parte de una estructura más amplia, que es la sociedad. Por esta razón la escuela está ligada a un espacio contextual concreto, que la configura de manera singular. Pero también por la misma razón, la escuela participa de los distintos contextos sociales.
- **La escuela como institución tiene en su práctica un referente que es el centro educativo.** En él se desarrollan la mayoría de los procesos educativos escolares. Cada centro escolar desarrolla su propia cultura, en la que participan todos los miembros que forman parte del mismo.

Por tanto, cada unidad de acción educativa susceptible de análisis, forma parte de los procesos más amplios, en los que es necesario penetrar a la hora efectuar dicho análisis.

En dichos procesos, es conveniente analizar los aspectos anteriormente mencionados y que están interrelacionados entre sí: en todo proceso educativo participan personas con características individuales, los procesos educativos discurren en un contexto que tiene una cultura propia.

En el desarrollo de la práctica educativa, el docente ejerciendo su profesión establece relaciones con el resto de los agentes sociales que integran dicho contexto.

Porque como dice (KEMMIS, S., 1988): “La educación es una práctica social”. De acuerdo con esta afirmación, todos los elementos que intervienen en los procesos educativos generan entre sí relaciones dinámicas, que a su vez son cambiantes. Todo ello hace que el docente aborde cada día nuevas situaciones, a las que debe responder con estrategias de trabajo también renovadas, nuevas y adecuadas. Es necesario hacer uso de

los recursos técnicos y humanos existentes para que la educación se convierta en una realidad accesible a todos los alumnos.

Con relación a este extremo Hargreaves dice: “La nueva sociedad de la información espera que el docente aprenda a enseñar de manera diferente a como fue enseñado” (Hargreaves, 2000:58).

Situándonos en los comienzos de siglo XXI en nuestro país, hacemos algunas reflexiones tratando de comprender la situación educativa:

- Plantearnos la acción educativa bajo esta óptica, es plantearnos un proyecto nuevo. Dicho proyecto requiere equipos de trabajo, docentes reflexivos y apoyos múltiples, que hagan posible la orientación y coordinación necesarias del proceso educativo de cada uno de nuestros alumnos.
- Necesitamos, en definitiva, docentes comprometidos con una Escuela Crítica, orientada hacia una mejora continuada de la educación
- Y a tal fin, los recursos que la MEP diseña para hacer posible la “atención a la diversidad” son múltiples. La institución educativa es considerada como impulsora de todo el proceso y como eje que articula, a través de su planificación, aquellos recursos de que dispone. Entre éstos últimos se encuentra la Orientación; y, como una forma de orientación, la tutoría: instrumento que conecta diferentes elementos del proceso educativo, en tanto que articula y regula la relación alumnos-institución educativa- profesores. La tutoría se configura, de esta manera, como vía de atención a la diversidad y como elemento básico para la implementación del proceso educativo.

Hoy hablamos de una nueva concepción de la educación, y se plantea un cambio profundo no sólo en las formas sino en el fondo. Estas actitudes de cambio nos inducen a investigar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre las características que éste

aporta para la “atención a la diversidad”, sobre su concreción en los contextos concretos de cada centro educativo.

Esta aproximación nos lleva a concretar los siguientes puntos, relacionados con la reflexión teórica. La importancia de la orientación tutorial en Educación Secundaria Obligatoria, sobre la base de las funciones que, a partir del MEP, son asignadas a la tutoría. Ésta es genéricamente considerada como órgano de coordinación docente del centro, así como estrategia de atención a la diversidad.

La importancia que adquiere la acción tutorial en el conjunto del proyecto de centro, así como la incidencia que tiene sobre la configuración de la práctica diaria para los docentes y sobre la orientación del alumnado. La relevancia de conocer y comprender cuáles son las estrategias empleadas, desde la acción tutorial para que la oferta educativa se adapte a la realidad de las necesidades “diversas”, y cuáles son los procesos que se llevan a cabo para su aplicación.

1.2 Formulación del problema

Ante el problema que nos planteamos, “La Acción Tutorial en Secundaria Obligatoria, como orientación más cercana al alumno y como factor de atención a la diversidad”, surgen varios interrogantes, entre ellos:

1.2.1 Problema general

- ¿Cuál es la relación existente entre la acción tutorial y la atención a la diversidad cultural de los educandos en la Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017?

1.2.2 Problema específico

1. ¿Cuál es la relación existente entre la labor del tutor como orientador y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017?

2. ¿Cuál es la relación existente entre las necesidades genéricas como orientador en el aula y de su grupo y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017?
3. ¿Cuál es la relación existente entre la evaluación del desempeño en la tutoría y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017?
4. ¿Qué relación existe entre plan de trabajo de acción tutorial y la atención a la diversidad cultural de los educandos en la Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017?
5. ¿Qué relación existe entre plan impacto de la labor de tutoría y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

- Determinar la relación existente entre la acción tutorial y la atención a la diversidad del alumnado en la institución educativa Santo Domingo “El Apóstol”- 2017.

1.3.2 Objetivo específico:

1. Establecer la relación existente entre la labor del tutor como orientador y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017.
2. Determinar la relación existente entre las necesidades genéricas como orientador en el aula y de su grupo y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo “El Apóstol”- 2017.
3. Establecer la relación existente entre la evaluación del desempeño en la tutoría y la

atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo
 “El Apóstol”- 2017

4. Determinar la relación existente entre el plan de trabajo de acción tutorial y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo
 “El Apóstol”- 2017
- 5 Establecer la relación existe entre el impacto de la labor de tutoría y la atención a la diversidad del alumnado

1.4 Inportacia de la investigacion

Nuestra investigación adquiere significado en el marco general de una corriente más amplia, en la búsqueda de la mejora en la práctica educativa. Este trabajo se inscribe en un marco conformado por diferentes corrientes de investigación, tomando como punto de partida las opiniones vertidas sobre el tema por distintos autores, así como de la nuestra propia práctica educativa. Nos basamos pues en:

Por una parte, algunos de los estudios que existen sobre la práctica educativa y sobre la mejora de la escuela para adaptarse a las nuevas demandas de la educación, de manera que se garantice una educación de calidad:

Las nuevas corrientes de investigación, que demandan unos profesionales con nuevas formas de abordar la enseñanza ante un alumnado diverso; las investigaciones que buscan nuevas líneas de trabajo, que permitan a los docentes compartir sus experiencias educativas y generar respuestas educativas adecuadas a las necesidades que se producen en el aula.

Las experiencias e investigaciones sobre la importancia de una orientación adecuada del proceso de aprendizaje de los alumnos, que establezca un ajuste entre las formas de aprender, las formas de enseñar y el currículum. Por otra parte, la importancia que asignamos al intercambio y la comunicación entre los profesores, entendiendo que la

“práctica educativa” es una vía de formación. Resaltamos la importancia de la comunicación de la práctica entre docentes, como medio para un trabajo que abra vías de cooperación, encaminado a conseguir profesionales que quieran comprometerse con la educación, al igual que ha de estarlo el investigador.

El fundamento esencial de nuestra investigación pretende indagar sobre las estrategias que facilitan la calidad de la enseñanza esto es, estudiar los procesos complejos en los que participan profesores y alumnos.

Para comprender estos procesos es necesario profundizar en el conocimiento de parcelas concretas de la práctica. Todo ello nos conducirá a discriminar los fundamentos que constituyen la “cultura educativa”, que permita que *cada unidad educativa sea una oportunidad de aprendizaje para el alumno*.

Al profundizar en la práctica conocemos, analizamos y valoramos hechos a fin de extraer consecuencias que contribuyan a mejorar la educación. La investigación educativa, en el nuevo sistema educativo, es uno de los pilares para la calidad de la enseñanza.

La investigación potencia actitudes críticas en los docentes, necesarias para que se produzca la mejora y el cambio educativo. La investigación “se considera imprescindible para la innovación educativa, y para la mejora de la calidad de la enseñanza” (COLÁS, P. Y BUENDÍA, L., 1992).

La respuesta educativa pasa por un análisis de la estructura formal de la tutoría en el centro y por preguntarse acerca de las relaciones establecidas entre los alumnos y los profesores. Estas cuestiones las concretamos con distintos tópicos:

- a) La tutoría en la organización del centro escolar y la estructura que adopta con relación al currículum, los objetivos y la orientación desde la función tutorial.
- b) El docente y la importancia de la planificación en la vida del centro.

c) Las relaciones entre docentes y con los alumnos, el pensamiento de los propios docentes sobre la escuela y los procesos que se producen en ella; elementos que pueden definir esta cultura del centro.

d) La influencia de la acción tutorial en el proceso educativo de los alumnos, elementos y aspectos que pueden destacarse

Definimos pues el problema de investigación como: “la acción tutorial en secundaria obligatoria, su planificación y desarrollo, como parte integrante del proyecto de centro y como estrategia de atención a la diversidad de los alumnos”

La importancia que puede revestir la tutoría en la etapa de secundaria obligatoria nos anima a esta investigación. Tenemos la convicción de poder obtener información válida, que nos conduzca a formular propuestas de mejora de programas de acción tutorial con las características necesarias para la educación en la diversidad y ajustadas a las necesidades del contexto.

Capítulo II. Marco teórico

2.1 Antecedentes del estudio

Los términos "Tutor" y "tutoría" quizás no resulten nuevos en nuestro tiempo, pero lo que sí resulta novedoso es la forma de llevarla a cabo y el tratamiento que en cada momento adquiere con relación a la educación. La aplicación en la EBR y el desarrollo de las diferentes estrategias encaminadas a una enseñanza de calidad han llevado consigo paralelamente el incremento de *la Orientación* y de la *Tutoría* como recurso que facilita la calidad porque implementa la labor educativa.

2.1.1 Antecedentes Internacionales

Vamos a referir algunas de las experiencias que se están llevando a cabo *en la actualidad* con relación a la tutoría y al desarrollo de la acción que la constituye.

Aunque los enfoques son diferentes según los contextos, puede encontrarse un denominador común en todos ellos, que es la importancia que adquiere el desarrollo de la acción tutorial en el centro educativo, aunque con diferentes perspectivas y enfoques, como lo demuestran los diferentes trabajos que se están desarrollando y de los cuales destacamos algunas experiencias:

(Comellas, M.J., 1999) presenta un estudio realizado en un instituto de Barcelona, en el que tiene como objetivo poner de manifiesto la opinión de tutores, padres y alumnos, así como el conocimiento de los objetivos sobre la tutoría. El estudio ha sido llevado a cabo en una población de 1338 sujetos, de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO, y tras el cual llegó a las conclusiones siguientes:

- 1) Tanto tutores como familias ponen de manifiesto que están ante una situación poco satisfactoria con relación a la tutoría, ya que la tutoría debe ser considerada como prioritaria por las repercusiones que tiene en el proceso educativo de los alumnos que se encuentran en la ESO.

- 2) El funcionamiento actual de la tutoría no está suficientemente elaborado, ni se ha implicado de manera clara a los protagonistas que deben participar en ella. En este sentido creen urgente plantear de forma clara el tema, para poder dar respuestas adecuadas a las necesidades de los alumnos, no sólo a los que tienen problemas de comportamiento y aprendizaje.
- 3) Se debe hacer mayor hincapié en la dinámica, en la mayor vinculación de todos los implicados para que se constituya en un proceso educativo orientador eficaz.

(Lozano, L y otros, 2000) han llevado a cabo un estudio para comprender si existe relación entre el nivel de autoconcepto y su importancia en la acción tutorial.

Parten de que el autoconcepto es una síntesis valorativa de la información referente a las dimensiones relativas a uno mismo. Y estudian si conviene trabajar con la "dimensión general" del autoconcepto o con una combinación de las diferentes dimensiones.

Los objetivos del trabajo se centran en:

- A) Analizar y valorar la "dimensión general" del autoconcepto y su papel en el rendimiento académico;
- B) Analizar y valorar si la "dimensión académica" del autoconcepto predice adecuadamente el rendimiento académico;
- C) Analizar y valorar si hay que considerar la combinación de las diferentes dimensiones para predecir de una manera más asustada el rendimiento académico.

La muestra está integrada por 555 alumnos, entre 13 y 20 años. Tras aplicar una serie de pruebas en el horario de tutoría llegan a la conclusión general siguiente: "El autoconcepto es una síntesis valorativa de la información referente a las diferentes dimensiones relativas a uno mismo, por lo que es necesario tener en cuenta todas las dimensiones de una persona, su perfil, para abarcar una mejor comprensión global de la misma y de sus resultados académicos" (Lozano, L y otros, 2000)

(Martínez Bonafé, A., 1992) expone una experiencia de desarrollo de un Plan de acción Tutorial en un centro de EE MM y el debate realizado en el seminario permanente “Cambiar el centro”. La experiencia se lleva a cabo en un centro de EE. MM de Valencia, y los planteamientos fueron los siguientes:

1. Surge de un grupo de profesoras de IFP, con el fin de dinamizar el plan de acción tutorial dirigido al profesorado y al alumnado del ciclo de 14 a 16 años.
2. Se realizan propuestas de actividades en tres aspectos: a) seguimiento de los estudios, b) búsqueda de empleo c) proyecto de vida.
3. En torno a estos aspectos se plantea una reflexión, de la cual se extraen consecuencias sobre la orientación de alumno y su significado, sobre la transición del alumno al mundo adulto –trabajo- y sobre la autonomía personal.

En sí se genera un debate que proporciona el avance para posteriores experiencias en el ámbito de la orientación y de la tutoría.

En el IES Obispo Mérida de Astorga, (León), el departamento de orientación realiza un trabajo de evaluación de la acción tutorial.

En él presentan los resultados evaluativos de dicho plan, señalan las insuficientes detectadas y proponen sugerencias para mejorar la acción tutorial.

Las conclusiones obtenidas son las siguientes:

- En general la evaluación de la acción tutorial es positiva.
- En relación con las carencias detectadas señalan lo siguiente:
 1. La coordinación de las tutorías por niveles debería disponer de un tiempo concreto incluido en el horario lectivo.
 2. Es imprescindible hacer realidad, por lo menos una vez al mes las reuniones de equipo.

3. Los datos cuantitativos señalan que la labor tutorial es valorada de manera generalmente positiva por el alumnado
4. Se considera conveniente potenciar actividades de intercambio de información entre el alumnado.
5. Es necesario potenciar la evaluación de las taras tutoriales.
6. El voluntarismo de los profesionales del departamento de orientación y muchos tutores no puede sostenerse indefinidamente en el tiempo. (Veiga Martinez, D., 1996)

Finalmente hacemos una breve referencia al modelo anglosajón de orientación tutorial. (Inglaterra y Gales) en Secundaria. (Blanca Trujillo C., 2007)

La enseñanza secundaria obligatoria se inicia a los 12 años y se extiende hasta los 16, todos los alumnos promocionan automáticamente. En los dos primeros años existen asignaturas comunes al currículum. En los dos últimos años los alumnos deben seguir cursando asignaturas obligatorias, matemáticas, lengua inglesa y ciencias, y a la vez tienen la posibilidad de elegir optativas entre diferentes grupos de materias, que varían entre los diferentes centros. En estos dos últimos años el alumnado se prepara para los exámenes de G.C.S.E. (General Certificate of Secondary Education). (Blanca Trujillo C., 2007)

2.1.2 Antecedentes nacionales

Tazzo (2015) “La acción tutorial y su relación con las habilidades sociales en los estudiantes de la facultad de tecnología de la universidad nacional de educación Enrique Guzmán y Valle” tesis de Doctorado; tuvo como objetivo central establecer la relación que existe entre la acción tutorial y las habilidades sociales en los estudiantes de la Facultad de Tecnología de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Se utilizó un diseño descriptivo correlacional, con una muestra de 284 estudiantes a quienes se les

aplicó un instrumento de evaluación: el Inventario de Habilidades sociales. Estos instrumentos fueron sometidos a los análisis respectivos que determinaron que las pruebas sean válidas y confiables. Los resultados indican que existen correlaciones significativas y positivas entre la acción tutorial y las habilidades sociales en los estudiantes de la muestra. Así mismo se pueden apreciar la existencia de correlaciones entre cada una de las dimensiones de habilidades sociales.

De la Cruz (2018) “Acción tutorial, practica de valores en las habilidades sociales de los estudiantes en las instituciones educativas públicas de Chancay”; Tesis de Doctorado, Lima Perú, universidad César Vallejo, el estudio tuvo como objetivo general establecer, la influencia de la acción tutorial y la práctica de valores, en las habilidades sociales de los estudiantes de las instituciones educativas públicas de Chancay. La población fue de 632 estudiantes. El propósito es observar la acción del docente tutor y las habilidades sociales en los estudiantes. Se hallaron que la acción tutorial presenta un 40.8% de nivel eficaz, 57.1% de nivel muy eficaz y 2.1% ineficaz, la práctica de valores 73.8% de nivel alto, 25,8% de nivel medio y 0.4% de nivel bajo, las habilidades sociales presentan el 93.3% desarrolladas, 6.7% en proceso y 0% no desarrolladas, concluyendo las diferencias significativas entre la influencia de la acción tutorial, práctica de valores y habilidades sociales, estableciéndose que la acción tutorial ejerció una mayor influencia

Correa (2013) “Práctica de valores y habilidades sociales en los estudiantes de las instituciones educativas de la UGEL N° 4”. Tesis de Doctorado, Lima Perú, Universidad Federico Villarreal, el propósito de la investigación es buscar la correlación entre la práctica de valores y habilidades sociales en los estudiantes. La metodología de la investigación es sustantiva, la población es de 265 y la muestra es censal, la investigación tiene una postura positivista en el estudio se plantearon hipótesis y luego contrastarlas estadísticamente por ello se denomina hipotético deductivo, asimismo el diseño es

correlacional, para medir las variables de estudio se emplearon instrumentos tipo escala Likert, los instrumentos fueron validados, y analizados por el alfa de cronbach. Concluye que existe una correlación alta entre la Práctica de valores y habilidades sociales, con un 0.852 la correlación es alta, la significancia es de 0.000 por lo tanto se acepta la hipótesis del investigador.

2.2 Bases Teóricas

2.2.1 La tutoría y la acción tutorial

2.2.1.1 Definición

Actualmente hablar de calidad en educación, es hablar de los procesos educativos que se llevan a cabo en cada institución de educación básica y superior. Uno de ellos es la tutoría. Su proceso, exige la interacción de los sujetos involucrados en ella. Alumnos, docentes y personas que participan en los procesos de gestión institucional a través de la administración, son aspectos que inciden en la posibilidad flexible de planes y programas educativos cuya pertinencia y competencia se puede observar en la medida en que se pueda dar respuesta a las necesidades específicas de una sociedad en un contexto.

Recordemos que:

“la tutoría es una función institucional porque constituye una línea de acción que forma parte del proyecto Institucional de la escuela. No es un proyecto "extra" que se suma a otros que se vienen desarrollando o se intentan impulsar, sino que es parte integrante del proyecto escolar y como tal fortalece y enriquece la propuesta educativa en su conjunto”. Benavides, 2011; 35)

En la tutoría dos aspectos llaman la atención: lo cuantitativo y lo cualitativo. El primero, refiere la observación a través de indicadores “objetivos” como lo es la eficiencia terminal; el segundo, a través de sus prácticas y procesos donde la empatía, la comunicación y la construcción metodológica de planes de acción tutorial, son elementos

indispensables para la formación del educando y del futuro profesional, especializada o de investigación de los alumnos. Por ello, en este espacio, la pretensión es identificar aspectos cualitativos no percibidos en el trabajo tutorial y que están presentes en la producción académica, a fin de pretextar su consideración en los actuales procesos de evaluación escolar.

Este acápite está dedicado a la revisión teórica de la acción tutorial y de la atención a la diversidad de los alumnos a través de dicha acción tutorial.

Vamos a profundizar en los conceptos por medio de las aportaciones que los distintos autores dedicados al tema nos ofrecen.

Para nuestro planteamiento partimos de considerar la acción tutorial como una acción inherente a la actividad educativa. Lo cual implica concebirla como un proceso que está vinculado sustancialmente al diseño del sistema educativo y a la función orientadora que en éste se define.

La tutoría es considerada una modalidad académica que comprende acciones educativas centradas en el estudiante. Es un apoyo para el cumplimiento curricular, en la que el tutor proporciona atención educativa al alumno, ayudándole a cumplir con sus metas educativas, al manejo de teorías, metodologías y de lenguaje académico disciplinario. Las tutorías, buscan potenciar el desarrollo de los tutorados a fin de alcanzar el perfil requerido por la sociedad, es parte complementaria de la docencia de grupo y se puede llevar a cabo en distintos espacios y tiempos en los programas de estudios. Se constituye como un proceso continuo de inserción del alumno al medio académico a fin de propiciar su progreso satisfactorio en los estudios durante su formación personal en la escuela

Específicamente la tutoría, permite conocer diversas formas de resolver sus problemas dentro del contexto escolar, comprender las características del plan de estudios y las

opciones de trayectoria, adquirir técnicas adecuadas de lectura y comprensión, y desarrollar estrategias de estudio.

La acción tutorial está imbuida en el modelo de escuela en que se desarrolla. No es llevada a cabo, por la institución abstracta: su realidad no es sino la del profesorado que la *conforma*, que la construye con su labor diaria: "El trabajo del profesor se enmarca en la institución escolar, que da sentido, organiza, planifica y desarrolla el currículum" .

(Marcelo Garcia, 1995).

En el marco de una escuela para la "Diversidad", la orientación adquiere un papel importante, que se extiende a la tutoría como modo de orientación. El papel del profesor en una escuela para la diversidad y en la cual la educación representa formalmente un "derecho para todos", ha de acomodarse al tránsito desde una educación selectiva hacia una educación que oferte oportunidades a todos los alumnos, es decir, una escuela para la "Diversidad", sin exclusiones.

Bajo estas circunstancias, el trabajo docente, no puede concebirse como una suma de prácticas aisladas: debe configurarse como un trabajo compartido entre los enseñantes y, por consiguiente, como una tarea que demanda una labor conjunta y de carácter colaborativo.

Según (Hargreaves, 1998)

"La creación de culturas cooperativas entre los maestros y profesores y con la comunidad ayuda a aquellos a aprovechar la experiencia de unos y otros, pone los recursos a disposición de todos, proporciona apoyo moral y crea un clima de confianza en el que pueden manifestarse los problemas y errores y celebrarse los éxitos".

2.2.1.2 Puntos de partida para pensar la orientación y tutoría en la escuela:

En palabras de (CAMPELO, Ana, et al., 2010), en el libro: “Aportes de la Tutoría a la convivencia en la escuela”, señalamos que: En diversidad de formas de organización institucional, a partir de roles Institucionales localizados o como una función que transversaliza el trabajo de diferentes actores, con diferentes alcances y a través de distintos encuadres de intervención las propuestas de orientación y tutoría han venido ganando terreno en el plano de las prácticas cotidianas que se llevan a cabo en las escuelas. Los caminos recorridos por las diferentes provincias y las experiencias desarrolladas al interior de las escuelas han sido y son muy variados.

Hablar de orientación y de la acción tutorial es fundamental en todo acto educativo, sin embargo, a pesar de su notable importancia, son varias las interrogantes que se plantean a la hora de acordar con mayor precisión las áreas de responsabilidad de la función tutorial, los alcances de su intervención, las formas organizativas que puede asumir, entre otras cuestiones. Se trata, en parte, de Interrogantes que dejan entrever la densidad de las situaciones que son objeto de la intervención tutorial y que por lo tanto reclaman de una acción que demanda pensamiento, voluntad e invención desde una posición de alta implicación con la escuela de hoy.

La realidad cotidiana de muchos tutores parece indicar que la función tutorial se halla motorizada por una serie de tensiones que, en tanto se configuran como pares antinómicos, colocan al tutor frente a dilemas difíciles de resolver. Cuando, por el contrario, las escuelas crean condiciones para pensar colectivamente estas tensiones por fuera de una lógica binaria o antinómica, las tensiones se convierten en motor de desarrollo de acciones tutoriales cada vez más fértiles y productivas.

Una de las tensiones que más a menudo se presenta en las escuelas suele derivarse del hecho de pensar la función tutorial como una responsabilidad institucional y al mismo

tiempo localizarla en un rol o figura específica sobre la cual se delega el cumplimiento de acciones tutoriales.

Es posible pensar que la orientación y la tutoría constituyen funciones inherentes a la enseñanza, dado que en efecto acompañar a los estudiantes en el tránsito por su experiencia escolar involucra a todos aquellos actores comprometidos con la docencia: directivos, profesores, preceptores, u otros profesionales.

Desde este punto de vista, la orientación y tutoría va más allá de la responsabilidad específica que se atribuya a quienes asuman el rol de tutor en la escuela. Sin embargo, el hecho de contar con tutores que toman a su cargo este rol en forma específica muchas veces hace que sobre ellos recaiga una serie de responsabilidades que en realidad debieran ser asumidas por toda la escuela. El tutor se encuentra así en una situación que siempre plantea aristas difíciles de resolver dado que ellos son quienes deben gestionar acciones para acompañar y enriquecer la escolaridad de los estudiantes, a partir de la creación o articulación de instancias de trabajo ya existentes, no en forma individual y aislada, sino junto a otros.

Según este planteo, resulta claro que si bien el destinatario central de la orientación y tutoría son los estudiantes, los Interlocutores a los que debe apelar el tutor para acompañar y enriquecer la escolaridad de los estudiantes son muy variados: equipo de conducción, colegas de las escuelas, familias y/o referentes adultos con responsabilidad sobre los estudiantes, organizaciones de apoyo, etc.

Otra de las tensiones que suele presentarse en las escuelas tiene que ver con pensar la tutoría desde un enfoque ligado a la búsqueda de soluciones para enfrentar "problemas" o "urgencias" que no encuentran en la escuela otras vías de abordaje y, al mismo tiempo, concebirla como una estrategia pedagógica orientada a hacer del vínculo con la escuela una experiencia rica en posibilidades de aprendizajes que contribuyan a la construcción de

la ciudadanía, la vinculación con el mundo del trabajo, la continuidad de los estudios, la diversidad de proyectos de vida.

Según Marthel, R. (2012; 35)

Las tutorías constituyen una alternativa de intervención pedagógica clave para enriquecer la experiencia escolar de los estudiantes ya sea en aspectos que hacen a las cuestiones de orden académico como en aquellas ligadas a la convivencia, articulando los esfuerzos del conjunto de la institución. De este modo, el apoyo académico y lo vincular constituyen las dos dimensiones de la tarea tutorial (Prof, Alberto Sileoni, 2017)

Desde este punto de vista, se promueve un enfoque proactivo de la tutoría sin que ello suponga abandonar las intervenciones que resulte necesario hacer ante el surgimiento de situaciones puntuales. (Prof, Alberto Sileoni, 2017)

Esto significa concebir la acción tutorial como un tipo de intervención pedagógica regular y sostenida en el tiempo, dirigida a promover mejores condiciones para la escolaridad de los alumnos, anticipar y detectar situaciones que pueden devenir en conflictos o dificultades. Tomar la iniciativa y planificar acciones de tutoría desde esta mirada, permitiría alejarnos de un enfoque exclusivamente reactivo, consistente en ver a la tutoría sólo como una estrategia de resolución de problemas una vez consumados, y donde el tutor queda posicionado en el lugar de un "bombero" que actúa ante la emergencia. (Prof, Alberto Sileoni, 2017)

Si bien la intervención ante situaciones problemáticas de los estudiantes es inherente a la función tutorial, la posibilidad de fortalecer los proyectos de orientación y tutoría desde la intencionalidad que supone "hacer para que las cosas sucedan", contribuye a prever o minimizar las situaciones en las que se actúa una vez que apareció el problema. (Prof, Alberto Sileoni, 2017)

Por último, otra de las tensiones que interesa señalar es aquella que refiere a pensar la tutoría como un tipo de intervención dirigida a acompañar a los estudiantes en cuestiones referidas a los aprendizajes escolares y, al mismo tiempo, orientarla al abordaje de otras preocupaciones y asuntos que aun cuando escapan a la lógica curricular son igualmente vitales en términos formativos. (Prof, Alberto Sileoni, 2017)

2.2.1.3 Criterios para enriquecer los alcances del trabajo tutorial:

Las consideraciones anteriores permiten comprender por qué las acciones tutoriales resultan ser intervenciones pedagógicas complejas, ya sea que pensemos la índole de las cuestiones que tienen entre manos como la densidad de las situaciones en las que se ven envueltas. Quienes han transitado esta función saben de los desafíos que habitualmente colocan al tutor frente a encrucijadas que de un modo u otro deben resolverse. De ahí la importancia de contar con algunos criterios de encuadre que acompañen a los tutores en el momento de tomar decisiones sobre su intervención. (Prof, Alberto Sileoni, 2017)

Teniendo en cuenta el planteo hasta ahora realizado vale empezar diciendo que la tutoría refiere a un tipo de intervención pedagógica que involucra el trabajo sobre una variedad significativa de asuntos académicos y vinculares que ameritan ser considerados en sus mutuas relaciones. En esta perspectiva, la intervención tutorial contempla, entre otras, las siguientes áreas de incumbencia:

- La integración al grupo de pares, el conocimiento de la propuesta escolar, la participación de los estudiantes en la vida institucional.
- El seguimiento y apoyo a los aprendizajes en acciones ligadas a: enseñar a estudiar - como por ejemplo, facilitar una mejor organización y uso del tiempo, promover el trabajo en equipo, enseñar a tomar apuntes, ayudar a organizar los materiales, promover la consulta de los programas, orientar para un mayor aprovechamiento de los recursos que pone a disposición la escuela -tales como las clases de apoyo, los

talleres, la biblioteca, espacios de consulta-; realizar el seguimiento de cada uno de los estudiantes a fin de advertir anticipadamente posibles problemáticas que, de no ser abordadas a tiempo, podrían poner en riesgo su escolaridad.

- El acompañamiento de los estudiantes para definir sus propios trayectos de cursada siempre y cuando el plan permita algún tipo de opcionalidad (orientaciones, materias optativas, elección de trabajos de campo, trabajos prácticos).
- El abordaje de temáticas que hacen a la experiencia vital de los adolescentes y jóvenes como por ejemplo la continuidad de los estudios y la integración al mundo del trabajo al finalizar el nivel, la promoción de los derechos de los niños, niñas y jóvenes, el cuidado integral de la salud sexual, etc.

Las incumbencias recién mencionadas involucran, a primera vista, diferentes niveles de Intervención: Individual, grupal e Institucional. Como se mencionó anteriormente, no cabe duda que los destinatarios por excelencia del accionar tutorial son los alumnos, ya sea que la situación amerite la atención individual de algún asunto y/o involucre el desarrollo de abordajes grupales.

La experiencia de muchos tutores Indica que en ocasiones la atención a una gran cantidad de situaciones individuales - y a su vez complejas- de los estudiantes (sociales, familiares o escolares). (Prof, Alberto Sileoni, 2017)

Insume una gran cantidad del tiempo que el tutor tiene asignado, dejando poco espacio para el desarrollo de otras actividades que, justamente, son aquellas que requerirían tiempo de trabajo grupal.

Resolver esta tensión no es fácil, ya que una vez advertidas las problemáticas de los estudiantes resulta imposible desentenderse de ellas. De ahí la importancia de tener siempre presentes las múltiples apoyaturas que las acciones tutoriales requieren al interior de la escuela – equipo de conducción, jefes de departamento, preceptores, departamentos

de orientación, etc.,- como así también las articulaciones extra-institucionales que resulta necesario gestionar para lograr una adecuada atención de las situaciones particulares de los alumnos -instituciones del campo de la salud, aquellas que atienden a problemáticas sociales, instituciones de esparcimiento o recreación, otras instancias y organizaciones que apoyen la tarea escolar, entre otras-. De este modo, la atención de situaciones individuales no necesariamente va en desmedro del abordaje de situaciones que ameritan una intervención grupal. Problemáticas tales como un curso con subdivisiones muy marcadas, un curso donde se producen exclusiones de algunos de sus miembros, situaciones de discriminación, de falta de representantes en los órganos de participación democrática existentes en la escuela, o un curso con altos índices de ausentismo en ciertos días, son temáticas que requieren ser atendidas desde acciones que comprometan al grupo de alumnos en su conjunto. (Prof, Alberto Sileoni, 2017)

Ahora bien, en algunas ocasiones los efectos de la acción tutorial resultan ser poco potentes si no se acompañan con Intervenciones que Impliquen al conjunto de los docentes.

Por cierto, uno de los aspectos que habitualmente resulta difícil resolver es la relación del tutor con el resto de los docentes del curso dado que, si bien el tutor es un par respecto de los otros docentes, la relación que mantiene con los estudiantes lo ubica en una posición institucional diferente. En parte porque la atención de situaciones ligadas a la escolaridad de los estudiantes puede llevar al tutor a advertir prácticas docentes o Institucionales que resulta necesario revisar y cuando esto ocurre el tutor se convierte en una figura que "incomoda" o "interpela" lo habitual. Y -tal como sucede con las situaciones de orden personal de los alumnos- resulta igualmente difícil desentenderse de aquellas situaciones institucionales que obstaculizan la escolaridad de los estudiantes si en verdad se asume la responsabilidad de acompañar sus trayectorias escolares. (Prof, Alberto Sileoni, 2017)

Se abren aquí una serie de interrogantes que muchos tutores conocen respecto de las posibilidades y límites de la intervención tutorial en función de algunas condiciones institucionales que ofician como punto de apoyo y sostén del trabajo tutorial en cada escuela. Entre tales condiciones cabe mencionar:

La presencia del equipo de conducción o de otras Instancias escolares que asumen funciones de gestión -directivos, asesores pedagógicos, u otros-, considerando de antemano que el tutor no es un mediador entre docentes y alumnos, sino una figura Institucional que articula los esfuerzos del equipo docente en relación con la orientación y el acompañamiento de los estudiantes en su tránsito por la institución escolar.

La posibilidad de construir colectivamente algunos consensos mínimos respecto de los alcances y los límites de la función tutorial, y de la intervención de otros actores escolares ante las problemáticas de los alumnos. Se torna evidente que determinadas situaciones exigen el compromiso del equipo docente en su conjunto. De lo contrario, el accionar de los tutores corre el riesgo de no encontrar puntos de apoyo y sostén que den legitimidad a su función y amplíen sus márgenes y posibilidades de intervención. (Prof, Alberto Sileoni, 2017)

- La participación de las familias y los responsables adultos de los estudiantes como interlocutores claves del accionar de las tutorías. La tutoría, como estrategia de sostén de la escolaridad, puede resultar más fructífera cuando se acompaña de la intervención de otros actores sociales del mundo adulto que son significativos para los jóvenes. En tales ocasiones el trabajo tutorial se ve sostenido por una cultura del cuidado, en la que los adultos, escuela, familias, incluso otros miembros de la comunidad, se responsabilicen por la formación y acompañamiento de nuestros jóvenes.

Se trata, en este caso, de otra condición clave del alcance que puede llegar a tener la función tutorial, sobre todo si se tiene en cuenta que a diferencia de lo que ocurre en la

escuela primaria, es frecuente que cuando las familias concurren a la escuela secundaria no sepan a cuál de todos los docentes referirse.

En este sentido, los tutores pueden constituir un referente también en la relación con sus familias. Incluso el tutor puede tener un lugar relevante cuando es la escuela la que debe citar a los padres o a las familias.

El rol del tutor: aportes para la convivencia en la escuela y la formación de ciudadanía democrática:

En el punto anterior nos hemos referido a dos dimensiones de la tarea del tutor: la académica y la vincular. Si bien ambos aspectos de la función tutorial son complementarios e igualmente importantes para acompañar y sostener la escolaridad de los estudiantes, el presente documento enfatiza la segunda de estas dimensiones con el fin de reflexionar acerca de cuáles son 3 los aportes que las tutorías pueden hacer respecto a la integración y la convivencia en la escuela, la conformación de prácticas de ciudadanía democrática y el aprovechamiento del grupo como facilitador de los aprendizajes.

Abordar la dimensión vincular de la función tutorial Implica, sin duda, realizar algunas consideraciones respecto de sus principales destinatarios: los estudiantes, y la etapa vital por la que están atravesando la mayor parte de ellos mientras cursan la escuela secundaria: la adolescencia.

Como lo afirma (Urresti, 2000):

La adolescencia se caracteriza justamente por ser un momento de cambio, conflicto y vulnerabilidad, producto del proceso de construcción de la propia identidad. Una etapa que coincide con la posibilidad de salir del grupo familiar hacia otros ámbitos, tales como el grupo de pares, otras instituciones sociales y la comunidad en general, y que no sólo supone el abandono y la pérdida del cuerpo infantil y el lugar de niño, sino la búsqueda de un lugar y una identidad en el mundo de los adultos. (p.34)

El cuestionamiento de la herencia recibida en el entorno familiar y la oposición hacia quienes son sus portadores constituyen aspectos inherentes a esta búsqueda que llevará hacia la construcción de elecciones cada vez más autónomas. Y en este tiempo de pasaje, la posibilidad de contar en la escuela con adultos referentes, constituye una experiencia de inestimable valor en el proceso de construcción de la propia subjetividad.

Tal como señala (Gagliano, Rafael,, 2005) refiriéndose a la importancia de los adultos en este proceso:

...Agasajar, dar la bienvenida, hacer lugar, ofrecer una silla a la mesa son todas actividades que involucran esfuerzos, tensiones, presupuestos, aprendizajes, reconocimientos. Toda política para adolescentes se inicia con su reconocimiento, con la aceptación incondicional por el esfuerzo de renacer y ser otro, conservando la memoria del que fue niño. Muchas adolescencias en la Argentina de hoy sencillamente no son reconocidas y los jóvenes atraviesan vidas devaluadas porque nadie los ve, nadie los inscribe y les hace pertenecer a un nosotros diverso y plural (...) la adolescencia es un sistema complejo de adioses, de dolorosas despedidas (...) los adolescentes recorren angustiantes corredores de un laberinto en el que, muchas veces, están absolutamente solos (...) un adiós que conoce, una despedida fundada en el conocimiento, sólo es posible cuando aquel/aquello de quien nos separamos fue en su momento bienvenido. (p.56).

En relación con lo anterior, (Hannah Arendt, 2003) enuncia con suma claridad cuál es el desafío de los adultos:

"La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, no quitarles de las manos la

oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común".

Como cabe imaginar resulta difícil pensar el modo como las adolescencias de nuestro tiempo construyen su subjetividad independientemente de las marcas de época que hacen a nuestra contemporaneidad, y en consecuencia, resulta necesario remitirse a algunos rasgos del contexto actual para comprender las nuevas formas de ser adolescente o joven hoy.

(Prof, Alberto Sileoni, 2017)

La década de los 90 ha traído consigo profundos cambios culturales, sociales, económicos. La profundización de situaciones de fragmentación social, los alarmantes procesos de exclusión, el aumento de la violencia y la sensación de vivir siempre en riesgo, han puesto de manifiesto la emergencia de una situación de crisis de gran envergadura cuyos efectos no dejan de sentirse en las Instituciones sociales y en los modos en que sus diferentes actores se relacionan entre sí. (Prof, Alberto Sileoni, 2017)

Las instituciones propias de la modernidad, tales como la escuela, el estado y la familia, que tradicionalmente sostuvieron un lugar de autoridad, se han visto cuestionadas y por ende, los procesos de transmisión de la cultura a las nuevas generaciones, se enfrentan a problemáticas y preguntas nuevas a las que necesitan dar respuesta para que los adolescentes y jóvenes puedan integrarse plenamente en la vida social. (Prof, Alberto Sileoni, 2017)

En este contexto es preciso reflexionar sobre el modo en que desde el mundo adulto se concibe a los jóvenes y adolescentes, ya que empezar a elucidar las imágenes con que habitualmente la adolescencia y la juventud aparecen representadas, desde una mirada crítica que cuestione prejuicios y puede posibilitar un encuentro entre generaciones que se sostenga sobre la base de un reconocimiento y respeto mutuo. (Prof, Alberto Sileoni, 2017)

La acción tutorial y la orientación escolar en secundaria obligatoria: La acción tutorial forma parte de la tarea docente, constituyendo un elemento inherente a dicha función docente y consiguientemente del currículum. “La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades.

En el periodo de formación, la tutoría consiste en el acompañamiento de la atención personalizada a un alumno, por parte del docente responsable de dicha tarea. Lo que permite establecer una relación cercana entre éstos. Uno de sus propósitos principales: mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ya que la tutoría y la orientación son actividades entrelazadas efectuamos un breve recorrido histórico por la evolución del término orientación en los últimos tiempos.

Los orígenes de la Orientación en sentido amplio son tan remotos como la educación. No obstante, hemos de situarnos en los comienzos del siglo XX para poder contemplar la orientación como una práctica organizada. La aparición de esta práctica coincide en la historia con el momento de la industrialización y el nuevo tipo de demanda laboral que supone el crecimiento industrial. Estos avances tecnológicos llevan consigo movimientos sociales que han consolidado "Derechos Universales" entre los que se encuentra el derecho a la educación. (Blanca Trujillo C., 2007)

Según (Rodríguez Espinar, S, 1993), la orientación de comienzos de siglo XX tiene enfoques diversos, bien sea dirigida hacia un cambio social, bien impulsada por un movimiento psicométrico, por el Counseling, o las corrientes que defendían un enfoque estrictamente educativo. Las distintas concepciones han ido posibilitando una mayor comprensión del alumno, de sus necesidades y de la respuesta que la orientación ha de ofrecer a este.

Se han generado corrientes en dos direcciones:

- Una que considera la orientación como distribución y ajuste de los alumnos, en la que cobran gran importancia las diferencias individuales. El problema se sitúa en los alumnos y la orientación asume el tratamiento para la solución.
- Otra en la que la orientación se considera como una función total, en la que el proceso orientador está considerado en conjunción con el proceso educativo. En ella los objetivos de la orientación y los del proceso educativo en general coinciden para centrarse en el desarrollo pleno del alumnado en los ámbitos individual y social.

En la actualidad los enfoques sobre la Orientación pretenden considerarla como un proceso continuo, integrado en el proceso educativo, fijando el modelo de orientación en la consideración del individuo como agente activo de su propia realidad. (Blanca Trujillo C., 2007)

Tal corriente forma parte de los presupuestos básicos de la concepción educativa. Se contempla a los alumnos como seres completos cuyo desarrollo debe considerarse desde una perspectiva integral. En este sentido la orientación personalizada es un elemento necesario para el desarrollo de la persona y para contribuir a su plena realización.

Según (Hill, 1987) los jóvenes tienen una serie de necesidades a las que hay que dar respuesta y ello debe hacerse de manera global. Los jóvenes en su evolución necesitan madurar, progresiva y globalmente en cuanto a diferentes aspectos:

- En la comprensión de sí mismo;
- Comprensión del mundo y del trabajo que han de desempeñar;
- Comprensión de su propia capacidad de elección;
- Comprensión en relación a una escala de valores que imperan en su comunidad (sociedad).

De acuerdo con el criterio de (Rodríguez Espinar, 1993) una concepción educativa de la orientación basada en la persona, en lo que cada uno es, en su contexto, lleva

consigo las siguientes aplicaciones: han de establecerse unas metas educativas; los objetivos y las metas fijadas formarán parte de un proceso de orientación; la ejecución de todo lo propuesto requiere la convergencia de los esfuerzos en el momento actual. La educación es considerada como un proceso totalmente integrado en el proceso educativo y que requiere la participación de todos los miembros de la comunidad escolar.

A) Objetivos y líneas de la tutoría:

Hemos señalado con anterioridad que, según el artículo 60.1 de la LOGSE, tutoría y orientación formarán parte de la función docente y que serán los centros docentes los encargados de que esta labor se lleve a cabo. Con esta normativa la tutoría se convierte en un recurso decisivo para el profesor tutor en el desempeño de sus funciones.

En palabras de (Pastor Estanislao Mallol , 1995)"Con el desarrollo de la acción tutorial la educación va más allá de una instrucción o transmisión de conocimientos, al aportar un enfoque integral y personalizado".

Siendo así, la acción tutorial es una acción plenamente integrada en el proceso educativo, convirtiéndose en acción educadora que supera la mera transmisión de conocimientos y se adentra en la relación entre profesor y alumno.

La acción tutorial pretende profundizar en el conocimiento del proceso educativo de los alumnos para comprender sus avances, dificultades y en sí la dinámica que existe en el grupo de clase, a fin de articular las respuestas educativas más adecuadas a las necesidades.

(Pastor Estanislao Mallol , 1995)pueden destacarse algunos objetivos con relación a la acción tutorial:

- 1) *Promover en los alumnos un grado creciente de autonomía, en aspectos cognitivos, afectivos y morales.* Lo que significa promover en los individuos el crecimiento de aspectos que les permitan afrontar el mundo que le rodea de manera coherente y

adecuada. Es necesario que las personas adquieran entre sí una interrelación que les permita compartir no sólo el conocimiento de las cosas y de sus semejantes, sino también el afecto y el respeto por las normas de convivencia adecuadas a todos los grupos.

- 2) *Estimular el sentido de libertad y responsabilidad en relación con el entorno social*, a fin de crear ciudadanos comprometidos con el entorno en el que se desarrollan, con su cuidado y conservación, y con la idea de que todos somos ciudadanos de un mismo planeta.
- 3) *Fomentar el respeto a las normas de convivencia democrática*. Educando en valores que nos induzcan al respeto por la "diversidad", reconociendo los fundamentos de las normas de convivencia en los derechos humanos, que rigen y son válidos para todos sin excepción alguna.
- 4) *Promover el conocimiento y aprecio del patrimonio cultural propio*, y ello como valor enriquecedor y al servicio de una sociedad que debe basar su estructura en el enriquecimiento que representa los valores de las distintas culturas y su comunicación, que emerge del conocimiento y de la necesidad de comunicación entre los miembros que la componen.
- 5) *Desarrollar la capacidad de valorar críticamente y apreciar los distintos modos de creación artística y cultural de nuestra época*, como incentivo de creación y de modificación de los bienes y valores culturales.

Básicamente los objetivos se dirigen al desarrollo pleno del alumnado, que suelen concretarse en líneas generales que se desarrollan a lo largo de todo el continuo del alumno en su aprendizaje y que se establecen en el "Diseño Curricular Base" de la Educación Secundaria Obligatoria.

Desde el punto de vista de (Ken Blanchard, 2003) estos objetivos generales pueden concretarse en las líneas de acción tutorial siguientes:

- *Enseñar a pensar*: Potenciando el desarrollo cognoscitivo y partiendo de que las habilidades del pensamiento pueden aprenderse y desarrollarse, en tanto que se potencie que cada uno aprenda a aprender a través de su propios medios.
- *Enseñar a ser persona*: porque si bien la identidad personal se construye partiendo de las experiencias propias, sobre las cuales el alumno experimenta y constituye la imagen que posee de sí mismo y del mundo que le rodea, también es cierto que las experiencias pueden ser abordadas desde distintos puntos de vista, cuestión que puede ser determinante en la formación de las imágenes que sobre las cosas y personas elabora cada ser humano.
- *Enseñar a convivir*, pues el ser humano es un ser social y la imagen y experiencia vivida necesita ser compartida por los grupos primarios, de iguales, etc. en los que el ser desarrolla su vida. Para adquirir este comportamiento es fundamental aprender a convivir y respetar a las demás personas con las cuales transcurre la vida y actividad de cada persona.
- *Enseñar a decidirse*. Cuestión que entra de lleno en el ámbito de la libertad. Para poder optar al plano de lo posible y de lo excluyente es primordial aprender a tomar las decisiones más ajustadas y adecuadas y a asumir las propias decisiones. El alumnado debe recibir la información y ayuda necesaria para tomar las decisiones académicas que afectaran a su futura vida laboral.

La labor del tutor no termina con los alumnos, sino que es una labor de "coordinación" y "mediación" que se extiende a varios agentes educativos como son:

1. *Los alumnos*, en "un intento de potenciar la atención a la diversidad" (Ken Blanchard, 2003).

2. **Los profesores:** según (Ken Blanchard, 2003)"especialmente en Secundaria, la tarea de coordinación que el tutor realiza con el profesorado es compleja por el amplio número de profesores, que forman parte del equipo docente".
3. *La familia:* debido a que el contacto del niño con su entorno adquiere gran importancia y puede resultar decisiva la relación que establece el centro con los familiares para el equilibrio del alumno.
4. *El contexto,* con sus diferentes niveles, sociedad, centro y aula, y en el que el tutor debe situarse como el elemento que aglutine todas las actividades que están encaminadas al "desarrollo pleno de la persona".

Queremos destacar que la relación e interrelación que se establece entre los distintos agentes que intervienen en la vida y desarrollo del alumno son la clave para que el desarrollo y la eficacia de la acción tutorial discurra en el sentido de "*implementar*" la labor educativa a través de la actuación del tutor, según los diferentes ámbitos de acción escogidos y por medio de una función de *coordinación* específicamente asignada a la función y labor de la tutoría. Estas actuaciones vienen reflejadas formalmente en las funciones del tutor y en los distintos niveles y ámbitos de actuación que éste debe abordar.

B) Ámbitos de actuación de la tutoría:

Hemos señalado con anterioridad que el modelo de intervención para el desarrollo de la función orientadora, encomendada a los centros se articula desde la administración, fundamentándose en torno a tres pilares básicos: Aula, Centro y Comunidad.

Estos tres ámbitos comparten una misma finalidad que es hacer efectiva la dimensión orientadora de la educación. Del mismo modo comparten la necesidad de la complementariedad y de trabajo cooperativo entre tutores, equipos docentes, departamento de orientación y equipos de apoyo.

En el aula, “la tutoría aparece como la participación en la orientación que un profesor o profesora puede realizar en coordinación con su propia práctica docente” (Tutoría, Junta de Andalucía, 1995). Siendo así que en el aula se produce el primer e imprescindible nivel de la orientación educativa, ya que es en ella donde mejor y de forma más natural se puede llevar a cabo la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y consiguientemente la adecuación de la oferta educativa a las necesidades de los alumnos.

La acción tutorial del profesor en el aula tiene como finalidad atender a los aspectos del desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje de los alumnos, considerados tanto individualmente como en grupo.

Con la Acción Tutorial nos estamos refiriendo a un proceso de orientación, de ayuda al alumno, centrado en el aula, como un nivel cercano al alumno.

“la tutoría aparece como la participación en la orientación, que un profesor o profesora puede realizar en coordinación con su propia práctica docente. son los tutores y tutoras quienes están encargados de velar porque se consiga en su aula el ajuste y armonización de los objetivos y de los contenidos” (tutoría, junta de andalucía: 1995).

Los contenidos de la acción tutorial pretenden la orientación personalizada del alumno. Esta acción forma parte de la orientación global del centro.

En este sentido, sobre todo en el desarrollo de la planificación, no se debe perder de vista la interrelación que todo proceso educativo establece con otros elementos del sistema, es decir, es necesario en este caso que exista una interconexión entre los niveles de orientación configurados por el nivel de centro y de zona.

Dicha planificación, referida a la acción tutorial, y por tanto, partiendo del contexto, se centrará en las necesidades del grupo de alumnos, inmersos éstos en la realidad del

centro y de la familia. Con ello la planificación se adaptará a las necesidades de los alumnos, de los profesores y de las familias.

La orientación en el aula, desarrollada por medio del tutor, debe adoptar un carácter integral, atendiendo a todos los ámbitos de desarrollo del alumno.

Según varios autores-as ((GARCÍA PASTOR, 1995), (ARNAIZ, P, 1995), 1994, Martorell, 1991 y otros; etc.) la orientación de la acción tutorial ha de abarcar con relación al alumnado el desarrollo de las tres dimensiones siguientes:

- a) **Orientación personal.** Que establece como objetivo el desarrollo del alumno de manera integral, potenciando el crecimiento de un autoconcepto positivo que sirva de base a la toma de decisiones para la incorporación a la vida social activa.
- b) **Orientación académica.** Siendo el tutor el guía para la toma de decisiones relacionada con los hábitos y métodos que faciliten el estudio y la información necesaria para una formación amplia y que disponga al alumno hacia un itinerario equilibrado para sus expectativas y necesidades.
- c) **Orientación profesional.** Para que el alumno, a través de un análisis de sus aptitudes e intereses, opte por aquella elección profesional que más corresponda a su personalidad, para lo cual el tutor brindará la ayuda necesaria para el conocimiento de las diferentes opciones profesionales, y de la personalidad de cada uno de los alumnos.

Esta labor tutorial requiere una dinámica de colaboración de todo el equipo educativo y de los demás agentes, familia y apoyo externo que intervienen en el proceso educativo del alumno, siendo función del tutor la coordinación de la información relativa a los alumnos para que los objetivos de la acción tutorial sean adecuados a las necesidades.

El análisis de necesidades es un paso necesario con el fin de que los objetivos que se establezcan respondan al contexto y al alumno. Para ello se requiere un conocimiento del ambiente y un análisis de las necesidades que rodea la situación del alumno.

Dichos datos son las premisas para que el centro articule las estrategias y recursos necesarios para que la oferta educativa esté en consonancia con las necesidades halladas.

Según (ARNAIZ, P, 1995)

"Estos objetivos tienen que matizarse en situaciones concretas. Son éstas las que obligarán a los centros, a los equipos de profesores y a los tutores a buscar recursos y estrategias para diseñar la planificación y organización de la Acción Tutorial" (p. 49)

C) *La tutoría como órgano de coordinación docente:*

En puntos anteriores hemos hecho referencia al concepto de tutoría y a la importancia que esta reviste en el centro escolar, que es la unidad contextual en donde se desarrolla dicha acción.

El centro escolar, cobra autonomía y adquiere entidad como unidad contextual desde la cual se organiza la práctica educativa, desde cuya estructura curricular se posibilita ajustar la oferta educativa a las necesidades de los alumnos, es decir, como lugar desde donde se lleva a cabo la concreción curricular.

El funcionamiento del centro, en su autonomía, concreta la estructura establecida por la administración en un Proyecto propio, "Proyecto de Centro", en el Diseño Curricular de Centro, que refleja la estructura propia, cuyos componentes desarrollan las diferentes parcelas de su funcionamiento, estableciendo así su estructura organizativa.

En esa estructura, la "Tutoría" forma parte de la organización del centro y administrativamente está contemplada como un *ÓRGANO DE COORDINACIÓN DOCENTE* que junto a los Departamentos de Orientación, los Departamentos de Actividades complementarias y extra- escolares, Departamentos Didácticos, los Equipos Técnicos de Coordinación Pedagógica, y los Equipos Educativos, serán los encargados de configurar la estructura organizativa del centro en el ámbito docente.

De esta forma, la tutoría se constituye como uno de los pilares básicos de que disponen los centros para su organización. Sus funciones están encaminadas a lograr la conexión entre los distintos agentes que intervienen en la educación, alumno, profesores, familias, porque: "La orientación comienza con la tutoría, continúa en el Departamento de Orientación y culmina en el equipo de Apoyo" (Tutoría, Junta de Andalucía, 1995).

Centrándonos en la Educación Secundaria, hay que reseñar que si bien la Tutoría, se hace necesaria en todas las etapas educativas, es en la etapa Secundaria cuando adquiere una relevancia especial, ya que esta etapa representa un momento crucial para el adolescente.

En este período se entremezclan para los alumnos elementos personales, tales como los cambios físicos y psíquicos, de personalidad y actitudes, propios de la adolescencia. A la vez que existen elementos formales del currículum que requieren una toma de decisiones que tienen repercusiones importantes en el futuro de los alumnos. Junto a esta situación de cambio personal y puntual hay que añadir el contexto social. Nos encontramos en una sociedad cambiante y compleja. Las necesidades sociales demandan un trabajo conjunto y coordinado para que los alumnos tengan oportunidad de adquirir la formación integral que les permita adaptarse a la realidad del medio que habitan. Todo ello hace que la orientación y en concreto la tutoría sea un elemento inexcusable en los centros educativos.

La Acción Tutorial como parte integrante del currículum, y considerada desde la Administración educativa como el primer nivel de orientación, el más cercano al alumno o nivel de aula; con el Departamento de Orientación, que es el nivel de orientación del centro; y con el Apoyo externo, que es el nivel de orientación de la comunidad educativa, constituyen un subsistema dentro del sistema educativo.

D) El equipo docente y la acción tutorial:

El concepto de orientación que subyace en el modelo institucional de orientación actual, con los tres niveles anteriormente referenciados, Aula, Centro y Comunidad, implica que la planificación de la acción tutorial se considere como tarea compartida por toda la comunidad educativa, para que Orientación, Tutoría y Currículum formen parte de un único proceso.

Según Monereo, (1996: 213): "El equipo educativo se constituye en el elemento más importante del desarrollo de la acción tutorial".

La tutoría se convierte en un recurso necesario para la concreción del currículum, centrándose en el nivel más cercano al alumno, que es el aula, en la cual se desarrolla la mayor parte del proceso educativo y en la que intervienen factores personales de interrelación de los alumnos con los compañeros y con el profesor.

El equipo docente comparte la tarea de la concreción curricular, y es responsable de las decisiones adoptadas para que la oferta educativa sea adecuada a las necesidades de los alumnos. Dicha responsabilidad le obliga a implicarse en el proceso *de análisis y de planificación* a través de los docentes que lo conformen.

Según (Rodríguez Espinar, 1993) "El equipo docente se convierte en el agente natural de orientación y el programa de estudio -currículum-".

2.2.1.4 El tutor en secundaria: perfil:

La consideración de la tutoría como una forma de orientación educativa cercana al alumno nos acerca a la figura del profesor tutor que, en definitiva y con la colaboración de los demás agentes educativos es el que asume y coordina dichas tareas.

Existen opiniones diversas con relación al perfil que debe y puede adoptar el profesor que asume la tutoría, y con relación a las cualidades personales que dichos profesores deben poseer.

(ARNAIZ, P, 1995) debe ajustarse a dos parámetros:

- a) El que hace referencia a los factores de su desarrollo personal;
- b) El que se refiere a las actuaciones del profesor-tutor como profesional de la enseñanza (ARNAIZ, P, 1995)

Estos extremos se deben a que las relaciones personales comprometen no sólo la profesionalidad, sino también el comportamiento y la "empatía" que desarrolla el profesor en su relación con los alumnos en el ámbito del aula y en el ámbito individual. Se trata en concreto de habilidades, que no son simplemente un "arte" sino que pueden ser aprendidos.

Para (Marland Michael, 2003)

"Existe un arte para dirigir el grupo en un aula de escuela secundaria que es vital para los alumnos. Cada profesor debe ser eficiente en este aspecto. Y es estimulante saber que esta habilidad puede ser aprendida, practicada y perfeccionada".

De acuerdo con el (Decreto 200/1997, de 3 de septiembre,, 2017) por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria y de acuerdo con su artículo 53, las funciones asignadas a los profesores tutores son las siguientes:

- a) Desarrollar las actividades previstas en el plan de orientación y de acción tutorial.
- b) Coordinar el proceso de evaluación del alumnado de su grupo y adoptar, junto con el Equipo educativo, la decisión que proceda acerca de la promoción de los alumnos y alumnas de acuerdo con los criterios que, al respecto, se establezcan en el Proyecto Curricular.
- c) Coordinar, organizar y presidir el equipo educativo y las sesiones de evaluación de su grupo de alumnos y alumnas.

- d) Orientar y asesorar al alumnado sobre sus posibilidades académicas y profesionales.
- e) Facilitar la integración de los alumnos v alumnas en el grupo y fomentar su participación en las actividades del instituto
- f) Ayudar a resolver las demandas e inquietudes del alumnado y mediar, en colaboración con el delegado y subdelegado del grupo, ante el resto del profesorado y el equipo educativo.
- g) Coordinar las actividades complementarias de los alumnos y alumnas del grupo, en el marco de lo establecido por el departamento de actividades complementarias y extraescolares.
- h) Informar a los padres y madres, al profesorado y al alumnado del grupo de todo aquello que les concierne en relación con las actividades docentes, con las complementarias y con el rendimiento académico.
- i) Facilitar la cooperación educativa entre el profesorado y los padres y madres de los alumnos y alumnas.
- j) Cumplimentar la documentación académica individual del alumnado a su cargo.

Todas las funciones enumeradas poseen un carácter estrictamente orientador. Básicamente, el tutor tiene entre sus funciones la de dar respuesta al proceso educativo, convirtiéndose en un *Coordinador* de tal proceso. Las funciones anteriormente mencionadas forman parte de un proceso complejo en el que cada elemento tiene una función bien determinada, que obliga a cada docente a compartir su tarea con el resto. Porque entre todos conforman la estructura en la que se lleva a cabo el proceso educativo.

El tutor se constituye en una pieza clave para que la dinámica del proceso sea adecuada, lo que apunta a la conveniencia de un correcto desarrollo de sus funciones. "El

tutor será pieza clave en el proceso de orientación, siempre y cuando se le prepare adecuadamente, de lo contrario se convertirá en un elemento negativo clave de dicho proceso" (Rodríguez Espinar, S, 1993).

Debido al estatus que tiene asignado de *mediador* entre los diferentes agentes que intervienen en la enseñanza aprendizaje su papel resulta determinante en la orientación personal de los alumnos.

En opinión de (ARNAIZ, P, 1995) "el tutor es un orientador del aprendizaje, dinamizador de la vida socio-afectiva del grupo-clase y orientador personal, escolar y profesional de los alumnos".

De acuerdo con las funciones asignadas al profesor tutor, éste debería desarrollar unas características que le faciliten las condiciones para su trabajo. Desde el punto de vista de Blanchard, para que el profesor pueda actuar como "mediador", se necesitan unas condiciones previas como las siguientes:

- Un marco de aceptación, confianza mutua y respeto;
- Un clima de relaciones afectuosas que contribuyan a la seguridad y a formar una autoimagen positiva y realista en los alumnos;
- Una intervención que reta a los alumnos y les ofrece medios para superarse, les interroga y les hace posible ir en busca de respuestas;
- Que el profesor tenga en cuenta las capacidades del alumno para hacerlas avanzar.

2.2.1.5 La acción tutorial en el contexto del aula:

En la educación secundaria, planteada tal y como venimos indicando como una educación comprensiva y para la diversidad, cobra especial relieve la planificación, como instrumento para establecer la respuesta educativa adecuada. En ella se plasmarán las opciones para que los alumnos encuentren un abanico de posibilidades curriculares para el desarrollo personal y académico de acuerdo con sus peculiaridades.

"Muchos tutores, finalmente tendrán que explicar a los padres las ventajas, y también los límites de una enseñanza que opta por la difícil armonización de la comprensividad y la diversidad". (Martinez Diaz, 1995)

- Orientación y función tutorial:

Como ya se ha señalado, a partir de la reforma que se desarrolla con la Ley Orgánica 1/1990, *atender a la diversidad de los alumnos* es un principio básico. Cada realidad educativa debe ser un motivo para ajustar el currículum a las necesidades del alumnado. (Blanca Trujillo C., 2007)

Considerando la orientación como parte integrante del proceso educativo, cuya contribución estará encaminada a la formación integral del alumnado, el profesor prestará el asesoramiento adecuado enmarcando su acción en el conjunto del grupo educativo.

El Equipo educativo y el profesorado que interviene en cada grupo- clase constituyen la base de la orientación, articulada en distintos niveles de concreción. Con esta idea la acción tutorial constituye un trabajo compartido, configurándose como un trabajo de corte Colaborativo. (Blanca Trujillo C., 2007)

Las funciones tutoriales se desarrollan en distintos ámbitos, y en una triple vertiente:

- a) Con los alumnos y alumnas.
- b) Con los profesores.
- c) Con las familias.

Hay que tener presente también el papel del tutor en lo referente a la atención a las necesidades educativas especiales y en los diferentes niveles educativos. Su colaboración se establecerá en los siguientes puntos:

1. En la colaboración con el departamento de orientación y equipo de apoyo externo para la identificación de las necesidades educativas de los alumnos.

2. En la aplicación, en la parte que corresponda de las estrategias de refuerzo educativo, adaptaciones o diversificaciones curriculares que se adopten para el tratamiento personalizado de las necesidades detectadas.

La coordinación y cooperación es necesaria en toda acción tutorial. En Secundaria es importante, y de manera especial como instrumento que aporte coherencia en la intervención educativa, debido a varias razones:

- Por una parte, a la variedad de docentes que intervienen en Secundaria en función de las diferentes áreas curriculares. Áreas que necesitan coordinarse entre sí.
- Por otra parte, a la confluencia del período evolutivo de la adolescencia, que atraviesa el alumnado de esta etapa, con una fase educativa en la que los alumnos han de adoptar decisiones que afectan de forma decisiva a su futuro profesional y personal.

Lowe considera que el asesoramiento y resolución de problemas son necesidades de los adolescentes. De tal forma que se pueden considerar los procesos de asesoramiento y resolución de problemas como una respuesta eficaz a necesidades educativas especiales (Lowe, 1997).

(Hopkins AINSCOW, M., 1999:), la etapa adolescente en general posee unas características generales en las que pueden distinguirse algunos rasgos como:

- a) Búsqueda de la identidad personal;
- b) Establecimiento de la propia autonomía;
- c) Toma de decisiones sobre las metas vitales.

Razones por las que hay que considerar que se trata de una coyuntura evolutiva del adolescente en la que la orientación cobra especial relevancia, por cuanto son numerosas las toma de decisiones que han de llevar a cabo los alumnos en los distintos niveles y trayectos del aprendizaje de dicha etapa. Es ésta, entre otras, una razón por la que la figura

del tutor resulta relevante especialmente en este período para la orientación personal y apoyo del alumno. El tutor ejerce un papel de mediador, configurándose como un puente de los alumnos con los profesores y del centro con la familia.

2.2.1.6 Tutoría en la escuela para la diversidad

La tutoría en la escuela para la diversidad tiene por objetivo dotar a los alumnos de igualdad de oportunidades para acceder a la cultura, sin que para ello exista modo alguno de segregación.

Este planteamiento representa asumir la diversidad en el aula y a su vez asumir lo que significa la “heterogeneidad de los alumnos”, aceptando y respetando las diferencias. Lo que implica que se debe de disponer de los medios para que el currículum ofrezca respuestas coherentes y adecuadas a las diferencias de los alumnos, por medio de oportunidades reales de aprendizaje.

2.2.1.7 Acción orientadora de los alumnos:

La primera medida de atención a la diversidad deriva de la concreción del currículum, con lo cual el centro escolar como unidad contextual, a través del Proyecto de Centro establecerá la estructura de gestión y coordinación de las acciones educativas adoptando, con el equipo docente, las medidas necesarias que hagan posible la atención a la diversidad de los alumnos.

2.2.1.7.1 En el Contexto del Centro Escolar, y desde la Perspectiva de la

Administración:

La “Tutoría” se define y configura como un elemento necesario para la “Calidad de la enseñanza”. Al mismo tiempo, se considera como una acción de orientación cercana al alumno, que representa la posibilidad de acompañamiento al alumno a fin de respetar la pluralidad en cuanto a sus aptitudes, intereses y procesos de maduración.

En esta línea y según (López Yáñez, 1997) es una escuela que debe poseer varias claves, entre las que pueden destacarse las siguientes:

- 1. La educabilidad de los alumnos.** La orientación tutorial debe potenciar y desarrollar las capacidades y peculiaridades de los alumnos, sus ritmos de aprendizaje. El tutor debe ser un mediador para un aprendizaje significativo en el que se busque “aprender a aprender”.
- 2. La profesionalización del profesorado.** El profesional que asuma la tutorización (orientación tutorial), tiene que estar dotado no sólo de cualidades sino también de conocimientos técnicos suficientes para abordar los procesos de aprendizaje con perspectivas amplias y claras a fin de poder ofrecer a los alumnos puntos de reflexión y de análisis sobre sus propias decisiones
- 3. Un currículum común.** La actuación tutorial debe estar enmarcada en la planificación del centro de manera que forme parte del proyecto curricular y sea un elemento que implemente la calidad del proceso educativo de los alumnos
- 4. El aula como unidad de aprendizaje.** Las actuaciones debe tener como punto de referencia el aula, como unidad en la que se llevan a cabo la mayoría de los procesos de aprendizaje escolar y como lugar en el que los alumnos conviven y aprenden a relacionarse con los compañeros.
- 5. La sintonía entre la familia y el colegio.** Finalmente hay un elemento importante en la acción tutorial que es la relación con la familia, ya que el tutor se convierte en el puente comunicativo entre la familia y el centro con relación al alumno, haciendo en numerosas ocasiones de mediador entre ambos e incluso de mediador entre el alumno y la familia.

Se habla de “Escuela para todos y construida por todos” donde la acción tutorial cobra importancia. Lo hace como elemento que implementa la labor conjunta que se lleva

a cabo en el centro para elaborar y desarrollar la oferta educativa. Oferta en la que debe constar como objetivo último establecer las medidas oportunas para la atención a la heterogeneidad de los alumnos.

Sobre ello pueden destacarse algunos puntos esenciales:

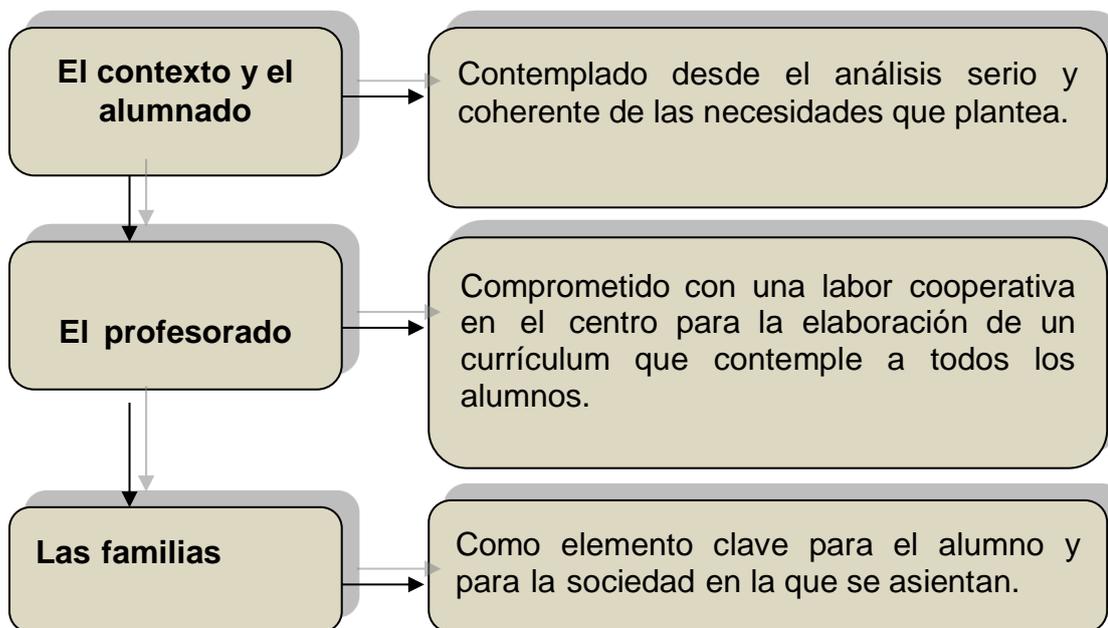


Figura 1: puntos esenciales sobre el contexto escolar

Profesorado y planificación de la acción tutorial, toma de decisiones:

Hemos destacado con anterioridad la importancia de la planificación como guía de la estructura que dé sentido a la oferta educativa en una educación comprensiva y para la diversidad.

La acción tutorial, por sus características, requiere que las actuaciones que desarrolla estén ordenadas y reguladas, y formen parte de la planificación conjunta del centro, del Proyecto Curricular de Centro.

En este sentido, el P.A.T. (Plan de acción tutorial y orientación del centro) garantizará al alumnado una orientación continuada y adecuada a su nivel de desarrollo. En el P.A.T. cada centro expresará las intenciones y estrategias que se propone llevar a cabo en

relación a la acción tutorial. En él se detallarán los aspectos relevantes para ordenar, coordinar y hacer posible la acción tutorial.

Para la planificación hay que establecer:

- a. **Niveles y ámbitos de intervención:** alumnos, profesores (centro) y familias.
- b. **Relaciones entre los componentes.**
- c. **Temática a desarrollar.** Teniendo en cuenta la implicación de todos los grupos que configuran y llevan a cabo la acción tutorial.

El PAT, como elemento del PCC, forma parte de la planificación general del centro. En su estructura es necesaria la elaboración de un currículum flexible y capaz de dar respuesta educativa a todos los alumnos y alumnas. Currículum en cual la diversidad constituirá un incentivo para el desarrollo pleno del alumnado.

De esta manera se plantea un currículum abierto y flexible, adaptado a las circunstancias que confluyen en los actores del mismo. El mismo será elaborado con la colaboración de toda la comunidad escolar, para que exista una correlación entre las previsiones curriculares y las peculiaridades de los alumnos. A tal fin, el Centro como actor en el primer nivel de concreción del currículum, planifica su oferta educativa. En el Proyecto de Centro, partiendo de las características del contexto se establecen las finalidades educativas.

En el Proyecto Curricular de Centro se recogerán las propuestas globales en cuanto a la acción educativa, el currículum de las distintas etapas y áreas, el Plan de Acción Tutorial y el de Formación del profesorado y el modelo de Evaluación.

Los enseñantes, implicados en el proceso de planificación, se constituyen así en un grupo de trabajo en el que la reflexión y el análisis son previos a la toma de decisiones, y en el que cada miembro del grupo ha de consensuar con el resto de los miembros su

propia experiencia, su propio pensamiento, hasta llegar a una decisión unánime. Tales características se acercan al trabajo *colaborativo*, definido por (KEMMIS, S., 1988)

2.2.1.8 El plan de acción tutorial:

Como hemos destacado anteriormente, el Plan de Acción tutorial se enmarca en el Plan de Orientación educativa y forma parte del Proyecto educativo del Centro.

"El objetivo primordial del Plan de Tutoría y Orientación del Centro es facilitar la ayuda pedagógica que permita el mejor ajuste entre la oferta educativa y las necesidades reales de la situación o el individuo" (Tutoría, Junta de Andalucía, 1993:55).

Partiendo del objetivo anterior, es importante una acción capaz de coordinar y poner en relación todos los elementos que intervienen en el proceso educativo a través de un Plan que estructura la acción tutorial. Por la relevancia de la función orientadora y tutorial, es necesario que existan unas líneas fundamentales consideradas como parte del Proyecto Curricular, y que finalmente esas líneas se concreten de forma específica en las tareas de cada tutor.

En el diseño curricular, la tutoría es un elemento importante como acción de orientación para los alumnos y como medio para articular los recursos necesarios. La elaboración del Plan de Acción tutorial se convierte en una tarea compartida por el conjunto de los profesores que intervienen en el proceso educativo.

En este apartado ofrecemos una breve referencia ya que este punto lo desarrollamos con más amplitud en el capítulo cuarto de esta primera parte teórica. El Plan de Acción Tutorial y Orientación Educativa forma parte del Proyecto de Centro. Su estructura consta de:

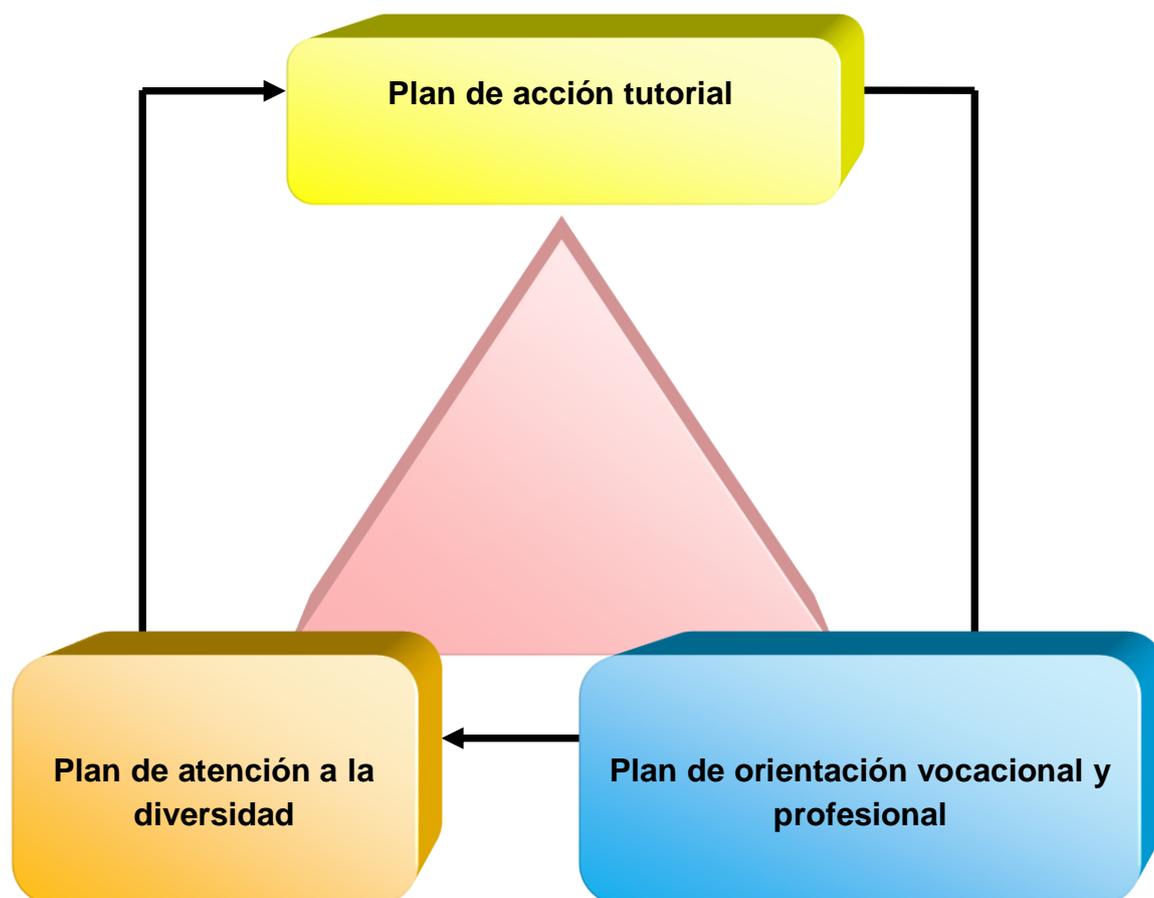


Figura 2. Estructura del Plan de Acción Tutorial y Orientación Educativa

Según se recoge en el documento de la Junta de Andalucía hemos de destacar que: "El objetivo primordial del Plan de Tutoría y Orientación del centro es facilitar la ayuda pedagógica que permita el mejor ajuste entre la oferta educativa y las necesidades reales de la situación o el individuo" (Junta de Andalucía 1993:55).

Según (ARNAIZ, P, 1995), en la elaboración del Plan de Acción tutorial deberán adoptarse criterios similares a los de la planificación curricular, para que su fundamento esté asentado en los principios de la tutoría, del sistema educativo, de la planificación global y de la programación. La planificación basada en el contexto (necesidades), tiene las siguientes características:

Tabla 1.*Características de la planificación basada en el contexto*

Realista	Porque deberá responder a las necesidades existentes en el momento en que se lleve a cabo.
Posible	Tal que no supere los recursos y medios de que se dispone en ese momento, sin perjuicio de que se planteen mejoras como objetivos prioritarios.
Integrada en el currículum	O con suficiente capacidad para coordinar todos los elementos curriculares que intervienen en el proceso educativo.
Participativa	Que opte por un aprendizaje interactivo en el que cada alumno -a sea protagonista de su propia historia.
Interdisciplinar	O que tenga en cuenta que los temas están relacionados y deben ser tratados en ese criterio y convicción.
Flexible	de tal forma que la rigidez no ahogue las necesidades que en un momento pueden aparecer y a las que habrá que ofrecer respuestas organizadas
Revisable	sabiendo que todo proceso es susceptible de mejora, y para ello es preciso un proceso de revisión y reflexión

Elementos para la planificación de la acción tutorial:

El Plan de Acción tutorial es el marco específico de organización y funcionamiento de las líneas de trabajo de la tutoría, con relación a los alumnos, profesores y las familias. Cada centro educativo debe elaborar su Plan de Acción tutorial en el que, a modo de orientación, pueden incluirse:

1) El análisis de necesidades:

Representa la primera fase de la planificación, y hace referencia al conocimiento y evaluación de las necesidades de los alumnos y del grupo.

Cada tutor realizará un análisis de las necesidades detectadas en su grupo clase a nivel general e individual y clasificará las distintas necesidades de acuerdo con los diferentes ámbitos de actuación para realizar su propuesta.

A la vista de las necesidades detectadas y expuesta por cada tutor el equipo docente, tutores y departamento de orientación unificarán criterios, análisis y priorización de las mismas para consensuar la planificación de orientación para todos los ciclos, de acuerdo con las necesidades detectadas y conjugando los distintos niveles de orientación, de aula, de centro y los apoyos externos.

2) Objetivos de la acción tutorial:

a) Para los alumnos:

- Facilitar la integración del alumnado en el grupo-clase, y en la dinámica escolar, favoreciendo el conocimiento mutuo, el trabajo en grupo, la elaboración y observancia de normas básicas de convivencia.
- Contribuir a la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, efectuando un seguimiento global de los alumnos, con el objeto de destacar necesidades, articular respuestas y recabar asesoramientos y apoyos.
- Coordinación y seguimiento del proceso de evaluación de los alumnos, incluyendo el asesoramiento sobre su promoción.
- Favorecer los procesos de maduración vocacional y de orientación académica y profesional.
- Desarrollo y aplicación de las técnicas de trabajo intelectual.
- Fomentar el desarrollo de actitudes participativas y solidarias.
- Adquisición y consolidación de habilidades personales y sociales.
- Conocimiento y aplicación de técnicas de dinámicas de grupo.

b) Para los profesores y profesoras:

- Coordinar el proceso evaluador y la información acerca del alumnado entre los profesores y profesoras que intervienen en el mismo grupo.
- Posibilitar las líneas comunes de acción con los demás tutores y con el departamento de orientación en el marco del Plan de Acción Tutorial.
- Coordinar con el equipo docente las respuestas a las dificultades de aprendizaje mediante refuerzo pedagógico, adaptaciones o diversificaciones curriculares.

c) Para las familias o tutoría legal:

- Contribuir al establecimiento de relaciones fluidas con padres y madres.
- Implicar a los padres y madres en actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de sus hijos e hijas.
- Informar a los padres y madres de aquellos asuntos relacionados con la educación de sus hijos.

d) Para la atención a la diversidad:

- Colaborar con el departamento de orientación y equipo de apoyo externo en la identificación de las necesidades educativas de los alumnos.
- Aplicar, en la parte que corresponda, las estrategias de refuerzo educativo, adaptaciones o diversificaciones curriculares que se adopten para el tratamiento personalizado de las necesidades detectadas.

3) Contenidos y actividades:

Con la planificación de la acción tutorial no se trata de estructurar la mera acumulación de información, sino de buscar los recursos para preparar a la persona para que se desenvuelva de forma útil y feliz en la sociedad en que vive. Los contenidos y actividades deben dirigirse a:

a) Actuaciones que aseguren la coherencia educativa en el desarrollo de las programaciones y la práctica docente del aula, por parte del profesorado del grupo, especialmente en lo relacionado con:

- Los contenidos y objetivos didácticos.
- Los procesos de evaluación.
- Los aspectos metodológicos, organizativos y de materiales curriculares.
- La incorporación de los temas transversales.
- La oferta de materias optativas.
- Las actividades que relacionan estos elementos con la orientación académica y profesional y la formación profesional de base.

b) Actuaciones que, de acuerdo con la planificación realizada en la Junta de Profesores, guiarán el programa de actividades que se ha de realizar en el horario semanal de tutoría, entre las que cabe destacar:

- La reflexión y debate colectivo sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos en cada una de las áreas.
- El análisis y aportación sobre los aspectos de estructura, normativa y funcionamiento y de su participación en la vida del instituto.
- La reflexión y debate sobre la dinámica del propio grupo.
- La reflexión y debate sobre aspectos de la orientación académica y profesional de los alumnos.

c) Actuaciones para atender individualmente a los alumnos, sobre todo para aquellos que más lo precisen.

d) Actuaciones que permitan mantener una comunicación fluida con las familias, tanto con el fin de intercambiar informaciones sobre aquellos aspectos que puedan resultar

relevantes para mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos, como para orientarles y promover su cooperación en la tarea educativa del profesorado.

Metodología:

Con el desarrollo de la tutoría se persigue que los alumnos dispongan de ocasiones educativas suficientes para que consigan un mejor conocimiento de sí mismos y de los demás, en orden a ir configurando su propio proyecto de vida. Las actividades deben invitar a la acción y a la participación. Se trata de adoptar una metodología activa y basada en principios de aprendizaje significativo.

Evaluación:

El proceso de orientación educativa que desde la tutoría se desarrolla debe someterse a seguimiento y evaluación igual que el resto de los elementos del currículum. La orientación tiene un carácter similar al de las áreas transversales y como ellas debe ser tratada. Interesa conocer la situación de partida, hacer seguimiento del proceso orientador, descubrir las dificultades y valorar los resultados para introducir correcciones en el proceso, perfeccionar las actuaciones, cambiar la práctica y consolidar los programas adecuados

Temporalización, medios y recursos:

Son elementos que tienen que guardar relación directa con la organización del centro. De cualquier forma, en el Plan de Acción Tutorial deberá hacerse constar tanto el tiempo disponible para la realización de las actividades programadas como los medios tanto materiales como humanos de que dispone el centro para el desarrollo de la acción tutorial.

1. Necesidades Educativas en Secundaria:

El carácter diverso de los alumnos que acceden a la etapa de Secundaria refleja la diversidad de necesidades educativas que confluyen en el aula. Tal diversidad configura una situación comprometida a la que se enfrenta el profesor, carente en numerosas

ocasiones de recursos adecuados para ofrecer respuestas a las necesidades de todos los alumnos.

Vamos a señalar varios bloques de necesidades en los cuales pueden incluirse algunas de las que se presentan con más frecuencia.

(Martinez Diaz, 1995) las necesidades educativas más frecuentes en Secundaria pueden agruparse como sigue:

1. El primer bloque estaría referido a los alumnos que presentan un importante retraso global de la escolaridad y /o dificultades de aprendizaje en alguna de las áreas. Es frecuente la preocupación de los "claustros" de los centros ante el bajo rendimiento académico. En general se define como "fracaso escolar", y en este término se incluyen los grupos de alumnos que no llegan a la adquisición de los conocimientos establecidos en el tiempo marcado en el currículum y que arrastran lagunas con relación a determinadas materias que suspenden, lo cual produce en los alumnos cansancio e incluso abandono.
2. En el segundo grupo se incluyen alumnos con condiciones personales de discapacidad sensorial, motora o mental. Tanto si la dificultad es motórica, como si afecta a la capacidad sensorial o mental del alumno, lo cierto es que dichas dificultades requieren adoptar medidas que cuenten con las ayudas técnicas adecuadas. Amén de la consiguiente adecuación en cuanto a la infraestructura del centro que, para una respuesta adecuada y con igualdad de condiciones, debe ser acorde y suficiente con las necesidades que presentan los alumnos.
3. El tercer grupo hace referencia a los alumnos con sobre dotación. En este supuesto se debe garantizar al alumno un desarrollo acorde con su ritmo y su necesidad.

Por lo tanto lo que se pretende es garantizar la igualdad de oportunidades mediante actuaciones compensatorias, buscando que:

- Todos los alumnos alcancen los objetivos establecidos en el Sistema Educativo con carácter general.
- Especifica como destinatarios a este servicio son los siguientes alumnos y alumnas:
 - 1) Provenientes de familias y sectores desfavorecidos por factores socioculturales.
 - 2) Residentes en el medio Rural.
 - 3) Hijos de familias de temporeros y profesionales itinerantes. Pertenecientes a minorías étnicas o culturales.
 - 4) Afectados por enfermedad, hospitalizados. Sometidos a resoluciones judiciales.

La forma de abordar y atender las necesidades en la mencionada etapa de Secundaria ha seguido su propia trayectoria hasta llegar al momento actual. En los puntos siguientes señalamos algunas notas con relación a la integración en dicha etapa.

2.2.2 Diversidad Cultural y Educación

2.2.2.1 Definición.

Abordar las cuestiones de diversidad cultural en educación es controvertido, ya que hay distintos enfoques: desde su negación misma hasta su valoración como recurso educativo.

- Todo sistema educativo tiene su razón de ser en el lugar en el que nace y se desarrolla, génesis que implica la existencia de una relación directa entre la cultura y la escuela. Las consecuencias que esta relación tiene para la educación justifican la importancia del contexto en el análisis del proceso educativo. Cada entorno desarrolla una cultura diferente que lo caracteriza. De aquí la importancia que reviste para la educación el análisis y conocimiento de las características contextuales en las

que se inserta la escuela, como paso previo para el desarrollo óptimo del sistema educativo.

- Los continuos cambios sociales, que afectan a todos los órdenes de la sociedad y sus componentes, repercuten en las instituciones, y por ende en la escuela. Ante las transformaciones sociales, es necesario que la escuela considere la cultura del contexto y sus características, como base de su actuación en el desarrollo de los procesos de aprendizaje. Ante el discurso de la diversidad, la educación debe abrirse a la pluralidad en su sentido más amplio. La diversidad de personas y culturas que conviven en un mismo contexto debe dar paso a la interculturalidad.

La relación entre escuela, cultura y sociedad implica que todo cambio en los acontecimientos sociales modifica la cultura y consecuentemente la estructura de la escuela.

(GIMENO SACRISTAN, 1989) señala en esta línea que el concepto de "cultura" ha cambiado. En esta razón sitúa el autor uno de los polos del desconcierto actual y dice que puede anclarse "otro de los frentes de la inestabilidad y de la perplejidad actual en la alteración del concepto de cultura del que se nutre la educación"

La cultura es una abstracción, es una construcción teórica a partir del comportamiento de los individuos de un grupo. Por tanto nuestro conocimiento de la cultura de un grupo va a provenir de la observación de los miembros de ese grupo que vamos a poder concretar en patrones específicos de comportamiento. El significado de la cultura se cimenta sobre el hecho de que todo ser humano tiene dentro de sí una capacidad social que desarrolla en mayor o menor medida.

A través de la historia de la Humanidad puede constatar que de una u otra forma, cada ser procura en lo posible la pertenencia a determinados grupos, que –ya sea de forma voluntaria u obligada- conforman la red social a la que cada cual pertenece.

Cada individuo tiene su mapa mental, su guía de comportamiento, lo que llamamos su cultura personal. Mucha de esa cultura personal está formada por los patrones de comportamiento que comparte con su grupo social, es decir, parte de esa cultura consiste en el concepto que tiene de los mapas mentales de los otros miembros de la sociedad. Por tanto la cultura de una sociedad se basa en la relación mutua que existe entre los mapas mentales individuales.

Según Giner Salvador (1976) "básicamente la cultura consiste en contenidos de conocimiento y pautas de conducta que han sido socialmente aprendidos". Este mismo autor asigna a la cultura una serie de "elementos cognitivos, las creencias, los valores, las normas, los signos y los modos no normativos de conducta" (Giner Salvador, 1979:76).

Según (GIMENO SACRISTAN, 1989) el concepto de cultura puede sufrir cambios, pero se encuentra sometido a componentes básicos que con unas u otras características siempre seguirán existiendo. Estos componentes son las personas que participan en grupos; así como las acciones que llevan a cabo con un significado que desarrolla experiencia y, por tanto, una historia personal.

Aunque se defina con diferentes criterios, lo cierto es que, al hablar de "cultura", se hace con referencia a un contexto en el cual se producen las interrelaciones.

Interrelaciones que dan lugar a las pautas y contenidos, a los modos que siendo socialmente adquiridos, marcan aquellas peculiaridades que resultan distintivas de una sociedad.

En definitiva, son lo que la hace peculiar pudiendo ofrecernos señas de identidad de una sociedad o comunidad, diferenciándola de otra.

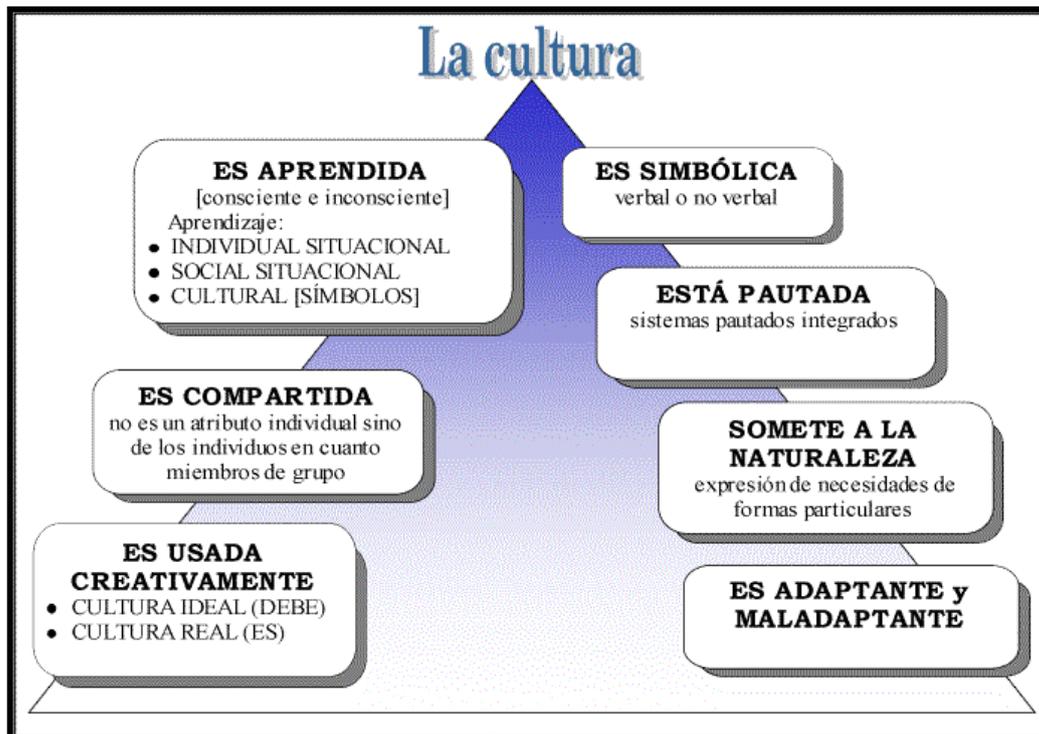


Figura 3: La cultura y su caracterización básica

Primero deberemos acercarnos al concepto de cultura:

- La memoria colectiva, la lengua común, los productos y realizaciones sociales y materiales que se reciben desde el nacimiento y residen en su mente (Feher)
- Educativamente es un sistema de conceptos y valores, incluye creencias, patrones y costumbres creadas, mantenidas, usadas y modificadas por un grupo. Es el conocimiento necesario para sobrevivir como grupo y facilitar la comunicación. Incluye productos adaptativos, dimensiones subjetivas (valores...), interactivos (lenguaje...) y materiales (artefactos...).

Hay varias consideraciones a realizar relacionadas con la diversidad cultural en educación:

- Evitar una visión superficial de la cultura y distinguirla de términos como raza o grupo étnico (conceptos elaborados culturalmente).
- Aunque se cuestiona el monocentrismo de la cultura occidental, la perspectiva que se vislumbra es un nuevo discurso global, con riesgo de invasión y erosión cultural.

- La educación ha de mirar a otras formas de diversidad cultural (jóvenes, ancianos...) aparte de las tradicionales (inmigrantes, grupos étnicos...)
- Hay componentes culturales esenciales representativos de la cultura (lengua, religión..), y debemos cuestionarnos cuáles son los más relevantes educativamente.
- Las diferencias culturales han de considerarse relaciones construidas socialmente, de lo contrario podrían legitimarse para repartos de poder y recursos desiguales.
- Toda cultura está en proceso de cambio constante, y la educación es intercambio cultural permanente
- La cultura no es individual, se comparte y proporciona líneas de actuación, aunque influye más que dicta la conducta

Enfoques y paradigmas:

Las respuestas educativas a la diversidad cultural se sintetizan en nueve grandes paradigmas:

- 1.- Adición étnica y estudios multiculturales.** Un currículum integrado incluyendo unidades, lecciones y tradiciones de diferentes culturas.
- 2.- Relaciones humanas e identidad cultural positiva.** Inclusión en el currículum de unidades que destaquen las contribuciones de diferentes grupos y habilidades comunicativas para mejorar las relaciones.
- 3.- Paradigma lingüístico.** El fracaso de la minoría se debe a instruirse en una lengua diferente a la suya. Defiende el uso de la lengua materna y programas específicos para el aprendizaje de la segunda.
- 4.- Educación multicultural.** Defiende el pluralismo cultural y la riqueza de la diversidad. Educativamente, el objetivo sería introducir programas que reflejen los estilos de aprendizaje de diferentes culturas.

- 5.- Educación antirracista.** El racismo como causa de los problemas educativos de las minorías. Su objetivo es reducir el racismo en la escuela y sociedad, mediante actividades y materiales específicos para ello y la modificación de actitudes del profesorado.
- 6.- Deprivación cultural.** Plantean educación compensatoria conductual e intensiva, ya que opinan que el fracaso escolar es causado por la no posibilidad de realización cultural de alguien perteneciente a una minoría dentro de un grupo más amplio.
- 7.- Genético.** Opina que el fracaso de la minoría cultural es biológico y no puede eliminarse. El objetivo sería crear una meritocracia basada en el intelecto medido por test.
- 8.- Radical..** Opina que la escuela debe educar a la persona para que acepte su status social. El objetivo sería aumentar la conciencia capitalista y clasista para exigir reformas sociales y económicas.
- 9.- Asimilacionismo.** La identificación étnica impide la plena participación en la cultura mayoritaria, por tanto la educación debe liberar de ellas para permitir adquirir los valores dominantes. Las naciones occidentales aún están dominadas por estas metas (ONU 1985). Paradigmas educativos en función de las teorías sociales, ideologías y relaciones entre culturas:

Teoría Social	Conflicto	Liberal	Psicosocial	Conflicto
Ideología	Conservadora	Liberal		Crítica
Culturas en contacto	Jerarquización	Relativismo	Interacción	
Paradigma educativo	Integración	Pluralismo	Identidad	
	Deprivación	Multicultural	Relaciones humanas	Radical
	Adición étnica	Antirracista		
	Asimilacionismo			
Holístico-intercultural				

2.2.2.2 Diferencias culturales y desigualdad social:

Es frecuente que las desigualdades culturales justifiquen injusticias sociales y viceversa. Hay diversos modelos explicativos de las diferencias educativas a causa de las características sociales, por ejemplo el modelo de déficit, de USA, años 60, identificador de la diversidad cultural con déficits genéticos o ambientales, que aún conserva vigencia en parte, asumiendo que la escuela no es responsable del fracaso de algunos alumnos, sino las diferencias genéticas, culturales o ambientales.

El modelo diferencial/adaptativo considera que la educación debe considerar las diferencias como manifestaciones de procesos de adaptación y hay que atender al medio familiar/comunitario del alumno al elaborar intervenciones educativas para facilitar su acceso a los recursos socioeducativos y superar su situación de marginación social.

Se sabe que los niños de diversas culturas y clases sociales reciben desde sus familias un conocimiento diferente al de la escuela, que provoca conductas calificadas de inadaptadas, y con cierta frecuencia estos niños se adscriben a programas específicos, definidas no según el alumno sino según el medio escolar, que es el que fija las metas según la “cultura oficial”.

Frente a esto la investigación relacionada con las acciones educativas eficaces en el tratamiento de grupos culturales diversos socioculturalmente ponen de manifiesto:

- Raramente se consulta a las minorías en el proceso de toma de decisiones
- Hay que superar los modelos de déficit y usar perspectivas multiculturales combinadas con instrumentos compensatorios
- Hay que atender especialmente a la adquisición del lenguaje y comunicación en general
- No se atiende a las diferencias culturales en el desarrollo y adquisición de conocimiento

- La psicología del desarrollo propone prestar atención a la zona de desarrollo potencial
- Es preciso redefinir el concepto de “éxito escolar”
- No es posible nada de lo anterior sin formar y apoyar oportunamente a los profesores

Toda intervención educativa debe comenzar por identificar las necesidades de una comunidad y atender a sus características culturales y sociales, si no la respuesta de los grupos minoritarios pueden traducirse en ausencia de esfuerzo, desconfianza respecto a la escuela e incluso inversión cultural (buenos resultados = despreciados por los suyos).

Los modelos educativos compensatorios se operativizan en programas con objetivos que conciben el progreso educativo como ascenso de un nivel inferior a otro superior, estableciendo grupos por niveles de capacidad, tutorías personalizadas, especialistas externos, etc.

La investigación acumulada recomienda el uso de medidas específicas con grupos minoritarios, atendiendo a variables afectivas, fomentando las transferencias, ejercitando recursos para resolver conflictos...

La acción compensatoria es válida si así se estima tras un adecuado análisis de necesidades, junto a otras dimensiones de enfoque intercultural e implicando acciones sociales más allá del marco educativo, una propuesta que se adapta sin más a un grupo no logrará deshacer la desigualdad.

A pesar de todo lo anterior, lo más común hoy día es creer que los alumnos que llegan a la escuela con capacidades inadecuadas no podrán beneficiarse de su oferta.

Para lograr una real igualdad de oportunidades son imprescindibles cambios estructurales y permanentes en recursos financieros, prácticas escolares y formación del profesorado.

Las escuelas reflejan un contexto en que unas élites vigilan el orden existente, controlando cambios, recursos, etc. otorgando altos status a determinados aspectos culturales y deslegitimando a otros. La pregunta que se plantea es ¿en qué medida una sociedad puede dar respuesta a las necesidades de grupos socio culturales diversos, legitimados todos ellos por referencia a las ideologías democráticas, con las de la población en su conjunto, incluyendo a los grupos hegemónicos? Las respuestas hasta ahora (modelos de déficit/compensatorio y diferencial /adaptativo) son inadecuadas.

Hay que promover acciones creativas, ya que las opciones vitales dependen de las credenciales educativas. Las escuelas establecen las calificaciones que permiten el acceso a la educación superior, empleo y formación profesional. Por tanto es fundamental asegurar que todos los grupos culturales acceden a un sistema escolar justo y efectivo para todos.

Contexto escolar: Población Escolar y Política Educativa

Actualmente la atención a la diferencia cultural se asocia en nuestro país al fenómeno migratorio, que se ha producido mayoritariamente en los 10 años negros basado en la violencia y el terrorismo. Esto ha motivado migraciones de diferentes ciudades andinas a la capital, incluso del oriente de nuestro país avasallado por la acción narcoterrorista. Podemos establecer una cifra aproximada de 800000 inmigrantes, un 5,2% de la población. La mayor parte del alumnado extranjero cursa Educación primaria y secundaria, siendo su volumen creciente, aunque reducida su importancia en el conjunto del sistema educativo.

Es evidente la insuficiencia de las medidas administrativas para atender a la diversidad cultural de nuestra población educativa en la Institución Educativa Seleccionada. También hemos de considerar los grupos culturales preexistentes en

nuestro país (autonomías, entornos rural/urbano, etc.) y atender a modalidades culturales fruto de la rápida evolución social.

Hoy más que nunca se hace necesario el principio del respeto a los derechos y libertades fundamentales dentro de los principios democráticos de convivencia y del ejercicio de la tolerancia y de la libertad, a la vez que la educación debe encaminarse como vehículo para luchar contra la discriminación y desigualdad por razón de raza, género, credo o ideología. Algunos de los principios que establece son interesantes para la perspectiva multicultural: autonomía de los centros, implicación de padres y comunidad, contextualización sociocultural, educación compensatoria de desigualdades.

La Educación Intercultural se recoge como una dimensión de un tema transversal en Primaria y Secundaria, la Educación para la Paz, quedando ausentes temas como la interacción cultural, la identificación social según criterios transculturales, etc. y asumir como objetivo construir significados culturales para todos desde planteamientos interculturales.

El tratamiento de la diversidad cultural pasa por sacarla del currículum oculto, atendiendo a las necesidades reales de los grupos, elaborando materiales apropiados, con modelos holísticos más que compensadores y una formación inicial y permanente del profesorado.

2.2.2.3 Definiciones de Cultura y Sociedad:

Spradley & McCurdy (1975). Cultura es definida como el conocimiento adquirido que las personas utilizan para interpretar su experiencia y generar comportamientos.

Collingwood ha definido cultura como: todo lo que una persona necesita saber para actuar adecuadamente dentro de un grupo social.

Estas definiciones carecen de un aspecto importante: ellas no mencionan los artefactos (herramientas, útiles, etc.) que provienen y son parte de la cultura de los pueblos.

Los conceptos de Cultura y Sociedad son frecuentemente definidos por separado pero debemos saber que entre ellos hay una profunda conexión, Cultura se refiere a los comportamientos específicos e ideas dadas que emergen de estos comportamientos, y Sociedad se refiere a un grupo de gente que “tienen, poseen” una cultura.

Clifford Geertz refiriéndose a la cultura y la sociedad (o como él dice a la estructura social) dice: “la cultura es la trama de significados en función de la cual los seres humanos interpretan su existencia y experiencia, así mismo como conducen sus acciones; la estructura social (sociedad) es la forma que asume la acción, la red de relaciones sociales realmente existentes.

La cultura y la estructura social (sociedad) no son, entonces, sino diferentes abstracciones de los mismos fenómenos” *American Anthropologist*, vol. 59, 1957. Entonces, y siguiendo a Spradley, podemos encontrar tres aspectos de la cultura: Pero, pese a que esta definición es bastante concisa y atractiva, otros antropólogos han sumado elementos que ayudan a definir, que influyen en la formación del concepto de cultura, provocando una mayor complejidad en el proceso de definición amplia del concepto de cultura: estamos hablando de los procesos Físico y Psicológicos que tienen efectos directos sobre el concepto de cultura. Ejemplo: Bronislaw Malinowski: (Aspectos que interfieren en la cultura y que redefinen el concepto).

Tabla 2.

Aspectos que interfieren en la cultura y que redefinen el concepto

Aspectos que interfieren en la cultura	Alcances
El metabolismo humano	El hombre busca el tipo ideal de alimentación, influyendo esto en el tamaño y el lugar residencial de un grupo humano.
Supervivencia física	El hombre tiene que sobrevivir frente al medio ambiente y otros grupos humanos.
Reproducción	Las reglas que guían y gobiernan el acceso a la vida sexual del grupo, la residencia, la división de roles (papeles desempeñados), la distribución de la comida, etc., son designados por el grupo para establecer una buena vecindad y para asegurar la siguiente generación. Este énfasis en poder reproducirse como grupo genera pautas culturales.
Salud	Los grupos humanos buscan comprender qué es lo enfermo y qué lo sano.
Confort humano	Los humanos buscan cómo eliminar el dolor y cómo maximizar las sensaciones placenteras.

Existen otros, pero la idea es mostraros que pautas de comportamiento grupal e individual generan aspectos que interfieren, transforman y complementan cada uno de los conceptos de cultura.

A la antropología le interesa más que la singularidad de los individuos, la repetición de los elementos de comportamiento de los hombres y del orden de estos elementos dentro de Patrones. Estos patrones son lo que denominamos aspectos básicos de la cultura. Por tanto los antropólogos quieren conocer las características comunes a todos los hombres o a un grupo de hombres –tales como la necesidad de alimento, color, satisfacción sexual,

intelectual o estética- y la forma de satisfacer estas necesidades que muchas veces se concreta en medios diferentes.

Tabla 3.

Características Universales de la Cultura:

Características de la cultura	Alcances
Compuesta por categorías	Las taxonomías están en sus cabezas. Las categorías y taxonomías (formas de clasificación de la realidad) ayudan a la gente a no confundirse dentro del grupo.
Cultura es siempre un código simbólico	Los de esa cultura comparten esos mismos símbolos (entre ellos la lengua) lo que les permite comunicarse eficazmente entre ellos.
La cultura es un sistema arbitral:	No hay reglas que obliguen a elegir un modelo; cada cultura ostenta su propio modelo de comportamiento cultural.
Es aprendida	No es genética, no es interiorizada por instinto; una persona es el profesor (enseñador) de otra (en muchos de los casos la madre, el padre, el tío, etc.)
Es compartida	Es necesario que todos los miembros tengan los mismos patrones de cultura para poder vivir juntos, por eso se comparte la cultura a través de la infancia, cuando se está introduciendo a los niños en la sociedad, es decir, se les está socializando (un proceso de socialización).
Es todo un sistema integrado	Donde cada una de las partes de esa cultura está interrelacionada con, y afectando a las otras partes de la cultura.
Tiene una gran capacidad de adaptabilidad	Está siempre cambiando y dispuesta a acometer nuevos cambios.
La cultura existe (está) en diferentes niveles de conocimiento	Nivel implícito, nivel explícito.

Como podemos inferir el significado de la cultura está configurado por procesos diferenciados en cada sociedad, referidos a la forma en que la cultura se adopta, se transmite, se describe o se acepta como patrón general.

Según Harris (1983: 124), con relación a estos procesos podemos señalar los siguientes:

- ***La enculturación.*** Entendida como experiencia de aprendizaje que es transmitida de una generación de más edad, por incitación, a la más joven.

Ejerciéndose un control de la de más edad sobre la más joven. Aunque no todos los estilos de vida de los grupos existentes puedan explicarse a través de la enculturación, sí es necesario para comprender las diferencias, entender el fenómeno de la enculturación de cada persona en su grupo.

- ***La difusión.*** Se refiere a la transmisión de "rasgos culturales" de una sociedad a otra, de tal forma que pueden existir rasgos de una cultura originados en otra diferente.
- ***Aspectos mentales y conductuales de la cultura.*** Cada persona posee un mundo interior de pensamientos y sus pautas de comportamiento se rigen por ese mundo que ostenta a distintos niveles de conciencia.

Hay pautas inconscientes y que conocemos y cumplimos; otras cercanas a la conciencia aunque no se explicitan (conductas, valores, normas); otras pautas que son conscientes y que se reconocen y se explicitan (reglas formales de convivencia, medio ambiente, etc.)

- ***Aspectos emic y etic de la cultura.*** En la distinción entre elementos mentales y conductuales no se da respuesta al interrogante de cómo describir adecuadamente

tanto los aspectos mentales y conductuales de la cultura como la cultura en su totalidad.

El problema estriba en que los pensamientos y la conducta pueden enfocarse desde dos perspectivas contrapuestas: desde los propios participantes y desde los observadores.

En ambos casos, las descripciones científicas y objetivas de los campos mentales y conductuales son posibles. En el primero, *emic* los observadores emplean conceptos y distinciones que son significativos y apropiados para los participantes; y en el segundo, *etic* conceptos y distinciones significativos y apropiados para los observadores.

- ***Patrón universal.*** Está referido a la estructura cultural general existente con la que se pueden comparar patrones de culturas que son estudiadas.

El conocimiento de estos procesos puede ser válido para llegar a comprender los fenómenos educativos, ayudándonos en la reflexión, análisis y conocimiento de los elementos que definen la cultura. Ésta se desarrolla en los diferentes contextos en que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Delgado (2011: 86) “ Las formas culturales en las sociedades modernas están mediadas crecientemente por los mecanismos internos que emplean las distintas instituciones”.

Si nos centramos en el ámbito escolar, la cultura adquiere unas características propias, dinámicas y adaptadas al contexto, a las personas que lo configuran y al momento en que se desarrolla.

Según Gimeno (1998:186) "la concepción moderna de cultura nos aporta para la educación dos ideas: (a) la cultura es algo objetivo, externa al ser humano, que representa *lo mejor de su historia*, (b) el individuo se significa y perfecciona con la aprobación de este legado".

La escuela desarrolla una cultura que establece conexión con la sociedad. Pero no están claros cuales son los límites que se establecen, ni el grado de influencia e intercambio existente entre la escuela y la cultura. Todo ello debido a que la relación entre ambas forma parte de un sistema complejo configurado por los múltiples elementos y relaciones que componen el contexto escolar, donde no rigen relaciones simples de causa y efecto.

A modo de recapitulación, baste la cita de Hargreaves: "Las culturas no existen en el vacío. Están basadas en estructuras... La estructura crea la cultura. La cultura renueva la estructura" (Hargreaves, *Paradojas del cambio: la renovación de la escuela en la era Postmoderna*. Kikiriki., 1998)

2.2.2.4 Diversidad y Escuela:

Vivimos en un escenario social complejo. El imperante modelo de globalización borra cada vez más las diferencias e instala cierta uniformidad y homogeneidad en los códigos de comunicación. La tecnología a través de los medios es un factor definitorio para ello, poniendo en escena simultáneamente lugares y tiempos distintos, creando la ilusión-realidad de la gran aldea y de un presente continuo.

Hay una tendencia general a diluir los espacios donde se ejerce la ciudadanía: bien se amplían sin límites precisos, bien se restringen a los ámbitos locales. Asimismo, Alain Touraine (2010, 86) nos alerta:

"... En los finales del siglo, se ha perdido el concepto de lo social y de lo político. En consecuencia, cada uno de nosotros vive entre dos mundos: una economía global mundializada y, por otro lado, un mundo en el que nos movemos en la búsqueda de identidades, las cuales por otra parte, son más y más defensivas; nos atrincheramos en las identidades de tipo étnico, religioso, sexual, según edades, según el barrio, etc. El presupuesto implícito es: yo quiero defender algo que no he construido, sino que he

heredado. Yo soy mujer, yo soy negro, yo soy musulmán o cualquier otra cosa. Esta identidad está amenazada por la globalización del mundo. En consecuencia, trato de defenderme"

Las diferencias entre los individuos y los colectivos humanos se manifiestan en aspectos muy variados. La contradicción surge en la práctica diaria, en la que aunque se admite que cada ser es diferente, también con frecuencia surgen problemas en el reconocimiento de la diferencia.

Y es que puede decirse que la igualdad o desigualdad depende en la práctica de dónde se ponga el acento cuando hemos de juzgar a los hombres. Si lo hacemos en aquello que nos distingue, o en lo que realmente nos diferencia. Con lo cual podemos pensar que la diversidad hace referencia al hecho de ser distinto y también al hecho de ser juzgado en la singularidad.

2.2.2.5 El respeto y la atención de la diversidad:

Son los dos pilares sobre los que se asienta el modelo de educación que se intenta como respuesta para la constitución de una sociedad con vocación de avanzar hacia el pluralismo democrático. Pero se hace necesario tomar en cuenta la advertencia de Savater (2012: 45), cuando dice que:

"...la flecha sociológica de nuestra actualidad no señala hacia el lado del inevitable triunfo 'uniformador' del universalismo. Todo lo contrario, son abrumadoras las demostraciones, aquí y allá, del éxito creciente de las actitudes antiuniversalistas (...)

Lo que realmente está en peligro hoy es la recurrencia al origen como condicionamiento inexorable de la forma de pensar; dividir el mundo en guetos estancos y estancados de índole intelectual. Es decir, que sólo los nacionales puedan comprender a los de su nación, que sólo los negros puedan entender a los negros, los amarillos a los

amarillos y los blancos a los blancos, que sólo los cristianos comprenden a los cristianos, y los musulmanes a los musulmanes, que sólo las mujeres entienden a las mujeres, los homosexuales a los homosexuales y los heterosexuales a los heterosexuales (. ..) y que por tanto debe haber una educación diferente para cada uno de estos grupos que los 'respete', es decir que confirme sus prejuicios y no les permita abrirse y contagiarse de los demás. En una palabra, que nuestras circunstancias condicionen nuestro juicio de tal modo que nunca sea un juicio intelectualmente libre, si es cierto como creyó Nietzsche que el hombre libre es 'aquel que piensa de otro modo de lo que podría esperarse en razón de su origen, de su medio, de su estado y de su función o de las opiniones reinantes en su tiempo'. A quien piensa de tal modo los colectivizadores del pensamiento idéntico no les consideran libres, sino 'traidores' a su grupo de pertenencia.

Pues bien, aquí tenemos otra tarea para la educación universalizadora: enseñar a traicionar racionalmente en nombre de nuestra única verdadera pertenencia esencial, la humana, a lo que de excluyente, cerrado y maniático haya en nuestras afiliaciones accidentales, por acogedoras que estas puedan ser para los espíritus comodones que no quieran cambiar de rutinas o buscarse conflictos. Es comprensible el temor ante una enseñanza cargada de contenidos ideológicos, ante una escuela más ocupada en suscitar fervores y adhesiones inquebrantables que en favorecer el pensamiento crítico autónomo".

Por otro lado, también es cierto que, entre los propios valores y los valores de los demás que puedan resultar inaceptables, se genera una tensión. Esta caracteriza a la tolerancia y la hace tan ardua o, como la califica el filósofo inglés Bernard Williams, una incómoda virtud. La intolerancia es el rechazo del otro por lo que hace, piensa y finalmente, por lo que el otro es.

Negar la diferencia es no reconocer la diversidad con la pretensión de imponer la uniformidad. Es negación de la autonomía, es poner en tela de juicio la realidad y socavar

el edificio de la certeza. La intolerancia, en definitiva, significa rechazar la duda que enriquece el deseo de descubrimiento...

Las diferencias raciales, de lengua, de costumbres, etc. existieron y existen, y no pueden dejar de ser consideradas sino en el marco de la democracia. Pero la situación se complejiza actualmente porque se está conmocionando el propio andamiaje conceptual de la democracia.

Al respecto dice Tedesco:

"El fin de la democracia, la democracia virtual o, más prudentemente, la pregunta acerca de que es la democracia o cual será la fórmula política a través de la cual se expresara esta nueva realidad social y económica está hoy en el primer plano de la agenda de discusiones sobre las formas de participación ciudadana del futuro".

Nosotras nos preguntamos entonces sobre el alcance de la concepción de una escuela abierta a la diversidad en una sociedad democrática que es necesario redefinir. Hoy más que nunca, la diversidad de la población docente y de los alumnos, que sobreviene como consecuencia de la masificación de la enseñanza, nos pone en contacto con una gran heterogeneidad. Cada vez con mayor intensidad se pone en evidencia el cambio en la conformación del contingente escolar y docente. Se observa la afluencia de estratos sociales distintos de los que tradicionalmente ocupaban los cargos docentes.

A ello se agregan las consecuencias del deterioro en sus condiciones laborales y en la calidad de la propuesta educativa.

Todo esto complejiza la tarea de la formación y de la capacitación docentes y demanda para su efectividad tener en cuenta la heterogeneidad de los puntos de partida para poder garantizar cierta homogeneidad en los puntos de llegada, es decir, en los resultados.

En este contexto, se intenta construir en la escuela con mucho esfuerzo, el modelo de Educación para la Diversidad, de Educación Intercultural o, como suele ser llamada en Europa, Educación Multicultural, Pluricultural o Transcultural.

2.2.2.6 El valor de la diversidad:

En este punto, creemos necesario hacer una sutil distinción entre los términos diferencia y diversidad. La palabra diferencia podría llegar a sugerir cierto parámetro de contraste, cierto modelo de referencia y hasta de excelencia. Mientras que el término diversidad remite descriptivamente a la multiplicidad de la realidad o a la pluralidad de realidades. Preferimos, entonces, hablar de diversidad.

La diversidad considerada como valor implica orientar la educación hacia los principios de igualdad, justicia y libertad, y todo ello para establecer un compromiso permanente con las culturas y los grupos minoritarios. Como dice López Melero: “... El pensamiento de la educación intercultural aspira a superar los prejuicios y considera la diversidad como un valor positivo que modula las relaciones entre las distintas culturas que acuden a la escuela. Este mensaje requiere que si la escuela está decidida a dar una respuesta a todos los niños que acuden a ella, no lo puede hacer desde concepciones ni desde prejuicios patológicos y perversos sobre la diversidad, sino desde la consideración de que ser diverso es un elemento de VALOR y un referente positivo para cambiar la escuela. Todo ello permitirá que los alumnos vayan adquiriendo una cultura distinta al vivir las diferencias entre las personas como algo valioso, solidario y democrático...”

2.2.2.7 La educación en y para la diversidad no es una ilusión teórica, sino una práctica necesaria que lleva a un proceso complejo y dificultoso.

Requiere no sólo recursos y medios, sino un cambio en las convicciones culturales, sociales y educativas en toda la sociedad. Es una visión crítica de la escuela y no una mera readaptación de cambios institucionales.

Es un tema polémico porque supone cuestiones curriculares y organizativas y porque plantea un cambio de actitud de las docentes y también de su formación. Además, porque las cuestiones ideológicas están siempre presentes en estas temáticas.

La educación en y para la diversidad o intercultural supone una pedagogía para la enseñanza obligatoria que se opone a la selección jerárquica y propone explícitamente el desarrollo de los alumnos dentro de un contexto escolar que sea respetuoso y comprensivo de la diversidad personal y colectiva.

2.2.2.8 Modelos de abordaje de la diversidad:

En las escuelas, convive diversidad de culturas, de grupos sociales, de alumnos. Actualmente, la respuesta educativa a esa diversidad es, tal vez, el reto más importante y difícil al que se enfrentan los equipos docentes. Esta situación obliga a cambios radicales si lo que finalmente se pretende es que todos los alumnos, sin ningún tipo de discriminación, consigan el mayor desarrollo posible de sus capacidades personales, sociales e intelectuales.

En las escuelas, puede observarse:

- Un amplio espectro de diversidades vinculado con la cultura, la clase social, el género y las capacidades, motivaciones, expectativas y representaciones de los alumnos; • la inexistencia de una relación directa y determinista entre la cultura y la clase social, y los resultados escolares que obtienen los alumnos. Las relaciones son más amplias e interactivas;
- Que es preciso considerar la influencia que la clase social, la etnia y el sexo tienen sobre las aptitudes, conocimientos, motivaciones y estrategias de aprendizaje de los alumnos; asimismo, es preciso tener en cuenta como esas mismas variables influyen en el proceso de enseñanza, en las interacciones entre profesores y alumnos y, finalmente, en las percepciones que profesores y alumnos construyen unos de otros.

2.2.2.9 La tolerancia o respeto y aceptación de la diversidad:

Los seres humanos somos diferentes unos de otros y nuestras diferencias se expresan en las diversas formas de sentir e interpretar el mundo que cada uno construye dentro del marco histórico social y cultural en el que se desarrolla su existencia.

Creemos que el rechazo de lo diferente de los demás, muchas veces viene de la mano del desconocimiento, de la falta de información, y es esta la perspectiva más sólida de la que puede hacerse cargo la escuela (conocer, aprender, capacitarse). Es por eso que mediante el tratamiento deliberado de la diversidad en la escuela, es posible avanzar hacia la aceptación y el respeto por lo que es distinto, por el otro diferente.

No pretendemos decir que esta es una cuestión exclusivamente cognitiva; sabemos que tiene componentes emocionales muy intensos y que tampoco sólo es admisible una lectura de índole individual. Existe, sin lugar a dudas, un imaginario social que condiciona los grados de aceptación o rechazo por lo diferente. Pero pensamos que por ser la escuela un lugar de encuentro de las diferencias, se torna un sitio apropiado para aprender a vivir y a convivir con ellas. Preferimos hablar de aceptación o respeto de las diferencias más que de "tolerancia", aun sabiendo que es la terminología utilizada por los organismos internacionales (UNESCO, 1946).

La palabra tolerancia aparece por primera vez enunciada, en el ámbito religioso, para dar cuenta de los profundos desacuerdos que separan a los seres humanos. Estas discrepancias llevan a considerar que es imposible aceptar la existencia de los otros opositores.

Sin embargo, así como se encuentran entre los religiosos los que dicen que:

"...La tolerancia puede llevar implícita la suposición de que la fe de los demás es inferior a la nuestra", están los que sostienen:

"... que el ahimsa [la no violencia] nos enseña a respetar la fe religiosa del prójimo al igual que la nuestra, cuya imperfección reconocemos. No violencia y verdad son términos tan cercanos que resultan prácticamente intercambiables. 'El ahimsa y la verdad, escribe Gandhi, están a tal punto entrelazados que es casi imposible disociarlos. Son como las caras de una misma moneda, o mejor, de un mismo disco de metal liso y sin impresión alguna (...) No obstante el ahimsa es el medio, la verdad la meta.

Los medios para serlo deben permanecer siempre a nuestro alcance, así el ahimsa es nuestro deber supremo. Si atendemos a los medios estamos seguros, tarde o temprano, de alcanzar la meta. Los que, por el contrario, se rebajan a emplear cualquier medio para vencer, o se arrojan el derecho de explotar a pueblos o personas débiles, no sólo se degradan a sí mismos, sino que degradan a toda especie humana'. Tal vez la más hermosa lección de la sabiduría gandhiana sea demostrarnos las consecuencias nefastas, para el individuo y para la sociedad, que puede acarrear una política que convierte al poder en criterio de la verdad..."

La necesidad de tolerar a los demás y sus costumbres sólo se plantea cuando es extremadamente difícil hacerlo, la tolerancia, podría afirmarse, sólo se reclama cuando surge lo intolerable. Este es el meollo del problema.

Es posible caracterizar la tolerancia como la actitud que un grupo poderoso o mayoritario puede adoptar respecto de un grupo calificado, considerado, menos poderoso o minoritario. También es cierto que la naturaleza humana tiende a percibir más fluidamente "lo que falta" que lo que se tiene, y de allí es probable que surja el juicio de valor, la calificación o la descalificación... Tal vez sea propio de la condición humana poner primero la mirada en lo distinto e identificarlo como carencia que ponerla en lo que se tiene. Y esto, tanto respecto de uno mismo, como respecto de "los otros".

La dificultad con la tolerancia estriba en que aparece, a la vez, como necesaria e imposible. Es necesaria allí donde diferentes grupos sociales con opiniones opuestas (morales, políticas, religiosas, etc.) Comprenden que no les queda más remedio que vivir juntos, a menos que se embarquen en un conflicto armado que, lejos de resolver sus discrepancias, sólo provocará mayores sufrimientos. En estas circunstancias, la tolerancia se torna necesaria, pero a la vez parece imposible de alcanzar.

La cuestión de la tolerancia sólo puede plantearse si hay algo que debe ser tolerado, lo que ocurre sólo cuando una creencia, una práctica o un modo de vida son considerados falsos, erróneos o indeseables para un grupo.

En la escuela, está la diversidad; la población de niños y de docentes es diversa, por su cultura, por su sexo, etc. ***Por eso consideramos que la escuela es el espacio por excelencia de lo diverso, el encuentro de diferentes.*** También creemos que si la escuela no se responsabiliza de esta cuestión, es casi como si negara el suceso, casi como si se negase a sí misma. Si no se reflexiona para generar mejores condiciones laborales para desempeñarse en, para y con la diversidad, es porque se oculta y/o se desplaza uno de los objetivos principales: el del enriquecimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En síntesis, respetar las diferencias, la diversidad, implica que la escuela obligatoria intencionalmente de cabida a las identidades personales y sociales, de posibilidad de que se “reconozcan” en la escena escolar entendida como el lugar de excelencia para la educación en y para la diversidad.

En este sentido, coincidimos con el profesor José Gimeno Sacristán en que esta referencia particular a la escuela obligatoria está vinculada con la idea de que es el mejor lugar para analizar la necesidad de ***"una cultura general comprensiva para todos"***.

Este autor señala que además de las razones de índole ética y democrática de carácter general, no se puede pasar por alto que en tanto un grupo social determinado no vea reflejada en la escuela su propia cultura, estamos ante la negación del principio de igualdad de oportunidades.

2.2.2.10; Qué ocurre en la práctica con la diversidad?

Es fácil comprobar en las experiencias diarias que las normas sociales no siempre aceptan la diversidad del ser en su totalidad. Día a día comprobamos cómo determinadas diferencias no valoradas socialmente son excluyentes, y en muchos casos pasando por alto la norma, cuestión que nos sitúa en la ambigüedad del término.

En este sentido Gimeno (1995:20) dice: "porque diversidad alude a la circunstancia de ser distinto y diferente, pero también a la de ser desigual, lo que no sólo se manifiesta en una forma de ser variada, sino de poder ser, de tener posibilidades de ser y de participar en los bienes sociales".

La diversidad hay que entenderla con relación a la persona y el contexto en el que vive, para poder diferenciar y entender de una parte lo esencial de lo accesorio, o lo que es lo mismo, los elementos que se encuentran de hecho y aquellos que pueden crearse o modificarse.

"La expresión diversidad designa una realidad de la naturaleza, mientras que la expresión diferencia designa una realidad del pensamiento" (Pulido y Carrión, 1998:504).

Otros autores afirman que " la diversidad es un hecho observable en la naturaleza, mientras que la igualdad es un mandamiento ético, cualquier sociedad la puede otorgar o quitar a sus miembros... asimismo, la desigualdad no es algo biológicamente dado, sino, más bien, socialmente impuesto" (Dobzhansky, 1978:38).

El propio Huxley, en un prólogo tardío a su libro "A Brave New World" (Un Mundo Feliz), postula en clave irónica que para acercarnos a la uniformización del producto

humano será necesario, entre otras cosas: “una ciencia, plenamente desarrollada, de las diferencias humanas, que permita a los dirigentes gubernamentales destinar a cada individuo dado a su adecuado lugar en la jerarquía social y eco.

Es por todo lo anteriormente expuesto que cuando nos referimos a la diversidad relativa al ser humano, hay que hacerlo en ámbitos diferentes.

Resulta difícil establecer el límite entre lo individual y lo social, quizás porque el artefacto cultural es inherente a la condición humana colectiva, y es por lo que hemos de contemplar diferentes ámbitos en el análisis del ser humano como son:

- **Lo individual:** De todos es admitido y reconocido que todo ser es irrepetible. Existe una fuente primaria de variabilidad biológica, la herencia genética, a partir de la cual el ser comienza a construir su propia individualidad, física y psíquica. Lo cual no significa que toda la variabilidad en las condiciones fisiológicas sea atribuible a factores heredables: la concepción dispara un complejo programa embrionario de desarrollo que supone un proceso único y contingente que, pasando por el momento del alumbramiento, llega hasta la muerte del organismo.

En una sociedad donde los cambios exigen grandes esfuerzos para adaptarse a ellos, lo importante es que existan cauces para que el "yo" personal pueda nutrirse de experiencias que favorezcan su crecimiento. Esto significa una aceptación de la diversidad, incluso de las diferencias. Además de las posibilidades y los recursos para que cada ser individual sea artífice de su propia historia personal.

- **Lo social:** Porque no podemos concebir al individuo sin un contexto, o lo que es igual, el ser es social por naturaleza y desarrolla la mayoría de sus comportamientos en sociedad. Todas las variables, las intrínsecas heredadas, las desarrolladas tienen lugar en un contexto interactivo: la sociedad. Por todas estas razones, no podemos contemplar la

herencia genética como independiente del ambiente donde se desarrolla la vida del individuo.

La dicotomía naturaleza-crianza ha recorrido la historia de la ciencia biológica, psicológica y sociológica durante los dos últimos siglos. "La comprensión de los orígenes de la diversidad humana, plantea, en definitiva el problema de relacionar la variación biológica que el individuo hereda de sus padres, biológicamente diversos, con los efectos del ambiente en que el sujeto en cuestión vive" (Lewontin, 1984:2).

Tal vez la manera de superar la confrontación entre los determinismos biológicos y culturales sea –ya que todo determinismo acaba siendo reduccionista, y de aquí mutilador–, por una parte, aceptar y reconocer los distintos niveles de explicación fenomenológica, así como asumir la interrelación del organismo con el entorno y la respuesta derivada de la influencia de ambos.

Según Lewontin y otros: "La relación entre organismo y medio ambiente no es simplemente una interacción de los factores internos y externos, sino también un desarrollo dialéctico del organismo y el entorno en respuesta a su mutua influencia" (Lewontin, Rose y Kamin, 1996: 336).

Así, "durante el desarrollo de un niño, su ambiente psíquico se gesta en parte como consecuencia de su propio comportamiento" (Lewontin et al, Op. Cit: 337).

Ambos aspectos, el individual y el colectivo, interconexiónados e impulsados por la capacidad de comunicación e intercambio de cada individuo, han ido creando sociedades que en su seno, engendran características comunes a todos sus componentes. Es lo que denominamos actualmente "cultura". De tal forma que podemos hablar de individualidades culturales según los contextos y que son las que sirven de marco a la escuela.

2.2.2.11 Sobre la diversidad en el contexto escolar:

Los diferentes contextos en el marco de la escuela se componen por el conjunto de las singularidades de las personas que los integran. Con este marco, el sistema educativo debe convertirse en una vía capaz de ofrecer la respuesta plural que cada sociedad precisa, dentro de su variabilidad. Y la escuela debe ser un lugar de encuentro y desarrollo plural. En palabras de Gimeno (1995:38): "la escuela única que no quiere decir uniforme, sino común, para todas las diversidades es el proyecto más adecuado, más coherente con la vertebración comunitaria".

Y es que el término "diversidad" y "atención a la diversidad" aglutinan singularidades de los alumnos, indicativas de procesos de desarrollo variados. Dichas singularidades hacen pensar que la evolución o desarrollo de cada persona es un proceso abierto y diferenciado. Por esta razón la respuesta educativa desde la diversidad del contexto es uno de los cometidos fundamentales que debe abordar en la actualidad el sistema educativo y los centros docentes.

Esta situación de heterogeneidad en las aulas obliga a cambios sustanciales, si lo que se pretende es que todos los alumnos consigan el mayor grado de desarrollo posible en cuanto a sus capacidades personales, sociales e intelectuales.

Con esta compleja idea de "diversidad" en mente, será necesario tener presente que en cada grupo-aula, todos los alumnos, por sí mismos, son objeto de una respuesta diferenciada. Porque como dice Gine: "se encuentran alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales varias" (Gine, 1996:82).

Si bien el concepto de diversidad y de necesidades educativas especiales nos conduce a grupos que requieren ayudas específicas, hay que "repensar" la acción educativa en el sentido de que, el conjunto de todos los alumnos, según sus

peculiaridades –su “diversidad personal”-, como dice Gine “precisa algún tipo de apoyo personal o metodológico específico” (Gine, 1996:82).

2.2.2.12 Sobre la diversidad cultural:

La diversidad cultural de las escuelas se entiende como diversas concepciones de mundo puestas en práctica por los miembros de grupos culturalmente diferenciados, o al interior de ellos, no necesariamente indígenas.

El incremento del movimiento migratorio promueve que grupos que han desarrollado culturas diferentes, con características peculiares, convivan en espacios comunes territoriales, sociales y/o escolares. Esto es hoy una realidad en nuestras escuelas y una fuente de diversidad.

Las diferencias, tanto individuales como culturales, conviven.

El problema está en cómo se distribuyen las relaciones de poder en la convivencia social. Ante tal evidencia, es importante que el pensamiento que sustenta las estructuras sociales camine en paralelo con la realidad que viven los ciudadanos.

Si algo queda claro, después de que la especie humana haya sido capaz de adaptarse a los distintos entornos, creando y asumiendo distintos modos culturales, a lo largo de su historia de diversificación, es que la dinámica cultural no procede mediante desarrollos endógenos, sino “a través de una permanente interacción” (M. Izard, en Bonte e Izard, 1991).

Una reflexión histórica de esta índole nos induce a pensar que la diversidad siempre será fuente de complementariedad o como dice Etxeberría (1996:14): “con diversidad existe riqueza, con uniformidad la vida se empobrece”.

En la actualidad, con una sociedad cambiante y en el marco de un Estado de Derecho, cuestionarse una educación diversa sería como cuestionarse el avance y el progreso en pro de los Derechos Humanos.

La pluralidad social demanda a su vez una pluralidad de respuestas con relación a sus componentes, tales que cada persona pueda asumir -y adaptarse a- la multiplicidad de situaciones y de papeles que la vida diaria exige a cualquier ciudadano. Ante tales exigencias la educación debe responder con diversidad de aprendizajes para ofertar diversidad de posibilidades.

Ciertamente, admitir la diversidad como condición del ser para su educación, es tener en cuenta las peculiaridades individuales del mismo. Pero, junto a este extremo, es necesario también atender a los elementos comunes que guardan unos seres con otros. Es lo común lo que nos hace miembros de una gran comunidad, en la que la diversidad pueda formar un espacio para todos sin lugar para la exclusión.

"La afirmación de las diferencias no puede olvidar la existencia de importantes aspectos comunes en la experiencia humana más diversificada" (Stenhouse, 1997:15).

La anterior idea marca una línea, en el sentido de abrir caminos a lo común porque los seres humanos, aunque individual y socialmente distintos, compartimos experiencias comunes a todos. En sí, son las cosas que nos unen las que abren el camino hacia la interculturalidad.

Todo lo anterior, implica el reconocimiento de la diversidad, es decir, el respeto y la aceptación de las diferencias como complemento de una cultura común, en la que ser diferente sea motivo de riqueza cultural y no de discriminación.

Entender el sentido de la interculturalidad en la escuela representa entender el sentido de la diversidad en toda su expresión, es decir, entender la diversidad del individuo en cuanto ser humano y entender la diversidad e imbricaciones mutuas de los contextos culturales en el seno de la sociedad.

2.2.2.13 Sobre la diversidad social:

La diversidad social es la expresión primaria de la diversidad cultural, pero también atañe a ella la distribución de la riqueza y de las oportunidades.

La sociedad es el núcleo de protección y realización de lo humano y es en la sociedad donde se puede producir el fenómeno que permite superar las deficiencias individuales mediante la cooperación y el aporte de cada uno de sus miembros.

La diversidad social se compone de varios factores: cada persona es “diversa”, única; las personas están interrelacionadas entre sí, son interdependientes conformando una red compleja; a su vez, las sociedades -y las culturas- interactúan entre sí en distintos planos interrelacionados, y con sus elementos constitutivos, de forma dinámica.

Todo cambio que se produzca en la sociedad, ya sea rápido o gradual, afecta a los diferentes integrantes de la misma y ello se realiza, a través de un proceso interdependiente que pone de manifiesto, diferencias de poder y de estatus social.

En el terreno educativo, las posiciones sociales que se desprenden de la pertenencia a las clases sociales, ejercen una influencia directa en las posibilidades y en las opciones educativas de los alumnos. Tanto en lo referente al acceso de los estudiantes a los estudios, en la organización de las enseñanzas y en los resultados de los estudios.

Este hecho puede generar diferencias en cuanto a las opciones y oportunidades educativas de los estudiantes. Por ello, adquiere importancia la interpretación de la diversidad social para establecer adecuadamente la respuesta educativa.

Según Marchesi (1998) hay varios enfoques, en la última década, de interpretación de la diversidad social, que son:

- **El modelo del déficit cultural.** Se aplica la noción de la privación cultural para explicar los bajos resultados académicos que obtenían los alumnos de las clases populares, asociándolos con la desventaja social. El lenguaje, las normas, los valores y las

expectativas de las familias que están en situación de desventaja son menos aptos para facilitar el progreso académico de los alumnos, ya que no coinciden con las condiciones que la escuela valora como las más idóneas. Y, además, hay que tener en cuenta que la experiencia temprana ocupa un papel fundamental en la evolución de estos alumnos.

- **El modelo del déficit cultural.** Se aplica la noción de la privación cultural para explicar los bajos resultados académicos que obtenían los alumnos de las clases populares, asociándolos con la desventaja social.

El lenguaje, las normas, los valores y las expectativas de las familias que están en situación de desventaja son menos aptos para facilitar el progreso académico de los alumnos, ya que no coinciden con las condiciones que la escuela valora como las más idóneas. Y, además, hay que tener en cuenta que la experiencia temprana ocupa un papel fundamental en la evolución de estos alumnos.

- **El modelo de las diferencias culturales.** Frente al modelo de la deficiencia cultural se plantea un modelo alternativo, basado en la valoración de los rasgos culturales propios de los grupos étnicos minoritarios o de las clases sociales más bajas. Los teóricos de la diferencia cultural rechazan el papel subsidiario, limitado y empobrecedor que los teóricos del déficit asignan a los grupos sociales que no pertenecen los valores de las clases medias o se identifican con ellos. Este modelo atribuye a la escuela la responsabilidad del fracaso de los alumnos y de no comprender la cultura específica de cada grupo minoritario. Postura ésta última que genera un ambiente educativo restrictivo.
- **El modelo de la desventaja social o de los alumnos con riesgo de fracaso.** La discusión sobre la desventaja social se ha orientado hacia la denominación de niños y jóvenes en situación de riesgo.

Esta misma denominación “con riesgo”, asignada a alumnos que viven en determinadas condiciones sociales, puede generar expectativas más bajas hacia ellos y menores posibilidades educativas.

- **El modelo interactivo.** El modelo interactivo clase social-familia- educación-individuo tiene en cuenta las aportaciones más relevantes de los enfoques anteriores. Pero adopta una posición marcadamente interaccionista de las distintas influencias que afectan a los alumnos.

Los medios económicos de que dispone una familia, junto con su capital cultural y social, influyen poderosamente en las posibilidades educativas de sus hijos.

Existen numerosos factores que tienen una influencia muy importante en el progreso educativo de los alumnos como pueden ser: la comunicación entre los miembros de la familia, el nivel del lenguaje, el interés de los padres por la educación de sus hijos, los métodos de disciplina, las actividades culturales que se realizan, los libros que se leen, la información que se intercambia, el tipo de actividades en el tiempo de ocio, las expectativas sobre el nivel de estudios que pueden alcanzar los hijos. Todos ellos deben estar presentes en el diseño del proceso educativo.

2.2.2.14 Sobre la Diversidad de Género

El género es una cuestión universal y particularmente delicada por la influencia que ejerce sobre la identidad personal y, a fin de cuentas, porque atañe a las relaciones de poder y valores que vienen determinados por la cultura.

El desarrollo, humano y social, ha modificado nuestra forma de considerar a hombres y mujeres, así como de concebir las relaciones entre ellos.

Por razones de equidad, ya no se puede tolerar ni justificar desde el punto de vista de eficacia social ninguna forma de discriminación ejercida contra la mujer. La

desigualdad de género es un problema que afecta tanto a los países ricos como a los pobres.

En el informe de las Naciones Unidas de 1995 sobre el desarrollo humano, al tratar de las medidas destinadas al “empoderamiento” de las mujeres, se afirma que ni los países industrializados ni los países en desarrollo ofrecen a las mujeres las oportunidades políticas y económicas deseables. Ya se trate de su representación en el parlamento, del acceso a los puestos de dirección o de responsabilidad, de su participación en la vida laboral o del reparto de la renta nacional.

La diversidad de género naturalmente, está presente en el mundo escolar. Se han producido varios movimientos tendentes a conseguir la igualdad de oportunidades de las mujeres en el ámbito de la educación.

No obstante, pese a los progresos cualitativos hacia superar la discriminación de la mujer en las últimas décadas, aún prevalecen desigualdades enmascaradas en formas sutiles de comportamiento social.

Daniels y otros (2002) en su artículo “Cuestiones de equidad en educación especial desde la perspectiva de género” analizan la relación existente entre las cuestiones de género y los procesos de identificación y distribución de recursos destinados a los alumnos que presentan necesidades especiales en centros de integración.

Apoyándose en un estudio del ESRC (Consejo de Investigación Económico y Social), ilustran algunas formas en las que la perspectiva de género revela problemas significativos para la gestión de servicios relacionados con las necesidades especiales.

Según Marchesi (1998), en la educación existen dos puntos importantes en el reconocimiento de las diferencias de género:

1. La desigualdad en el currículum:

Ya que la igualdad no sólo afecta al acceso al estudio, sino también a los contenidos y al tratamiento de dichos contenidos. La realidad sexuada es básicamente una actitud de admitir y valorar las diferencias.

2. Los planteamientos curriculares:

Con relación a las diferencias de género han atravesado diversas etapas, en las cuales se ha evolucionado de un currículum definido en relación con el hombre, a un currículum equilibrado en relación con el género. La constatación de la diversidad de los sexos debe ser motivo de reflexión y de cambio en los centros docentes. Frente a la política de la asimilación del sexo femenino por el masculino, es necesario pensar de nuevo el currículum para que se evite la discriminación entre los sexos y para que, al mismo tiempo, se reconozcan las diferencias que existen entre ellos.

2.2.2.15 Organización de la escuela para la atención a la diversidad:

En el desarrollo del proceso escolar el centro es el escenario educativo en el cual conviven los alumnos con los profesores, y desde el cual se oferta y organiza el currículum.

Giné (1995:6) afirma citando a Ainscow que “El problema en el marco de una escuela comprensiva radica en encontrar vías de organización de los centros y de las aulas, de manera que todos los alumnos logren el éxito en sus estudios”.

Dicho planteamiento significa que el centro debe constituirse como elemento vitalizador de la acción educativa. La interacción de toda la comunidad educativa en el marco del centro resulta clave para el proceso educativo.

Para ello, según Escudero, los centros:

“Como organizaciones socialmente instituidas para la educación, deben hacerse cargo de la reconstrucción social, cooperativa, reflexiva y crítica de lo que hacen y las funciones educativas y sociales que cumplen y debieran cumplir en el seno de una sociedad democrática” (Escudero, 1994:48).

La organización del centro educativo refleja la relación entre sus miembros. Estas relaciones se desarrollan con connotaciones diferenciadas que dan lugar a una “cultura” peculiar. De tal modo que todo proceso de cambio educativo está entroncado con dicha cultura.

La cultura del centro generalmente define el modo de desenvolverse de los profesionales que lo integran en lo referente a los aspectos ideológicos o de contenidos: valores, creencias, costumbres, modos asumidos, etc., y en los aspectos formales de cómo se concreta la práctica educativa.

Para Porras (1998:231), la cultura del centro se define mediante dos factores, que son los contenidos y la forma.

Porras, (1998:231) citando a Hargreaves afirma que la forma puede ser más importante que el contenido. La forma se refiere a las estructuras de relaciones y de asociación entre los miembros de una cultura. Con relación a esta concepción de la forma se pueden identificar cinco tipos posibles de organización, que son las siguientes:

Tabla 4.

Tipos de organización

Tipos de organización	Alcances
Individualismo	Cuando el profesorado trabaja en aislamiento físico o psíquico.
Balkanización	Cuando el profesorado está dividido en subgrupos territoriales y “tribus”, persiguiendo objetivos diferentes, y a menudo

	contrapuestos.
Cultura colaborativa	Cuando los profesores se ofrecen mutua ayuda positiva, apoyo y asesoramiento, al mismo tiempo que trabajan y plantean conjuntamente proyectos compartidos.
Colegialidad forzada	Cuando la colaboración está dispuesta administrativamente a través de intervenciones específicas de gestión tales como el entrenamiento entre iguales y las reuniones formales.
Mosaico móvil	Caracterizado por la flexibilidad y capacidad de adaptación, por la colaboración, orientada hacia la resolución de problemas y por su capacidad para dar respuestas rápidas a cambios acelerados y poco previsibles.

En sí la importancia de la cultura del centro, tanto en la forma como en el contenido, radica en su capacidad para estructurar la práctica educativa.

Con anterioridad nos hemos referido a la escuela, y lo hemos hecho como "realidad social" a la que se le suele asignar socialmente unas funciones desde el punto de vista educativo.

Considerando a la escuela como institución social y educativa, ésta tiene una organización que le confiere atribuciones para responder a los fines que se le asigna como institución "educativa".

En opinión de Gairín (1996:102) puede hablarse de la escuela como "organización" dados sus atributos entre los que pueden destacarse:

1. Fines, objetivos y propósitos, que orientan la actividad.
2. Grupo de personas con relaciones interpersonales ordenadas.
3. Realización de funciones y actuaciones que tiendan a la conclusión de unos fines determinados.
4. Búsqueda de eficacia y racionalidad.

Ineludiblemente, la escuela lleva consigo una organización en la que adquiere un papel importante el profesorado.

La importancia del papel docente se debe a que el desarrollo de las funciones y actividades docentes son fundamentales para poner en marcha y conseguir los fines propuestos por la educación.

La actividad educativa necesaria para conseguir los objetivos educativos definidos se produce por y entre personas y tiene lugar en un contexto que es el centro.

En el centro interactúan: fines, objetivos, metas; personas y su relación; recursos materiales, estructuras, etc., todo ello integrado en el funcionamiento y estructura que le confiere ser una unidad contextual y educativa.

Según Gairín (1996:25), las características que dan sentido a la organización de las instituciones educativas, consideradas como una actividad integradora son:

- Interrelación de elementos diversos (materiales, personales, etc.).
- Totalidad aditiva e integradora.
- Instrumentalización respecto a una meta o fin. Control constante o evaluación.
- Dinamismo intra, entre y extra coordinador entre los diferentes elementos.
- Sentido de aplicabilidad, adecuación a la realidad.
- Continuidad en el tiempo.

La organización de la escuela constituye un sistema complejo. Para conocerlo es preciso identificar los elementos que la componen y conocer cómo se interrelacionan entre ellos.

Todos juntos actúan como un "sistema", luego en la medida en que se modifique alguno de los elementos del sistema cambian y se modifican todos los demás elementos.

Las Instituciones Educativas en tanto que tienen carácter de organización, poseen unos rasgos peculiares, que según el criterio de Gairín, (1996:103) son los siguientes:

Tabla 5.*Carácter de organización de las Instituciones Educativas*

Rasgos de las II.EE	Alcances
Indefinición de metas	El centro escolar como organización recibe sus objetivos de aquellos que la sociedad le encarga; objetivos que son variados, todo ello genera incertidumbres relativas a las acciones a emprender y al papel que las personas deben cumplir.
Naturaleza de las metas	De gran complejidad, y cuya identificación es de esencia educativa y de carácter no competitivo
Ambigüedad de tecnología	La tecnología adquiere el valor del uso que se le asigne y el resultado óptimo que pueda adquirir
Falta de preparación técnica	No puede existir un único modelo de profesor, debido a la naturaleza compleja de la realidad escolar
Debilidad del sistema	Algunos autores asignan a la escuela características de debilidad en cuanto a su estructura.
Vulnerabilidad	Debido a que la escuela forma parte de un contexto más amplio, del cual recibe influencia.

Estas características acerca del carácter de la organización adoptan una configuración diferente en cada centro y nos llevan a reflexionar sobre los siguientes puntos:

- **Modelo de organización y de dirección del centro**, tiene gran importancia en el desarrollo de los procesos que puedan facilitar una "cultura" para la diversidad ya que determinará el perfil de la oferta educativa.

- **Autonomía limitada**, que a veces otorga obligaciones sin transferir recursos y criterios de autoridad.
- **Inestabilidad del personal**, al depender en algunos contextos de adscripciones externas.
- **Recursos externos**, más dependientes de decisiones políticas que de las necesidades internas.
- **Falta de tiempo para la gestión**. Inexistencia de controles.

2.2.2.16 Profesorado y diversidad:

El contexto social de la escuela actualmente es el de una sociedad sometida a cambios acelerados, denominada como el comienzo de una nueva era de "Post-modernismo". Nos encontramos instalados en una sociedad dominada por la información, en la que el acopio de conocimientos requiere formas de procesamiento adecuadas.

El avance social ha supuesto una conquista cualitativa en cuanto al reconocimiento de los Derechos del hombre y del ciudadano. En este sentido la educación se ha convertido en un derecho para todos y en la mayoría de los países llamados desarrollados la educación se ha generalizado a "toda la población". Estos hechos representan un avance en las instituciones y un cambio completo en cuanto al sistema educativo.

La "educación para todos" está impulsada por un avance social y naturalmente requiere el tránsito desde una educación selectiva, a una educación que ofrece oportunidades a todos y no a una minoría.

Este avance puede examinarse en varios sentidos: uno, derivado de la ampliación de la edad escolar obligatoria, y otro debido al reconocimiento de la educación para todos. Sin que para ninguno represente obstáculo cualquier situación particular, con la afirmación de que todo alumno tiene derecho a la educación, en su contexto y sin discriminación o excepción alguna.

Aceptar la diversidad implica aceptar las múltiples situaciones y culturas existentes en las aulas y para las cuales deben existir respuestas contundentes, eficaces y ética y profesionalmente válidas.

En este contexto general, comienza a entenderse que la educación es cualitativamente diferente y que enseñar en este momento es una práctica distinta a las anteriores épocas.

Según Ontoria: "La actualización del profesorado no es sólo un problema de estar al día, sino que se adentra en el campo de la ética profesional y del compromiso personal" (Ontoria, 1999:12).

2.2.2.17 Perfil y papel del Profesor en Secundaria:

El cambio social genera nuevas expectativas, que se reflejan en la institución escolar y que afectan directamente a los profesores. Los nuevos desafíos y demandas hacia la escuela y los profesores surgen a partir de unas expectativas nuevas y ampliadas de la sociedad.

La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje muestra la necesidad de gestionar clases más diversas en términos étnicos, lingüísticos y culturales" (OCD, 1994:9 en Marcelo 2000:396).

El contexto escolar "cambiante y dinámico", exige del profesor un nuevo talante. La sociedad de la información requiere, por parte del profesor respuestas novedosas, que según Marcelo (2000:404) hacen que se convierta en un "trabajador del conocimiento", y por otra parte tenga conciencia de que no trabaja en solitario, sino que participa en una "comunidad práctica", en la que desarrolla las funciones de docencia.

La comunidad escolar necesita someterse a un cambio que debe realizarse paralelo al proceso de "aprendizaje de los profesores" y a la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

La tabla siguiente sintetiza los elementos que deben conjugarse en el cambio con relación a las funciones de los profesores:

Tabla 6.

Cambios en las funciones de los profesores. (Tomada de Marcelo, 2000:400).

	Ahora	Antes
Aprendizaje	- Construcción activa - Conexiones - Situado	- Dar información - Jerárquica Descontextualizado
Enseñanza	- Transformación - Andamiaje	- Transmisión - Directo
Currículum	- Maleable	- Fijo
Tareas	- Auténticas - Conjunto de representaciones	- Aisladas - Materiales secuenciados
Mediación social	- Comunidades de aprendizaje - Colaboración Discurso	- Individual - Competición - Recitación
Herramientas	- Uso interactivo e integrado de ordenadores.	- Papel y lápiz
Evaluación	- Basado en la actuación - Carpetas individuales.	- Pruebas de rendimiento - Test estandarizados

Fuente: Tomada de Marcelo (2000:400).

Según Touriñan (1999:64), pueden identificarse tres tipos de funciones pedagógicas, cuyo núcleo pedagógico puede diversificarse, de acuerdo con el contexto en el que se ejerce, y que son las siguientes:

Tabla 7.*Tipos de funciones pedagógicas*

Funciones	Alcances
Funciones de docencia	Entre las que define el tipo de actividades que se identifican con destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos, precisos para enseñar en el sistema educativo.
Funciones de apoyo al sistema educativo	Referida a las actividades relacionadas con la solución y articulación de soluciones a los problemas, y que sin tener un contacto "in situ" con la educación son necesarias para el desarrollo y mejora de la calidad educativa.
Funciones de investigación	Que están relacionadas con el ejercicio y dominio de las destrezas, y que nos proporcionan la posibilidad de comprobar si lo que llevamos a la práctica es válido, o en qué es preciso transformarse.

Para Sansano y otros (1993:42), las funciones del docente tanto de forma individual como colectiva, estarán enmarcadas y deben partir de la planificación realizada en el centro, y deben reflejarse en el proyecto educativo y en el proyecto curricular de centro, en los que quedarán fielmente reflejadas, y que pueden agruparse en cuatro grandes bloques:

- 1) Atención al proceso educativo del alumno,
- 2) Coordinación y gestión,
- 3) Relaciones con el entorno escolar,
- 4) Continúo en la adaptación curricular.

De las funciones mencionadas con anterioridad pueden concretarse varios puntos que, por su influencia, configuran la práctica de los profesores. Éstos son los siguientes:

1. **Formación del Profesorado.** Tanto a nivel inicial como permanente, a fin de dar respuesta a las necesidades de la "sociedad de la información", que valora el conocimiento como fuente del saber.

Según Touriñan (1998:119) "Desde el punto de vista de la educación, el futuro se asienta en el conocimiento, que transformado en saber, convierte el capital humano en una mercancía de progreso". Lo cual indica la necesidad de formación del docente para adaptarse a la selección de información.

2. **Trabajo colaborativo.** Superando "el aislamiento" (Marcelo, 1995:157). Se avanza hacia la "integración y coordinación de las actividades pedagógicas de especialistas y tutores consensuadas en la organización del centro". (Sansano, 1993: 43). Esta última idea implica una nueva organización del centro, que abogue por una "gestión colegiada".

Desde el punto de vista de Hargreaves (1998:20):

"La creación de culturas cooperativas entre los maestros y profesores y con la comunidad ayuda a aquellos a aprovechar la experiencia de unos y otros, pone los recursos a disposición de todos, proporciona apoyo moral y crea un clima de confianza en el que pueden manifestarse los problemas y errores y celebrarse los éxitos". Utilizando las nuevas tecnologías y las posibilidades de conexión en "redes" para la formación en un nuevo contexto.

Según Marcelo (2000:412) por RED se entiende: "una malla de personas conectadas por enlaces en torno a los cuales fluyen cosas, como objetos, trabajos, afectos, evaluación conocimiento... y en la que la mayoría de los participantes están conectados unos con otros

3. **Relación con el entorno.** Teniendo en cuenta el contexto y las corrientes de la comunicación. Abriendo la escuela a contextos plurales, por medio de las nuevas tecnologías que posibilitan una nueva forma de relación entre los profesores, a través de "una progresiva expansión de la idea de globalización de la sociedad en las redes de información" (Touriñan, 1998:121).

En concreto, los alumnos de secundaria son alumnos que provienen de distintos ámbitos sociales, todos ellos con el mismo derecho a obtener respuestas educativas claras, eficaces y desde el currículum general.

En esta situación el profesor se configura como una pieza clave en la aplicación de las estrategias, para ofrecer respuestas educativas para todos los ritmos de aprendizaje.

Esta situación de cambio en las funciones del profesor establece una ruptura con el anterior sistema selectivo y segregador. Se abre una nueva etapa de "escuela comprensiva y para la diversidad".

Por los motivos anteriores, y atendiendo a la función "compensatoria" que la administración asigna a la escuela, los profesores tienen que asumir papeles diferentes a los desempeñados en épocas anteriores.

"Muchos de nuestros profesores de primaria están más cerca de las labores de un asistente social que del papel tradicional de un maestro; y esta nueva situación exige de nuestros profesores de secundaria asumir labores más cercanas a las labores de un maestro de primaria" (Esteve, 2000:423).

Atendiendo a tales circunstancias y para ofrecer respuestas coherentes el profesorado tiene que potenciar la "Educación para todos", no puede volver atrás. No se trata de que los que no quieren estudiar se "vayan", sino de que el sistema educativo ofrezca alternativas dignas, con recursos suficientes para que los alumnos encuentren en el aula oportunidades reales de aprendizaje y de acuerdo con su situación personal.

El profesor de Secundaria encuentra en las aulas alumnos diferentes, a los que había encontrado con la anterior ordenación de la enseñanza, tiempos en los cuales los alumnos llegaban a la etapa de secundaria con una selección, que marcaba una clara transición entre la etapa anterior y la nueva, primaria y secundaria.

Para Imbernón (1993:83): "El profesor en Secundaria tiene un grave problema: no está en armonía con la realidad tal y como es". El cambio necesario es profundo y

tremendamente complejo pues no sólo se trata de cambiar las estructuras, se necesita, además, cambiar todos aquellos factores que hacen que las estructuras constituyan un marco para la práctica diferente y acorde con las nuevas demandas.

Las múltiples tareas asignadas al profesor: como docente, en la formación de profesores, relación con el entorno escolar, investigación curricular, participación y gestión (Molina, 2000), requieren el desarrollo de funciones que aunque dentro del ámbito común educativo, adquieren ciertas características según las distintas etapas educativas

En opinión de Touriñan (1999:65): "La identidad de las funciones viene dada por la utilización del conocimiento de la educación para describir, interpretar, decidir y justificar las acciones propias de cada una de ellas".

Aplicando estos criterios a la etapa de Secundaria Obligatoria, la función del docente para "descubrir, interpretar y decidir, etc." requiere por parte del profesor el dominio de habilidades que les permitan ejercer su profesión técnica y éticamente con la premisa de que la educación es un *derecho* y la calidad de ésta una obligación de los poderes públicos, representados por la escuela y por cada profesor.

Existen, por tanto, varias cuestiones que afectan directamente al profesor de secundaria, como son:

1. Por una parte, el cambio que ha generado el pensamiento de "Una escuela para todos" y el reconocimiento del derecho de "Atención a la diversidad". Lo cual requiere resolver situaciones de aprendizaje heterogéneas, en la línea de un currículum común y en el aula.

Según algunos autores lo anterior implica "la ruptura de la relación educativa que ya no pone en contacto un alumno que quiere aprender con un profesor que le guía en su desarrollo intelectual, sino un profesor con un grupo heterogéneo

de alumnos entre los que se incluyen algunos que declaran explícitamente que no quieren estar en clase y que acuden obligados por la ley y lo cual convierte al profesor en el representante de la institución, a la que el alumno está obligado a asistir” (Merazzi, 1983; Melero, 1993 en Esteve 2000:423).

2. Por otra parte, la formación: tanto inicial como permanente. Varios estudios constatan la existencia de una formación inicial en el profesorado de secundaria sin modificación alguna que la adecue al cambio que se está produciendo.

Para Esteve (2000:434) "seguimos planteando una formación inicial como si todo siguiera igual". El profesorado necesita una formación permanente, que le capacite como profesional y que le permita enfrentarse a cada situación con los recursos adecuados a cada caso.

Según López (1995: 31), una de las claves de una escuela sin exclusiones está en la "necesaria reprofesionalización de los enseñantes". Este autor desarrolla varias ideas indicativas de la necesidad de formación docente para poder enfrentar el problema de la diversidad, porque no está tanto en cuáles son las dificultades, sino en ver si el docente es capaz de desarrollar en cada situación su labor de "enseñar a aprender".

La formación deberá abarcar y desarrollar todos los aspectos que configuran la profesión docente, y en este sentido partimos de las competencias que como docente asume el profesor.

Según Esteve (2000), el profesor de Secundaria, para enfrentarse al momento educativo actual, ha de superar cuatro desafíos:

- **Perfilar su propia identidad profesional.** Lo que representa enfrentarse a la práctica y adecuar sus técnicas, sus propias concepciones de la educación, del

alumnado. Creemos que este punto es fundamental como partida para tomar conciencia del estilo de enseñanza que asume el profesor.

- **Adaptar los contenidos al contexto del centro, del aula, de los alumnos.**
- **Organizar la clase para que se trabaje en un orden productivo.** Lo que requiere una capacidad de organización y conocimiento de dinámica de grupo que pueda facilitarle la relación con la realidad.
- **Entender la clase como espacio de interacción y comunicación, en la que el docente sea un profesional “reflexivo”.** Cuestión que, según Dewey, es una forma de “enfrentar” los problemas y de “resolverlos”. Para el desarrollo de esta actitud reflexiva el docente ha de situarse con apertura intelectual que le permita interrogarse acerca del porqué de su práctica.
- **Debe mantener un trabajo responsable, cuidando los extremos de las consecuencias de la acción educativa para los alumnos,** tanto a corto como a largo plazo, debe tener la sinceridad necesaria para asumir su propio proceso de aprendizaje y sus propias limitaciones.

2.2.2.18 Apoyo a las necesidades educativas en el aula ordinaria:

La opción por una educación para todos y en la diversidad lleva consigo una concepción y un planteamiento educativo que abarque la pluralidad de necesidades educativas que presentan los alumnos. Esto es, el compromiso de ofrecer una respuesta educativa acorde con dichas necesidades. Dicho planteamiento requiere una planificación minuciosa por parte del profesorado para realizar una oferta educativa adecuada para el progreso de los alumnos.

En palabras de Lowe (1995:7) "salir al encuentro de las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria implica algo más que abrir sus puertas y admitir a todos los niños".

Consecuentemente, una educación "diversa y plural" requiere la búsqueda de soluciones y recursos "plurales" que ofrezcan soluciones igualmente diversas, de tal manera que las medidas adoptadas (optatividad, adaptaciones curriculares, diversificación, etc.) serán medidas previstas desde el currículum como respuesta educativa a las necesidades que presentan los alumnos en contexto del aula.

Las medidas de atención a la diversidad requieren recursos para su realización. El "apoyo a la escuela" está vinculado con las "necesidades" y con la atención a la diversidad, considerándose como un recurso encaminado a ofrecer la ayuda necesaria para que las necesidades de los alumnos puedan ser superadas de forma óptima. El sentido de las labores de apoyo a la escuela se ha modificado, en la medida en que las demandas han cambiado.

La educación se encuentra en un momento en que debe afrontar nuevos retos que demandan nuevas formas de apoyo para atender a la diversidad.

Entre otras razones, porque la respuesta educativa desde el currículum y desde el centro escolar debe ser fruto de la colaboración y de la coordinación de los esfuerzos de los docentes con un objetivo común que es: el desarrollo del alumnado.

Esta concepción representa un planteamiento educativo en el que el "Centro" en su conjunto asume la responsabilidad frente al alumnado y en este sentido el "apoyo" adquiere una variedad de formas diferentes, para responder a tal responsabilidad.

El desarrollo del apoyo ha pasado por diferentes etapas, a lo largo de las cuales ha transcurrido un proceso evolutivo que ha permitido nuevos planteamientos con relación a los modos en que se piensa y llevan a cabo las labores de apoyo.

El motivo de tal evolución puede hallarse en los avances educativos que han permitido que las exigencias en materia educativa adquieran matices de calidad y de pluralidad. Estas exigencias se reflejan en prácticas educativas que requieren que los alumnos que presentan

necesidades educativas especiales puedan ser atendidos en el aula ordinaria, siempre que los recursos garanticen una atención adecuada a cada situación.

Dicha concepción educativa significa una exigencia, que demanda los apoyos necesarios, para que el proceso educativo proporcione oportunidades reales de aprendizaje a todos los alumnos sin excepción. Así, las necesidades educativas especiales no deben representar un obstáculo insalvable para conseguir el aprendizaje básico que permite a los alumnos el desarrollo de una vida lo más normalizada posible.

A continuación realizamos una breve reflexión sobre el concepto de apoyo, las características del apoyo y los diferentes tipos de apoyo que se desarrollan en las aulas según diferentes autores.

2.2.2.19 Apoyo y atención a la diversidad:

El apoyo se entiende un como proceso educativo pleno, cargado de valor, con capacidad para dar sentido y apoyar a toda la experiencia integradora desarrollada en la escuela.

El concepto de apoyo está en relación con la concepción del proceso educativo y de la atención a las necesidades educativas. Este concepto cobra especial importancia en la concepción de la escuela comprensiva, cuyo objetivo es ofrecer una respuesta a la diversidad y articular las medidas necesarias para que, desde el currículum puedan ofrecerse respuestas educativas adecuadas. Dichas respuestas se llevaran a cabo contando con los apoyos necesarios.

Para Zabalza, (1996:22) el apoyo no es un concepto que pueda considerarse aisladamente y dice: "no se puede considerar aisladamente el tema del apoyo". Consecuentemente hay que contemplarlo con relación a la institución escolar que desarrolla un proyecto, cuyo fin último es proporcionar una respuesta a todos los alumnos.

En tal sentido, el citado autor considera que el apoyo está condicionado por tres ejes: la escuela, el currículum y la diversidad.

Desde esta perspectiva, la respuesta de apoyo está en función del contexto institucional, del desarrollo del currículum y de las necesidades que plantea la diversidad del alumnado. El apoyo forma parte del proceso educativo, con lo cual debe incluirse en el planteamiento de la institución escolar, y debe participar de los objetivos del proyecto educativo ofertado por el centro.

En el Proyecto de Centro quedarán reflejadas las necesidades del contexto escolar, de los alumnos y la oferta educativa del centro, que en su caso diseñará los apoyos necesarios para su puesta en práctica.

Tipos de apoyo:

Hemos señalado y partimos de considerar el apoyo como un recurso escolar inmerso en el proceso de atención a las necesidades educativas. En este sentido afirmamos que el desarrollo del apoyo en la escuela está ligado al proceso de enseñanza-aprendizaje, y en relación con la idea de una escuela para "todos" o escuela de la diversidad. No obstante, al hablar de apoyo hay que contemplar los distintos matices que éste puede adoptar según su origen y naturaleza.

En opinión de Zabalza, (1996:24), en la construcción del apoyo en la escuela existen diversos planteamientos y, por tanto, puede hablarse de distintos tipos de apoyo según la forma en que éste se puede afrontar. En tal sentido diferencia distintos tipos de apoyo en función de diferentes variables:

- Tipos de apoyo según el punto del sistema.
- Según la naturaleza de la demanda.
- Según quién presta el apoyo.
- Según el contenido de la demanda.

- Según la orientación básica del apoyo

Las variables anteriores representan diversos aspectos que, por su diferente naturaleza y origen condicionan distintos tipos de apoyo en la escuela.

Para Parrilla (1996) pueden identificarse cuatro modelos de apoyo, con sus consiguientes modos de entender la diversidad.

Este apoyo puede ser

Tabla 8.

Modelos de apoyo y los modos de entender la diversidad

Modelos de apoyo	Alcances
Terapéutico	Su planteamiento suele centrarse en el alumno y ofrece básicamente dos orientaciones centradas en el déficit y en las estrategias de enseñanza. Parte del supuesto de que la dificultad está en el alumno, por lo que es necesario ofrecer una intervención adecuada, ya sea en el aula ordinaria o en el aula de apoyo.
Colaborativo	Este tipo de apoyo "sigue manteniendo el foco de intervención sobre el alumno individual, pero se busca el desarrollo de programas y estrategias de intervención planificadas y a veces hasta desarrolladas colaborativamente" (Parrilla, 1996:93). Se propicia un trabajo en el que distintos compañeros (profesores) han de colaborar con independencia de los "roles" que cada uno desempeña.
De consulta	Con este tipo de apoyo se comienza a pensar en un apoyo a la escuela para que ésta responda a las necesidades de los alumnos, de tal forma que la solución se busca por medio de la aportación de expertos, designando a los "departamentos de apoyo" y constituyéndose los expertos como los responsables de proponer las directrices del trabajo. Este tipo de apoyo considera que tanto la escuela como los profesores se encuentran "faltos de habilidad" para ofrecer una respuesta adecuada.

Curricular	Es un modelo de apoyo en el que resulta prioritaria la "colaboración" tanto en el aprendizaje como en el desarrollo profesional. Se suele asignar a la escuela un papel activo que le confiere "capacidad para aprender", Así mismo se defiende una visión global de esta. Este tipo de apoyo se concreta en diferentes niveles.
Comunidad escolar	Contemplando todos los ámbitos de los distintos grupos que configuran el contexto escolar.
Familia	Contemplada como elemento fundamental y clave en la mejora de la escuela. Es el más emblemático y representativo del apoyo curricular.
Profesores	Destacan en este tipo de apoyo distintas modalidades y autores: "apoyo entre profesores" (Daniels y Nowich, 1993); "apoyo entre colegas" (hanko, 1993); apoyo interprofesional (parrilla, 1996, 1998).

Según Parrilla (1996:82): "el apoyo es un proceso educativo que afecta no sólo a la estructura formal de la escuela, sino también y sobre todo a la cultura y valores". De aquí la importancia que adquiere el análisis de los planteamientos del apoyo en su desarrollo según las diversas situaciones educativas.

2.2.2.20 Labores de apoyo en la educación secundaria:

Esta etapa educativa manifiesta diferencias sustanciales con relación a la etapa de Primaria, ya que la dinámica de las relaciones en el aula y el desarrollo curricular de ambas etapas es diferente. Las diferencias existentes afectan a los estudiantes y de manera destacada cuando su posición en el proceso educativo presenta algún tipo de dificultad.

Marchesi (2000:138) afirma que tanto la cultura como el mundo de la Secundaria y la Primaria son diferentes y que este extremo "puede ocasionar serias dificultades de adaptación" a los alumnos.

En concreto se perfila desde la Administración la importancia de la orientación y se incorpora a los centros de Secundaria la figura del Orientador.

Desde el punto de vista de Rus (1996:93) "podemos traducir e interpretar que existe un diseño institucional de orientación educativa, que se vertebra en acción tutorial, en el departamento de orientación y en los centros de recursos para la orientación y el apoyo".

La orientación en la educación Secundaria se fundamenta sobre estos tres pilares, los cuales tienen como misión interconexionar entre sí las labores que se llevan a cabo para el desarrollo del proceso educativo en la etapa de Secundaria. A cada uno de ellos le corresponden funciones específicas, que se complementan unas con otras en el conjunto de la labor educativa, y entre las que se encuentran las labores de apoyo.

Estos planteamientos requieren profesionales del apoyo que fomenten una línea de trabajo en el que las prácticas de apoyo sean "prácticas situadas en el currículum", a fin de que la labor de apoyo pueda identificarse con los objetivos curriculares y no sólo se quede en programas que están situados al margen del currículum general.

Según Rodríguez: "El profesional del apoyo se caracterizaría por poseer una perspectiva multidisciplinar y por crear instrumentos y estrategias para captar la peculiar personalidad de los escenarios naturales en que se mueve" (Rodríguez, 1997:41).

Esta labor de apoyo requiere que las prácticas se lleven a cabo por profesionales que a la vez sean críticos con su labor, que es una labor educativa.

Con relación a este punto Sayer dice: "Es improbable que una organización del currículum capaz de identificar necesidades individuales y de grupo se halle tan fragmentada como antes sucedía en buena parte de la práctica de los institutos de secundaria" (Sayer, 1987, en Lowe, 1995:57).

Las labores de apoyo que requiere el alumnado de Secundaria son labores que deben contemplar la complejidad de la etapa y su heterogeneidad, siendo en consecuencia

labores que faciliten la experiencia educativa según cada contexto. Estas labores de apoyo deben fundamentarse en una concepción del apoyo basada en el currículum, que contemple el apoyo desde las diferentes instancias en que se puede considerar tanto en el ámbito interno como en el externo a la escuela.

Para Rus (1996:229), son diversas las investigaciones que demuestran que la labor de apoyo de los equipos externos realiza una actuación dirigida al "alumno" y a su "problema". Las opiniones de los profesionales del apoyo abogan por labores preventivas y que se fundamenten en el análisis del contexto y sobre esta base de ello se articulen respuestas adecuadas. Lo expresa así: "Los psicopedagogos muestran una mayor preferencia por los profesores como destinatarios de sus programas y caracterizados por una finalidad eminentemente preventiva" (Rus, 1996:229)

2.2.2.21 La organización del centro para una educación en la diversidad:

Con anterioridad hemos reflexionado sobre la importancia que reviste la organización del centro escolar en el proceso educativo, ya que la interrelación entre sus miembros es un hecho ineludible. Destacamos, para ello, la importancia que adquiere la "participación" de los componentes del centro en el hecho educativo.

Los docentes, a través de su participación, tienen la oportunidad de gestionar de manera estructurada y sistemática la elaboración del Proyecto Curricular, en el que se plasmará la oferta educativa del centro.

"Es de tendencia sistémica, pero haciendo hincapié en la articulación de estructuras y subsistemas a través del modelo participativo de elaboración y gestión mediante proyectos" Alvarez, (1996:332).

El modelo participativo y complejo, refrendado por la normativa de la LOGSE, se sustenta en estructuras ideológicas sobre la educación y sus componentes, sobre el cómo llevar a cabo la gestión necesaria.

Este punto sobre la gestión, al que hacemos referencia, está en relación directa con el estilo de dirección que, según Gairín, puede ser:

- A) Situacional, o referido a un perfil de líder que se adapta a las situaciones concretas y que puede adoptar actitudes de dirigir, construir, apoyar, delegar;
- B) Estilo de liderazgo compartido (Gairín 1996:325). El estilo de liderazgo compartido quizás sea el estilo más cercano al que pretende la legislación vigente, que habla de "equipo directivo".

Este estilo está próximo a la concepción de Metcafe y Rechards (1987), citado en Alvarez (1996), para los cuales la función de dirigir consiste en actuar en un sistema de dos binomios: Procedimientos-resultados, estabilidad- cambio y que actúan en los ámbitos siguientes: gestión administrativa, organización ejecutiva, interacción e innovación.

2.2.2.22 Cultura del centro para el cambio:

En puntos anteriores hemos destacado la importancia que adquiere en el centro educativo las relaciones entre sus miembros, hasta el extremo de que se habla de culturas específicas.

Los procesos de cambio en el centro están ligados a cambios en la cultura, que definen las relaciones y el trabajo de los miembros que lo integran.

Según Marcelo, "en la comprensión de las escuelas, la cultura profesional representa la forma distintiva en que los miembros de una organización entienden su trabajo y se relacionan con los demás" (Marcelo, 1999:51).

Para Marcelo (1999), los cambios en la escuela y en la sociedad actual están "sustentados por una cultura", que representa por una parte la "descripción" de cómo opera la organización, y por otra parte la "normativa" o forma de operar "aceptada" por los miembros que componen la organización.

Según Marcelo (1999:52), citando a Torminton y Weughman (1989) se pueden destacar dos dimensiones de la cultura: la primera estaría referida al grado de autonomía del profesorado, autonomía-control; y la segunda al grado en que se comparen las prioridades, consenso-conflicto. El modo en cómo se interrelacionan estas dimensiones en mayor o menor grado da lugar a "una tensión que se resuelve en algunas características que definen la cultura de cada escuela" (Marcelo, 1999:52).

Según este mismo autor se definen tres características como "esencia" de la cultura que facilitan la mejora de la escuela: Estas características representan la actitud positiva y abierta de todos los profesionales que trabajan en el centro hacia nuevas formas de aprender, tales que, permitan la apertura a las formas de gestión y organización necesarias para que la escuela se adapte a las necesidades que demanda la diversidad en las aulas.

La práctica que requiere la escuela de la diversidad necesita de un cambio en la organización de la escuela para que ésta responda a las necesidades del momento, con las miras puestas en una sociedad que propugne unos valores democráticos y plurales.

2.2.2.23 La institución educativa: medidas de atención a la diversidad desde la planificación educativa:

La adopción por parte de los centros de estrategias de actuación está directamente en relación con el proceso de planificación. Este proceso debe ser de colaboración entre los docentes y encaminado a la toma de decisiones sobre las condiciones del centro y las medidas a adoptar.

Según Gairín (1996:398) en el proceso de atención a la diversidad deben tenerse en cuenta varios puntos, como los siguientes:

Siempre teniendo en cuenta que las estrategias adoptadas en los centros pueden ser "estructurales y operativas" (Gairín, 1996:408).

El centro es el núcleo desde el cual se deben establecer y coordinar todas las medidas pertinentes encaminadas a ofrecer una respuesta educativa de calidad, con lo cual éste se constituye en eje central para las decisiones.

Según Martín (1996:30) el centro se constituye "en la unidad base de la atención real a la diversidad".

Todo ello porque las medidas de atención a la diversidad comienzan con la planificación, con la "responsabilidad" compartida y asumida por el equipo educativo al completo.

Desde la comisión pedagógica del centro, en los equipos docentes, grupos de tutorías, departamentos, se trabaja para que la planificación sea el resultado de la gestión conjunta de todos los docentes. Es pues, el funcionamiento de todo el equipo el que facilita las condiciones necesarias, por medio de su estructura y de su organización.

Puede decirse que para el desarrollo de las tareas educativas son necesarias una estructura y una organización del centro que lo hagan posible.

Esta estructura debe estar avalada por una organización colegiada que permita que todo el equipo trabaje en un proyecto común en el que todos los docentes compaginen autonomía y consenso en sus decisiones.

Hay veces en que, para conseguir que la organización sea compatible con una respuesta educativa de calidad, son necesarios cambios que afectan a la organización y a la cultura del centro.

Los cambios para conseguir una estructura adecuada deben sustentarse básicamente sobre los recursos materiales y humanos suficientes para adoptar las medidas necesarias en la organización de horarios, espacios, etc.

En este sentido: "El centro escolar cuando se encuentra dotado de los recursos materiales y humanos necesarios para desarrollar un proyecto educativo, oferta

educativa, es el espacio donde se ha de dar respuesta a la diversidad de alumnos que acuden al mismo" (López Melero, M. 1993:44).

Partiendo de la existencia de la organización escolar adecuada y con la estructura que responda a las necesidades exigidas, es preceptiva la elaboración del currículum, que estará basado en tres principios fundamentales:

Acomodación a las necesidades desde comienzo del curso escolar (Illán, 1997:235)

Sobre la base de lo anteriormente expuesto, podemos decir que los recursos y estrategias del centro para responder a la diversidad estarán basados en tres pilares fundamentales: la estructura, la organización, y la planificación del currículum. Las medidas que adopta el centro escolar para responder a la diversidad, cobran peculiaridades diferentes según los casos. Se distinguen las de carácter general y las que adoptan un carácter específico, toda vez que el objetivo del currículum del centro es ajustar la oferta educativa con las necesidades. En tal sentido el proceso educativo cobra eficacia en la medida en que la respuesta curricular se ajuste a las necesidades y los alumnos gozan de las condiciones necesarias y satisfactorias en el aula.

Según Martín (1996:39), "puede afirmarse que la atención a la diversidad tiene el doble carácter de actividad educativa preventiva de las dificultades de aprendizaje y de respuesta a la misma".

La atención a la diversidad reviste una doble dimensión: institucional y de práctica. Esta última puede ser bien preventiva o de intervención, y en consecuencia las medidas que se adopten deben partir del currículum. Pero han de ser los docentes, con el análisis del contexto, los que adecúen lo más posible el currículum a la realidad concreta a través de los diferentes niveles de concreción curricular.

Estrategias internas de los centros de carácter curricular para la atención a la diversidad:

Para atender a la diversidad, los centros pueden adoptar diferentes estrategias. Unas son de *carácter general* y están referidas a la concreción curricular en la planificación de la oferta educativa.

Una vez que estas medidas no han sido suficientes, el centro dispone de otras *medidas de carácter específico*, según hemos especificado en el cuadro nº 5.

Vamos a señalar algunas medidas de carácter general o estrategias internas de los centros para atender a la diversidad, como son las siguientes:

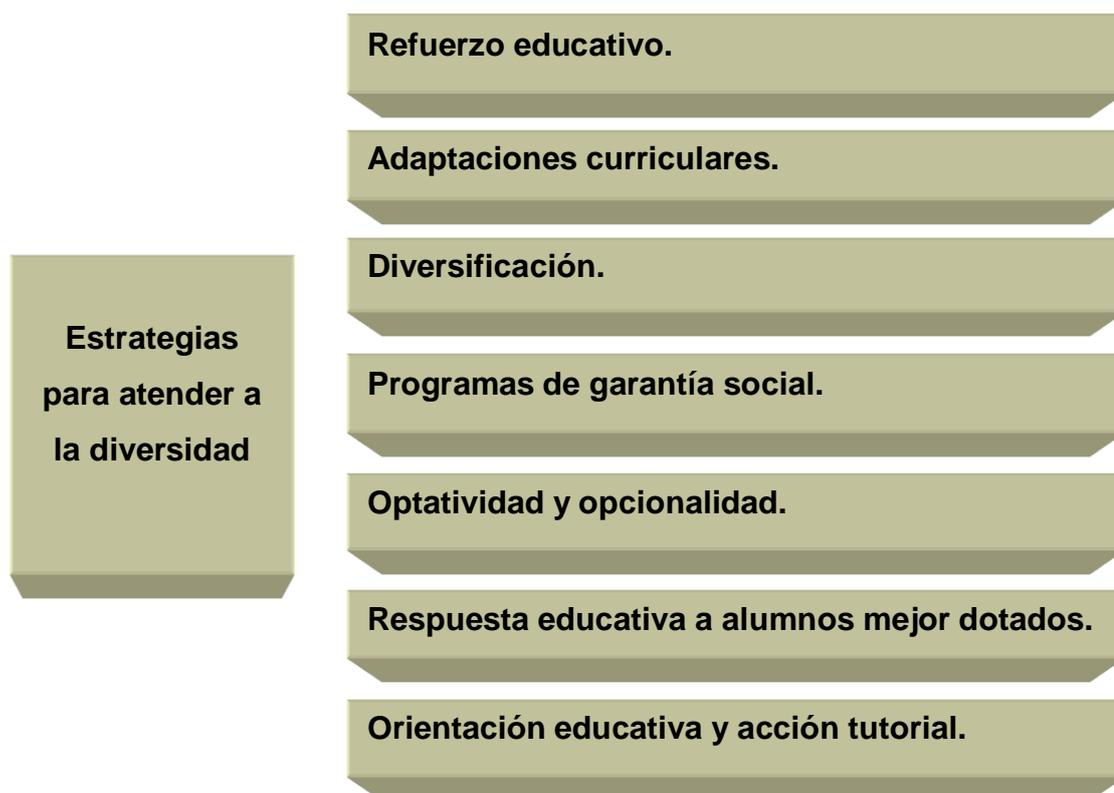


Figura 4: Estrategias internas de los centros para atender a la diversidad

- **Refuerzo educativo:**

Esta medida es una estrategia docente dirigida a satisfacer las necesidades educativas que de modo puntual y esporádico presente algún alumno o grupo en su proceso de aprendizaje.

Tienen como objetivo complementar el desarrollo de las capacidades enunciadas en los objetivos previstos, y puede dirigirse bien a generar en los alumnos la motivación necesaria para abordar el proceso de enseñanza aprendizaje; bien a reforzar en el alumno los logros que experimenta en su evolución. Hay que destacar su carácter esporádico y puntual en su aplicación.

"En general se caracteriza por ayudar a determinados alumnos y alumnas a seguir progresando en los aprendizajes de la etapa, y por plantearse toda vez que los profesores han desarrollado otras ayudas que se han revelado como insuficientes" (Martín, 1996:48).

Es una decisión del equipo docente que valorará la conveniencia de su desarrollo según el alumno lo precise en determinada área, o áreas. Para estas medidas, al igual que otras, será precisa una evaluación.

- **Adaptaciones curriculares:**

Como su nombre indica se trata de una adaptación del currículum y su nivel de significación depende de la necesidad.

"La adaptación curricular es un proceso de toma de decisiones sobre los elementos del currículum para dar respuestas educativas a las necesidades educativas de los alumnos y alumnas mediante la realización de modificaciones en los elementos de acceso al currículum y/o en los mismos elementos que lo constituyen."

- **Adaptaciones curriculares significativas:**

Este tipo de adaptaciones se refiere a aquellas en las que se afectan los elementos básicos del Proyecto Curricular de Etapa o Ciclo: objetivos educativos, metodología, contenidos y evaluación. Son aquellas que implican la supresión de objetivos generales y contenidos nucleares o fundamentales de algunas áreas y la modificación de los correspondientes criterios de evaluación.

En la educación Secundaria, se pueden realizar adaptaciones curriculares que se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículum, dirigidas a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Estas adaptaciones tienen un carácter excepcional, por lo cual deben constituir una estrategia rigurosa, controlada y participativa.

Para Martín (1996), son adaptaciones que pueden definirse como:

"Adaptaciones significativas, en cuyo caso es posible que haya que dar prioridad a unos objetivos o contenidos posponiendo otros, bien de manera transitoria, o de forma permanente. En todo momento habrá de priorizarse aquella medida que permita un avance en el aprendizaje, para lo cual habrá que hacer uso de los objetivos necesarios aunque pertenezcan a otra etapa, si resultan necesarios para ofrecer una respuesta educativa adecuada" (p. 92).

La elaboración de las adaptaciones curriculares, tal y como venimos exponiendo, debe responder a un proceso de toma de decisiones del centro, con lo cual en la planificación del proyecto curricular deben figurar los criterios establecidos por el claustro de profesores para atender a la diversidad.

Martín (1996:93), citando a C. López Sepúlveda (1992) dice que pueden formularse los siguientes principios o criterios que sirven de base en la elaboración de las adaptaciones curriculares:

- a) El referente ha de ser el currículum ordinario, establecido para el grupo de alumnos. Y será la evolución del alumno la que determine las expectativas sobre la adquisición de habilidades por parte de los alumnos.
- b) Partir de una evaluación amplia del alumno y del contexto. Cuestión que creemos de gran importancia, para tener un conocimiento amplio de cuáles son las circunstancias que rodean el aprendizaje y el proceso en el que se produce.

- c) Efectuar las adaptaciones con el menor grado posible de significatividad. Lo cual implica adoptar previamente las medidas oportunas desde las instancias del centro y atendiendo los niveles de concreción de tal forma que sean el centro, el aula y finalmente el alumno los elementos que se tengan en cuenta en la adaptación.
- d) Efectuar las adaptaciones atendiendo a los principios de realidad y de éxito. En la medida en que las actividades resulten exitosas para el alumno irá adquiriendo confianza en posteriores progresos.
- e) Todas las decisiones deben ser recogidas en un documento.

Principios sobre los cuales se deben establecer las adaptaciones curriculares:

1. Se elaborará un documento, con los datos del alumno, informe y valoración de las competencias curriculares, determinación del currículum adaptado, seguimiento de la adaptación y recursos.
2. El diseño de la adaptación curricular individualizada significativa recae sobre el profesor tutor y el resto de profesionales que trabajan con el niño.
3. Las adaptaciones curriculares individualizadas significativas deberán ser supervisadas y aprobadas por la administración educativa de acuerdo con un proceso en el que se incluye:
 - Evaluación inicial, con reunión de la información necesaria.
 - Decisión del centro, con los profesionales que intervienen con el niño sobre la conveniencia o no de la adaptación.
 - Elaboración por los profesionales anteriormente citados.
 - Informe del servicio de zona.
 - Información sobre la adaptación a la familia, y sugerencias por su parte si las hubiera.

- Tendrán una duración mínima de un ciclo educativo de la etapa en la que está escolarizado el alumno, para poder valorar posteriormente los resultados.

Capítulo III. Hipótesis y variables

3.1. Sistema de hipótesis:

3.1.1. Hipótesis general:

H_g: Existe relación significativa entre la acción tutorial y la atención a la diversidad del alumnado en la institución educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017.

3.1.2. Hipótesis específica:

H₁: Existe relación significativa entre la labor del tutor como orientador y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017.

H₂: Las necesidades genéricas como orientador en el aula y de su grupo se relacionan significativa con la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017.

H₃: Existe relación significativa entre la evaluación del desempeño en la tutoría y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017.

H₄: El plan de trabajo de acción tutorial se relaciona significativa con la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017.

H₅: Existe relación significativa entre el impacto de la labor de tutoría y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017.

3.2. Variables del la investigación:

Variable I:

Acción Tutorial

Variable II:

Atención a la Diversidad Cultural del alumnado.

3.2.1 Definición Conceptual:***Variable I: Acción Tutorial***

La acción tutorial constituye una alternativa de intervención pedagógica clave para enriquecer la experiencia escolar de los estudiantes ya sea en aspectos que hacen a las cuestiones de orden académico como en aquellas ligadas a la convivencia, articulando los esfuerzos del conjunto de la institución. De este modo, el apoyo académico y lo vincular constituyen las dos dimensiones de la tarea tutorial

Variable II: Atención a la Diversidad Cultural del alumnado

El proceso de atención a la diversidad del alumnado desde la acción tutorial comprende los diferentes contextos en el marco de la escuela se componen por el conjunto de las singularidades de las personas que los integran y donde el sistema educativo debe convertirse en una vía capaz de ofrecer la respuesta plural que cada sociedad precisa, dentro de su variabilidad, convirtiéndose así en un lugar de encuentro y desarrollo plural.

3.3 Operacionalización de variables.
A. variables de actividad tutorial:

Variable	Definición operacional	Dimensiones	%	Indicadores	N° de ítems
Actividad Tutorial	Entendemos la acción tutorial como una acción inherente a la actividad educativa. Lo cual implica concebirla como un proceso que está vinculado sustancialmente al diseño del sistema educativo y a la función orientadora que en éste se defina. Por lo tanto se mide a partir de los siguientes factores: el tutor como orientador, el	El tutor como orientador	22.5 %	Ayuda a mantener la comunicación en el grupo. Enfoca las actividades a la solución de los problemas de clase Ofrece información relevante sobre aspectos del aprendizaje, Ejerce influencia en el grupo para que reflexionen sobre sus problemas de aprendizaje. Ayuda a aprender a estudiar, Les informa adecuadamente sobre su futuro profesional.	De la 1 a la 9
		El tutor y las necesidades de grupo	17.5 %	Escucha y atiende los problemas diarios de los alumnos. Aporta soluciones válidas y satisfactorias en temas académicos; de convivencia; personales y profesionales Busca soluciones consensuadas Posibilita un aprendizaje para todos. Orienta el diálogo	De la 10 a la 16
		Desempeño en la tutoría	27.5 %	Disposición para atender a sus tutorados. Crea un clima de Confianza. Demuestra respeto y atención a sus tutorados. Comunicación permanente con sus tutorados. Resuelve dudas académicas de los alumnos. orienta en técnicas de estudio. diagnostica problemas y realizar las acciones pertinentes para resolverlos.	De la 17 a la 27
		Plan de trabajo de	17.5 %	Adecuad formación profesional Habilidades para la atención individual o grupal. Contribuye a mejorar el desempeño académico de los alumnos. Responde a las necesidades de los alumnos Planificación adecuada del proceso de tutoría.	De la 29 a

<p>tutor y las necesidades de grupo, el desempeño en la tutoría, el Plan de trabajo de la acción tutorial y el Impacto de la labor tutorial.</p>	<p>la acción tutorial</p>	<p>Congruencia entre los fines, objetivos y recursos para el desarrollo de la Acción Tutorial. Programación equilibrada de la actividad tutorial Adecuada distribución de personas y tareas en la actividad tutorial. Espacios adecuados para la tutoría en la institución. Tiempo suficiente del tutor y de los alumnos para la tutoría. Formación y actualización previa de los docentes como tutores. Responde a las necesidades de los alumnos</p>	<p>la 34</p>	
<p>La técnica a utilizar será la encuesta y el instrumento el cuestionario de preguntas tipo Likert.</p>	<p>Impacto de la labor tutorial</p>	<p>15%</p>	<p>Participan en la aplicación de instrumentos de diagnóstico para conocer las características de su grupo Participan en el curso de inducción. Elaboración y ejecución de un plan de acción tutorial. Asesoría y orientación en aspectos relacionados con los hábitos y estrategias de estudio. Alumnos que recibieron asesoría para la elección vocacional y proyecto de vida.</p>	<p>De la 35 a la 40</p>

B.Variable Atención a la diversidad cultural

Variable	Definición Operacional	Dimensiones	%	Indicadores	N° de ítems
Atención a la Diversidad Cultural	La atención a la diversidad en todo sistema educativo presenta un doble función, por un lado tenemos a la actividad educativa preventiva de las dificultades de aprendizaje y por el otro el de respuesta a la misma, en tal sentido se mide teniendo en cuenta la atención a la diversidad, la formación del profesorado, los recursos y políticas la cultura y la religión y las necesidades educativas personales. En su medición se aplica la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario de preguntas.	Atención a la diversidad	25.7 %	Forma de entender la atención a la diversidad Atención a la diversidad e inclusión educativa Considera necesaria la atención a la diversidad en todos los niveles educativos Diversidad funcional y atención al alumno	Del 1 al 9
		Formación del profesorado	14.3 %	Los Grados de Educación en relación a la atención a la diversidad la formación que los maestros sobre necesidades educativas especiales Existencia de una formación específica en inclusión educativa, atención a la diversidad y evaluación psicopedagógica La formación en necesidades educativas especiales informados de los docentes de las distintas medidas de atención a la diversidad	Del 10 al 14
		Recursos y políticas	17.1 %	Suficiencia de los recursos para atender a la diversidad en los centros educativos Desarrollo de políticas para compensar las desigualdades en el sistema educativo Conocimiento de las políticas de atención a la diversidad desarrolladas en algún otros países El profesorado y el apoyo a aquellos alumnos que más lo necesitan	Del 15 al 20
		Cultura y religión	20 %	Igualdad de las diferentes culturas, etnias, costumbres y/o religiones presentes en el centro educativo Los poderes públicos y los contenidos curriculares de aquellas materias que posean una dimensión ética, religiosa o moral y la neutralidad educativa La educación de los alumnos en base al conocimiento de diversas religiones	Del 21 al 27

		Las diferencias culturales, étnicas y/o religiosas	
		La escuela y la ayuda a los estudiantes a conocer, respetar y comprender las costumbres de otras culturas	
		La igualdad de las distintas religiones y la libertad de elección, toma de decisiones, respeto y mutuo enriquecimiento.	
		Las Necesidades Educativas Personales	
		Etapas de atención de las Necesidades Educativas Personales	
		Necesidades Educativas Personales y el fomento de la equidad, la justicia social, y la inclusión en los centros educativos	
Necesidades educativas personales	22.9 %	Necesidades Educativas Personales y el tratamiento educativo que se merecen los niños	Del 28 al 35
		El sistema educativo y el desarrollo del potencial individual de cada niño	
		Atención educativa personalizada, adecuada a sus necesidades dentro del aula ordinaria, junto con el resto de sus compañeros	

Capítulo IV. Metodología

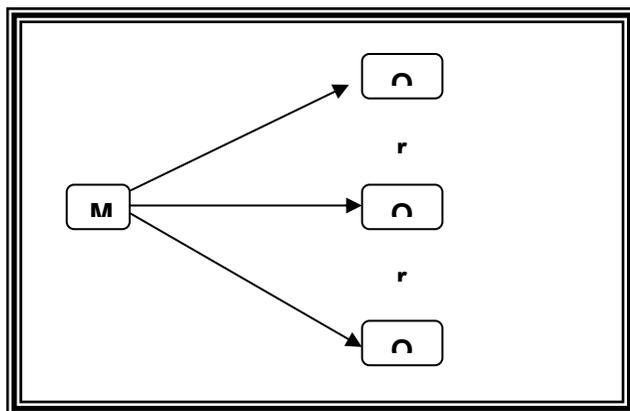
4.1. Metodología y enfoque de la investigación:

Considero que el estudio propuesto demanda la aplicación de la metodología cuantitativa. Así pues, en nuestro proceso de investigación adoptamos como base fundamental una metodología cuantitativa, para como dice Cook, (1986:64): “Un intercambio dinámico entre la teoría, los conceptos, los datos, con retro-información y modificaciones constantes de la teoría y de los conceptos, basándose en los datos obtenidos”. La presente investigación es de tipo aplicada porque su objetivo principal es coadyuvar a la solución de un problema de tipo práctico en la institución educativa seleccionada, por el nivel de tipo descriptiva correlacional, de corte transversal

4.2. Diseño de la investigación:

En este trabajo de investigación se aplicó el diseño descriptivo correlacional cuyo diseño es el siguiente. (Hernández, Fernández & Batista., (2010)).

Hemos utilizado el diseño correlacional, cuyo esquema es el siguiente:



Donde:

M = Docentes de educación secundaria

Ox = actitudes del docente

Oy =Evaluación de los aprendizajes de alumnos.

Ow = Variables intervinientes

r = Relación entre variables

Cuando se trata de una muestra de sujetos, el investigador observa la presencia o ausencia de las variables que se desea relacionar y luego relaciona por medio de la técnica estadística.

4.3. Poblacion y Muestra:

A.Población:

Conjunto de todos los elementos que forman parte del espacio territorial al que pertenece el problema de investigación y poseen características mucho más concretas que el universo.

Se habla de que una población es finita cuando consta de un número limitado de elementos, ejemplo: todos los habitantes de una comunidad.

Para este caso la población objeto de estudio estará conformada por los estudiantes de la Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017, en un total de 30 estudiantes, los cuales reunían el perfil de interés del presente estudio.

B. Muestra:

Al respecto (Hernández S, Roberto, Fernández C, Carlos y Baptista L, Pilar, 2010) señalan; “las muestras probabilísticas tienen muchas ventajas, quizá la principal sea que puede medirse el tamaño del error en nuestras predicciones. Se dice incluso que el principal objetivo en el diseño de una muestra probabilística es reducir al mínimo este error, al que se llama error estándar”. (p. 123).

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

La afijación porcentual de la muestra, para seleccionar las unidades muestrales, mediante la aplicación de la fórmula de fracción de afijación:

$$N = 200$$

$$n_o = 384$$

$$n = 128$$

4.4. Técnicas e instrumentos para el recojo de la información:

(Goetz, J.P. y M.D. LeCompte, 1985), la recogida de datos se organiza en torno a varias estrategias como son:

- **La encuesta**, para estimar la percepción y actitudes de los estudiantes y docentes con respecto al tema de investigación.

Una encuesta es un estudio observacional en el cual el investigador busca recaudar datos por medio de un cuestionario prediseñado, y no modifica el entorno ni controla el proceso que está en observación (como sí lo hace en un experimento).

Los datos se obtienen a partir de realizar un conjunto de preguntas normalizadas dirigidas a una muestra representativa o al conjunto total de la población estadística en estudio, formada a menudo por personas, empresas o entes institucionales, con el fin de conocer estados de opinión, características o hechos específicos. El investigador debe seleccionar las preguntas más convenientes, de acuerdo con la naturaleza de la investigación., con el objetivo de acceder al conocimiento de cuáles son las perspectivas del encuestado con relación al caso estudiado.

Instrumentos: En el presente estudio se aplicaron los cuestionarios de preguntas pertinentes a cada una de las variables.

a. Recogida de datos: estrategias utilizadas:

La orientación de nuestra recogida de datos se ha diseñado de acuerdo con las distintas fases expuestas y a través de las técnicas de carácter cualitativo y cuantitativo que hemos considerado más apropiadas a nuestras necesidades.

Estas se han centrado en: recogida de *documentos*, *observaciones* y *aplicación de encuestas*. Todas ellas con el fin de obtener la información relevante para alcanzar el objetivo del conocimiento de la acción tutorial y su desarrollo en el aula.

La combinación adecuada de todas ellas proporciona la información relevante y de utilidad para el tema y a su vez proporciona la posibilidad de la verificación de los datos.

4.5. Tratamiento estadístico

El análisis de datos es un proceso con el que se aborda la tarea de dar sentido a los datos obtenidos. De acuerdo con nuestro esquema organizativo las tareas comprenden dos fases: la primera, que se corresponde con la etapa extensiva, en la que abordamos el análisis de los documentos, y la segunda, que se corresponde con la fase intensiva, del estudio de casos, y en la que abordamos el análisis de las encuestas.

Todo proceso de análisis de los datos adopta como requisitos básicos que éste sea lo más riguroso posible y que se adapte a una metodología.

Según Guba y Lincoln (1981:240) existen algunas características generales que deben cumplirse en el análisis de contenido como son las siguientes:

- a) Importancia de seguir un proceso reglado,
- b) Un proceso sistemático,
- c) El análisis debe servir para generalizar,
- d) El análisis de contenido negocia y facilita el contenido manifiesto.

Capítulo V. Resultados

5.1. Validez y confiabilidad de los instrumentos:

En la medida de que todo instrumento a ser utilizado con fines de medición deben contar con todos los requisitos técnicos que garanticen su correcta utilización, es que se debió proceder a realizar los respectivos análisis de validez y confiabilidad del instrumento que certifique que la prueba puede ser utilizada para realizar las evaluaciones correspondientes y necesarias para la presente investigación.

Los resultados se presentan a continuación:

Tabla 9.

Fiabilidad del instrumento de la V I: Actividad Tutorial

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,705	40

Tabla 10.

Fiabilidad del instrumento de la V II: Diversidad

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,641	35

Análisis Descriptivo:

Tabla 11.

Distribución de frecuencia de Actividad Tutorial

	Frecuencia	Porcentaje
A veces	8	6,3
Siempre	120	93,8
Total	128	100,0

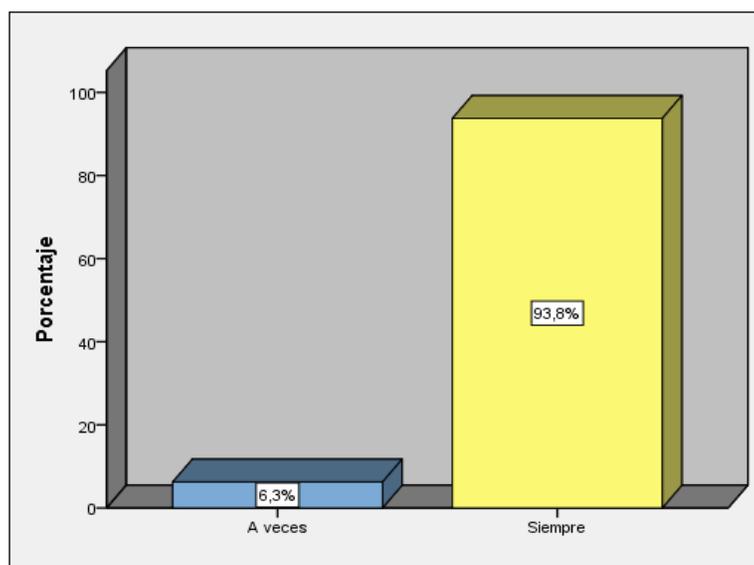
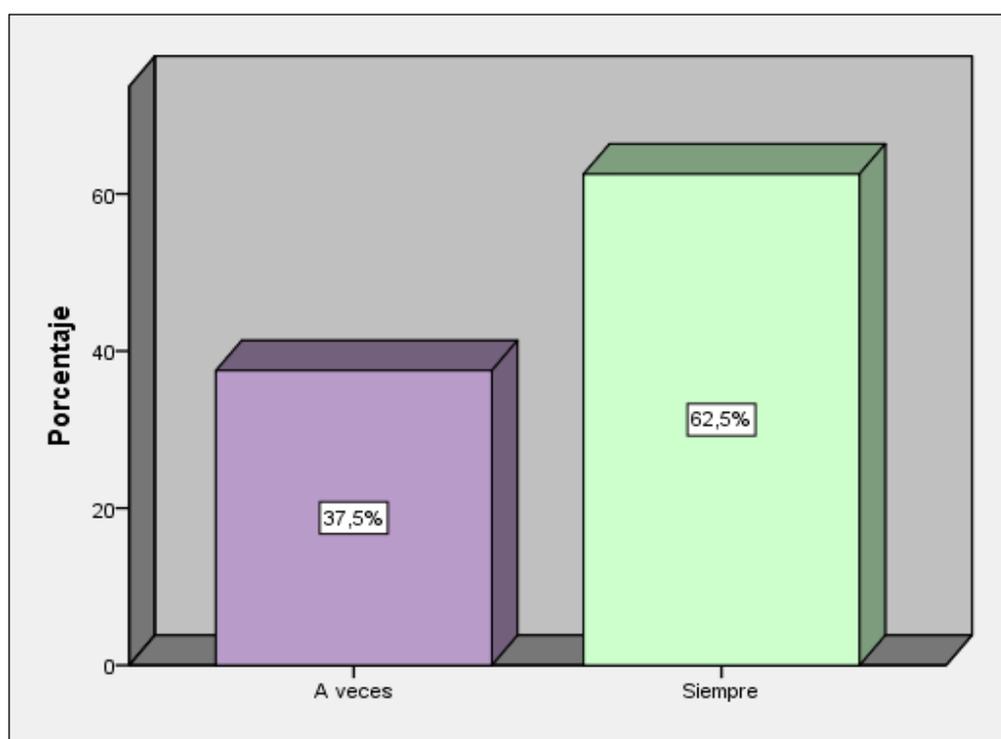


Figura 5. Distribución de porcentajes de la Actividad Tutorial

El 93.8% de los encuestados manifiesta que siempre se da la actividad tutorial, mientras que el 6.3% indica que a veces.

Tabla 12.*Distribución de frecuencia de la labor del tutor*

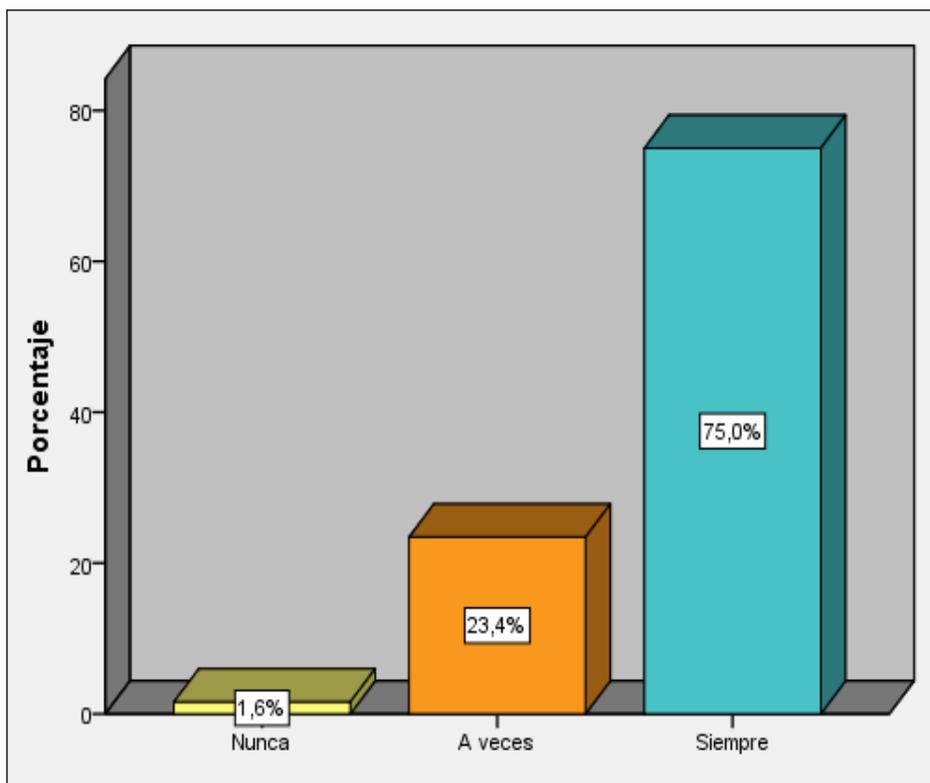
	Frecuencia	Porcentaje
A veces	48	37,5
Siempre	80	62,5
Total	128	100,0

**Figura 6.** Distribución de frecuencia de la labor del tutor

El 62.5% de los encuestados manifiesta que siempre se da la labor del tutor, mientras que para el 37.5% indica a veces.

Tabla 13.*Distribución de frecuencia de orientador del tutor*

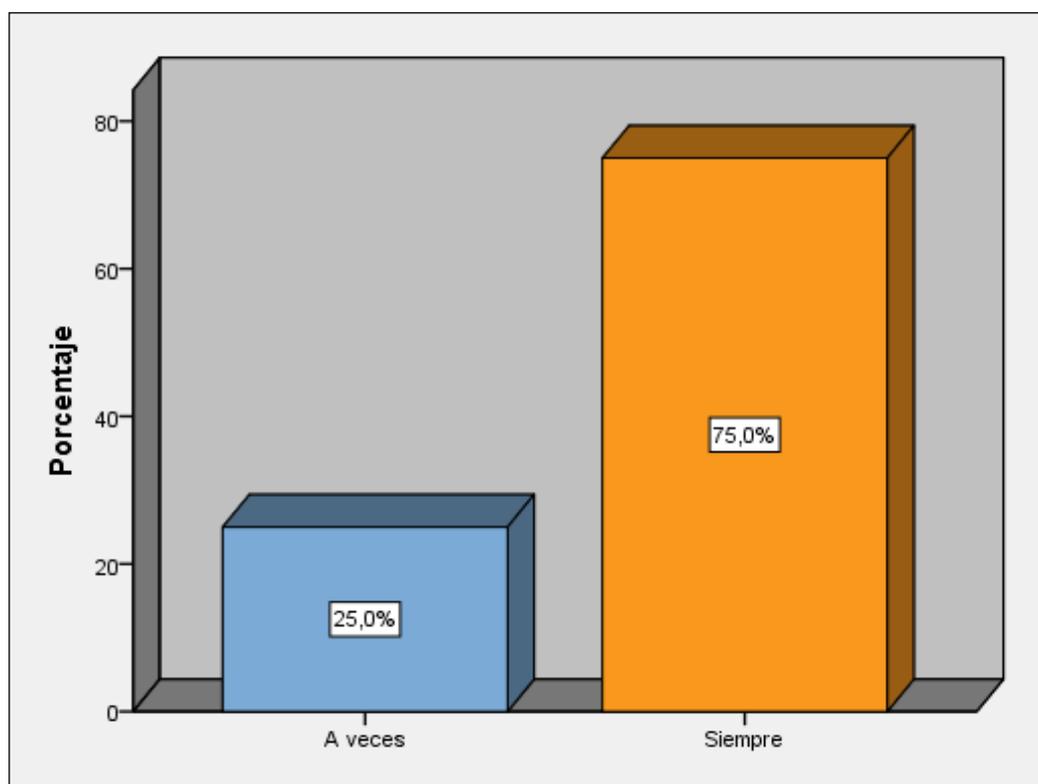
	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	1,6
A veces	30	23,4
Siempre	96	75,0
Total	128	100,0

**Figura 7:** Distribución de frecuencia de orientador del tutor

El 75% de los encuestados manifiesta que siempre se da la orientación del tutor, mientras que para el 23.4% indica a veces y 1.6% indica que nunca se da la orientación del tutor.

Tabla 14.*Distribución de frecuencia de evaluación del desempeño del tutor*

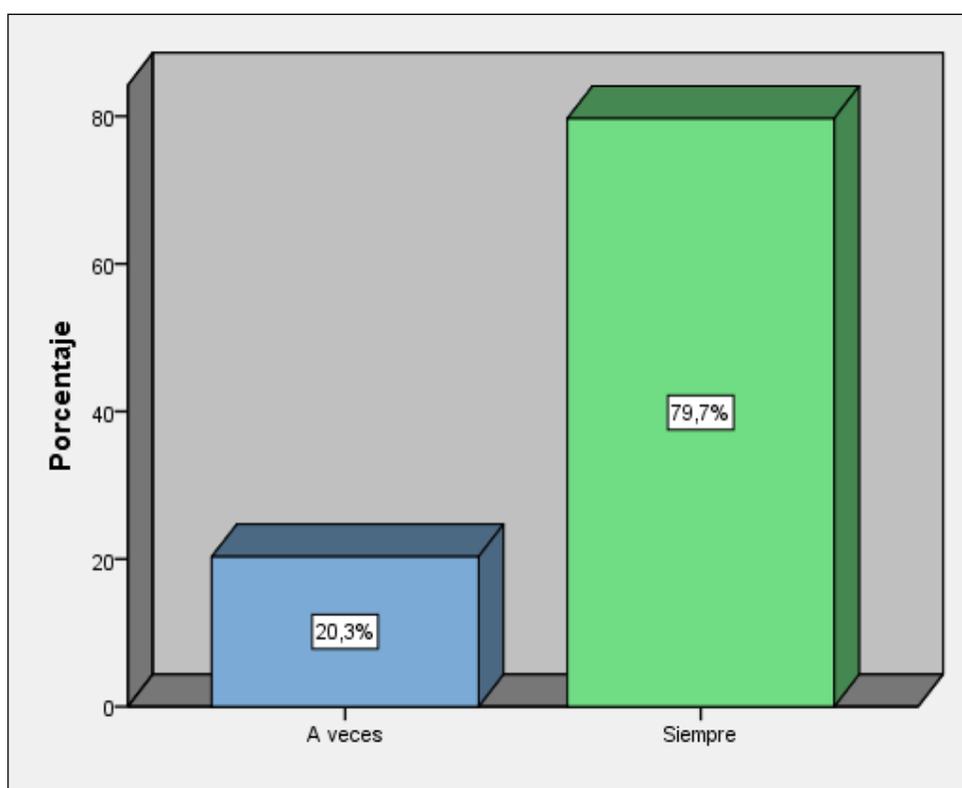
	Frecuencia	Porcentaje
A veces	32	25,0
Siempre	96	75,0
Total	128	100,0

**Figura 8: Distribución de frecuencia de evaluación del desempeño del tutor**

El 75% de los encuestados manifiesta que siempre se da la evaluación del desempeño del tutor, mientras que para el 25% indica a veces.

Tabla 15.*Distribución de frecuencia de trabajo de acción*

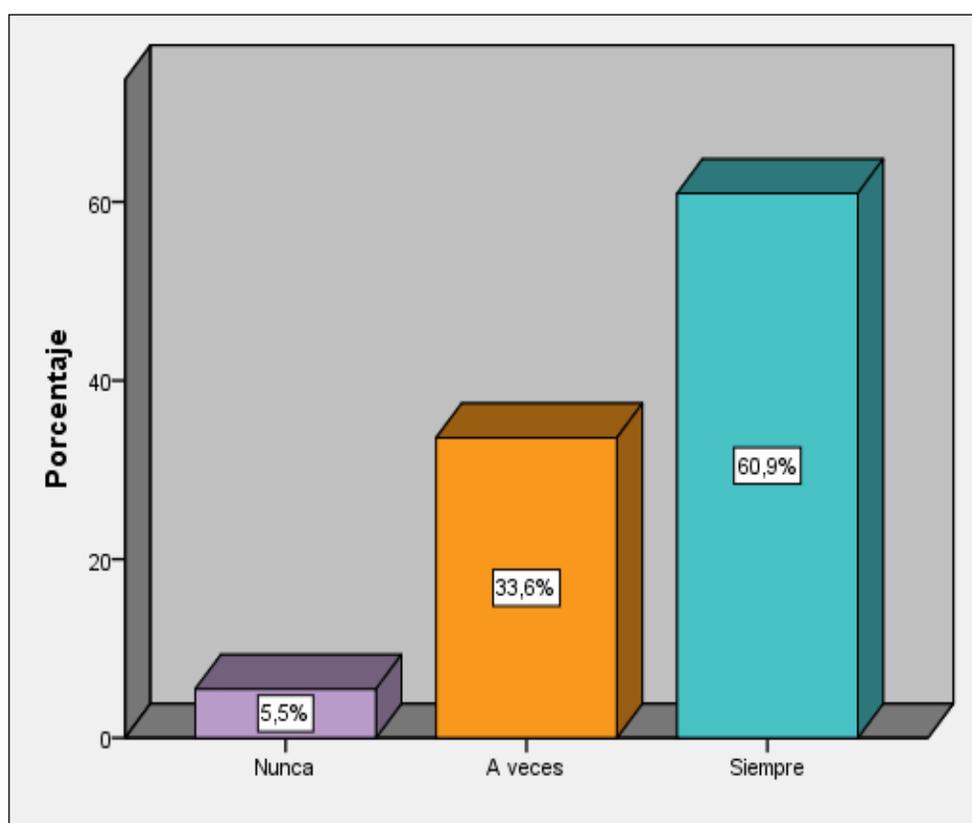
	Frecuencia	Porcentaje
A veces	26	20,3
Siempre	102	79,7
Total	128	100,0

**Figura 9:** Distribución de frecuencia de trabajo de acción

El 79.7% de los encuestados manifiesta que siempre se da el trabajo de acción, mientras que para el 20.3% indica que a veces.

Tabla 16.*Distribución de frecuencia de impacto de la labor*

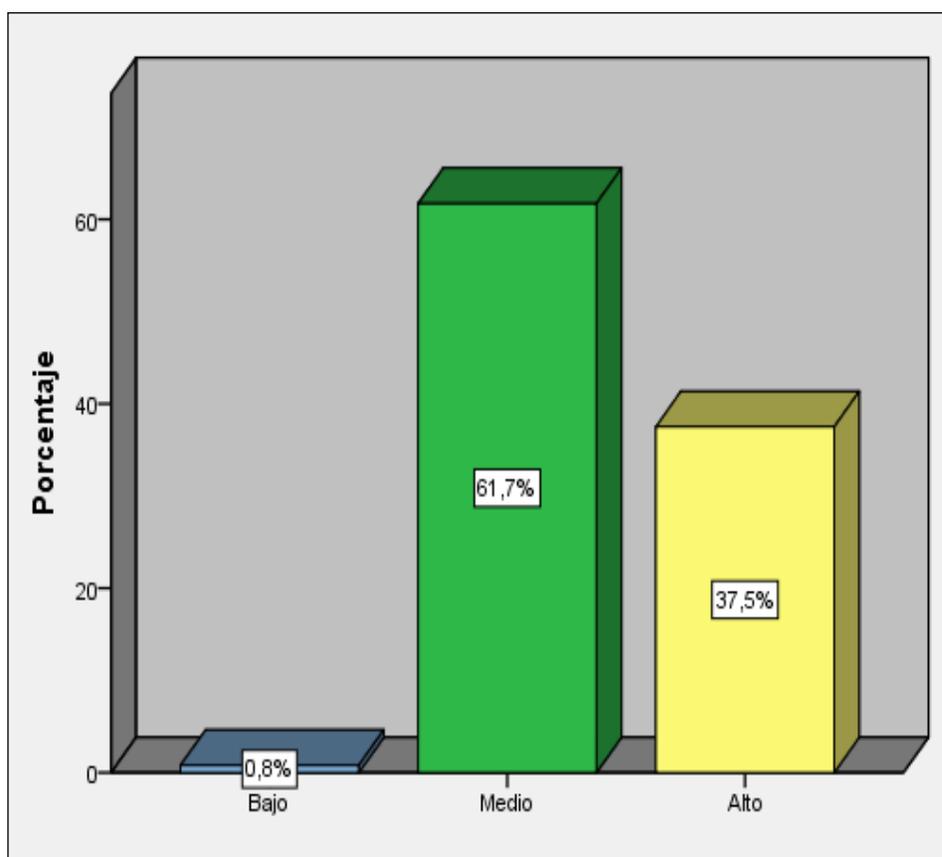
	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	7	5,5
A veces	43	33,6
Siempre	78	60,9
Total	128	100,0

**Figura 10:** Distribución de frecuencia de impacto de la labor

El 60.9% de los encuestados manifiesta que siempre se da el impacto de la labor, mientras que para el 33.6% indica que a veces y para el 5.5% indica que nunca se da el impacto de la labor.

Tabla 17.*Distribución de frecuencia atención a la diversidad*

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	1	,8
Medio	79	61,7
Alto	48	37,5
Total	128	100,0

**Figura 11:** Distribución de frecuencia atención a la diversidad

El 61.7% de los encuestados manifiesta que la atención a la diversidad es de nivel medio, mientras que para el 37.5% es de nivel alto y 0.8% indica que es de nivel bajo.

Tabla 18.*Actividad Tutorial* Atención a la diversidad*

			Atención a la diversidad			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Actividad	A veces	Recuento	0	8	0	8
		% del total	0,0%	6,3%	0,0%	6,3%
Tutorial	Siempre	Recuento	1	71	48	120
		% del total	0,8%	55,5%	37,5%	93,8%
Total	Recuento		1	79	48	128
	% del total		0,8%	61,7%	37,5%	100,0%

Del 100% de los encuestados, el 61.7% manifiestan que la atención a la diversidad es medio, mientras que para el 37.5% es de nivel alto y para el 0.8% es bajo la atención a la diversidad, así mismo se tiene que el 55.5% manifiesta que la atención a la diversidad es medio y la actividad tutorial se da siempre, el 37.5% indica la atención a la diversidad es alto y la actividad tutorial se da siempre.

Tabla 19.*Labor Tutor*Atención a la diversidad*

			Atención a la diversidad			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Labor	A veces	Recuento	0	37	11	48
		% del total	0,0%	28,9%	8,6%	37,5%
Tutor	Siempre	Recuento	1	42	37	80
		% del total	0,8%	32,8%	28,9%	62,5%
Total	Recuento		1	79	48	128
	% del total		0,8%	61,7%	37,5%	100,0%

Del 100% de los encuestados, el 61.7% manifiestan que la atención a la diversidad es medio, mientras que para el 37.5% es de nivel alto y para el 0.8% es bajo la atención a la diversidad, así mismo se tiene que el 55.5% manifiesta que la atención a la diversidad es medio y la labor tutor se da siempre, el 37.5% indica la atención a la diversidad es alto y la labor del tutor se da siempre.

Tabla 20.*Necesidades Genéricas*Atención a la diversidad*

			Atención a la diversidad			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Necesidades Genéricas	Nunca	Recuento	0	2	0	2
		% del total	0,0%	1,6%	0,0%	1,6%
	A veces	Recuento	0	24	6	30
		% del total	0,0%	18,8%	4,7%	23,4%
	Siempre	Recuento	1	53	42	96
		% del total	0,8%	41,4%	32,8%	75,0%
Total	Recuento	1	79	48	128	
	% del total	0,8%	61,7%	37,5%	100,0%	

Del 100% de los encuestados, el 61.7% manifiestan que la atención a la diversidad es medio, mientras que para el 37.5% es de nivel alto y para el 0.8% es bajo la atención a la diversidad, así mismo se tiene que el 41.4% manifiesta que la atención a la diversidad es medio y las necesidades genéricas se da siempre, el 18.8% indica la atención a la diversidad es medio y las necesidades genéricas se da a veces.

Tabla 21.

Evaluación del desempeño*Atención a la diversidad

		Atención a la diversidad			Total	
		Bajo	Medio	Alto		
Evaluación del desempeño	A veces	Recuento	0	25	7	32
		% del total	0,0%	19,5%	5,5%	25,0%
de	Siempre	Recuento	1	54	41	96
		% del total	0,8%	42,2%	32,0%	75,0%
desempeño	Siempre	Recuento	1	79	48	128
		% del total	0,8%	61,7%	37,5%	100,0%
Total		Recuento	1	79	48	128
		% del total	0,8%	61,7%	37,5%	100,0%

Del 100% de los encuestados, el 61.7% manifiestan que la atención a la diversidad es medio, mientras que para el 37.5% es de nivel alto y para el 0.8% es bajo la atención a la diversidad, así mismo se tiene que el 42.2% manifiesta que la atención a la diversidad es medio y la evaluación del desempeño se da siempre, el 19.5% indica la atención a la diversidad es medio y la evaluación del desempeño se da a veces.

Tabla 22.*Trabajo de acción* Atención a la diversidad*

			<i>Atención a la diversidad</i>			Total
			Bajo	Medio	Alto	
<i>Trabajo de acción</i>	A veces	Recuento	0	23	3	26
		% del total	0,0%	18,0%	2,3%	20,3%
	Siempre	Recuento	1	56	45	102
		% del total	0,8%	43,8%	35,2%	79,7%
Total		Recuento	1	79	48	128
		% del total	0,8%	61,7%	37,5%	100,0%

Del 100% de los encuestados, el 61.7% manifiestan que la atención a la diversidad es medio, mientras que para el 37.5% es de nivel alto y para el 0.8% es bajo la atención a la diversidad, así mismo se tiene que el 43.8% manifiesta que la atención a la diversidad es medio y el trabajo de acción se da siempre, el 2.3% indica la atención a la diversidad es alto y el trabajo de acción se da a veces.

Tabla 23.*Impacto de la labor* Atención a la diversidad*

			<i>Atención a la diversidad</i>			Total
			Bajo	Medio	Alto	
<i>Impacto de la labor</i>	Nunca	Recuento	0	5	2	7
		% del total	0,0%	3,9%	1,6%	5,5%
	A veces	Recuento	0	34	9	43
		% del total	0,0%	26,6%	7,0%	33,6%
	Siempre	Recuento	1	40	37	78
		% del total	0,8%	31,3%	28,9%	60,9%
Total	Recuento	1	79	48	128	
	% del total	0,8%	61,7%	37,5%	100,0%	

Del 100% de los encuestados, el 61.7% manifiestan que la atención a la diversidad es medio, mientras que para el 37.5% es de nivel alto y para el 0.8% es bajo la atención a la diversidad, así mismo se tiene que el 31.3% manifiesta que la atención a la diversidad es medio y el impacto de la labor se da siempre, el 1.6% indica la atención a la diversidad es alto y el impacto de la labor nunca se da.

5.2 Presentación y análisis de los resultados.

Prueba de normalidad:

H₀: Los datos de la muestra provienen de una distribución normal

H₁: Los datos de la muestra no provienen de una distribución normal

Nivel de significación: 0.05

Estadístico de Prueba:

Sig < 0.05, rechazar H₀

Sig > 0.05, aceptar H_0

Tabla 24.

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov^a		
	Estadístico	gl	Sig.
V1 (agrupado)	0.539	128	0.000
LABOR_TUTOR (agrupado)	0.405	128	0.000
NG (agrupado)	0.461	128	0.000
DT (agrupado)	0.467	128	0.000
TA (agrupado)	0.489	128	0.000
IL (agrupado)	0.381	128	0.000
V2 (agrupado)	0.394	128	0.000
a. Corrección de significación de Lilliefors			

Como el sig =0.000 < 0.05, se rechaza la hipótesis nula, y se acepta que los datos de la muestra no provienen de una distribución normal, por lo tanto para la prueba de hipótesis se usará técnica estadística no paramétrica.

Prueba de Hipótesis General:

H0: No existe relación significativa entre la acción tutorial y la atención a la diversidad cultural del alumnado en la institución educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017.

HG: Existe relación significativa entre la acción tutorial y la atención a la diversidad cultural del alumnado en la institución educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017.

Nivel de significación: 0.05

Estadístico de Prueba:

Sig < 0.05, rechazar H_0

Sig > 0.05, aceptar H_0

Tabla 25.*Correlaciones de la prueba de Hipótesis General*

			Atención a la diversidad	Acción tutorial
Rho de Spearman	Atención a la diversidad	Coefficiente de correlación	1,000	,195*
		Sig. (bilateral)	.	,028
		N	128	128
	Acción tutorial	Coefficiente de correlación	,195*	1,000
		Sig. (bilateral)	,028	.
		N	128	128

***. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).**

Dado que el $\text{sig} = 0.028 < 0.05$, se rechaza la H_0 , y se acepta que existe relación significativa entre la acción tutorial y la atención a la diversidad del alumnado en la institución educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017. Como $\text{Rho} = 0.195$ la relación es significativamente positiva débil, es decir a mayor atención a la diversidad del alumnado mayor acción tutorial.

Prueba de Hipótesis Específica 1:

H_0 : No existe relación significativa entre la labor del tutor como orientador y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017.

H_{E1} : Existe relación significativa entre la labor del tutor como orientador y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017.

Nivel de significación: 0.05

Estadístico de Prueba:

$\text{Sig} < 0.05$, rechazar H_0

Sig > 0.05, aceptar H_0

Tabla 26.
Correlaciones de la prueba de Hipótesis Específica 1

		Atención a la diversidad	Labor Tutor
Atención a la diversidad	Coeficiente de correlación	1,000	,222*
	Sig. (bilateral)	.	,012
Rho de Spearman	N	128	128
	Coeficiente de correlación	,222*	1,000
Labor Tutor	Sig. (bilateral)	,012	.
	N	128	128

***. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).**

Dado que el sig= 0.012 < 0.05, se rechaza la H_0 , y se acepta que existe relación significativa entre la labor del tutor como orientador y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017. Como Rho= 0.222 la relación es significativamente positiva débil, es decir a mayor atención a la diversidad del alumnado mayor labor tutor.

Prueba de Hipótesis Específica 2:

H_0 : Las necesidades genéricas como orientador en el aula y de su grupo no se relacionan significativa con la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017.

H_{E2} : Las necesidades genéricas como orientador en el aula y de su grupo se relacionan significativa con la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017.

Nivel de significación: 0.05

Estadístico de Prueba:Sig < 0.05, rechazar H_0 Sig > 0.05, aceptar H_0 **Tabla 27.***Correlaciones de la prueba de Hipótesis Específica 2*

			Atención a la diversidad	Necesidades Genéricas
Rho de Spearman	Atención a la diversidad	Coefficiente de correlación	1,000	,218*
		Sig. (bilateral)	.	,014
		N	128	128
	Necesidades Genéricas	Coefficiente de correlación	,218*	1,000
		Sig. (bilateral)	,014	.
		N	128	128

***. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).**

Dado que el sig= 0.014 < 0.05, se rechaza la H_0 , y se acepta que las necesidades genéricas como orientador en el aula y de su grupo se relacionan significativa con la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017. Como Rho= 0.218 la relación es significativamente positiva débil, es decir a mayor atención a la diversidad del alumnado mayor necesidades genéricas.

Prueba de Hipótesis Específica 3:

H_0 : No existe relación significativa entre la evaluación del desempeño en la tutoría y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017.

H_{E3} : Existe relación significativa entre la evaluación del desempeño en la tutoría y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo,

“El Apóstol”- 2017.

Nivel de significación: 0.05

Estadístico de Prueba:

Sig < 0.05, rechazar H_0

Sig > 0.05, aceptar H_0

Tabla 28.

Correlaciones de la prueba de Hipótesis Específica 3

		Atención a la diversidad	Evaluación del desempeño
Rho de	Atención a la diversidad	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,178*
		N	,045
Spearman	Evaluación del desempeño	Coefficiente de correlación	128
		Sig. (bilateral)	,178*
		N	,045
			128

***. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).**

Dado que el sig= 0.045 < 0.05, se rechaza la H_0 , y se acepta que Existe relación significativa entre la evaluación del desempeño en la tutoría y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol” - 2017. Como Rho = 0.178 la relación es significativamente positiva débil, es decir a mayor atención a la diversidad del alumnado mayor evaluación del desempeño en la tutoría.

Prueba de Hipótesis Específica 4:

H_0 : El plan de trabajo de acción tutorial NO se relaciona significativa con la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017.

H_{E4} : El plan de trabajo de acción tutorial se relaciona significativa con la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017.

Nivel de significación: 0.05

Estadístico de Prueba:

Sig < 0.05, rechazar H_0

Sig > 0.05, aceptar H_0

Tabla 29.

Correlaciones de la prueba de Hipótesis Específica 4

			Atención a la diversidad	Plan de trabajo de acción tutorial
Rho de Spearman	Atención a la diversidad	Coefficiente de correlación	1,000	,262*
		Sig. (bilateral)	.	,003
		N	128	128
	Plan de trabajo de acción tutorial	Coefficiente de correlación	,262*	1,000
		Sig. (bilateral)	,003	.
		N	128	128

***. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).**

Dado que el sig= 0.003 < 0.05, se rechaza la H_0 , y se acepta que el plan de trabajo de acción tutorial se relaciona significativa con la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017. Como Rho= 0.262 la relación es significativamente positiva débil, es decir a mayor atención a la diversidad del alumnado mayor plan de trabajo de acción tutorial.

Prueba de Hipótesis Específica 5:

H₀: No existe relación significativa entre el impacto de la labor de tutoría y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017.

H_{E5}: Existe relación significativa entre el impacto de la labor de tutoría y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017.

Nivel de significación: 0.05

Estadístico de Prueba:

Sig < 0.05, rechazar H₀

Sig > 0.05, aceptar H₀

Tabla 30.

Correlaciones de la prueba de Hipótesis Específica 5

			Atención a la diversidad	Impacto de la labor de tutoría
Rho de Spearman	Atención a la diversidad	Coefficiente de correlación	1,000	,235*
		Sig. (bilateral)	.	,007
		N	128	128
	Impacto de la labor de tutoría	Coefficiente de correlación	,235*	1,000
		Sig. (bilateral)	,007	.
		N	128	128

***. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).**

Dado que el sig= 0.007 < 0.05, se rechaza la H₀, y se acepta que existe relación significativa entre el impacto de la labor de tutoría y la atención a la diversidad del alumnado en la

Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017. Como $Rho= 0.235$ la relación es significativamente positiva débil, es decir a mayor atención a la diversidad del alumnado mayor impacto de la labor de tutoría.

5.3 Discusión de los resultados

En este punto a modo de reflexión analizamos las conclusiones generales a las que hemos llegado en nuestro estudio y en el que hemos analizado la Acción Tutorial en el contexto de la Institución Educativa Estudiada. Pretendemos que estas reflexiones nos ayuden a sintetizar los elementos más destacables de la acción tutorial en la misma. Con ellas nos acercamos a la idea de cómo es entendida, configurada y desarrollada la Acción Tutorial en dicho contexto.

Para el análisis que realizamos nos basamos en los objetivos establecidos para la investigación: conocimiento y análisis del Plan de Acción Tutorial; conocimiento que del concepto de tutoría tienen los tutores, orientadores, profesores de apoyo a la integración y alumnos; necesidades que presentan los alumnos en el aula en las sesiones de tutoría; organización de la tutoría en el centro y desarrollo de la tutoría

Queda claro que la tutoría en el campo de la educación, tiene como finalidad optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta la capacidad y potencialidad de cada alumno, al mismo tiempo que se busca el mayor desarrollo posible, en tal sentido coincidimos con Comellas (1999:111) quien tuvo como objetivo poner de manifiesto la opinión de tutores, padres y alumnos, así como el conocimiento de los objetivos sobre la tutoría, llegando a las conclusiones siguientes: 1) Tanto tutores como familias ponen de manifiesto que están ante una situación poco satisfactoria con relación a la tutoría, ya que la tutoría debe ser considerada como prioritaria por las repercusiones que tiene en el proceso educativo de los

alumnos que se encuentran en la ESO. Aspecto que coincide claramente con lo encontrado en nuestro estudio.

Asimismo, señala que: “Se debe hacer mayor hincapié en la dinámica, en la mayor vinculación de todos los implicados para que se constituya en un proceso educativo orientador eficaz”. Aspecto que se refrenda en una de nuestras conclusiones.

De la misma manera, concordamos con los resultados del estudio realizado en el IES Obispo Mérida de Astorga, (León), el departamento de orientación realiza un trabajo de evaluación de la acción tutorial. Las conclusiones obtenidas son las siguientes: 1. La coordinación de la tutorías por niveles debería disponer de un tiempo concreto incluido en el horario lectivo... 4. Se considera conveniente potenciar actividades de intercambio de información entre el alumnado. Aspectos que también hemos encontrado en el presente estudio.

La actividad del tutor se ubica en varias facetas: la primera, como mediadores (se sitúan entre los docentes y los estudiantes actuando como intermediarios entre unos y otros); la segunda como animadores, donde las sesiones tutelares se organizan en grupos y el tutor distribuye los turnos de palabra, intervienen cuando es necesario centrar los debates, realzan la discusión y el diálogo, etc. La tercera es la tutoría complementaria.

El tutor trabaja como profesor en clase con el alumno y también trabaja con él a solas o con un grupo de estudiantes fuera de la clase, enfrentándose a problemáticas particulares. Este último, permite un seguimiento de la trayectoria académica del alumno en términos del recorrido escolar, la relación personal y el clima de confianza y de confianza necesario para la adecuada marcha de los aprendizajes y por supuesto de un proceso tutorial de calidad.

En relación a la discusión de los resultados de la prueba de hipótesis, podemos señalar que la acción tutorial **según la pertinencia del plan de trabajo, el desempeño de la tutoría y la actividad tutorial** si influyen en la atención a la diversidad del alumnado en la institución educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017, en razón a que el P valor obtenido es menor que 0.05.

Conclusiones

El desarrollo de la presente tesis, en base a la presentación de los datos y los análisis estadísticos, nos permite alcanzar las siguientes conclusiones:

Primero. Los resultados estadísticos inferenciales para la Hipótesis General: Dado que el $\text{sig} = 0.028 < 0.05$, se rechaza la H_0 , y se acepta que existe relación significativa entre la acción tutorial y la atención a la diversidad del alumnado en la institución educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017. Como $\text{Rho} = 0.195$ la relación es significativamente positiva débil, es decir a mayor atención a la diversidad del alumnado mayor acción tutorial

Segundo. Los resultados inferenciales de la Hipótesis Especifica N°1: Dado que el $\text{sig} = 0.012 < 0.05$, se rechaza la H_0 , y se acepta que existe relación significativa entre la labor del tutor como orientador y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017. Como $\text{Rho} = 0.222$ la relación es significativamente positiva débil, es decir a mayor atención a la diversidad del alumnado mayor labor tutor.

Tercero. Los resultados inferenciales de la Hipótesis Especifica N°2: Dado que el $\text{sig} = 0.014 < 0.05$, se rechaza la H_0 , y se acepta que las necesidades genéricas como orientador en el aula y de su grupo se relacionan significativa con la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017. Como $\text{Rho} = 0.218$ la relación es significativamente positiva débil, es decir a mayor atención a la diversidad del alumnado mayor necesidades genéricas.

Cuarto. Los resultados inferenciales de la Hipótesis Especifica N°3: Dado que el $\text{sig} = 0.045 < 0.05$, se rechaza la H_0 , y se acepta que Existe relación significativa entre la evaluación del desempeño en la tutoría y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol” - 2017. Como $\text{Rho} = 0.178$ la relación es

significativamente positiva débil, es decir a mayor atención a la diversidad del alumnado mayor evaluación del desempeño en la tutoría

Quinto. Los resultados inferenciales de la Hipótesis Especifica N°4: Dado que el $\text{sig} = 0.003 < 0.05$, se rechaza la H_0 , y se acepta que el plan de trabajo de acción tutorial se relaciona significativa con la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017. Como $\text{Rho} = 0.262$ la relación es significativamente positiva débil, es decir a mayor atención a la diversidad del alumnado mayor plan de trabajo de acción tutorial.

Sexto. Los resultados inferenciales de la Hipótesis Especifica N°5: Dado que el $\text{sig} = 0.007 < 0.05$, se rechaza la H_0 , y se acepta que existe relación significativa entre el impacto de la labor de tutoría y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, “El Apóstol”- 2017. Como $\text{Rho} = 0.235$ la relación es significativamente positiva débil, es decir a mayor atención a la diversidad del alumnado mayor impacto de la labor de tutoría

Recomendaciones

Primera: Consideramos que *la planificación de la acción tutorial debería realizarse como concreción de la oferta educativa del centro*. Esta propuesta significa establecer una reflexión en cuanto al significado de la *concreción curricular* para determinar la importancia y repercusión que dicha concreción tiene en la acción tutorial.

Dicha reflexión que tiene que calar en los factores que configuran la "*cultura del centro*" *como son:*

- La concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y del alumno con sus estilos de aprendizaje.
- El conocimiento del contexto y las necesidades que en éste se plantean.
- El docente, su autonomía y el grado de implicación en el proceso, así como el papel que asume en él.

Segunda: Consideramos que las reflexiones que proponemos son vías de trabajo. Por tanto, deben perseguir que desde el centro se articulen las decisiones precisas para adecuar el currículum al contexto, al aula y finalmente al alumno. En este sentido, hemos de tener en cuenta que la toma de decisiones de la planificación siempre se efectúa sobre pilares ideológicos, filosóficos que en sí configuran las ideas que tiene el docente sobre la educación, la persona y la sociedad.

Según Kemmis, (1988:36) "en función de la escuela que se pretenda, el significado que se da al currículum se verá profundamente afectado".

Tercera: Se sugiere tener en cuenta que resulta fundamental que en las tareas de clase el alumno se implique personalmente, que se considere como actor principal de su aprendizaje y como participante de una educación tolerante y democrática. El tiempo atribuido a las tutorías

debe estar repleto de contenido impulsado por actividades participativas en las que los alumnos tengan que hacer y decidir.

Cuarta: La formación del profesor tutor como herramienta de acción: la formación continua del profesorado debe contemplar como objetivo atender específicamente la necesidad de formación del docente y del tutor, sobre todo en los tutores que asumen sus funciones en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Quinta: Dado que la educación se desarrolla actualmente en una sociedad sometida a cambios vertiginosos, que requiere modos de enseñar acordes con las necesidades planteadas en el contexto y que son cambiantes y dinámicas, el profesor necesita una formación permanente que lo dote de recursos para ofrecer respuestas adecuadas.

Los mencionados cambios, según Marcelo (2000:404), hacen que el profesor se convierta en un "trabajador del conocimiento" y, además, exigen del docente que tenga la conciencia de que participa en una "comunidad práctica" que comparte las experiencias de todos los profesores.

Referencias

- Ainscow, M. (1999): Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes. *Siglo Cero*, 30,1, 37-48.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de educación*, 327, 69-82.
- Ainscow, M., Beresford, J. y otros. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.
- Alvarez Gonzalez, M. y otros. (1996): *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Arnaiz, P. (1995): *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona: Editorial Grao.
- Arnal, J, Y Del Rincon, D. (1992) *Investigación educativa*. Barcelona: Labor.
- BAUTISTA, R. y otros. (1.992). *Orientación e intervención educativa en Secundaria*. Málaga: Aljibe.
- Bautista, R. y otros. (1993). *Necesidades educativas especiales*. Archidona. Málaga: Aljibe.
- Belmonte Nieto, M. (1998). *Atención a la diversidad*. Bilbao: Mensajeros.
- Blanchard Giménez, M., Muzás Rubio, M.D. (1999): *Plan de Acción Tutorial en Educación Secundaria*. Madrid: Narcea.
- Cohen Lovis, L. (1990), *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Duran Gisbert, D.(2000): Tutoría entre iguales. *Cuadernos de pedagogía*, 288, 36-39.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata. .
- Fernandez, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fernandez, S. (1993): *Programas de Orientación y Acción Tutorial*. Oviedo: Asociación de Pedagogía del Principado de Asturias.
- Gairín Sallán, J. (1996): *La organización escolar, contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.

- Gallego Vega, C. (2000). El Apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de educación*, 327, 83-105.
- García Pastor, C. (1995). *Una escuela común para niños diferentes*. Barcelona: E.U.B. (2ª. Edición).
- García Pastor, C. (2000). Proyecto de investigación Sevilla: La respuesta a la diversidad en la ESO. *Revista de educación*, 27, 93- 127.
- Gimeno Sacristan, J. (1989): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2000). Nueva profesionalidad para una profesión paradójica. *Cuadernos de pedagogía*. 290, 58,60.
- Hill, G. (1987). *Orientación escolar y vocacional*. México: PAX.
- Hospkins, R. (1.987): *Adolescencia. Años de Transición*. Madrid: Pirámide
- Huber, G. (1997). *Analysis of Qualitative Data with AQUAD five for Windows/ Günter L.Huber*. (1. Edition). Schwangan: Hüber, 1997.
- Huxley, Aldous. (1969). *Un Mundo Feliz*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Kemmis, S. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kemmis, S. (1999). Aspiraciones emancipadoras en la era postmoderna. *Kikiriki*, 55,56, 14-33.
- Kenneth, M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.
- Kohlberg, L. y otros. (1997). *La educación moral según Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Marcelo Garcia, C. (1999). Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. *Educación*, 24, 47,69..
- Marchesi, A. (1999). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. (2000) “Una opción necesaria pero difícil”. *Cuadernos de Pedagogía*, 295, 81-90.
- Marchesi, A. (2000). La ESO a debate. *Cuadernos de pedagogía*, 295, 81, 84.

- Ontoria y otros. (1999): *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. Madrid: Narcea.
- Pulido, R. y Carrión, J. (1998). *Atender ¿a qué diversidad?* En A.
- Romero F. J. (1993). *Dificultades en el aprendizaje*. Valencia: Promolibro (2ª edición)
- Rubio rivera, y otros. (1999). *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. Morón, Sevilla: Kikiriki.
- Sanz De Oro y otros. (1996). *Tutoría y Orientación*. Barcelona. Cedecs. S. L.
- Zabalza Beraza, M. y otros. (1993). *Evaluación de Prácticas*. Sevilla: Kronos.
- Zay, D. (1998). *Profesores y agentes sociales en la escuela*. Madrid: La Muralla.
- Zubieta, J.C. y otros. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid:
Ministerio de Educación y Ciencia.

Apéndices

Apéndice A
Instrumento para evaluar la actividad de la tutoría

Introducción:

	EL TUTOR COMO ORIENTADOR <i>Las actividades de tutoría que se desarrollan en el grupo clase.</i>	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
1	Aporta conocimiento de los alumnos, sobre sus necesidades de carácter académico, personal y profesional.			
2	Crea un clima de intercambio con el resto de los profesores. Escucha, aporta estrategias, comparte responsabilidades.			
3	Coordina las aportaciones, y los recursos de acuerdo con el diseño curricular. Basándose en las necesidades, exige el cumplimiento de los acuerdos; genera recursos.			
4	Existen recursos adecuados en el centro para atender las necesidades. Demanda otros, gestiona con el equipo docente nuevas vías de solución a los problemas.			
5	Orienta, ayuda a mantener la comunicación en el grupo, y hace que se expresen los alumnos. De acuerdo con los problemas de carácter académico, personal, de grupo, profesionales.			
6	Enfoca las actividades a la solución de los problemas de clase			
7	De acuerdo con lo programado, de manera puntual.			
8	Ofrece información relevante sobre aspectos del aprendizaje, buscando ofrecer soluciones a los problemas de los alumnos para la mejora y el cambio			
9	Ejerce influencia en el grupo para que reflexionen sobre sus problemas de aprendizaje; les ayuda a aprender a estudiar, les informa adecuadamente sobre su futuro profesional.			
	NECESIDADES GENÉRICAS COMO ORIENTADOR EN EL AULA Y DE SU GRUPO	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
10.	Escucha y atiende los problemas diarios de los alumnos. Aporta soluciones válidas y satisfactorias en temas académicos; de convivencia; personales y profesionales			
11	Organiza debates para buscar soluciones consensuadas			
12	Pretende y posibilita un aprendizaje para todos.			
13	Orienta el diálogo invitando a que participen			
14	El tutor muestra buena disposición para atender a sus			

	tutorados			
15	El tutor trata con respeto y atención a sus tutorados.			
16	El tutor muestra disposición para mantener una comunicación permanente con sus tutorados.			
	EVALUAR EL DESEMPEÑO EN LA TUTORÍA	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
17	La cordialidad y capacidad del tutor logra crear un clima de Confianza para que el alumno pueda exponer sus problemas.			
18	El tutor cuenta con la capacitación para resolver dudas académicas de los alumnos.			
19	El tutor tiene la capacitación para orientar al alumno en técnicas de estudio.			
20	El tutor tiene la capacidad para diagnosticar problemas y realizar las acciones pertinentes para resolverlos.			
21	El tutor cuenta con la formación profesional necesaria para desempeñar su papel.			
22	El tutor cuenta con habilidades para la atención individual o grupal.			
23	El tutor canaliza a los alumnos a las instancias adecuadas cuando tiene algún problema que rebasa su área de acción.			
24	La intervención del tutor en el grupo ha contribuido a mejorar el desempeño académico de los alumnos.			
25	Los alumnos pueden localizar fácilmente al tutor.			
26	El coordinador de tutorías puede localizar fácilmente al tutor.			
27	El tutor responde a las necesidades de los alumnos de la I.E.			
	PLAN DE TRABAJO DE ACCIÓN TUTORIAL INDICADORES	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
28	Existe una planificación adecuada del proceso.			
29	Existe congruencia entre los fines, objetivos y recursos para el desarrollo de la Acción Tutorial.			
30	Programación equilibrada de la actividad tutorial, que considera la carga académica de los profesores tutores (horarios).			
31	Adecuada distribución de personas y tareas en la actividad tutorial.			
32	Espacios adecuados para la tutoría en la institución.			
33	Tiempo suficiente del tutor y de los alumnos para la tutoría.			
34	Formación y actualización previa de los docentes como tutores.			

II. Impacto de la tutoría

	EL TUTOR COMO ORIENTADOR <i>Las actividades de tutoría que se desarrollan en el grupo clase.</i>	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
35	Alumnos que recibieron asesoría para la elección vocacional y proyecto de vida.			
36	Tutores que participan en el curso de inducción.			
37	Tutores que elaboran y ejecutan un plan de acción tutorial.			
38	Grupos que cuentan con un expediente grupal, ya sea impreso o electrónico.			
39	Alumnos que recibieron asesoría y orientación en aspectos relacionados con los hábitos y estrategias de estudio.			
40	Alumnos que recibieron asesoría y orientación en aspectos relacionados con desarrollo de habilidades cognitivas y psicosociales.			

Apéndice B

Cuestionario de Atención a la Diversidad en la Escuela

Introducción:

BLOQUE 1: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:

1. ¿Qué entiende por atención a la diversidad?

- A. Lograr que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la ley educativa vigente.
- B. Proporcionar los recursos necesarios a los estudiantes que tengan necesidades educativas especiales o necesidades específicas de apoyo educativo.

2. ¿Dónde considera que deberían ser atendidas las necesidades educativas de los alumnos que tienen mayores dificultades?

- A. En un Centro de Educación Especial.
- B. Dentro del aula ordinaria, atendidos por un especialista (profesor de apoyo).
- C. Dentro del aula ordinaria, atendidos por un especialista (profesor de apoyo) y el tutor.
- D. Fuera del aula ordinaria, atendidos por un especialista.

3. Señale cuáles de los siguientes aspectos considera tienen una mayor importancia para el ámbito educativo (máximo 4):

- I. Atención a la diversidad e inclusión educativa.
- II. Justicia social e igualdad de oportunidades.
- III. Calidad y excelencia.
- IV. Reconocimiento del mérito (sistema meritocrático).
- V. Interculturalidad e Interreligiosidad.
- VI. Desarrollo del potencial individual de cada alumno.

- A. I, II, III y IV
- B. I, II, III y V
- C. I, II, III Y VI

4. ¿Considera necesaria la atención a la diversidad en todos los niveles educativos?

- A. Únicamente en las etapas obligatorias (Infantil, Primaria y Secundaria).
- B. Únicamente en Infantil y Primaria.
- C. Únicamente en Infantil.
- D. Sí, en todos (aplicando en cada uno de ellos los recursos y metodologías pertinentes).
- E. En todos a excepción de la Educación Superior.

5. **Señale la afirmación que más se aproxime a su opinión. Todo alumno...**
- A. Que tenga diversidad funcional o serias dificultades de aprendizaje, debe ser atendido fuera del aula ordinaria (en clases de apoyo o refuerzo con ayuda de un especialista).
 - B. Que tenga diversidad funcional o serias dificultades de aprendizaje, debe acudir a un Centro de Educación Especial.
 - C. Independientemente de sus capacidades y/o dificultades, debe ser atendido en el aula ordinaria (con ayuda del maestro y un profesor de apoyo).
6. **Señale la afirmación más acorde a su opinión:**
- A. Se debe exigir un mismo nivel de conocimientos y competencias a todos los alumnos, independientemente de sus capacidades.
 - B. El nivel de exigencia en relación a los conocimientos y competencias que deben adquirir los estudiantes debe adaptarse a sus capacidades y necesidades educativas.
7. **Seleccione los 2 aspectos que considere que más o mejor pueden ayudar a atender adecuadamente la diversidad presente en nuestras aulas:**
- A. Recursos personales y Recursos económicos.
 - B. Recursos espacio-temporales Y Recursos organizativos.
 - C. Legislación y recursos organizativos
 - D. Formación del profesorado y recursos organizativos
8. **¿Considera necesaria la figura del orientador escolar en los centros educativos?**
- A. Sí.
 - B. No.
9. **¿Opina que la calidad y la equidad deben ser indisociables?**
(Es decir, que no puede existir calidad educativa sin que exista equidad y viceversa; ambas se interrelacionan).
- A. Sí.
 - B. No.

BLOQUE 2: FORMACIÓN DEL PROFESORADO

10. **Señale del 1 al 4, siendo 1 la puntuación mínima y 4 la máxima, el grado de formación que en su opinión se adquiere en los Grados de Educación en relación a la atención a la diversidad:**
- A. 1
 - B. 2
 - C. 3
 - D. 4

- 11. En su opinión, la formación que los maestros generalistas tienen actualmente sobre necesidades educativas especiales es:**
- A. Adecuada. Les proporciona suficientes conocimientos para saber qué respuesta educativa necesitan.
 - B. Escasa. No les proporciona suficientes conocimientos para saber qué respuesta educativa necesitan.
- 12. Señale del 1 al 4, siendo 1 la puntuación mínima y 4 la máxima, su grado de acuerdo con la siguiente afirmación: "En los Grados de Educación debería existir una formación específica en inclusión educativa, atención a la diversidad y evaluación psicopedagógica".**
- A. 1
 - B. 2
 - C. 3
 - D. 4
- 13. Señale del 1 al 4, siendo 1 la puntuación mínima y 4 la máxima, su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: "La formación en necesidades educativas especiales resulta fundamental para detectar las dificultades de los alumnos y saber cómo abordarlas".**
- A. 1
 - B. 2
 - C. 3
 - D. 4
- 14. ¿Considera que los docentes estamos actualmente lo suficientemente informados de las distintas medidas de atención a la diversidad que fomentan las Administraciones Públicas tanto a nivel autonómico como nacional?**
- A. Sí.
 - B. No.
- 15. ¿Cree suficientes los recursos que las Administraciones Públicas ponen a nuestra disposición para atender a la diversidad en los centros educativos?**
- A. Sí.
 - B. No.
 - C. No lo sabe.

16. ¿Opina que las Administraciones Públicas deben desarrollar políticas que ayuden realmente a compensar las desigualdades en el sistema educativo?

- A. Sí.
- B. No.
- C. No lo sabe.

17. ¿Considera que nuestro sistema educativo tiene la flexibilidad necesaria para ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades de las personas con diversidad funcional y de los alumnos inmigrantes, de incorporación tardía o procedente de otra cultura, etnia y/o religión?

- A. Sí.
- B. No.
- C. No lo sabe.

18. ¿Conoce las políticas de atención a la diversidad desarrolladas en algún otro país distinto a Perú?

- A. Sí.
- B. No.
- C. No lo sabe.

19. Considera que las actuaciones, recursos y estrategias de atención a la diversidad deberían:

- A. Estar a disposición de cada centro educativo independientemente del número de alumnos con dificultades que tenga matriculado.
- B. Estar únicamente a disposición de aquellos centros educativos que tengan matriculado un alto número de alumnos con dificultades.

20. ¿Considera que el profesorado debe proporcionar mayores recursos a aquellos alumnos que más lo necesitan?

- A. Sí, de modo que se propicie la igualdad de oportunidades y la justicia social.
- B. No, ya que no sería justo para aquellos compañeros que no necesitan ningún tipo de apoyo.

Bloque 4: Cultura y Religión:

- 21. En su opinión, ¿resulta apropiado situar en un plano de igualdad las diferentes culturas, etnias, costumbres y/o religiones presentes en el centro educativo? (con el fin de integrarlas y que no exista supremacía de ninguna de ellas)**
- A. Sí.
 - B. No.
 - C. Otro (especifique):
- 22. Señale la afirmación que más se ajuste a su propio punto de vista:**
- A. La formación religiosa personal debería ofrecerse dentro del contexto educativo formal.
 - B. La formación religiosa personal debería ofrecerse fuera del contexto educativo formal.
- 23. ¿Considera que los poderes públicos deberían abstenerse de incluir en los contenidos curriculares y con carácter obligatorio aquellas materias que posean una dimensión ética, religiosa o moral explícita, a fin de garantizar la neutralidad educativa y preservar los derechos de los alumnos?**
- A. Sí.
 - B. No.
- 24. Elija entre las siguientes afirmaciones aquella que mejor concuerde con su propio pensamiento: En su opinión, educar a los alumnos en base al conocimiento de diversas religiones...**
- A. Fomentaría el diálogo, el respeto, el intercambio y la comprensión hacia las distintas creencias religiosas.
 - B. Ofrecería a los alumnos libertad de elección.
 - C. Ayudaría a los estudiantes a construir su propio pensamiento.
 - D. Favorecería el laicismo.
 - E. Iría en contra del derecho de los padres a educar a sus hijos según sus propias creencias religiosas.
- 25. Señale su grado de acuerdo con la siguiente afirmación: “Las diferencias culturales, étnicas y/o religiosas deben ser consideradas como un valor positivo y que favorece el mutuo enriquecimiento de los alumnos, tratándose en un plano de igualdad (sin que prevalezca la cultura hegemónica).”**
- A. Si estoy de acuerdo
 - B. No estoy de acuerdo
 - C. No sabe no opina

26. Señale su grado de acuerdo con la siguiente afirmación: “La escuela debe ayudar a sus estudiantes a conocer, respetar y comprender las costumbres de otras culturas.”

- A. Si estoy de acuerdo
- B. No estoy de acuerdo
- C. No sabe no opina

27. Señale su grado de acuerdo con la siguiente afirmación: “Ayudar a los alumnos a comprender desde un plano de igualdad las distintas religiones favorece su plena libertad de elección, toma de decisiones, respeto y mutuo enriquecimiento.”

- A. Si estoy de acuerdo
- B. No estoy de acuerdo
- C. No sabe no opina

BLOQUE 5: NECESIDADES EDUCATIVAS PERSONALES:

28. ¿Considera que el concepto de Necesidades Educativas Personales resulta más adecuado que el de Necesidades Educativas Especiales?

- A. Sí.
- B. No.
- C. ¿Por qué?

29. En su opinión, ¿el concepto de Necesidades Educativas Personales podría ayudar a completar la visión que hoy se tiene en relación a la atención a la diversidad?

- A. Sí.
- B. No.
- C. Otro (especifique):

30. En su opinión, ¿en qué etapa obligatoria resulta más sencillo atender a las Necesidades Educativas Personales? Ordene las etapas de menor a mayor nivel de dificultad para ofrecer esta respuesta al alumnado. (Asegúrese de colocar en cada opción el número correcto. Las opciones de respuesta se irán reordenando en función de la posición que las otorgue).

- A. En Infantil.
- B. En Primaria.
- C. En Secundaria.

31. Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: Creo que el concepto de Necesidades Educativas Personales puede ayudar a fomentar la equidad, la justicia social, y la inclusión en los centros educativos

- A. Si estoy de acuerdo
- B. No estoy de acuerdo
- C. No sabe no opina

32. Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: En mi opinión, el concepto de Necesidades Educativas Personales ayuda a que todos los niños reciban el tratamiento educativo que se merecen..

- A. Si estoy de acuerdo
- B. No estoy de acuerdo
- C. No sabe no opina

33. Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: Comparto la idea de que el sistema educativo debe desarrollar al máximo el potencial individual de cada niño y considero que el concepto de Necesidades Educativas Personales es adecuado porque pone el énfasis en ello

- A. Si estoy de acuerdo
- B. No estoy de acuerdo
- C. No sabe no opina

34. Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: Comparto la idea de que el sistema educativo debe desarrollar al máximo el potencial individual de cada niño y considero que el concepto de Necesidades Educativas Personales es adecuado porque pone el énfasis en ello

- A. Si estoy de acuerdo
- B. No estoy de acuerdo
- C. No sabe no opina

34. Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: Desearía que mi hijo recibiera una atención educativa personalizada, adecuada a sus necesidades y que le ayudara a desarrollar al máximo su potencial individual, dentro del aula ordinaria, junto con el resto de sus compañeros

- A. Si estoy de acuerdo
- B. No estoy de acuerdo
- C. No sabe no opina

Apendice C

Problema priorizado y propuesta de solución

Problema		Propuesta de solución	
¿Cuál es la relación existente entre la acción tutorial y la atención a la diversidad cultural del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017?		El proceso tutorial debe estar centrado la Convivencia Escolar y en la atención a diversidad e igualdad de oportunidades dentro de cada aula; el docente tutor tiene la responsabilidad de orientar, evaluar y retroalimentar cada uno de los procesos para que el estudiante aprenda que el respeto y la tolerancia les va a permitir una convivencia sana.	
Causas	Efectos	Objetivo General Determinar la relación existente entre la acción tutorial y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017.	Objetivos específicos
✓ Personal que no cuenta con título pedagógico.	✓ Bajos logros de tolerancia y respeto en los estudiantes.		✓ Establecer la relación existente entre la labor del tutor como orientador y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017.
✓ La poca capacitación y/o especialización del docente.	✓ Desconocimiento en la planificación de los procesos tutoriales		✓ Determinar la relación existente entre las necesidades genéricas como orientador en el aula y de su grupo y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017.
✓ La poca inversión de la empresa en capacitación de los docentes.	✓ Utilización de poco material didáctico y/o TIC		✓ Establecer la relación existente entre la evaluación del desempeño en la tutoría y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017.
			✓ Determinar la relación existente entre el plan de trabajo de acción tutorial y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017.
			✓ Establecer la relación existente entre el impacto de la labor de tutoría y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017.

Apendice D

Problema, objetivos e hipótesis

Problema general		Objetivo general		Hipotesis general	
¿Cuál es la relación existente entre la acción tutorial y la atención a la diversidad cultural del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017?		Determinar la relación existente entre la acción tutorial y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017.		Existe relación significativa entre la acción tutorial y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017.	
PROBLEMA ESPECIFICO 1	¿Cuál es la relación existente entre la labor del tutor como orientador y la atención a la diversidad cultural del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017?	OBJETIVO ESPECIFICO 1	Establecer la relación existente entre la labor del tutor como orientador y la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017.	HIPOTESIS ESPECIFICA 1	✓ Existe relación significativa entre la labor del tutor como orientador y la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017.
PROBLEMA ESPECIFICO 2	¿Cuál es la relación existente entre las necesidades genéricas como orientador en el aula y de su grupo y la atención a la diversidad cultural del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017?	OBJETIVO ESPECIFICO 2	Determinar la relación existente entre la labor del tutor como orientador y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017.	HIPOTESIS ESPECIFICA 2	✓ Las necesidades genéricas como orientador en el aula y de su grupo se relacionan significativamente con la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017.

<p>PROBLEMA ESPECIFICO 3</p>	<p>¿Cuál es la relación existente entre la evaluación del desempeño en la tutoría y la atención a la diversidad cultural del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017?</p>	<p>OBJETIVO ESPECIFICO 3</p>	<p>Establecer la relación existente entre la evaluación del desempeño en la tutoría y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017.</p>	<p>HIPOTESIS ESPECIFICA 3</p>	<p>✓ Existe relación significativa entre la evaluación del desempeño en la tutoría y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017.</p>
<p>PROBLEMA ESPECIFICO 4</p>	<p>¿Qué relación existe entre el plan de trabajo de acción tutorial y la atención a la diversidad cultural del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017?</p>	<p>OBJETIVO ESPECIFICO 4</p>	<p>Determinar la relación existente entre el plan de trabajo de acción tutorial y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017.</p>	<p>HIPOTESIS ESPECIFICA 4</p>	<p>✓ El plan de trabajo de acción tutorial se relaciona significativa con la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017.</p>
<p>PROBLEMA ESPECIFICO 5</p>	<p>¿Qué relación existe entre el plan de impacto de la labor de tutoría y la atención a la diversidad cultural del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017?</p>	<p>OBJETIVO ESPECIFICO 5</p>	<p>Establecer la relación existente entre el impacto de la labor de tutoría y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017.</p>	<p>HIPOTESIS ESPECIFICA 5</p>	<p>✓ Existe relación significativa entre el impacto de la labor de tutoría y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017.</p>

Apendice E

Matriz de consistencia

Título del Proyecto: La acción tutorial y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo

Domingo, El Apóstol

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	DIMESIÓN DE LA VARIABLE	METODOLOGIA	POBLACIÓN
<p>Problema general</p> <p>¿Cuál es la relación existente entre la acción tutorial y la atención a la diversidad cultural del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar la relación existente entre la acción tutorial y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017.</p> <p>Objetivos Específicos</p> <p>✓ Establecer la relación existente entre la labor del tutor como orientador y la diversidad del</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>Existe relación significativa entre la acción tutorial y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <p>✓ Existe relación significativa</p>	<p>Variable 1</p> <p>Dimensiones de Acción tutorial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo • Pastoral • Educativo • Didáctico • Personal <p>Variable 2</p> <p>Dimensiones de Atención a la Diversidad Cultural del</p>	<p>Variable</p> <p>Acción tutorial</p> <p>Liderazgo, Pastoral, Educativo, Didáctico, Personal.</p> <p>Variable</p> <p>Atención a la Diversidad Cultural del</p>	<p>Tipo de investigación</p> <p>Descriptiva</p> <p>Método de investigación</p> <p>Cuantitativa</p>	<p>Población</p> <p>En la presente investigación la población de estudio está conformada por 560 estudiantes del nivel secundaria de la institución educativa Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol</p>

<p>✓ ¿Cuál es la relación existente entre la labor del tutor como orientador y la atención a la diversidad cultural del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017?</p> <p>✓ ¿Cuál es la relación existente entre las necesidades genéricas como orientador en el aula y de su grupo y la atención a la diversidad cultural del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el</p>	<p>alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017.</p> <p>✓ Determinar la relación existente entre la labor del tutor como orientador y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017.</p> <p>✓ Establecer la relación existente entre la evaluación del desempeño en la tutoría y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017.</p> <p>✓ Determinar la relación existente entre el plan de</p>	<p>entre la labor del tutor como orientador y la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017.</p> <p>✓ Las necesidades genéricas como orientador en el aula y de su grupo se relacionan significativamente con la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017.</p> <p>✓ Existe relación significativa entre la evaluación del</p>	<p>alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inclusión • Interculturalidad • Cultura • Diversidad • Pluralidad 	<p>alumnado</p> <p>Inclusión, Interculturalidad, Cultura, Diversidad, Pluralidad.</p>	<p>Diseño de Investigación</p> <p>Descriptivo correlacional</p> <p>Instrumentos</p> <p>✓ Encuestas para evaluar la actividad de la tutoría.</p> <p>✓ Cuestionario de atención a la Diversidad en la escuela</p>	<p>Muestra</p> <p>En la presente investigación la muestra estará constituida por 30 estudiantes del nivel secundaria de la institución educativa Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol</p>
---	---	---	--	---	---	---

<p>Apóstol 2017?</p> <p>✓ ¿Cuál es la relación existente entre la evaluación del desempeño en la tutoría y la atención a la diversidad cultural del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017?</p> <p>✓ ¿Qué relación existe entre el plan de trabajo de acción tutorial y la atención a la diversidad cultural del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017?</p> <p>✓ ¿Qué relación existe entre el</p>	<p>trabajo de acción tutorial y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017.</p> <p>✓ Establecer la relación existente entre el impacto de la labor de tutoría y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017</p>	<p>desempeño en la tutoría y la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017.</p> <p>✓ El plan de trabajo de acción tutorial se relaciona significativa con la atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017.</p> <p>✓ Existe relación significativa entre el impacto de la labor de tutoría y la</p>				
---	--	--	--	--	--	--

plan de impacto de la labor de tutoría y la atención a la diversidad cultural del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017?		atención a la diversidad del alumnado en la Institución Educativa Santo Domingo, el Apóstol 2017.				
--	--	---	--	--	--	--