



SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN
DE GOBIERNO
DEL ESTADO



UNIDAD UPN 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO
DEL ESTADO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD 241

“LA FORMACIÓN DE TUTORES:
PRÁCTICAS EMERGENTES EN TUTORÍA”

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA
EN DESARROLLO EDUCATIVO CON ÉNFASIS EN FORMACIÓN DE
PROFESORES

PRESENTA
VERÓNICA ADRIANA MOYA VELA

DIRECTORA DE TESIS
DRA. MARÍA DE LA LUZ JIMÉNEZ LOZANO

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

DICIEMBRE DE 2020

*Doctorado Regional en Desarrollo Educativo
con Énfasis en Formación de Profesores*

Estados que integran la Región:

Coahuila

Nuevo León

Tamaulipas

San Luis Potosí

Zacatecas

DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

San Luis Potosí, S.L.P. 23 de noviembre de 2020.

**C. MTRA.
VERÓNICA ADRIANA MOYA VELA
PRESENTE.** –

En mi calidad de Coordinador Regional del programa del Doctorado Capítulo Noreste, de la Universidad Pedagógica Nacional, y después de haber sido analizado el **TRABAJO DE TESIS** titulado: **“LA FORMACIÓN DE TUTORES: PRÁCTICAS EMERGENTES EN TUTORÍA”**, encuentro que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del examen para la obtención de Grado, por lo que deberá entregar los 9 ejemplares y 4 Cd's requeridos como parte de su expediente institucional.

ATENTAMENTE
“Educar para Transformar”

Vo. Bo.



DR. LUIS MANUEL AGUAYO RENDÓN
Coordinador Regional del Doctorado



DR. JOSÉ JAVIER MARTÍNEZ RAMOS
Director de UPN, Unidad 241

D\LMARD\JMRA\RELD

“2020, año de la cultura para la erradicación del trabajo infantil”.

Agradecimientos y Dedicatorias

Agradezco a:

Mi Directora de Tesis: Dra. María de la Luz Jiménez Lozano.

A los Doctores: Luis Manuel Aguayo Rendón y Jaime Calderón López Velarde.

Mis Lectores: Dra. Alma Ma. del Amparo Salinas Quintanilla, Dra. Jessica Gloria Rocío del Socorro Rayas Prince, Dra. Marisol Vite Vargas, Dr. Enrique De la Torre Camacho, Dr. Hugo Ávila Gómez y Dr. Luis Manuel Aguayo Rendón.

Mis Maestros y Compañeros.

A la Unidad 321 de la Universidad Pedagógica Nacional, Zacatecas.

A los Sujetos de investigación e informantes.

A Directivos, Administrativos, Personal de Apoyo, Dirección General y Sindicato del Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas (COBAEZ).

Al Mtro. Carlos Enrique Romo Gamboa.

Al Dr. Jesús Moya Vela.

A la Lic. Daniela Rodríguez Rodríguez.

Dedico este trabajo a:

Mis hijos: Diego Alejandro y Lucía Helena.

Mi esposo Carlos Enrique.

Mis padres Verónica y J. Jesús †.

Mis hermanos Norma Gisela, Jesús y Carlos Alberto.

Mis sobrinos: Diana, Valeria, Verónica, Jimena y Mateo.

Al Subsistema, Tutores y Estudiantes.

...y a todo aquel que, desde la tutoría, cree y apuesta a la construcción de un mejor universo educativo.

Índice

Agradecimientos y Dedicatorias	IV
Resumen.....	VII
Introducción	1
Capítulo I. Condiciones Estructurantes del <i>Campo</i> de la Tutoría en el Nivel Medio-Superior en México	4
1.1. El Campo. Contextos y Motivos Internacionales de la Reforma Educativa	5
1.2. La Reforma Educativa en México	13
1.3. La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)	23
1.4. El Carácter Jurídico del Campo Educativo	29
1.5. El Colegio de Bachilleres, Subsistema de Educación Media-Superior	31
1.5.1. <i>El Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas (COBAEZ) y el plantel “Roberto Cabral Del Hoyo”</i>	32
Capítulo II. Enfoques y Visiones Teóricas de la Tutoría en Educación Media Superior	40
2.1. Perspectivas Teóricas en los Estudios Acerca de la Tutoría en Contextos Escolares	42
2.2. La Tutoría.....	44
2.2.1. <i>Metodologías de la Tutoría</i>	48
2.3. La Acción Tutorial	62
2.4. Relaciones Pedagógicas	66
2.4.1. <i>La Acción Tutorial entre Agentes y Sujetos</i>	68
2.4.2. <i>La Tutoría entre Pares</i>	71
2.4.3. <i>La Acción Tutorial en la Formación de Tutores y Estudiantes</i>	74
2.5. La Tutoría como Acción Deliberada	77
Capítulo III. Ruta Metodológica	82
3.1. Ruta Metodológica.....	82
3.2. Diseño Metodológico	83
3.3. Aproximación Metodológica	87
3.4. Estudio en Caso.....	89
3.5. Sujetos de Estudio.....	90
3.5.1. <i>La Recogida de Datos</i>	91
3.5.2. <i>La Observación</i>	92
3.5.3. <i>La Entrevista</i>	93
3.5.4. <i>Relatos Escritos o Bitácora</i>	94
3.5.5. <i>Narrativa-Autobiográfica</i>	95
3.6. Procedimiento	96
3.7. El Caso	99
Capítulo IV. Tutores: Acción y Formación en las Prácticas Emergentes	100
4.1. El Dispositivo para Armar la Tutoría	100
4.2. Transiciones de las Directrices Institucionales a la Experiencia Concreta.....	107
4.2.1. <i>Disposiciones hacia la Tutoría, la Illusio de los Tutores</i>	111
4.3. La Acción Tutorial como Rescate de los Estudiantes	113
4.3.1. <i>Habitus y Disposiciones en las Prácticas de Procesos Emergentes</i>	117
4.4. Los Desplazamientos de Contextos, Problemáticas y Estrategias de Atención	123
4.5. Condiciones de Realización de la Tutoría y las Relaciones Interpersonales	127
4.6. La Acción en las Prácticas, lo que Emerge desde el Análisis	128
4.7. Formación del Tutor.....	130

Conclusiones	135
Referencias.....	152
Apéndice 1. Figuras	169
Figura 1	
<i>Perspectiva de la Teoría de la Acción de Pierre Bourdieu Aplicada a la Acción Tutorial en el COBAEZ.....</i>	169
Figura 2	
<i>Relación de Categorías Sobre la Teoría de la Acción de Pierre Bourdieu</i>	170
Figura 3	
<i>Análisis de las Prácticas Emergentes en la Acción Tutorial en el Plantel Roberto Cabral del Hoyo del Turno Vespertino del Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas.....</i>	171
Figura 4	
<i>La Formación del Tutor en el Plantel Roberto Cabral del Hoyo del Turno Vespertino del Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas.....</i>	172
Figura 5	
<i>Teoría de la acción. Plantel Roberto Cabral del Hoyo del turno vespertino del Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas</i>	173
Apéndice 2. Tablas.....	174
Tabla 1	
<i>Acercamiento a la Formación de Tutores. Entrevista Semi-Estructurada a la Responsable de la Coordinación de Tutorías del Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas.....</i>	174
Tabla 2	
<i>Acercamiento a la Formación de Tutores. Entrevista Semi-Estructurada a la Tutora Escolar del Plantel Roberto Cabral del Hoyo, Turno Vespertino.....</i>	174
Tabla 3	
<i>Acercamiento a la Formación de Tutores. Entrevista Semi-Estructurada a Tutores del Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas, Plantel Roberto Cabral del Hoyo, Turno Vespertino</i>	175
Tabla 4	
<i>Acercamiento a la Formación de Tutores. Entrevista Semi-Estructurada a Tutorados del Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas, Plantel Roberto Cabral del Hoyo, Turno Vespertino</i>	177
Tabla 5	
<i>Acercamiento a la Formación de tutores. Bitácoras de Registro de Sesión de la Acción Tutorial, Aplicada en Tres Momentos Diferentes (Semestre 2018A) a los Tutores del Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas, Plantel Roberto Cabral del Hoyo, Turno Vespertino.....</i>	177
Tabla 6	
<i>Estructura para la Elaboración de Relatos Autobiográficos (Narrativas) en Torno a la Experiencia como Tutorado del Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas, Plantel Roberto Cabral del Hoyo, Turno Vespertino</i>	178
Tabla 7	
<i>Categorías Sobre la Teoría de la Acción de Pierre Bourdieu, para Análisis en Atlas.ti 8, a partir de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin.....</i>	179
Tabla 8	
<i>Estructura para el Análisis de la Observación In Situ. El Habitus de las Prácticas Tutoriales de los Agentes del Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas, Plantel Roberto Cabral del Hoyo, Turno Vespertino.....</i>	182

Resumen

El presente trabajo de investigación doctoral, aborda una temática específica y actual de los procesos educativos posteriores a la implementación de la reforma en la Educación Media Superior a partir de 2008. Pretende aportar elementos al *campo* de la investigación educativa, acerca de la apropiación de tutores y tutorados en los procesos institucionales en la tutoría. Su pertinencia radica en la actualidad cotidiana del desempeño académico de docentes-tutores y de los estudiantes, particularmente en la Educación Media-Superior.

Metodológicamente, se divide en una estructura consisa y clara, compuesta por su resumen, introducción, cuatro grandes apartados, conclusiones, referencias bibliográficas y apéndices.

El análisis activo de la investigación, se manifiesta en los citados cuatro apartados: en el primero de ellos titulado “*Condiciones estructurantes del campo de la tutoría en el nivel medio-superior en México*”, se establece el *campo* para el análisis de la tutoría en el nivel medio superior, situando los componentes estructurales para la reforma en el mismo. En el segundo acápite llamado “*Enfoques y visiones teóricas de la tutoría en educación media-superior*”, se presentan las principales referencias teórico-conceptuales acerca de la tutoría, la construcción y el herramientaje utilizados en el proceso. En la tercera sección, denominada “*Ruta metodológica*”, se describe la guía seguida en el acercamiento al *campo* y a los sujetos, donde se recoge evidencia de lo que se produce en el *campo*, con el estudio en caso; los modos particulares de situar procesos y prácticas investigadas y los usos de diversos recursos para la proximidad y profundidad en la reconstrucción analítica de la realidad. En el cuarto y último apartado “*Tutores: acción y formación en las prácticas emergentes*”, se muestra el análisis de la acción tutorial en las prácticas emergentes en tutoría, dentro del plantel y turno; asimismo se reconstruye la formación de tutores en la acción tutorial, es decir, la acción sobre sí mismos, la afirmación o reestructuración de *habitus* y la producción de disposiciones hacia la tutoría que los distinguen y a partir de los cuales se relacionan entre sí y con los estudiantes.

Introducción

“Quien quiere hacer algo encuentra el medio,
quien no quiere hacer nada encuentra una excusa”.

Proverbio árabe.

En algún momento de la trayectoria académica de cada individuo, se ha sido tutor o se ha recibido tutoría. En su mayoría se ha tenido el contacto o la necesidad de la tutoría, ya fuera de manera consciente o inconsciente, intencional o no, con muchas deficiencias o con pocas, nos lo hayan solicitado o no.

En cualquiera de los subsistemas educativos, siempre han existido los bosquejos de asesoría, orientación, consejería, etcétera; estos personajes dibujan un halo de guía y acompañamiento que brindan a sus estudiantes, aprendices, asesorados o tutorados. Aunque no hayan recibido tal categorización, se han presentado como parte de las funciones de los docentes.

En la actualidad, la tutoría se impulsó a partir de la reforma educativa de 2008, implementada por el Gobierno de la República, como un dispositivo que permite adentrar a los agentes a las transformaciones y adaptaciones en los espacios de acompañamiento. Como condición estructurante se enfocó como un elemento de rescate para los estudiantes con bajo aprovechamiento académico, reprobación o deserción escolar y se estableció como una fuerza para dirigir la acción de los sujetos a las actividades académicas. Para lograr los objetivos, se desarrollaron múltiples estrategias, como cursos de capacitación, plataformas en línea, apoyos didácticos, etcétera; todas con el propósito de establecer estrategias como medio de auxilio de los docentes hacia los estudiantes en los ámbitos académico, escolar, personal, familiar y socioemocional.

La estructura educativa permea entre las actividades de la tutoría y las necesidades propias en el subsistema, coadyuvando a encontrar un equilibrio entre las estrategias implementadas y el objetivo de las mismas, este escenario, es uno de los enfoques centrales de la reforma estructural en educación, en todos sus niveles y subsistemas educativos. Su impulso e implementación en el nivel medio superior se debe, en parte, a los alarmantes índices y tasas de bajo aprovechamiento académico, alta reprobación, constante deserción escolar y baja eficiencia terminal.

Para analizar estos fenómenos a la luz de la teoría, se indagó y determinó que el abordaje teórico del trabajo, emplea las estructuras conceptuales y el enfoque sociológico de la obra de Pierre Bourdieu. Los aspectos metodológicos, se cimientan en aportaciones de autores como Rockwell, Stake, Taylor y Bogdan, Corbin y Strauss. Metodologías etnográficas que permitieron acercarse al *campo* y a su gente.

La pregunta de investigación que guía el presente trabajo se enmarca en conocer cuál es la acción tutorial y los procesos de formación como tutores, que se producen en el Colegio de Bachilleres del Estado

de Zacatecas (COBAEZ), plantel Roberto Cabral del Hoyo (RCH), turno vespertino, cuyo objetivo se centra en conocer la acción tutorial en el plantel y turno y, los procesos de formación como tutores que se producen al realizarlos, para comprobar el supuesto de investigación que se establece como: la formación del tutor se da en la acción tutorial, en la misma proporción en que esta acción se pone en práctica, el tutor aumenta sus niveles y formas de *capital (cultural, social y simbólico)*, lo que permite modificar su *habitus* con la reproducción de su acompañamiento y perfeccionar así su acción y, el objeto de estudio, se ha moldeado a efecto de conocer la formación de tutores en el COBAEZ, a través de las relaciones existentes entre la acción tutorial y la desarrollada; establecer cómo los mecanismos implementados a partir de la reforma de educación media superior, han venido a modificar las actividades de los docentes del citado subsistema, con el establecimiento de un nuevo paradigma de atención a los estudiantes, previsto para aminorar los niveles de reprobación, deserción y bajo rendimiento académico.

Los sujetos de investigación son los tutores, mismos que se constituyen como el estudio en caso, especial y representativo del turno vespertino del plantel, su acción tutorial, disposiciones, actividades, dinámicas y configuración en la convergencia de las dinámicas y relaciones con otros sujetos de investigación, en especial con los estudiantes, quienes se establecen como la unidad de análisis de las actividades académicas-tutoriales, todo esto para conocer a través de su voz, orientaciones, consecuencias, implicaciones, estrategias y cómo la acción los forma así mismos.

En el primer apartado, se aborda el *campo* para el análisis de la tutoría en el nivel medio superior, situando los componentes estructurales para la reforma en el mismo. En el segundo presento referencias teórico-conceptuales acerca de la tutoría, la construcción y el herramientaje utilizados en el proceso. En el tercero, se describe ruta de acercamiento al *campo* y los sujetos, donde se recoge evidencia de lo que se produce en el *campo*, con el estudio en caso; los modos particulares de situar procesos y prácticas investigadas y los usos de diversos recursos para el acercamiento y profundidad en la reconstrucción analítica de la realidad. El cuarto y último apartado, muestra el análisis de la acción tutorial en las prácticas emergentes en tutoría, dentro del plantel y turno; asimismo reconstruyo la formación de tutores en la acción tutorial, es decir, la acción sobre sí mismos, la afirmación o reestructuración de *habitus* y la producción de disposiciones hacia la tutoría que los distinguen y a partir de los cuales se relacionan entre sí y con los estudiantes.

La ruta metodológica, empleada a lo largo del trabajo, describe los pormenores en la acción tutorial, las dinámicas estructurales, los patrones de acompañamiento; la apreciación, desde la coordinación de tutorías o el discernimiento y práctica, desde la tutoría escolar; las percepciones y sentires de los tutores, la representación de los estudiantes acerca de la tutoría y de los tutores, así como de la formación de los mismos.

Esta investigación parte de un contexto político y educativo diferente al actual, donde las reformas estructurales, impulsadas desde el gobierno federal, apuntaban, desde diferentes ámbitos, a la integración de nuestro país en las dinámicas mundiales, marcadas por los procesos de globalización, con la definición de programas y políticas institucionales, así como las condiciones estructurantes que hablan del *campo* de la tutoría en Educación Media Superior (EMS). La emergencia de una administración diferente a lo experimentado anteriormente por los procesos electorales, pretendió homologar la formación en este rubro. Sin embargo y en el fondo, la reforma educativa ha prevalecido y se ha afianzado, en todos sus niveles. La EMS en México, sigue siendo el eslabón más débil de todo el sistema educativo, así como el que, durante mucho tiempo, se ha descuidado y no priorizado en el discurso ni en la práctica. Entre otras, es una razón de peso por la que ahora se coadyuva con estrategias de rescate académico, en respuesta a los requerimientos internacionales de adiestramiento, capacitación para el trabajo y para su incorporación a la educación profesional, una estructura por demás estructurante desde los cimientos, la cual marca la pauta de la acción y que, desde este estudio, se pretende conocer sobre la formación de los tutores.

Bourdieu genera a partir de su conceptualización sobre el *habitus* un conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales, los sujetos perciben el mundo e interactúan en él, estos llevan a cabo prácticas concebidas como el resultado de la interacción entre el *habitus* y el *capital (cultural)*, dentro de un *campo* determinado; estos están socialmente estructurados (práctica = (*habitus* x *capital*) + *campo*), “han sido conformados a lo largo de la historia de cada sujeto y suponen la interiorización de la estructura social, del *campo* concreto de relaciones sociales en el que el agente social se ha conformado como tal” (Martín, 2009, p. 1428), donde se celebra una lucha de poder, entendido como conocimiento y traducido legítimamente dentro del *campo* educativo. Al mismo tiempo son estructurantes: son las estructuras a partir de las cuales se producen los pensamientos, percepciones y acciones del agente, acción estructurada.

La noción de la descripción del espacio social y simbólico, así como de la estructura, *violencia simbólica*, *campo*, *capitales*, *habitus* e *illusio*, complementa lo anterior y, posteriormente, la teoría que emerge de los datos empíricos obtenidos en la entrada al *campo* y abordaje a los sujetos en acción. Este sentido de los ámbitos de producción de la acción tutorial y transformaciones, su reconstrucción a partir de las marcadas estructuras del *campo* y el simbolismo que para el propio agente significa, en términos de formación, así como también para la estructura educativa a partir del estudio en caso.

Capítulo I. Condiciones Estructurantes del *Campo* de la Tutoría en el Nivel Medio-Superior en México

En este primer apartado comienzo el abordaje del problema de investigación (¿Cuál es la acción tutorial y los procesos de formación como tutores, que se producen en el Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas, plantel Roberto Cabral del Hoyo, turno vespertino?), con la descripción de las condiciones estructurantes del *campo* de la tutoría. Lo anterior, permite enmarcar el espacio de relaciones, interacciones y condiciones que permiten conocer la acción tutorial en el plantel, turno y los procesos de formación como tutores que se producen al realizarlos. Para tal fin, al conocer el *campo* de acción, podré comprobar o refutar el supuesto de investigación, al ubicar la formación del tutor que se da en la acción tutorial, en la misma proporción en que esta acción se pone en práctica, el tutor aumenta sus niveles y formas de *capital* (*cultural, social y simbólico*), lo que permite modificar su *habitus* con la reproducción de su acompañamiento y perfeccionar así su acción.

Un sistema de disposiciones durables y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, que integran todas las experiencias presentes y pasadas, funcionan en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes, lo que le contribuye a producir desde espacios ya estructurados su propio *habitus*. De acuerdo a Bourdieu las estructuras estructurantes (se constituye como la propia institución educativa, la política de educación, los planes y programas escolares, los aspectos materiales), son estructuras estructuradas (la interiorización subjetiva del dispositivo educativo, lo intangible, lo que se apropia el agente y modifica su *habitus*), esto es, la estructura estructurante como dispositivo de formación, que tiende a reproducirse y adaptarse para ser personalizada (Bourdieu, 1997).

También se muestran los precedentes más importantes en el contexto global del ajuste y cambio en ámbitos educativos. Propuestas como el *Proceso de Bolonia*, que dio pie a las reformas estructurales de los sistemas de educación superior de países europeos. Se analiza el *Proyecto Tuning*, su adaptación para los países de América Latina y su posterior implementación en México, la reforma educativa en su conjunto, desde su estructura, hasta su planificación, tanto en las líneas de EMS, superior y posgrado. Se establece a la tutoría en la reforma estructural educativa y así situar en el mapa la formación de tutores en EMS y definirla como objeto de estudio en la presente investigación, al mostrar las relaciones, condiciones, fuerzas externas estructurantes del *campo* de la tutoría, que influyen a realizar acciones a los sujetos, donde esas fuerzas ejercidas vuelven razonables y como opción la formación de los mismos.

1.1. El Campo. Contextos y Motivos Internacionales de la Reforma Educativa

Los fenómenos que han acontecido en el mundo en los últimos cincuenta años, han sido sin duda los procesos de transformación política, social, económica, cultural, etcétera, que dan muestra de lo importante y trascendente que ha sido este periodo para la historia de la humanidad (Chonchol, 1998).

Los cambios experimentados, primero de manera aislada y posteriormente, entrelazados bajo nuevas redes de comportamiento social, han enmarcado grandes transformaciones, que han alterado el tejido social global y el imaginario colectivo sobre:

- A. La agudización de las crisis económicas y la consecuente decadencia del modelo de bienestar;
- B. Las transformaciones en la organización familiar;
- C. Las nuevas condiciones laborales; la pérdida de derechos sociales;
- D. El debilitamiento de la política frente a los capitales financieros; la precarización de la ciudadanía;
- E. La mujer y la producción.
- F. Las reformas estructurales acorde a los nuevos parámetros dictados por el gobierno mundial y en especial,
- G. La reforma educativa encaminada a la tecnificación; así mismo,
- H. Las transformaciones provenientes del avance tecnológico (Stiglitz, 2002, p. 44).

Las anteriores transformaciones, consideran a nuestro país como un proveedor de trabajo, lo que modifica la concepción de nuestro pensamiento y actuar, como muestra simbólica social (Luna, 2015). El principal atractivo para los extranjeros, en la inversión de capitales, es la fuerza laboral, a la par de la disponibilidad de recursos naturales y las facilidades administrativas de ingreso y permanencia en nuestro país.

La integración y consolidación de mercados comunes y bloques económicos, así como las nuevas condiciones financieras de alianzas comerciales, establecen estándares de capacitación, preparación y educación comunes. Los requerimientos internacionales dibujan las nuevas condiciones de inversión, que se definen como “innovadoras” versiones escolares que requieren implementarse a través de reformas estructurales, que modifiquen las condiciones educativas enfocadas hacia proyectos anteriormente impulsados por el mismo sistema productivo (Chonchol, 1998).

Los dos polos capitalistas importantes en el mundo, están conformados por los Estados Unidos y por las principales potencias occidentales (Alemania, Francia, Italia y Reino Unido), las cuales se aglutinan en la Comunidad Europea (CE). Ante la multivariedad de perspectivas educativas en el viejo continente y la necesidad de encontrar un marco de equivalencias profesionales, académicas y curriculares, en forma de un proceso de convergencia que genere viabilidad y certeza en el intercambio de títulos y adaptación del contenido de los estudios universitarios, las demandas sociales y la competitividad, a través de una mayor transparencia mediante el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (*European Credit*

Transfer and Accumulation System [ECTS]), se propone igualar todos los estudios a una unidad de medida común (Muriano et al, 2010).

Convergen para tal fin, en la ciudad italiana de Bolonia, en 1998, los representantes de las principales potencias económicas europeas (se apunta que la Unión Europea [UE] no tiene competencias en materia de educación); acuerdo antecedido del programa Erasmus (1987), el “Convenio de Lisboa de 1997” (Montero, 2010, p. 21), “La Carta Magna de las Universidades de 1988”, “La Declaración de la Sorbona en 1998 y los comunicados de Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005) y Londres (2007); este proceso condujo a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)” (De Garay, 2008, p. 18); los cambios más trascendentes que pretenden producirse en el marco del establecimiento de homologación académica, se resumen en tres importantes grupos: “las adaptaciones curriculares, las adaptaciones tecnológicas y las reformas financieras para dar cabida a la creación de la “sociedad del conocimiento europea” (Montero, 2010, p. 22).

El proyecto incluye nuevas naciones (48 actualmente¹) cuya implementación no ha sido al mismo ritmo, el proceso dirige el foco de sus actuaciones a construir un sistema de grados académicos reconocibles y comparables a nivel europeo, con objeto de fomentar la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores, garantizando en todo momento la calidad de la enseñanza a nivel superior (CE, 2017). Lo anterior homogeniza la demanda laboral y la oferta de los perfiles en todo el continente.

La finalidad de la Declaración es favorecer la movilidad de estudiantes y profesionales dentro de las fronteras de los países suscritos, esto se logra unificando la denominación, duración y contenido de los diplomas universitarios impartidos en los países signatarios y estableciendo criterios que permitan la comparación de sus títulos. Pieza fundamental para poder llevar a cabo la tarea de homologación de títulos, son los llamados créditos europeos o ECTS, equivalentes a 25 horas de trabajo; dentro de ellos se computan todas las actividades académicas de los alumnos, es decir, las clases magistrales, los seminarios, las tutorías, el trabajo personal y los exámenes (CE, 2017).

Los objetivos de la consolidación del EEES son lograr la compatibilidad de la formación de estudiantes en las universidades de Europa, así como impulsar el cambio de la Universidad como agente activo en el desarrollo económico y en la generación de conocimientos en el viejo continente; estos procesos se han acelerado gracias al surgimiento de nuevas tecnologías digitales, que favorecen procesos inherentes a la globalización en los espacios sociales, económicos, políticos, culturales, educativos, etcétera, como el comercio y desarrollo de los medios de comunicación y transporte (CE, 2017).

¹ Albania, Alemania, Andorra, Armenia, Austria, Azerbaiyán, Bélgica, Bielorrusia, Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Croacia, Chipre, Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Federación Rusa, Finlandia, Francia, Georgia, Grecia, Holanda, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Letonia, Kazajistán, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Macedonia, Malta, Moldavia, Montenegro, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Rumanía, Serbia, Suecia, Suiza, Turquía, Ucrania y Vaticano.

El *Proceso de Bolonia* es ante todo un proceso intergubernamental, en el que las decisiones las toman los 48 ministros, firmantes de la Declaración, en las conferencias ministeriales bianuales de seguimiento. “A pesar de su carácter intergubernamental, existen estrechos vínculos entre Bolonia y la UE en su contenido y organización. Cabe destacar que la Comisión Europea es el mayor *sponsor* de las actividades de educación superior de los Estados” (Stockwell, Bengoetxea y Tauch, 2011, p. 199). Este proceso es el resultado de dos fuerzas directrices: la necesidad de adaptarse a la sociedad del conocimiento y la necesidad de insertarse en un mundo globalizado.

En lo que respecta a otras iniciativas, realizadas por interlocutores relevantes, los cuales se financiaron a través de proyectos de cooperación de la UE, en aras de aportar ideas y apoyar el desarrollo de políticas en educación superior en el camino marcado en Bolonia.

De todos ellos, el ejemplo más conocido es el proyecto Tuning. En él un conjunto de universidades de la UE proponían una estrategia concreta para permitir la adaptación de las instituciones de educación superior a la creciente necesidad de internacionalización y aumentar así las posibilidades de movilidad de estudiantes, investigadores y personal de las universidades; su objetivo es desarrollar una metodología para hacer que los currículos sean entendibles y comparables con base en las competencias y habilidades de formación, créditos, métodos de aprendizaje y enseñanza y métodos de evaluación. Esta metodología permite a las universidades ajustar sus planes de estudio sin pérdida de su autonomía, a la vez que estimulan su capacidad de innovar. (Stockwell, Bengoetxea y Tauch, 201, pp. 200-201).

El proyecto *Tuning* se centra en las estructuras y en el contenido de los estudios, no en los sistemas educativos, éstos son responsabilidad de los gobiernos, las estructuras educativas y el contenido lo son de las instituciones de educación superior. Como consecuencia de la *Declaración de Bolonia*, los sistemas de educación de la mayoría de los países europeos están en proceso de transformación. El resultado directo de la decisión política de los ministros de educación es realizar la convergencia de los sistemas educativos (Bravo, 2007). Para las instituciones de educación superior estas reformas se edifican como el verdadero punto de partida para otro análisis: la sintonización en términos de estructuras y programas y de la enseñanza propiamente dicha.

Existe un importante movimiento de vinculación entre instituciones de América Latina y el Caribe con sus pares en Europa. Una iniciativa fundamental es la denominada ALCUE (Espacio Común de Educación Superior entre América Latina, el Caribe y la Unión Europea), que inicia en la Cumbre entre América Latina y la Unión Europea en Río de Janeiro, Brasil, en 1999. Ese esfuerzo continuó el año siguiente en la ciudad de París, con la realización de una conferencia de ministros, donde se definieron las líneas generales de la iniciativa. Una nueva Cumbre realizada en Madrid el año 2002 estableció un programa de trabajo, mismo que se acordó alargar a 2008 en ocasión de la Cumbre, celebrada en Guadalajara, en 2004.

El espacio común de acuerdo a estas iniciativas, debería quedar implementado en el año 2015 (De Garay, 2008).

En este marco el proyecto sigue una metodología para lograr la comprensión del currículo y para hacerlo comparable. Como parte de lo anterior, se introdujo el concepto: resultados del aprendizaje y competencias, para cada una de las áreas temáticas descritas en términos de puntos de referencia que deben ser satisfechos. De acuerdo a Tuning estos son los elementos más significativos en el diseño, construcción y evaluación de las cualificaciones.

El proyecto Tuning Educational Structures in Europe, define la competencia como una combinación dinámica de atributos, en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo (Bravo, 2007, págs 3, 13).

Por resultados del aprendizaje se comprende al conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje. Pueden ser identificados y relacionados con programas completos de estudio (de primero o segundo ciclo) y con unidades individuales de aprendizaje (módulos). Las competencias se pueden dividir en dos tipos: competencias genéricas, que en principio son independientes del área de estudio y competencias específicas para cada área temática (Bravo, 2007). Las competencias se obtienen normalmente durante diferentes unidades de estudio y, por tanto, pueden no estar ligadas a una sola unidad. Sin embargo, es muy importante identificar en qué unidades se enseñan las diversas competencias para asegurar una evaluación efectiva y de calidad.

Esto quiere decir que las competencias y los resultados del aprendizaje deberían corresponder a las calificaciones últimas de un programa de aprendizaje. Ambos permiten flexibilidad y autonomía en la construcción del currículo y, al mismo tiempo, sirven de base para la formulación de indicadores de nivel que puedan ser comprendidos internacionalmente (González, Wagenaar y Beneitone, 2004).

En total se han desarrollado cuatro líneas de enfoque:

1. Competencias Genéricas.
2. Competencias Específicas de las áreas temáticas.
3. El sistema de transferencia y acumulación de créditos (ECTS) y,
4. Enfoques de Aprendizaje, Enseñanza y
5. Evaluación en relación con la garantía y control de calidad. (González, Wagenaar y Beneitone, 2004).

Entre los objetivos de *Tuning* se encuentra el analizar aquellas competencias que se relacionan con cada área temática. Estas competencias son cruciales para cualquier titulación porque están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática (siguiendo las líneas marcadas por el ECTS). Dichas competencias difieren entre disciplinas y son las que confieren identidad y consistencia a cualquier programa.

El trabajo central del proyecto está en los doce grupos de académicos de las doce áreas temáticas (Administración de Empresas, Educación, Historia, Matemáticas [primera fase]; Arquitectura, Derecho, Enfermería, Física, Geología, Ingeniería Civil, Medicina y Química [segunda fase]), que trabajan a lo largo del proyecto en la búsqueda de puntos de referencia común para dichas áreas. (Bravo, 2007, p. 13).

El proyecto busca iniciar un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, la efectividad y la transparencia. La protección de la rica diversidad de la educación superior latinoamericana es fundamental en el proyecto y, bajo ninguna circunstancia, se busca restringir la autonomía universitaria (según el mismo proyecto). Uno de sus objetivos claves es el de contribuir de forma articulada en toda América Latina, al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, desde dentro, es decir, desde los objetivos que la titulación marca como perfiles buscados para los egresados.

En la búsqueda de perspectivas que puedan facilitar la movilidad de los poseedores de títulos universitarios y profesionales en América Latina y quizás también de Europa, el proyecto trata de alcanzar un amplio consenso a escala regional, sobre la forma de entender los títulos desde el punto de vista de las actividades que los poseedores de dichos títulos serían capaces de desempeñar. De esta forma, el punto de partida del proyecto estaría en la búsqueda de puntos de referencia comunes, centrándose en las competencias y en las destrezas (basadas siempre en el conocimiento) (González, Wagenaar y Beneitone, 2004).

Aquel que posee un título universitario está preparado para enfrentarse a una sociedad del conocimiento y para dominar el avance vertiginoso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), con un enfoque profesionalista y competente, procurándose conocimientos y desarrollo de aptitudes, destrezas y habilidades, acordes a las necesidades de las nuevas dinámicas mundiales.

Durante la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC), realizada en Córdoba, España, en octubre de 2002, los representantes de América Latina que participaban del encuentro, luego de haber escuchado la presentación de los resultados de la primera fase del *Tuning*, se acercaron con la inquietud de pensar un proyecto similar para América Latina. Desde este momento se comenzó a preparar el proyecto que fue presentado a la

Comisión Europea, por un grupo de universidades europeas y latinoamericanas, a finales de octubre de 2003. Se puede decir que la propuesta *Tuning* para América Latina es una idea intercontinental, pues se trata de un proyecto nutrido de los aportes de académicos tanto europeos como latinoamericanos. La idea de búsqueda de consensos es la misma, es única y universal, lo que cambia, son los actores y la impronta que brinda cada realidad (Cepeda y Gascón, 2009).

Para la implementación del proyecto las Universidades determinaron su propio criterio y ritmo, originalmente se partió con 62 Instituciones latinoamericanas, pertenecientes a los 18 países de América Latina². El funcionamiento del proyecto se garantizó por el Programa Alfa, por otro lado, tanto la organización como la realización de las reuniones de trabajo, los desplazamientos de académicos, la manutención y la elaboración de documentos de discusión y la publicación de resultados e informes, están previstos con financiamiento directo de la Comisión Europea. Las universidades implicadas, participantes en el proyecto, aportan, en concepto de cofinanciamiento, el tiempo que le dediquen a su participación en las reuniones previstas por los académicos que las representen (González, Wagenaar y Beneitone, 2004).

Cabe preguntarse si la aplicación es una garantía en América Latina y concretamente, en México, donde es exactamente igual a la impulsada en Europa, ya que su aplicación, documentos, investigaciones y publicaciones emanadas de estas implementaciones, se apegan al discurso oficial como estructura estructurante, la cual no se le contradice, por lo que es de esperar que los resultados sean todos positivos. A esto, la filosofía de la acción de Bourdieu, desde un punto disposicional considera las potencialidades tanto de los agentes, como del *campo* en el que se circunscriben estos fenómenos, actuaciones, relaciones objetivas e incorporadas, etcétera, ofreciendo las razones constitutivas de su propia acción.

La mencionada construcción del currículo permite situar el título circunscribiéndolo a la idea de la tecnificación, de la preparación y logro terminal. Esta formación tiene el propósito fundamental de profundizar en los resultados de aprendizaje y apunta al logro de competencias, en términos de inserción laboral a espacios poco redituables y de poca trascendencia individual. Las expectativas de egreso para continuar con sus estudios son pocas y muy relativas (nivel medio-superior), ya que, en un gran número de casos, los jóvenes provienen de familias de escasos ingresos económicos y, su inserción laboral una vez concluida la educación básica, es inminente.

“El proyecto destaca por establecer un parámetro de homogeneidad en la formación profesional a partir de la adquisición de un determinado número de competencias genéricas y específicas diferentes para cada profesión” (Aboites, 2010, p. 25).

La formación en competencias, tanto en Europa como en América, responde a la tendencia mundial de integración de mercados regionales. En el caso de México, dos acontecimientos indicaban su

² Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

entrada al nuevo "orden económico mundial": la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), mediante el cual el gobierno mexicano negoció los servicios profesionales en dos capítulos: el 12 que habla sobre el comercio transfronterizo de servicios y el 16 sobre la entrada temporal de personas de negocios, en donde a los servicios profesionales se les reconoce trato nacional; el segundo, la incorporación de México a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Después de ambos acontecimientos, la OCDE realizó el estudio denominado: Exámenes de las políticas nacionales de la educación. México Educación Superior, en donde el organismo recomendaba flexibilizar los niveles educativos, mediante la definición de diseños curriculares basados en competencias, además celebraba el trabajo de evaluación del Centro Nacional de Evaluación Educativa (Rodríguez y Salgado, 2009, p. 122).

Estas medidas económicas y comerciales determinan los ajustes en la política educativa y confluyen en un panorama propuesto en la reforma educativa, que favorece la incorporación e incremento laboral y obedece a las imposiciones internacionales de inversión y trabajo. Para mediados de los años noventa del siglo pasado, la OCDE y la Comunidad Europea reconocían cuatro ejes de actuación, en el tema de competencias, que tienen como propósitos lograr el acercamiento entre el mundo laboral, el educativo y de formación y la adecuación de los trabajadores a los cambios en la tecnología y la organización social de la producción y el trabajo. El espacio educativo se presenta como aquel donde se elabora el principio generador que fundamenta la objetividad, dando pie a *habitus* existente a partir de los *capitales* en juego, cabe distinguir que, bajo estas dinámicas mundiales, se estructura el *campo* y por consiguiente en las acciones se ve el reflejo.

En la UE, "el Proyecto *Tuning* se articula en torno a una serie de objetivos de la Declaración de Bolonia de 1999, para el sector de educación superior", donde se ve que para la ocupación y ofertas de empleo, son los procesos formativos basados en competencias, un factor determinante. (Rodríguez y Salgado, 2009, p. 122).

Desde la planificación de los programas educativos, la renta per cápita, la marginación, la estructura educativa, los servicios públicos, las limitantes geográficas, hasta los flujos migratorios, la multiculturalidad, las limitaciones lingüísticas y las zonas rurales, etcétera (Bravo, 2007). Si se analiza brevemente esta referencia, veremos que en el aprovechamiento escolar, influyen no son sólo situaciones del ámbito educativo sino, por el contrario, los aspectos económicos, sociales y culturales.

Los estudiantes no llegan en igualdad de circunstancias a las aulas escolares, ya que, entre otras influencias, los niveles de *capital cultural* de los hogares de donde provienen, determinan en gran medida su éxito o fracaso en su desempeño académico; según Bourdieu, gracias a su *habitus* familiar, los hijos de padres con altos niveles socioeconómicos, dotan con mayor facilidad las habilidades y certezas de acercarse y adaptarse a las instituciones educativas, lo que denota una transmisión cotidiana de *capital cultural* que se refleja en mejores actitudes y aptitudes en el desarrollo escolar (Bourdieu, 1987).

El *capital cultural* del contexto sociofamiliar, evidencia que los padres con mayores niveles de escolaridad, tienen menor probabilidad de que sus hijos abandonen la escuela, ya que tienen mayores probabilidades de continuar con su escolarización (Chaparro et al., 2016). Así mismo, aumenta la probabilidad de obtener bajo nivel de aprovechamiento escolar, reprobación y deserción en los estudiantes, cuando se cuenta con madres de baja escolaridad y familias que no ven utilidad en la educación (Román, 2013, p. 43).

Otros tres elementos influyen determinantemente en el aprovechamiento escolar: el nivel socioeconómico familiar, como el principal factor externo asociado al ínfimo nivel escolar, al abandono y a la deserción escolar (Cazorla et al., 2016, como se cita en Díaz y Osuna, 2017, p. 71); la estructura y composición familiar (Espinoza et al., 2012); así como otros factores entre los que destacan el bullying, la exposición a la violencia y la inseguridad (Trucco e Inostroza, 2017, p. 15).

De esta forma, las variables, influencias y determinaciones externas a los procesos educativos, multiplican los perfiles de los estudiantes en su trayecto académico. Situaciones que no siempre son accesorias, sino razones principales del desempeño, continuidad y aprovechamiento escolar.

Las inequidades mencionadas (entre muchas otras), denotan y multiplican la problemática que se refleja en las pruebas internacionales estandarizadas. Haciendo alusión al autor de cabecera, el enfoque teórico de toda la política educativa, no prioriza a la tutoría como un dispositivo central, sino como uno coadyuvante, auxiliar y secundario, lo que contradice y minimiza la formación integral, que recurrentemente encontramos en el discurso oficial. Las estructuras escolares y los tutores deben de identificar los contextos internos y externos de los estudiantes, de acuerdo con sus necesidades y requerimientos, a efecto de abordarse específicamente en el acompañamiento, al reducir la complejidad que presentan.

Los resultados de la prueba PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes), ubican un nivel básico de conocimientos y habilidades, donde México se encuentra en el lugar 52 de 64 países pertenecientes a la citada organización; aun así, nueve países redujeron su porcentaje de alumnos con rendimientos bajos en Matemáticas entre las evaluaciones PISA de 2003 y 2012. México y Turquía, mejoraron reduciendo el porcentaje de alumnos que puntuaba por debajo del Nivel 1 (OCDE, 2012, p. 6).

En el contexto internacional, algunos organismos han señalado que la baja recaudación fiscal que presentan los países de América Latina (México incluido), representa un serio problema, dado que limita la capacidad de invertir en áreas como educación, infraestructura y desarrollo productivo que, como la salud y la protección social, son claves para aumentar la productividad, la competitividad y la inclusión social (...) Retomando señalamientos realizados por algunas agencias internacionales cada vez es más frecuente que en México se señale, con respecto a la educación, que ya no se requiere "gastar más, sino invertir mejor" (Márquez, 2012, p. 108).

La noción del *campo* se reviste de las motivaciones, propensiones, transmisiones de usos, saberes y costumbres que permiten la integración académica y compatibilización curricular del proceso de Bolonia y los posteriores proyectos e iniciativas.

La teoría de los *campos* es una construcción teórica constituida por una triada de elementos: *campo*, *capital* y *habitus* (Wacquant, 2004). De ella, destacan algunos elementos que ayudan a comprender este proceso. Bourdieu define el concepto de *campo* como un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, en la lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de *capital* eficiente en él; este espacio se caracteriza por relaciones de alianza entre los miembros, en una búsqueda por obtener mayor beneficio e imponer como legítimo aquello que los define como grupo, así mismo la confrontación de grupos y agentes en la búsqueda por mejorar posiciones, retribuciones, reconocimientos o la exclusión de grupos. La posición dentro del *campo* depende del tipo, el volumen y la legitimidad del *capital* y del *habitus* que adquieren los sujetos a lo largo de su trayectoria y de los cambios en el tiempo (Wacquant, 2004).

Los *campos* se componen de productores, consumidores y distribuidores de bienes e instancias legitimadoras y reguladoras, cuyas características, reglas y conformación varían de acuerdo con su historia y relación con el *campo* de poder. En consecuencia, se entiende al *campo* académico como un espacio complejo compuesto por productores (investigadores y académicos), distribuidores (docentes, tutores, orientadores, asesores e instancias de difusión), consumidores (estudiantes, tutorados, asesorados, estudiosos, etcétera) e instancias legitimadoras y distribuidoras del bien (escuelas, academias, universidades, tecnológicos e institutos de investigación); en donde se implementan formas y medidas de certificación y legitimación de acuerdo a su reproducción y su relación con el mencionado *campo* de poder (Bourdieu, 1997).

El impulso de estas dinámicas mundiales, determinan las transformaciones necesarias para las adecuaciones de estas perspectivas en el ámbito nacional. La reforma educativa en todos sus niveles, se corresponde como respuesta a estas imposiciones mundiales, para lo cual, convergen un conjunto de cambios estructurales en las áreas educativa, jurídica, política, económica, social y cultural.

1.2. La Reforma Educativa en México

Los intereses e intenciones que encierra la reforma se comprenden como un *capital*. La adquisición y empleo de sus diferentes formas permiten explicar las transformaciones de la estructura educativa. El Estado es el propietario de un amplio *capital social* (recursos por lo regular intangibles basados en pertenencia a grupos, relaciones, redes de influencia y colaboración, también es descrito como "un *capital* de obligaciones y relaciones sociales"), asimismo es el representante y vigilante del capital económico (control sobre los

recursos económicos que, por lo general, son transferibles a dinero y que se constituyen como una fuente esencial del poder político, social y hegemónico) y cuenta con un conjunto de actores y agentes sociales propietarios de altos niveles de *capital cultural* (formas de conocimiento, educación, habilidades y ventajas que establecen altos estatus al interior de la sociedad), que en su conjunto generan una forma específica de *capital simbólico* (consistente en una serie de propiedades intangibles inherentes al sujeto y a su clase, que existen en la medida en que son reconocidas por los demás, por la sociedad en su conjunto, por los agentes del *campo*). La combinación de todos los tipos de *capital* es lo que caracteriza la estructura o la composición social.

Una vez que el *capital cultural* se incorpora (interiorización individual), se objetiva (propiedad intelectual), se institucionaliza (reconocimiento de las instituciones políticas y sociales) y se combina con el resto de los *capitales*, se encamina a un conjunto de procesos y dinámicas de bienes culturales que promueven la transformación de las estructuras (en este caso educativas), con fines de hegemonía del *capital económico y simbólico*.

Con el Proyecto Tuning América Latina, funcionarios de la SEP (Secretaría de Educación Pública) y de la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), así como participantes de diversa índole, pretenden considerar la experiencia adquirida por Europa en la conformación del ECTS. Inicialmente quedó conformado por 62 Universidades de América Latina, sumándose a la fecha 182 instituciones que participan en el proyecto. La definición de las competencias genéricas para cada una de las 18 profesiones, es donde puede observarse con claridad el vínculo de competencias desde el preescolar hasta la universidad, así como en el caso de algunas competencias específicas, que en el caso de la educación media y superior han denominado competencias profesionales (Bravo, 2007).

La OCDE, a través PISA, evalúa la adquisición de competencias en Comprensión Lectora, Matemáticas y Ciencias, para determinar si los estudiantes pueden participar plenamente en la sociedad al avanzar en su preparación académica (U. de G., 2008).

Las pruebas estandarizadas, que se aplican en diferentes niveles educativos en México, son impulsadas por los organismos internacionales como la OCDE, teniendo como objetivo medir los niveles de aprendizaje, destrezas, habilidades y competencias, en las disciplinas de *Matemáticas y Comprensión Lectora*.

Las pruebas ENLACE (Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares) y PLANEA-MS (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes-Media Superior), sugieren una escala que se encuentre acorde con los requisitos mínimos de los ideales de empleadores en los procesos de

selección, lo que denota la intencionalidad de capacitación y adiestramiento en la EMS, a fin de que sus egresados sean capaces de insertarse en las actividades laborales.

Las evaluaciones PISA, se impulsan como un estándar internacional desde la OCDE. Estas evaluaciones tienen como fin, la obtención de elementos de influencia en la adopción de decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos (OCDE, 2015).

Los resultantes de estas evaluaciones deben de encontrarse acordes con los objetivos y lineamientos de un modelo óptimo de adquisición de competencias que, denota el nivel ideal de capacitación y adiestramiento de los estudiantes. El impulso de estas herramientas de diagnóstico, provienen desde el gobierno mundial, instrumentadas por organismos que inciden en la planificación de programas públicos de los países miembros que, como México, acatan dichas sugerencias (imposiciones) a cambio de inversión, empréstitos y cooperación internacional.

La base del proyecto radica en un adiestramiento, capacitación y formación (competencias), poco flexibles en ciertas áreas y actividades específicas, que tienden a dirigirse a una mecanización de respuestas y soluciones unidireccionales, radicales y rígidas, propias de las áreas técnicas.

Ante la actual demanda del contexto nacional e internacional, de formar recursos humanos preparados para enfrentar nuevas necesidades, tanto los modelos vigentes de formación profesional, como los sistemas tradicionales de enseñanza han sido rebasados, debido a que limitan los procesos de formación al espacio escolar basando los procesos cognitivos y socio-afectivos en suposiciones de la realidad. (Ramírez y Medina, 2008, p. 98)

Los procesos educativos se orientan hacia la formación en las competencias necesarias para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Para el Banco Mundial, la educación es un pilar fundamental del desarrollo económico y social de una nación. La inversión en educación se traduce en una elevada reserva de individuos con amplia posibilidad de ser capacitados para profesiones y actividades que requieran personal calificado, que favorezcan la generación de bienes y servicios e igualmente la creación de empresas que contribuyan al crecimiento económico.

“Por su parte, la UNESCO (United Nations Education, Scientific and Cultural Organization [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura]]), impulsa la educación enmarcados en los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir” (U. de G., 2008, p. 14).

En sintonía con toda la región latinoamericana, la impronta de estos enfoques pedagógicos se corresponde con los lineamientos impuestos por el gran capital internacional, dictados por el gobierno mundial y Naciones Unidas, tendientes a propiciar las mayores y mejores condiciones de reproducción capitalista.

Se muestra cierta tendencia a la constancia y al aumento de la reprobación y la deserción escolar en muchos de los países pobres pertenecientes a la OCDE, por lo que erradicar estas conductas pasan por delimitar cuáles son sus principales causas. Los alumnos con un rendimiento académico bajo a los 15 años, tienen más riesgo de abandonar completamente sus estudios; cuando una gran parte de la población carece de habilidades básicas, el crecimiento económico de un país se ve amenazado a largo plazo (Bravo, 2007).

El nuevo modelo educativo se desarrolla, organiza e implementa con base en el concepto de Competencias; entendiéndolo como la combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, inclusión de la disposición para aprender y saber cómo hacerlo; las competencias posibilitan que el educando pueda generar un *capital cultural* o desarrollo personal; un *capital social*, que incluye la participación ciudadana y un *capital humano* o capacidad para ser productivo.

Las Competencias son consideradas como parte de la capacidad adaptativa cognitivo-conductual, que es inherente al ser humano, la cual es desplegada para responder a las necesidades específicas que las personas enfrentan en contextos socio-históricos y culturales concretos; lo que implica un proceso de adecuación entre el sujeto, la demanda del medio y las necesidades que se producen, con la finalidad de poder dar respuestas y/o soluciones a las demandas planteadas. Estas demandas pueden tener dos órdenes: las sociales (que deberían ser priorizadas en el contexto que enfrenta la humanidad en la actualidad) y las individuales. Por lo anterior, el modelo educativo debe procurar organizar la enseñanza con la finalidad que los educandos logren desarrollar capacidades para resolver problemas, tanto a nivel social como personal. (García, 2011, p. 4).

El *capital* eficiente en estos procesos, es el *capital cultural* que puede ser adquirido por los estudiantes y legitimado a través de títulos y certificaciones. Este *capital* puede transformarse en *capital simbólico* de reconocimiento, cuando se acumula y los grupos en el poder lo reconocen; entonces los sujetos ascienden a una posición elevada y adquieren el reconocimiento y la capacidad para definir lo que es legítimo y valioso en el círculo en el que se desenvuelven. Bourdieu define al *capital cultural* como:

(...) “el conjunto de conocimientos y saberes que posee un individuo”, se distribuye de forma desigual y no se adquiere instantáneamente, lo que hace difícil su adquisición y coloca a sus poseedores en una posición ventajosa respecto a aquéllos que carecen de él y no pueden obtenerlo de forma inmediata. (Bourdieu, 198, p. 11).

La perspectiva sociocultural o socioconstructivista de las competencias, aboga por la connotación de prescripción abierta, es decir, que goce de la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación o problema inédito, para lo cual el individuo requiere mostrar la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos. En este caso, se requiere que aquella persona que se enfrenta a una situación, sea capaz de reconstruir el conocimiento, de proponer una solución, que decida en torno a posibles cursos de acción y, sobre todo, que lo haga de manera reflexiva, teniendo presente aquello que da sustento a su forma de actuar ante tal hecho (SEP, 2012).

Una competencia permite identificar, seleccionar, coordinar y movilizar de manera articulada e interrelacionada un conjunto de saberes diversos en el marco de una situación educativa en un contexto específico. Esta caracterización tiene sus fundamentos en el siguiente conjunto de criterios:

- Tienen un carácter holístico e integrado. Se rechaza la pretensión sumativa y mecánica de las concepciones conductistas. Las competencias se componen e integran de manera interactiva con conocimientos explícitos y tácitos, actitudes, valores y emociones, en contextos concretos de actuación de acuerdo con procesos históricos y culturales específicos.
- Se encuentran en permanente desarrollo. Su evaluación auténtica debe ser continua, mediante la elaboración de estrategias que consideren el desarrollo y la mejora como aspectos que integran el desempeño de una competencia.
- Se concretan en diferentes contextos de intervención y evaluación. El desarrollo de las competencias, así como su movilización, debe entenderse como un proceso de adaptación creativa en cada contexto determinado y para una familia de situaciones o problemas específicos.
- Se integran mediante un proceso permanente de reflexión crítica, fundamentalmente para armonizar las intenciones, expectativas y experiencias a fin de realizar la tarea docente de manera efectiva.
- Varían en su desarrollo y nivel de logro según los grados de complejidad y de dominio. Las competencias asumen valor, significatividad, representatividad y pertinencia según las situaciones específicas, las acciones intencionadas y los recursos cognitivos y materiales disponibles, aspectos que se constituyen y expresan de manera gradual y diferenciada en el proceso formativo del estudiante.
- Operan un cambio en la lógica de la transposición didáctica. Se desarrollan e integran mediante procesos de contextualización y significación con fines pedagógicos para que un saber susceptible de enseñarse se transforme en un saber enseñado en las aulas y, por lo tanto, esté disponible para que sea movilizado por los estudiantes durante su aprendizaje (SEP, 2012).

El enfoque por competencias forma una vertiente diferente de las características que requieren los estudiantes en su formación y, a su vez, los requerimientos que exige el mercado laboral internacional.

Los estudiantes se convierten en objeto y sujeto del paradigma por competencias. Son el blanco de una formación educativa tendiente a priorizar la capacitación técnica laboral (saber hacer); estas dinámicas adolecen de dos vertientes: primero, excluyen de su programación las características de regionalización, cultura, tradiciones, costumbres, arraigo, pertenencia, idiosincrasia, lenguas, viabilidad, etcétera y segundo, no responden a las necesidades y requerimientos que exigen las nuevas generaciones ni a las demandas de los mismos jóvenes. Las razones pueden encontrarse en la subsunción que ejerce el entorno internacional, donde su incorporación al trabajo marca los objetivos y propósitos de toda la estructura educativa.

Estas modificaciones pretenden alterar el *capital cultural* que se imprime en los bachilleres, a fin de tener elementos de juego en los *campos* escolares, intelectuales, laborales, etcétera, a los que habrán de insertarse; la transmutación del *capital cultural*, a *capital social* y *capital simbólico*, pretende finalizar en las herramientas que faciliten la supervivencia en los *campos*, estableciendo un nuevo *habitus* en los

docentes como en los estudiantes y egresados, al alterar su interacción en pos de la obtención de elementos de juego.

“La medición y evaluación de los aprendizajes de los educandos, con base en competencias en educación básica a nivel mundial, que ha venido realizando la OCDE, están fundamentadas en el PISA” (Rodríguez y Salgado, 2009, p. 125). Lo importante aquí, es que exista consecuencia y congruencia entre la adquisición ascendente de competencias, desde los primeros niveles educativos, hasta los superiores. En palabras de Bourdieu, los agentes insertos en el *campo* educativo medio-superior, aprenden un nuevo *habitus* tendientes a una nueva visión de reproducción social, consistente en un replanteamiento principalmente enfocado para la capacitación para el trabajo.

Aquí se destaca por una parte, que este enfoque se centra y se sesga en la capacitación laboral, lo que genera vacíos entre la pretendida formación integral y el discurso educativo y, por otra, que ante la adaptación de patrones e imposiciones externas, se carece de un proyecto propio de educación con verdadera identidad nacional, apegada a la multidiversidad de contextos, necesidades, requerimientos, ofertas, particularizaciones, regionalización y manifestaciones culturales, geográficas y poblacionales.

El contexto mundial y nacional de las últimas dos décadas se ha reformulado notablemente: vivimos ahora en la era de la información, en la sociedad del conocimiento y de la globalización. El país también ha cambiado dramáticamente: convivimos con la desigualdad, la violencia y el desempleo. La última reforma educativa mexicana para la educación básica y media superior, prevista en el año 2000, abordó los nuevos contextos y los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales, con un enfoque educativo basado en competencias, ya que fue concebida como una reforma integral que articulara a toda la educación básica del país (preescolar, primaria y secundaria) que pronto se transformó en una serie de reformas para cada nivel educativo:

La reforma de Preescolar, puesta en marcha en agosto de 2004 con el Programa de Educación Preescolar (PEP). La reforma de Educación Primaria que contempla la renovación del Plan de Estudios 2009 para 1º., 2º., 5º., y 6º grados de Primaria; se puso en marcha en todas las primarias del país en 2010. La Reforma de Educación Secundaria con sus diversas etapas (Reforma Integral de la Educación Secundaria [RIES], Reforma de Educación Secundaria [RES], Reforma Secundaria [RS]) lanzada en 2006 y finalmente, la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), que entró en vigor en verano de 2009. (Rodríguez y Salgado, 2009, p. 125).

Aunque la reforma integral se fragmentó en pequeñas reformas (una para cada nivel educativo), todas ellas comparten una visión común: están basadas en competencias y consideran un espacio formal en el diseño curricular a las competencias genéricas. “Por primera vez estamos ante una propuesta de diseño curricular que cobija a todas las etapas y niveles educativos; desde preescolar hasta universidad” (Rodríguez y Salgado, 2009, p. 125).

Con los procesos de evaluaciones estandarizadas y las reformas de preescolar y de la educación básica (RIEB), se perfilan los lineamientos generales que dan pauta a la reforma de la educación media superior. La adaptación a los requerimientos descritos y la adopción del paradigma por competencias, la visión socioconstructivista y la implementación de la tutoría, se da paso a la RIEMS.

En este contexto, la RIEMS, consiste en la creación del Sistema Nacional del Bachillerato (SNB) (hoy Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior, PBC-SiNEMS), que tiene su base en cuatro pilares:

1. Construcción de un Marco Curricular Común (MCC) (homogenización de criterios de capacitación en el *capital cultural* de los estudiantes).
2. Definición y reconocimiento de las porciones de la oferta de la EMS.
3. Profesionalización de los servicios educativos (definición de nuevos *habitus* y campos en la actividad docente).
4. Certificación Nacional Complementaria (homogenización de criterios formativos para la inserción laboral e inserción en la educación profesional).

La reforma involucra a todos los subsistemas que la componen, para dotar a los estudiantes, docentes y a la comunidad educativa de nuestro país, con los fundamentos teórico-prácticos para que el nivel medio superior sea relevante en el acontecer diario de los involucrados. Con la RIEMS, los diferentes subsistemas de Bachillerato podrán conservar sus programas y planes de estudio, los cuales se reorientarán y serán enriquecidos por las competencias comunes del PBC-SiNEMS antes SNB (Gobierno de México, 2018).

Entre las facultades de la Dirección General del Bachillerato (DGB) se encuentra que puede definir los planes y programas de estudios, así como emitir la normatividad general académica. Estas atribuciones y la estructura de la DGB continuaron fortaleciéndose en los años siguientes, en 2002 se creó el Departamento de Incorporación, Revalidación y Equivalencias, con lo cual, la DGB se hizo cargo de los reconocimientos de validez oficial de los estudios de bachillerato general que imparten los particulares (SEMS, 2013).

Fue en enero de 2005 que se publicó, en el Diario Oficial de la Federación (DOF), el nuevo reglamento interior de la SEP, en el que se establecen las atribuciones que la DGB tiene hasta la fecha. En el mismo mes, el comité Técnico de Profesionalización de la SEP autorizó el organigrama de la DGB vigente hasta la actualidad. En el cumplimiento de sus atribuciones, la DGB ha impulsado dos acciones relevantes y de alcance nacional para mejorar y modernizar el bachillerato general:

- I. Para materializar la estrategia de impartir una "Educación Media Superior de buena calidad", contenida en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, llevó a cabo la Reforma

- Curricular del bachillerato general, entre los ciclos escolares 2003-2004 y 2006-2007, la cual abarcó la gran mayoría de los subsistemas adscritos a la DGB o coordinados por ésta.
- II. A partir de 2007, en ejecución del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, la DGB conduce el proceso de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en lo que respecta al bachillerato general. También impulsa la constitución del PBC-SiNEMS antes SNB (SEMS, 2013).

A partir del ciclo escolar 2009-2010 se iniciaron los cambios establecidos por la RIEMS en los subsistemas de las modalidades escolarizada y mixta. La DGB impulsa que sus planteles ingresen al PBC-SiNEMS, también, promueve activamente que los demás subsistemas coordinados realicen los cambios de orden académico, organizacional y material, para su debida integración a este sistema de alta calidad educativa (SEMS, 2013).

Todos estos cambios educativos se reflejan en la teoría de Bourdieu como reformas y adaptaciones de la estructura social, al impulsar las transformaciones de los *habitus* y del replanteamiento de los *capitales* en juego. La reforma estructural, en materia de educación, es la adaptación del *campo* educativo ante las exigencias internacionales de la homogenización de los criterios, competencias y créditos para la incorporación de mayores masas, por una parte, a la estructura productiva y, por otra, a los *campos* educativos de formación profesional, destacando la capacitación técnica, tecnológica y científica.

La base conceptual del currículum del sistema educativo en México, se asume con la teoría socioconstructivista (perspectiva sociocultural), como paradigma central de la reforma, pues permite cierta flexibilidad curricular al diseñar estrategias propias y dejar al estudiante ser el centro de su propio aprendizaje. Esta teoría es un paradigma centrado en las áreas psicológica y pedagógica, cuyas explicaciones y objetos en el desarrollo humano se enfocan como un proceso de aprendizaje gradual en el que el individuo cumple sus actividades, a través del intercambio social, histórico y cultural.

Pretende explicar el desarrollo humano por medio de los elementos provenientes de la historia y de la cultura, que propicia el desarrollo de las estructuras cognitivas del ser humano, el cual se inserta en las áreas culturales por medio del intercambio conductual-simbólico, puesto que monopoliza el lenguaje y los procesos de comunicación (Jonnaert, 2002).

Las características principales se resumen en los siguientes elementos:

- El agente compone y construye su propio tejido conceptual, simbólico y de aprendizaje.
- El medio social, cultural e histórico es lo que provoca, estimula y determina el desarrollo de aprendizaje de un individuo.
- El lenguaje es el vehículo a través del cual, se accede y se desarrolla la cultura (Ramírez, 2018).

Este enfoque sostiene que el individuo, tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción

entre esos dos factores. “El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se realiza con los esquemas y con lo que ya construyó en su relación con el medio que la rodea” (Serrano y Pons, 2011, p. 11).

El alumno necesita de herramientas que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo cual implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo. Además, propone un proceso de enseñanza en el que define y se percibe como un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende. Como elemento didáctico se centra a la enseñanza orientada a la acción (Ramírez, 2018).

El aprendizaje es un proceso único y personal que se da entre el sujeto y el objeto a conocer, esto coloca al maestro sólo como facilitador de dicho proceso. Desde su punto de vista, el profesor no enseña en el sentido tradicional de la impartición de conocimientos, sino que utiliza materiales con los que los alumnos se comprometen activamente a través de la manipulación e interacción social. “un concepto amplio de transformación educativa de naturaleza socioconstructivista, es decir, que tiene en cuenta la participación de los diferentes *agentes implicados*” (Riera y Prats, 2008, p. 29).

Sin embargo, los supuestos teóricos del paradigma socioconstructivista distan mucho de la realidad del sistema educativo mexicano y en concreto, del subsistema de educación media-superior. Si bien se ha intentado poner al estudiante en el centro del proceso educativo, a efecto de que desarrolle sus capacidades de manera independiente, la realidad es que el alumno sigue en una postura pasiva

La estimulación del medio, pretende enfocarse en un despliegue autodidacta del estudiante para influir y transformar su realidad, situación que, ante la restringida guía académica de los docentes por las limitaciones propias del modelo por competencias, resulta de muy bajos resultados.

Las interacciones sociales que pretenden enfocarse en el estímulo y desarrollo de los aprendizajes, se ven muy limitadas ante las ausencias totales o parciales de los agentes involucrados, situación que denota poco interés en el desarrollo académico de los estudiantes o la presencia de otras variables para brindar la atención deseada.

La multivariedad de condicionantes alrededor de los alumnos, retrasan o limitan el postulado de la doble formación de conocimientos (inter e intrapsicológico), a pesar de que la estructura apuesta por la formación del estudiantado en generar condiciones que cobijen los aspectos socioemocionales, éstas se ven limitadas, puesto que no todas las interacciones sociales son positivas o benéficas en pos de la construcción mental de conocimientos; los actuales estudiantes, tienen muchos intereses que acaparan y priorizan su atención, su tiempo, su esfuerzo y que son únicos o diferentes de los pretendidos en los planes escolares.

La mediación y el andamiaje enunciados por esta teoría, muestran resultados parciales ante las limitaciones de las condiciones humanas (docentes, directivos, padres de familia, estudiantes, etcétera) y

estructurales, que son el común denominador de este nivel educativo. Según este paradigma, los procesos mentales superiores tienen un origen cultural, histórico y social, así como la mediación se refiere al herramientaje cultural de los individuos, principal razón por la cual, resulta un tanto contradictorio que el currículum y plan de estudios, prioricen las áreas técnicas y las enfocadas a la capacitación laboral, en detrimento de las áreas y perspectivas sociales y humanísticas.

Los contenidos de la educación al llevar el análisis de los saberes comprendidos en los programas de estudio, con el objetivo de lograr la coherencia, la unidad y la concreción de los mismos. En la medida que los contenidos programáticos sean generales y abstractos se produce la incompreensión y la incoherencia, los temas o ítems vagos dan lugar a interpretaciones laxas (Bourdieu, 1997).

Es importante preguntarse si en la reforma educativa en su conjunto, existe congruencia y vigilancia en el diseño e implementación del enfoque por competencias entre los niveles educativos.

Por otra parte, el paradigma socio constructivista ubica al estudiante en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, pretendiendo que éste (como un investigador experimentado) sea quien se acerque a los conocimientos y técnicas necesarios en su formación; es cuestionable que toda la estructura y reformas educativas se basen en él, cuando niega la existencia de la verdad objetiva, al plantear que el conocimiento es una construcción propia que el estudiante hace de la realidad, se elimina la crítica y el debate, pues asume una posición relativista y convencionalista acerca del conocimiento y considera prescindible la presencia de la mediación docente.

El objetivo es sentar las bases de la formación científica y la creación de ciudadanos capaces de resolver problemas para dar el paso más allá de la crítica; se considera vana la formación enciclopedista, es decir, enseñar una gran cantidad de asignaturas y tratar de explicar lo más que se pueda de cada una de ellas; se privilegia las asignaturas básicas y dar el conocimiento más importante de forma concisa (Bourdieu, 1997). Si bien Bourdieu antepone el enfoque pragmático y tecnológico en la formación educativa, no descuida el conocimiento social y humanístico, la formación integral y el establecer un escenario ideal. Sin embargo, la estructura y la política educativa mexicana, en los hechos, prioriza el sentido práctico y técnico en la formación de los estudiantes del nivel medio superior, distanciándose del enfoque sociocultural y constructivista.

La estructura educativa instruye en la transmisión de los conocimientos, se debe dar de la mejor forma, pero no es el único elemento responsable de la educación y de la socialización del estudiante, todo esto se complementa con la educación que recibe de sus padres. El *habitus* es la representación o el reflejo de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales de la sociedad, es la manifestación de las características específicas, consiste en la internalización de las estructuras socio-económicas; lo que hace el estudiante es reproducir los usos y prácticas sociales en relación al *campo* que pertenece.

El trabajo pedagógico forma el *habitus* a través del conocimiento que se desprende de los contenidos de los programas de estudio; es la interiorización dosificada del entorno la que va a durar más allá del proceso enseñanza-aprendizaje, pues es un proceso de socialización que finaliza con la muerte. Bourdieu y Passeron le denominan “la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1977, p. 9). El *habitus* secundario se forma fuera del entorno familiar, según Bourdieu, “la combinación del trabajo pedagógico primario con otras formas secundarias del mismo implica procesos de aculturación, deculturación y reculturación” (Bourdieu, 1977, p. 11).

1.3. La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

La reforma educativa busca una educación integral, para ello sitúa a la escuela en el centro del sistema educativo y la dota de mayor autonomía de gestión, transforma la relación entre autoridades, docentes, padres de familia y sociedad en general; este fortalecimiento no deja sola a la institución en la tarea educativa, sino que, asegura aún más el aprendizaje de los estudiantes, impulsando el desarrollo de los docentes, evaluaciones periódicas, inclusión de aspectos educativos a la familia y la sociedad, mejora de su infraestructura y el uso efectivo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) dentro del aula de clase (Excélsior, 2014).

El espacio social de los tutores es su propio *campo*, supone un *campo* de fuerzas que se impone a estos agentes, un *campo* de luchas donde se enfrentan a una transformación o conservación en su acción tutorial, con el fin de hacer ver su formación en dicha disciplina. Se requiere expresar más que enfrentarse a la misma estructura, a aquello que la compone, acorde a su posición y fuerza, contribuye a transformar y conservar su estructura. Constituirse o consolidarse para crear un grupo que, por su afinidad, alcance el éxito, debido a que esos tutores, este grupo consolidado por su afinidad, posición y proximidad, en su espacio, se reconozcan y coadyuve en el mejor de los casos a la mejora académica de los tutorados y del proyecto que esto signifique.

Un punto central describe que los docentes mejor calificados impartirán clases, situación que la institución experimenta en la primera evaluación al desempeño docente, quienes son evaluados de manera imparcial, objetiva y transparente por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE); con estos resultados los maestros mejoran su desempeño y su mérito es reconocido, a esto se le conoce como *capital cultural*. Es de saberse que siempre habrá discusión a favor o en contra de estos cambios, cuyo único objetivo es buscar la mejora continua y una escuela fortalecida, responsable y eficiente. El Servicio Profesional Docente (SPD), como estructura jurídica, asegura que el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los docentes y del personal directivo y de supervisión, se produzca mediante mecanismos

que permitan acreditar sus capacidades, impulsando en esta estrategia el ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento (Informador, 2016).

Los programas de estudio ameritan ser revisados frecuentemente para actualizarlos con la introducción de datos, aportados por el avance científico y tecnológico en las diferentes disciplinas científicas, sin menoscabo de la importancia del conocimiento y de la evolución histórica de la humanidad y sus creaciones; sin embargo, advierte evitar caer en la tentación de modificar arbitrariamente o no contextualizar las demandas del mercado académico, al cambiar los planes de estudio (Bourdieu, 1997).

En este contexto, PBC-SiNEMS, es un organismo que forma parte de la estructura de la SEP, permite evaluar y, en un futuro inmediato, elevar la calidad de los planteles del nivel medio superior del país; dentro del PBC-SiNEMS. Actualmente existen cuatro niveles de acreditación, el nivel I es el superior y se encarga de valorar la calidad del plantel de acuerdo a los parámetros de la RIEMS. Cuando un plantel educativo ingresa al PBC- SiNEMS, se ubica en alguno de estos niveles para, posteriormente, mantener o ascender al nivel siguiente al evidenciar que cumple con los requisitos específicos como consecuencia de un proceso institucional de mejora continua de todos sus procesos de gestión y en particular el del proceso de enseñanza-aprendizaje (SEMS XVIII, 2017).

El PBC-SiNEMS acredita la calidad de los planteles públicos y particulares de Educación Media Superior y, el Consejo para la Evaluación de la Educación de Tipo Medio Superior es la institución, facultada por el Comité Directivo del PBC-SiNEMS, encargada de evaluar los componentes, los procesos y las funciones de los planteles interesados en ingresar y permanecer en el PBC-SiNEMS, también evalúa los planes y programas de estudio de las Dependencias e Instituciones MultiPlantel (DIM) y, por ende, a los centros educativos propios, incorporados o con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) (SEP VIII, 2016).

Estos cambios atienden los siguientes aspectos:

- Planes y programas ajustados a la educación por competencias y al desarrollo de los *campos* del conocimiento determinados por la RIEMS.
- Docentes capacitados y acreditados por alguno de los programas establecidos para tal fin y que son avalados por el Consejo para Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior (COPEEMS).
- Gestión administrativa y académica que permite la organización de la vida escolar apropiada para el proceso de enseñanza-aprendizaje con la existencia de instalaciones suficientes y pertinentes (SEMS XVIII, 2017).

Indudablemente el PBC-SiNEMS compromete a los planteles a trazar nuevas metas, tomar decisiones para transformar su entorno y adaptarse a las exigencias de la RIEMS y a las necesidades reales de su comunidad estudiantil, transformando el proceso de aprendizaje de los bachilleres de México.

1.3.1. El Plan de Estudios y el Marco Curricular Común (MCC)

Los programas y planes de estudio del Colegio de Bachilleres son reformas y estructuras basadas en la formación de jóvenes que al egresar del bachillerato se insertarán al mundo laboral o bien, a la educación superior; importante aquí el énfasis que se hace del área o componente de formación laboral (SEP IV, 2016).

A partir del Ciclo Escolar 2009-2010, la DGB incorporó en su plan de estudios los principios básicos de la RIEMS, con el propósito de proporcionar una educación pertinente y relevante, lo que permitió una relación entre la escuela y su entorno, facilitando el tránsito académico entre subsistemas y escuelas, con la definición del MCC, basado en desempeños terminales, desarrollo de competencias, flexibilidad y componentes comunes del currículum (SEP III, 2016).

El plan de estudios de la DGB tiene como objetivos: proveer al educando de una cultura general, que le permita interactuar con su entorno de manera activa, propositiva y crítica (componente de formación básica); prepararlo para su ingreso y permanencia en la educación superior, a partir de sus inquietudes y aspiraciones profesionales (componente de formación propedéutica); promover el contacto con algún *campo* productivo real, de su interés y necesidad, para incorporarse al ámbito laboral (componente de formación para el trabajo) (SEP V, 2017).

La propuesta curricular 2017, modifica la función del docente transformándolo en un mediador que guía la actividad constructivista del estudiante y propicia las condiciones para que cada uno de ellos aprenda, con el fin de que sean capaces de insertarse plenamente en la sociedad productiva y democrática, para desarrollar en los niños y jóvenes su intelecto, carácter y formación moral; los objetivos de esta propuesta se centran en el educando, docente, escuela y familia, añadiéndose como actores de cambio a las autoridades educativas, supervisores y la sociedad, lo que describe ambientes de aprendizaje que sitúen al estudiante como centro y responsable de su propio conocimiento (SEP III, 2016).

Centra su atención en acciones para dar autonomía curricular a las escuelas, transformar la cultura pedagógica, reconocer la diversidad de contextos y realidades, aumentar el *capital social y cultural* de las escuelas, focalizar y seleccionar contenidos prioritarios y diversificar el acceso a materiales educativos pertinentes (SEP III, 2017).

El propósito de la Educación Básica y Media Superior es contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que

participen activamente en la vida social, económica y política de México. Es decir, personas que tengan la motivación y capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural, así como a continuar aprendiendo a lo largo de la vida, en un mundo complejo que vive cambios vertiginosos (SEP IV, 2016, p. 1).

Evidentemente, la implementación estructural obedece a los requerimientos e imposiciones del mercado laboral mundial, que demanda en gran medida mano de obra calificada y barata, lo que hace atractivo para el capital internacional invertir en el territorio nacional.

Desde la última década del siglo pasado, la reforma educativa de toda su estructura, ha venido gestándose. El planteamiento pedagógico y la propuesta curricular de todos los niveles de la educación básica (RIEB - Reforma Integral de la Educación Básica), se ha pretendido homogenizar, seccionándola en pequeñas reformas particulares, teniendo como denominador común el mismo enfoque paradigmático: las competencias, la cual, según el discurso oficial, permite atender los retos que enfrenta el país y coadyuve a lograr una mayor articulación y mejor eficiencia entre preescolar, primaria y secundaria.

Los convenios y acuerdos internacionales forman parte del dominante discurso de política mundial, que se enfocan de manera paralela en América Latina tanto en la inversión como en los recursos, al plantear los rumbos a seguir en la política económica y prácticas sociales como también en materia educativa donde actores y comunidades epistémicas representan diversos intereses. Estos procesos de administración y gestión moldean las acciones de política entre gobierno y sociedad, a través de actores e instituciones intermedios enfocados en la conducta de los agentes (Cabrera y Cruz, 2016).

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2012, contó con la colaboración de la UNESCO, lo que explica el enfoque y orientación político-pedagógica que asumió el Gobierno de México (UNESCO, 2011).

Esta reforma reivindica el enfoque por competencias como lógica de moda en la que, detrás de su fisonomía de innovación, de progreso y de transformación, subyacen visiones mercantilistas, productivistas, funcionalistas y conductistas con las que se pretende asignar a la escuela la función de maquiladora de competencias de los alumnos (Ducoing, 2018, p. 33).

Lo anterior, reafirma las aseveraciones expresadas arriba, respecto del perverso y malintencionado origen de la incorporación de las competencias en la reforma integral en su conjunto.

Por su parte, la RIEMS experimenta un proceso progresivo de cambios a través de más de diez años, comenzando en 2008 con la construcción del SNB en un marco de diversidad, las competencias genéricas y el perfil del egresado del nivel medio superior. Esta reforma, se establece a partir de la concreción de cuatro líneas fundamentales: la construcción e implantación de un MCC con base en competencias; la definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la EMS; la instrumentación de mecanismos

de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta y, un modelo de certificación de los egresados del SNB (Fernández et al, 2019).

Las posteriores reformas, han sido modificaciones al planteamiento original del 2008; así, en 2012 la reforma establece el mandato constitucional de universalización de la EMS. En 2013, se introdujo el Sistema Nacional de Educación Media Superior (SiNEMS) (Fernández et al, 2019), la evaluación docente (Morales y Flores, 2013) y la revisión y adecuación curricular (SEP, 2016). En 2017, se reforma al SNB y se transforma en Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SiNEMS) (Juárez, Flores y Huerta, 2017).

Todas estas etapas dentro de la RIEMS obedecen a los mismos intereses que promueven el paradigma señalado arriba y que consolida la reforma integral del sistema educativo nacional. Desde el preescolar hasta el bachillerato, se establecen las líneas horizontales que atraviesan todos los niveles y subsistemas educativos oficiales, que impulsan un proyecto netamente colonialista y que privilegia la mecanización de la formación y el conocimiento en un sentido práctico como elementos centrales de un perfil de egreso, diseñado para permitir la incorporación de mano de obra calificada y barata al capital transnacional.

Con el Acuerdo intersecretarial número 9/CD/2009 de diciembre de 2009, se establecen las bases jurídicas de la tutoría en el nivel medio superior. Enfocada a disminuir la reprobación y la deserción escolar, se pretende coadyuvar en los esfuerzos del SNB para satisfacer las necesidades de los estudiantes en su formación. Así mismo, en el Acuerdo 442 que mandata la creación del SNB, se detallan experiencias de los subsistemas de EMS en este tipo de intervenciones.

La SEMS promueve el Modelo Integral de Acompañamiento para los Jóvenes de la EMS de México, el cual está integrado por:

- a) Sistema de alerta temprana (generadora de acciones oportunas).
- b) El sistema nacional de tutorías (que atiende el aspecto académico).
- c) El programa de orientación vocacional (se orienta al área vocacional).
- d) Construye T, (se enfoca al ámbito psicosocial).
- e) Programa de becas (es la dimensión socioeconómica).
- f) El programa de fomento a la lectura (SEMS XIII, 2013).

En el Sistema Nacional de Tutorías Académicas (SiNaTA), la participación de los docentes constituye una estrategia ideal para emprender la transformación que implica el acompañar a los estudiantes a lo largo de su trayectoria formativa en la EMS. Las acciones académicas que realicen el tutor grupal y el asesor docente deben orientarse a atender la heterogeneidad que existe en la población estudiantil, además de considerar

que se requiere de una personalización y diversificación, debido a que el alumnado es diverso en capacidades (cognitivas, afectivas y sociales), así como de posibilidades y necesidades educativas (SEMS XIII, 2013).

Sin embargo, algo que suena contradictorio, es que la formación del docente tutor, se circunscribe a un curso de formación tutorial basado en cuatro módulos y que comprende un total de 120 horas (SEMS XIV, 2013), situación que parece muy precaria, al restringirse sólo a aspectos teóricos, en contraste con los objetivos pretendidos en la reforma, en lo relativo a la tutoría.

Existen programas, que pretenden complementar el acompañamiento escolar y que, coadyuvan en la permanencia escolar; así: “Yo No Abandono”, “Síguelo” y el “SIAT” (Sistema de Alerta Temprana) (SEMS XVII, 2013) que complementan la adopción del Modelo Educativo 2017, en el que se incluyen las habilidades socio-emocionales (SEP III, 2017), enriquecen la formación integral del estudiante que se enfocan en abatir la deserción escolar.

La preocupación radica en lo referente a la formación de los docentes tutores; tanto la planificación, programación como los aspectos de control legal, se observan muy poco acabados y ausentes en todos sus aspectos. No existen lineamientos ni textos que contribuyan a la formación académica ni programática de los nuevos tutores, lo que contradice las intenciones de promover el acompañamiento escolar. La acción tutorial se limita a la atención de los estudiantes y no da cabida a las necesidades o requerimientos de los docentes.

El programa curricular de la educación en nuestro país, ha transitado en sus diferentes niveles, sistemas, subsistemas, niveles de gobierno, etcétera, por un conjunto de procesos de depuración y homogenización. Definidos como dos grandes marcos, el currículo nacional de la Educación Básica y el MCC de la EMS, presentan una secuencia lógica, una congruencia horizontal y una integración vertical; ambos marcos curriculares, plantean fomentar las competencias para la vida, las cuales son fundamentales: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a convivir (en el nivel básico) y aprender a hacer (nivel medio-superior) (Delors, 1994).

También es observable que en el modelo educativo 2017, se pretende tener calidad en la educación y su revisión exige que dentro de su trayecto educativo, se abata la deserción, el bajo rendimiento académico y la alta reprobación, esto es, que todos los actores educativos deben adaptarse a cambios acelerados sociales, políticos y económicos, así como la globalización; se observa de igual forma que este modelo afianza los valores que como sociedad asumimos para fortalecer el respeto, el sentido del deber, responsabilidad, cooperación e interés de todos, articulando aprendizajes efectivos, significativos y situados, del desarrollo cognitivo de todo estudiante. Pero para que esto se lleve a cabo deben estar articulados el buen currículo, condiciones prácticas adecuadas, docentes capaces y actualizados, ambientes propicios,

participación de los padres de familia y de la comunidad, etcétera, resaltando que este nuevo modelo consiste en el fortalecimiento y en una nueva conjunción de los componentes del sistema educativo (SEP III, 2017).

El párrafo anterior es un conjunto de intenciones y buenos deseos que se redactan como parte del discurso político en educación, los cuales, distan mucho de la realidad diaria del quehacer educativo, pues como ya se mencionó, los niveles de reprobación, deserción y bajo aprovechamiento de los estudiantes, son fenómenos multifactoriales que escapan al simple enfoque escolar. De la misma manera, no todos los involucrados convergen en las visiones pretendidas de valores, así como las condiciones estructurales, los disímbolos ambientes, las relaciones interpersonales y la participación de padres de familia, distan mucho de un escenario ideal.

Además de requerir la imperiosa necesidad de la relación y compromiso entre docentes e instituciones con todos los componentes, así como una relación transversal que coadyuve al intercambio en los procesos educativos, con el objetivo del mejoramiento, calidad y formación constante, donde esta movilización pedagógica permita diversas formas de enseñanza y su concreción curricular, el objetivo de la EMS y del Colegio de Bachilleres es formar seres humanos comprometidos, responsables y capaces de ser parte de esta transformación mundial.

1.4. El Carácter Jurídico del Campo Educativo

El cimiento jurídico a través del cual se ha establecido la reforma educativa en el nivel medio-superior en México, no se dio por un proceso legislativo en un sentido formal, sino en forma de decretos emitidos por el Ejecutivo Federal, en conjunto con las organizaciones, instituciones y agentes políticos inmersos en la estructura educativa, en forma de acuerdos publicados en el DOF. Su carácter es de ley, desde sus disposiciones, mandatos, creaciones, derechos y obligaciones y son ratificados en el Plan Nacional de Desarrollo. Los Acuerdos en cuestión, son los numerales: 442, 444, 445, 447, 449, 480, 484, 486, 488, 656, 657 y el 9/CD/2009 (SEMS, 2008; SEMS, 2009 y SEMS, 2012). Esta reforma y estos acuerdos se ratifican en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Gobierno de la República I, 2013) y en la Nueva Ley General de Educación 2013 (Gobierno de la República II, 2016), lo que le da continuidad al enfoque y objetivos pretendidos desde que se comenzó con la reforma educativa.

La reforma educativa y sus consecuentes adaptaciones jurídicas se dieron por etapas; desde las diversas fases de la RIEB hasta la RIEMS, se extendieron de manera formal desde 2008-2009 hasta 2017, aunque se puede afirmar que se prolonga hasta el 2019. En la misma tesitura, la evaluación docente es propuesta en 2008 y los procesos de evaluación ascienden a nivel constitucional hasta 2013, con el antecedente del acuerdo político denominado “Pacto por México” en 2012.

Ahora bien, resulta un poco complicado tratar de hilar o encontrarles consecución, con el pretendido objeto de estudio de investigación, la formación del tutor, a estos temas; los tópicos propuestos en la reforma, el enfrentamiento y la polarización de posturas por su implementación. El acompañamiento escolar en general y, en particular la tutoría en toda esta vorágine de cambios, se ubica única y exclusivamente mencionada en los planes y programas educativos propuestos en la reforma. La tutoría se enfoca como una actividad académica realizada por los docentes, con el propósito de apoyar al estudiante en su proceso formativo; por medio de ella, se pretende desarrollar las capacidades y aptitudes de los jóvenes estudiantes, a fin de generar la propuesta de soluciones en su vida escolar, académica y personal; para tal efecto, la SEMS propone un programa de formación docente (PROFORDERMS) en el marco de la RIEMS, basado en un conjunto de competencias docentes.

A este respecto, el Acuerdo 9/CD/2009 del Sistema Nacional de Bachillerato (hoy PBC-SiNEMS) describe:

(...) a consideración de las autoridades educativas, presenta orientaciones sobre la Acción Tutorial, haciendo un reconocimiento de que las instituciones de nivel medio superior cuenten con la figura del tutor y ser pieza importante en la formación integral del egresado, a partir de la integración, desarrollo, apoyo, seguimiento y orientación en aspectos vocacionales, académicos, escolares y personales, en un clima que favorezca el aprendizaje (SEMS XII, 2009).

En medio de los acuerdos y demás disposiciones legales, emerge la figura del tutor; elemento colaborador y determinante en el aprovechamiento y desempeño de los estudiantes. Su papel será clave en la consecución de los objetivos planteados en la reforma, en lo relativo a la adquisición de competencias; así mismo, el docente en la estructura educativa es quien más tiempo y en mayor medida se relaciona con los estudiantes, quién se desempeña como el vehículo en la adquisición de competencias.

Al ser multifactoriales y muy diversas las necesidades de los estudiantes, la acción ejercida por el tutor será de gran ayuda en el desarrollo y desempeño escolar de los alumnos, por lo que su incursión en este contexto, establece el acompañamiento, ayuda, asesoría, consejería, etcétera, por una parte, encaminados a evitar la reprobación, la deserción y el bajo aprovechamiento académico y por otra, como auxiliar en esferas como la personal, la socioemocional, la familiar, etcétera

Pareciera que los estudiantes muestran las mismas conductas y reclaman las mismas necesidades (Valdés et al, 2013); sin embargo, cada uno de ellos vive y se desenvuelve en diferentes estructuras, carencias y requerimientos, en diversas ópticas y perspectivas; la investigación educativa enfoca a los estudiantes como actores inmersos en diferentes prácticas culturales y busca dar cuenta de sus experiencias (Weiss citado en De Garay, 2013). Dependiendo de la SEMS, en los acuerdos secretariales se propone el SiNaTA durante 2012; en el cual se establece la planeación y organización de actividades de orientación educativa como un servicio compensatorio para contribuir a mejorar el aprovechamiento escolar, el

desarrollo de competencias señaladas en el MCC, así como a incrementar los índices de eficiencia terminal y disminuir la reprobación y la deserción (SEMS XIII, 2009).

Se parte de las concepciones de que el currículo se enfoca más en la enseñanza que en el aprendizaje, que es muy extenso y no da lugar a que los alumnos profundicen, se desestiman las necesidades de aprendizaje de los educandos sin ofrecer una formación integral y se focaliza sólo en cubrir los temas académicos y que es cerrado y poco flexible para el desarrollo de todo estudiante.

El Modelo Educativo 2017, expresa la necesidad de un “mayor hincapié en una formación docente pertinente y de calidad como condición necesaria para la innovación educativa” (SEP III, 2017, p. 19). Para la EMS, se desarrolla un apoyo permanente al estudiante para evitar el abandono y rezago educativo y así procurar que concluya exitosamente la educación obligatoria. Así mismo, se contempla la inclusión de los factores y habilidades socio-emocionales de los estudiantes en los procesos educativos.

Desde otra óptica, se puede contemplar la formación como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias. (Ferry, 1990, p. 50).

Las reformas y los modelos educativos en nuestro país, más que proyectos a largo plazo, se perciben como un conjunto de ajustes sexenales, creados más por mandato legal que por reales necesidades o requerimientos educativos y escolares. Esta dinámica describe que los intereses de coyuntura fracturan la continuidad y concreción real de objetivos de cristalización temporal.

1.5. El Colegio de Bachilleres, Subsistema de Educación Media-Superior

En lo referente a la institución educativa objeto del presente análisis, el Colegio de Bachilleres es un Organismo Público Descentralizado del Estado Mexicano con personalidad jurídica propia, creado por Decreto Presidencial, el 26 de septiembre de 1973. Su objetivo es ofrecer estudios de bachillerato a aquellos interesados en iniciarlo en las modalidades escolarizada y no escolarizada, a su término pretende continuar sus estudios superiores y capacitarlos para incorporarse en las actividades socialmente productivas (Colegio de Bachilleres, 2020).

Atiende jóvenes de entre 15 y 19 años mediante la modalidad escolarizada; esta institución, a través de sus planes de estudio, plantea su oferta educativa en tres áreas de formación: Básica, Específica y Laboral; contempla una duración de tres años y una doble función: ciclo terminal con la capacitación al trabajo y el antecedente propedéutico. El estudiante podrá certificarse en competencias laborales asociadas a las salidas ocupacionales con reconocimiento del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER).

La institución busca identificarse, adaptarse y llevar los planes de estudio hasta el aula, pero los docentes reconocen la falta o carencia de condiciones dignas para llevar a cabo estos planes, modelos, programas y reformas, ya que la infraestructura y equipamiento son inexistentes o están en malas condiciones, lo que impacta de manera significativa en el desempeño del docente y del estudiante, lo cual contradice su objetivo principal: preparar seres humanos capaces de reconocer y hacer frente a la demanda mundial y la sociedad del conocimiento (Colegio de Bachilleres, 2020).

1.5.1. El Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas (COBAEZ) y el plantel “Roberto Cabral Del Hoyo”.

El COBAEZ cuenta con 40 planteles (y cinco extensiones) en todo el estado, atiende a poco más de 15,000 alumnos. Implementó en sus planteles, durante 2008-2009, los cuatro pilares de la reforma, lo que permitió a sus niveles (interinstitucional, institucional, escuela y aula), la interacción necesaria para la adopción de estrategias congruentes para asegurar en el aula un impacto real, sobre todo, resultados al inicio, durante y al final del proceso educativo de todo estudiante.

El plantel “Roberto Cabral del Hoyo” del COBAEZ, se encuentra a poco más de 4 kilómetros del centro de la Ciudad, se ubica en la entrada norte en el Ejido La Escondida; fundado en 1997, es un centro educativo en constante expansión. El plantel obtuvo dictamen por parte de COPEEMS en el nivel IV en febrero de 2015 (los niveles obtenidos en los dictámenes se centran en el I, II, III y IV, donde el I es el superior y el IV el básico; esto refiere a que se obtiene el nivel de “exigencia” que corresponde a los criterios de evaluación, marcados por el manual para evaluar planteles y por consiguiente reflejados en los resultados de la evaluación) (Gobierno del Estado de Zacatecas, 2018).

El perfil general de los adolescentes que atiende, expresa características muy similares: refieren como sostén económico/ocupación/ingreso del hogar a ambos padres y que las actividades domésticas involucran a todos los miembros de la familia; así mismo, ocupan su tiempo libre, fines de semana, vacaciones y horas ajenas al horario escolar en actividades variadas. Las actividades económicas se ubican en trabajos y/u oficios como obreros, empleados, choferes, músicos, intendentes, mecánicos, profesionistas, comerciantes y empresarios, por lo que su ingreso se encuentra entre uno y tres salarios mínimos.

Los estudiantes refieren que sus familias cuentan con la mayoría de servicios públicos (luz, agua potable, drenaje, alcantarillado, recolección de basura, salud pública), pero que por la lejanía del plantel el transporte público genera, en ocasiones, inasistencia e/o impuntualidad. También mencionan que enfocan parte de su atención en el uso de tecnologías de la información y comunicación, con diferentes objetivos: entretenerse y comunicarse con sus pares, escuchar música, realizar tareas, salir a pasear, jugar videojuegos,

ver televisión, realizar tareas hogareñas y trabajar (Departamento de Control Escolar del Plantel 2016, identificado con la nomenclatura: DCEP-2016).

Otro tema que aqueja a la sociedad y en especial a las instituciones, es la inseguridad, ya que es ineludible observarla en el ambiente escolar (percibirla y vivirla), pues concierne a la sociedad en su conjunto. El plantel cuenta con jóvenes estudiantes que asimilan, aprenden, procesan y ejecutan no sólo los conocimientos o habilidades de la labor académica, sino que incluyen en su personalidad, carácter y sapiencia, las características y circunstancias de todo su entorno. Para el joven bachiller su expectativa de realización es que, una vez obtenido el bachillerato, posea las herramientas necesarias para su incorporación en la educación superior y, al mismo tiempo, la posibilidad de incorporarse a espacios laborales, ya sea de tiempo completo o paralelos a sus estudios.

Uno de los objetivos e impulsos más importantes de la reforma, es tratar de elevar el rendimiento académico y, como consecuencia de ello, aminorar la reprobación y la deserción, los cuales se pretenden abatir a través del empleo de la acción tutorial, lo cual debe reflejarse en la eficiencia terminal (resultante de los estudiantes inscritos a un nivel educativo hasta su egreso [cohorte], menos los alumnos que abandonan, reprueban o desertan). Las tendencias nacionales se muestran muy similares en la entidad zacatecana, en el municipio, en el subsistema del COBAEZ y en el plantel.

La evolución de este indicador (eficiencia terminal) en México, ha experimentado un avance sostenido a través del tiempo, aumentando en veintisiete años solo un 7.3%; diferente es el comportamiento de la variable reprobación, la cual en el mismo período ha descendido un 21.4%. Sin embargo, la deserción se ha mantenido casi constante, abatiéndose en el mismo transcurso cronológico 7.1% (SEP V, 2016; SEP VII, 2012).

Según cifras en el ámbito nacional, el índice de reprobación en promedio para el nivel medio superior, fue de 37.4% (La Jornada, 2006), lo que contrasta en Zacatecas, con un muy elevado 41,9%. Cabe destacar que la serie histórica de reprobación de dicho nivel en nuestro país, describe una tendencia a la disminución, pues se ha logrado transitar de un 44.2% a un 22.8%, lo que se traduce en una disminución en 17 años (SEP V, 2016; SEP VII, 2012).

Por otra parte, la deserción se sigue observando como un serio problema; de los 4'187,528 alumnos que iniciaron el ciclo escolar 2010-2011 en la Educación Media Superior, abandonaron los estudios 625,142, lo que representa una tasa anual de deserción del 14.93 %. De ese total, 282,213 fueron mujeres y 342,929 hombres, lo que representa 45 y 55% respectivamente, alcanzando una tasa de deserción del 16.67% en hombres y del 13.25% en mujeres (SEP VII, 2012).

Son dos las formas en las que podemos describir el horizonte de las variables de la conducta escolar de los estudiantes del nivel medio superior en México: primero, la prueba PISA; en segundo plano, la prueba

ENLACE. La última genera una sola escala de carácter nacional que proporciona información comparable de los conocimientos y habilidades que tienen los estudiantes en los temas evaluados, así como las competencias adquiridas a lo largo de su trayectoria escolar y qué tanto contribuyen los materiales didácticos con que contamos a este logro educativo (SEP VII, 2012).

Ambas pruebas se enfocan en medir los niveles de aprendizaje, destrezas, habilidades y competencias adquiridos por los estudiantes en el nivel, centro y subsistema; sin embargo, la primera es una evaluación externa, internacional y ajena a la estructura educativa, que responde a lineamientos e imposiciones exteriores al país; mientras que la segunda, es coordinada por la citada estructura interna, lo que hace suponer que la prueba PISA es más imparcial que la ENLACE. Los últimos tres años, ENLACE ha sido sustituida por otra denominada PLANEA-MS.

Esta prueba no tiene consecuencias sobre estudiantes, docentes o escuelas. Esencialmente, PLANEA-MS evalúa indicios de competencias disciplinares básicas, comunes a todos los planes y programas de la EMS, en los *campos* tanto de las Matemáticas como del Lenguaje y la Comunicación (Comprensión Lectora) (Tuirán et al, 2019, pp. 90- 91).

Se pretende conocer los alcances y resultados de la función escolar, centrándose en el aprovechamiento escolar, el cual, da pie a las otras variables: reprobación y deserción; razón por la cual, destaca la importancia de encaminar la reforma y los esfuerzos estructurales a elevar el rendimiento académico.

Estas evaluaciones internacionales, son coordinadas, impuestas e impulsadas por la OCDE, a fin de establecer estándares de aprendizaje comparables entre los países que pertenecen a ella. Esta es la principal razón por la cual, la estructura gubernamental única y exclusivamente aporta la logística de aplicación y no interviene en la evaluación.

El rendimiento académico es un fenómeno multifocal que debe centralizarse en el esfuerzo y la habilidad del estudiante, sin embargo, la importancia de éste radica en cómo se relaciona con otras variables (calificaciones, niveles de inteligencia, niveles socioeconómicos y socioculturales). Se define como inmediato si éste se relaciona con las calificaciones que logran los alumnos a través de su carrera profesional hasta obtener un título; se señala que consiste en alcanzar un nivel de conocimientos que se evidencie en un área o materia, confrontado con su edad y nivel académico o con la norma. “Las propiedades psicométricas de las calificaciones escolares son un instrumento eficaz y eficiente para ser ocupadas como medición del rendimiento académico” (Gordillo, Martínez y Valles, 2013, p. 52).

El rendimiento académico de los estudiantes tiene relación con el *capital cultural* que la familia le ha inculcado al joven. Los estudiantes que no poseen un *capital cultural* muy elevado, tendrán dificultades en cuanto a los logros de aprendizaje; este aprovechamiento tiene relación con el origen social del estudiante,

los jóvenes que provienen de la clase media o alta, tienen mayores posibilidades de éxito, lo que significa que el aprovechamiento no tiene que ver sólo con las actitudes individuales del educando; por lo general, el peso del *capital cultural* tiene relación con el *capital económico*. Ésta es la reproducción del estatus quo (Bourdieu, 1987).

Y aunque no es una categoría rígida ni una conducta o tendencia que forzosamente se dé, el *capital cultural* constituye uno de los elementos que el autor denomina *capital simbólico*. La conjunción de diversos tipos de *capital (económico, cultural, social y simbólico)*, se definen como el vehículo que establece la posición social y económica de los individuos que, en muchos casos, determina ciertos desenvolvimientos y conductas. La distribución de *capitales* establece la estructura del espacio social y genera las oportunidades de vida de los agentes sociales.

Y aunque no es una regla general, por experiencia propia en la práctica es muy recurrente observar que la gran mayoría de los estudiantes con problemas de reprobación, deserción y bajo rendimiento académico, provienen de familias con complejas problemáticas de tipo económico, social y cultural.

Es importante mencionar que se vincula con resultados palpables, que evidencien de cierta forma que el estudiante tiene como referencia ese conocimiento adquirido, finalmente lo que interesa a un empleador durante los procesos de selección, es la demostración de ese conocimiento a través de notas o calificaciones de los estudiantes (Bourdieu, 1987). Por lo general, los problemas de rendimiento escolar suelen acentuarse o aparecer cuando los estudiantes entran en la etapa evolutiva de la adolescencia; durante este período, “las transformaciones en el orden fisiológico y psicológico pueden provocar desorientación, angustia e inseguridad para alcanzar metas académicas y personales” (Cordero, Vega y Ross, 2012, párr. 3).

Los resultados de la prueba ENLACE Y PLANEA MS, en los niveles nacional, estatal y a nivel plantel, determinan los contrastes y similitudes en los resultados de las asignaturas de Matemáticas y Comprensión Lectora. En Zacatecas, los resultados son similares. Como elemento final de la prueba ENLACE, se muestran los resultados históricos en el período comprendido entre 2010 y 2013, para el turno vespertino del plantel “Roberto Cabral Del Hoyo”, COBAEZ.

Comparando los resultados de esta prueba entre los niveles nacional, estatal y el plantel, se encuentra como primera diferencia, que, en el entorno nacional y estatal, en Matemáticas, los resultados agrupados en Insuficiente/Elemental y en Bueno/Excelente, son muy similares a la tendencia decreciente; con respecto al plantel se observan mejores resultados que los niveles anteriores, pero sólo son superiores entre el 1 y el 2% en los cuatro años que se permite la comparación (2010-2013) (SEP IX, 2014 y SEP X, 2016).

Por otra parte, donde sí existen importantes discrepancias es en los resultados de la Comprensión Lectora; los resultados nacionales contrastan un poco con los de la entidad, donde se observan mayores porcentajes de alumnos con tendencia Insuficiente/Elemental, que, en los resultados nacionales, incluso

superan los resultados positivos de Bueno/Excelente, durante los años 2012 y 2013. (SEP IX y X). En ambos niveles, la tendencia se muestra decreciente, aunque las diferencias no superan el 5%, sí describen un entorno negativo para la calificación del estado. En contraposición a los resultados del comparativo (si bien el plantel muestra la misma tendencia decreciente), los resultados se muestran positivos, resalta que en todos los años los resultados son mejores que en el entorno nacional y estatal, incluso por encima del mencionado 5% (SEP IX y X).

Como se mencionó arriba, los subsecuentes años (2015, 2016 y 2017), la evaluación nacional que lleva a cabo la SEP, recae en un instrumento diferente a la prueba ENLACE: la prueba PLANEA-MS. Esta prueba incorpora las directrices y recomendaciones del INEE. La prueba establece, entre otras cosas, una nueva escala de calificación y nuevos puntos de corte para categorizar los resultados en cuatro niveles de desempeño (I, II, III y IV). Los puntos de corte de PLANEA-MS son más estrictos que los de ENLACE. El significado de los cuatro niveles de desempeño fue determinado por un grupo de expertos a los que se solicitó definir los indicadores de competencia del MCC de la EMS que caracterizan cada nivel (SEP X, 2014, SEP XII, 2016 y SEP XIII, 2016).

En general, el panorama está dominado por desempeños deficientes. Esta situación implica, para el caso de Matemáticas, que una proporción muy significativa de los alumnos se clasifica en el nivel I, sólo tienen dominio de las operaciones básicas con números enteros. Esta interpretación es similar cuando se refiere a los resultados en el *campo* de lenguaje y comunicación, puesto que aquí los estudiantes tienen problemas para elaborar conclusiones simples derivadas de la información que leen.

En los niveles II, III y IV, lo que distingue a un grupo de estudiantes de otro, es el grado de dominio de diferentes tareas que deseablemente debieran realizar los egresados de la EMS. Esto implica el desarrollo de competencias de análisis y de interpretación relevantes para resolver ejercicios y situaciones cada vez más complejas. Sin embargo, es incorrecto decir, que el nivel IV es el “estándar” para la EMS. En todo caso, los alumnos clasificados en ese nivel pueden considerarse como “los mejores entre mejores”, puesto que demuestran un avance muy significativo en el desarrollo de sus competencias y son capaces de responder reactivos que implican tipos variados de procesos cognitivos (SEP X, 2014, SEP XII, 2016 y SEP XIII, 2016).

Las tendencias en los resultados de la prueba PLANEA-MS en Zacatecas, son muy similares a los resultados obtenidos en la prueba ENLACE. Se observa una leve tendencia a la mejoría en Matemáticas, en Lenguaje y Comunicación sigue una inclinación negativa, disminuyendo los mejores resultados (SEP XII, 2016).

En el turno vespertino del citado plantel, los resultados de la Prueba PLANEA-MS (al igual que en la ENLACE), siguen el patrón nacional y, aunque muestran mejores calificaciones, no resultan ser contundentemente más satisfactorios, ya que las diferencias son ínfimas. (SEP XII, 2016 y SEP XIII, 2016).

Al contrastar los resultados del plantel con los parámetros nacional y estatal, encontramos cierta similitud en los resultados de la prueba PLANEA-MS en el área de las Matemáticas, en el desempeño *Insuficiente*; sin embargo, en el plantel, el resultante del estrato *Elemental*, difiere en más de 13% con respecto al Nacional y en casi 12% al Estatal, para el 2016, contra las diferencias que eran de 8 y 7% respectivamente en el 2015. Para el 2017, se observa una mejoría en los niveles II, III y IV, en relación con el nivel I (SEP XIII, 2016).

En el área de Comunicación y Lenguaje, las diferencias y las tendencias son aún más preocupantes; los resultados para 2015, 2016 y 2017, en todos los rubros (*Insuficiente*, *Elemental*, *Bueno* y *Excelente*), en los niveles nacional y estatal, se muestran similares entre ellos, pero muestran una brecha enorme con respecto a la escuela. La tendencia en resultados para el 2017, aumenta el nivel elemental en detrimento de los subsecuentes niveles (SEP XIII, 2016).

El plantel muestra serios problemas de aprendizaje, reflejados en desempeños con niveles ínfimos en los tres ejercicios evaluativos (2015, 2016 y 2017), el contraste es abismal; en ningún año destacan calificaciones de *Excelente* (0.0%); existe una diferencia negativa de más de 18% en 2015, 7% en 2016 y 26% en 2017 con respecto al nacional; así mismo, 18%, 6% y 27,5% respectivamente con el estatal en el rubro *Bueno*; en la casilla de *Elemental* donde se observan también resultados bajos de 6,5% en 2015, 10% en 2016 y 9% en 2017, en la esfera nacional y 8%, 11% y 16% en la estatal; pero la mayor diferencia es la existente en los resultados del parámetro *Insuficiente*, donde existen una diferencia mayor de 38.5% en 2015, 26% en 2016 y 48% en 2017, en comparación con los resultados nacionales; en contraste con el parámetro estatal, las diferencias fueron de: 38% en 2015, 26% en 2016 y 52% en 2017 (SEP XIII, 2016).

En cuanto al tratamiento y análisis de los datos propios del plantel: DCEP-2016 y DCEP-2019 (nomenclatura de Departamento de Control Escolar del Plantel 2019), las generaciones del turno vespertino, dan cuenta de siete cohortes, todos egresados durante 2008-2017, años de la implementación de la RIEMS; en su transcurso académico por el plantel, encontramos que estas generaciones han mantenido constante su promedio, eficiencia terminal, deserción y reprobación.

Se estima una eficiencia terminal que promedia 39.1%, destacan el extremo superior, de 47.2% (2008 a 2011), e inferior de 31.1% (2014 – 2017). De estos egresos, en promedio, los grupos son de 35 estudiantes, durante el primer semestre reprobaron de 3 a 11 (principalmente Matemáticas, Taller de Lectura y Redacción e Historia) y desertaron de 8 a 14 estudiantes (DCEP-2016 y DCEP-2019).

En segundo semestre, reprobaron de 4 a 10 (Matemáticas, Taller de Lectura y Redacción y Ética y Valores) y desertaron de 7 a 15. En tercer semestre reprobó de 1 a 3 (Matemáticas, Historia de México II, Biología, Literatura y Física) y desertaron de 8 a 12 alumnos. En cuarto semestre la reprobación fue de 3 a 8 (Matemáticas, Biología II, Literatura II, Estructura Socioeconómica de México y Física) y la deserción de 6 a 12 estudiantes. Durante el quinto semestre reprobaron de 1 a 5 (Cálculo Diferencial, Probabilidad y Estadística, Sociología e Historia Universal), desertaron de 4 a 11. En el último semestre (sexto), la reprobación fue de 1 a 7 estudiantes (Cálculos Diferencial II, Ciencias de la Salud II y Derecho) y desertaron de 5 a 14. Estas aproximaciones son por generación (DCEP-2016 y DCEP-2019).

Este horizonte, refleja la urgente necesidad de atención a los estudiantes del turno vespertino del plantel; si bien sería normal encontrar diferencias en los comparativos, también lo es que existen serios problemas de aprendizaje en la población estudiantil, por lo que una de las vertientes de atención a estas tendencias puede ser marcada por una atención institucional integral, dinámica, incluyente, asesorada, grupal y personalizada (como lo es la tutoría en alguna o en todas sus vertientes), a fin de elevar los parámetros y sobre todo, los aprendizajes que, según estas evaluaciones, no adquieren en la escuela.

La eficiencia terminal es muy baja, como consecuencia de la alta deserción y reprobación; la primera es mayor entre 30 y 40% que la segunda, lo que describe un incierto futuro de egreso para los estudiantes de nueva integración al turno del plantel. Cabe resaltar, que la prueba PLANEA-MS no se aplicó en ninguna institución en el ciclo 2018; el siguiente curso sí se aplicó, aunque no existe publicación de resultados; en 2020, se suspendió su aplicación (Gobierno de México, 2020).

Una vez descrito y establecido el nuevo horizonte de atención y formación de los jóvenes en la EMS, como el *campo* de relaciones, interacciones y posiciones de las condiciones económicas, políticas, sociales, pedagógicas, etc, se tienen las coordenadas donde se describe y adaptan las tendencias teóricas que se abordan en el siguiente apartado de enfoques teórico-conceptuales sobre la tutoría. El *campo* educativo marca los límites, reglas e inserción al juego de agentes, fuerzas internas y externas, instituciones, condiciones estructurantes (planes y programas educativos), estructuradas (opciones formativas) y disposiciones (*habitus* donde se desarrollan). Estas condiciones muestran la separación de la estructura y de las disposiciones, para dar cabida a lo estructurado, a que las singularidades y naturaleza no se dan por sí solas, sino por las particularidades de las historias que se entretajan, diferentes y colectivas, perspectivas y efectos del espacio social, los cuales orientan a una respuesta adaptada, esto es, la ruta de formación que concierne al agente a partir de su disposición, *habitus* y de las condiciones que influyen en el *campo*.

Esta primera parte del trabajo, describe el *campo* sobre el que se establecen las relaciones e intracciones entorno a la formación de tutores en el nivel medio superior, donde la pregunta de investigación es ¿cuál es la acción tutorial y los procesos de formación como tutores, que se producen en el Colegio de

Bachilleres del Estado de Zacatecas, plantel Roberto Cabral del Hoyo, turno vespertino? El propósito es conocer la acción tutorial en el plantel y turno y los procesos de formación como tutores que se producen al realizarlos. La formación del tutor se da en la acción tutorial, en la misma proporción en que esta acción se pone en práctica, el tutor aumenta sus niveles y formas de *capital* (*cultural, social y simbólico*), lo que permite modificar su *habitus* con la reproducción de su acompañamiento y perfeccionar así su acción, constituye el supuesto. El objeto de estudio, es establecido en la formación de tutores con base en las relaciones existentes entre la acción tutorial pretendida en el COBAEZ y la desarrollada por sus tutores; establecer cómo los mecanismos, implementados a partir de la reforma de educación media superior, han venido a modificar las actividades de los docentes del citado subsistema, con el establecimiento de un nuevo paradigma de atención a los estudiantes, previsto para aminorar los niveles de reprobación, deserción y bajo rendimiento académico.

Inmerso en el descrito espacio social, la formación de tutores pretende erigirse como una nueva *illusio* que transforme el *habitus* de los docentes en las esferas de la tutoría; plantearme cuál es la acción tutorial y cómo se dan los procesos de formación tutorial en general, al interior del subsistema y en concreto en el turno de mi plantel, justifica el análisis del *campo* como marco de referencia y me permite concretar, conocer y explicar cómo se dan estos procesos, los que motivan la presente investigación.

Capítulo II. Enfoques y Visiones Teóricas de la Tutoría en Educación Media Superior

En el apartado anterior se describieron los procesos, antecesores de las reformas educativas, que influyen de manera seria y contundente en las propuestas educativas para el nivel medio-superior. Estructuras, proyectos educativos como el de Bolonia y Tuning, evaluaciones internacionales a través de la OCDE y su reconocimiento en niveles académicos en adquisición de competencias, Comprensión Lectora y Matemáticas; se habló sobre el Banco Mundial en la mira de estos resultados, sobre todo, colocando a la educación como pilar fundamental en el desarrollo económico y social de una nación; se explicaron los cuatro pilares para la enseñanza (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir), creados por la UNESCO y se habló de los países pobres pertenecientes a la OCDE que han mostrado problemas de reprobación, deserción y bajo nivel de aprovechamiento escolar, con riesgo de abandonar, entre ellos México.

De todo lo anteriormente expuesto, se debe deducir que los ajustes en las áreas educativas y de formación, no se dan en el vacío, no son de forma casual ni son exclusivas de una región, país o continente, sino que obedecen a las transformaciones provenientes de un proceso internacional marcado por la globalización económica, la consolidación de mercados y los requerimientos de fuerza de trabajo. No es un proceso uniforme ni lineal, ha sido gradual y paulatino, se ha manifestado con diversas manifestaciones en todo el mundo, las particularidades de los esquemas educativos y los marcos jurídicos, han provocado procesos disímolos.

“La globalización identifica un proceso no uniforme, contradictorio y complejo, mediante el cual, tanto desde el punto de vista político como desde el punto de vista económico, se observan profundos cambios en la estructura nacional e internacional contemporánea” (Goig, 2016, p. 112). Inmersos en esta dinámica, el Estado y sus sistemas jurídicos son forzados a cooperar con organismos internacionales como Naciones Unidas, la OCDE y las instituciones financieras como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional, que responden a los mismos intereses comerciales y financieros del expansionismo capitalista caracterizado por una gobernanza global, que pretende acceder a más mercados a menor costo, lo que nos permite entender el porqué de la firma de convenios, tratados y negocios internacionales que adoptan los gobiernos, encaminados a la transformación de la planta productiva, laboral y educativa.

Por otra parte, la intervención e incidencia de los citados organismos internacionales, hacen necesaria la modificación de los esquemas, programas y vertientes educativos, a efecto de hacerlas coincidir con los intereses expansionistas que ven en los estudiantes, el perfil del “recurso humano” (así de despersonalizado el término), ideal para su incorporación a los espacios laborales a ofrecerse.

La cooperación internacional de la que es partícipe nuestro país, se ha reflejado en la implementación de las citadas pruebas estandarizadas, mismas que pretenden reflejar y medir las “áreas de

oportunidad” que deben de atenderse, a fin de consolidar y capacitar a los estudiantes y futuros egresados de las entidades educativas, conforme al perfil requerido para su absorción e incorporación laboral. Los resultados de estas pruebas no reflejan fehacientemente el *capital cultural* de los estudiantes; si los resultados no son los ideales bajo esta perspectiva, no significa que sean malos estudiantes, en todo caso, desnudan al sistema y proyecto educativos por su incapacidad tanto de formar íntegramente a los estudiantes y de capacitarlos bajo los nuevos esquemas impuestos.

Las pruebas estandarizadas sólo evalúan las capacidades y competencias instruidas. Si a esto le añadimos que las condiciones sociales, económicas, culturales, etcétera, alrededor de los estudiantes no son las ideales, vemos reflejadas que todas estas variables influyen contra su desempeño escolar. Las expectativas de vida de los jóvenes no siempre pasan por la escuela; al no existir una planta productiva industrial desarrollada, al no existir grandes inversiones públicas ni privadas en las principales áreas económicas y con un fuerte arraigo cultural que tiene la migración internacional, detonan los lastres escolares que el mismo discurso educativo, pretende erradicar. De esta forma se comprueba que no toda la problemática manifestada por los estudiantes en los centros educativos, se centra netamente en razones académicas.

Ante este horizonte, la tutoría puede coadyuvar a solucionar, mejorar, sobrellevar o encontrar alternativas para los estudiantes, tanto en su desempeño académico como en el enfoque integral de solución a sus necesidades.

A todas estas condiciones, los sujetos desde su *habitus* en un sentido práctico muestran, lo que hacen en situaciones determinadas, esto es, ante el panorama estructurante de sus propios procesos educativos impuestos, incluyendo su acción y formación como tutores. Estructuras que trascienden más allá de lo estructurante, incluso de lo estructurado. Representan una línea puntual y orientaciones. Buscar estrategias acordes para la formación, desde un punto de definición de necesidades (Gaxiola, 2011).

“Los programas de formación surgen como una creación a partir de compromisos entre visiones contradictorias de la coherencia y entre las visiones y otras lógicas de acción” (Perrenoud, 2010, p. 103). La estructura educativa muestra en sus programas de formación compromisos temporales, a su vez cada agente ofrece su propia visión de la coherencia, enriquecida y expresada por todo lo que significa ser tutor; bajo parámetros de juegos de poder y el propio saber con relación a su acción.

Ahora analizo cómo en la EMS, la tutoría juega un papel preponderante en la formación académica y personal del estudiante, aspectos que mejoran sus procesos de formación mismos que, desde esferas institucionales y bajo la guía del acompañamiento, coadyuvan al logro de un perfil de egreso. Para ello, se emplea y aplica la teoría de la acción y las categorías teóricas de uno de los representantes más significativos de la sociología contemporánea: Pierre Bourdieu.

2.1. Perspectivas Teóricas en los Estudios Acerca de la Tutoría en Contextos Escolares

El contexto global, así como los ajustes y cambios en ámbitos educativos, el enfoque en competencias (incluyendo a la tutoría como pieza fundamental), se unen a las bases teóricas de estas implementaciones y reformas, que datan desde los años veinte con la obra de Jean Piaget, quien es cotidianamente reconocido como el verdadero punto de partida de la pedagogía contemporánea (Díaz, 2016).

Toda la fundamentación teórica de la organización de situaciones de aprendizaje en que se da el enfrentamiento del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento (interactividad), determina que para aprender es necesario esa confrontación con el objeto de aprendizaje, es decir, con el contenido de la enseñanza. El conocimiento lo enfoca no como un estado o un hecho, sino como un proceso, desde una perspectiva diacrónica o histórica (Díaz, 2016).

Esta relación representa “el *capital cultural* de los agentes, mismo que se manifiesta como la acumulación cultural propia de una clase, que heredada o adquirida a través de la socialización, que tiene mayor peso simbólico y cultural, con base en la clase social del portador” (Bourdieu, 2005, p. 36).

La concepción y percepción del mundo, depende de que todo individuo albergue un nivel de *capital cultural*, que, por ínfimo que sea, esté o no consciente de ello, determina la acción de estos agentes, como un reflejo de la clase a la que pertenecen. Depende del ambiente donde se desarrollen los agentes y del *capital cultural, social y simbólico* que exista a su alrededor, el que sea mayor la probabilidad de que dichos *capitales* se multipliquen, derivándose en una mayor retribución de *capital económico*.

El *capital* eficiente en estos procesos, es el *capital cultural* que puede ser adquirido por los estudiantes y legitimado a través de títulos y certificaciones. Este *capital* puede transformarse en *capital simbólico* de reconocimiento, cuando se acumula y los grupos en el poder lo reconocen; entonces los sujetos ascienden a una posición elevada y adquieren el reconocimiento y la capacidad para definir lo que es legítimo y valioso en el círculo en el que se desenvuelven.

“(…) el conjunto de conocimientos y saberes que posee un individuo”, se distribuye de forma desigual y no se adquiere instantáneamente, lo que hace difícil su adquisición y coloca a sus poseedores en una posición ventajosa respecto a aquéllos que carecen de él y no pueden obtenerlo de forma inmediata (Bourdieu, 1987, p. 11).

Según Bordieu el *capital cultural* puede encontrarse en tres estados:

- a) “Incorporado. Se refiere a la forma de disposiciones, conocimientos, ideas, valores y habilidades que adquieren los agentes a lo largo del tiempo de socialización, mismas que no pueden acumularse más allá de sus capacidades” (Bourdieu, 1987, p. 13). Aquí se hace referencia a todo el bagaje

incorporado por el estudiante en su trayectoria académica, mediante el cual se puede integrar al medio académico; depende de los espacios, intereses y significados, una parte de este tipo de *capital cultural* puede ser objetivado de forma verbal o escrita, de ahí que el requisito para ingresar a algunos posgrados sea la elaboración de ensayos, escritos o proyectos de investigación en los que se deja entrever un poco de este *capital*.

- b) “Objetivado. Se refiere a todos los bienes culturales objetivos o materiales, como libros, revistas y teorías, que pueden ser apropiados” (Bourdieu, 1987, pp. 13-14), la propensión a su consumo es un valor importante para adquirir nuevos conocimientos que aumenten el *capital cultural* incorporado y constituye un valor en el *campo*, pues su posesión y consumo se vuelven importantes para la formación.
- c) “Institucionalizado. Se encuentra bajo la forma de títulos escolares, que confieren reconocimiento al *capital cultural* institucionalizado y otorga diferente tipo de consagración de acuerdo con el prestigio de la institución que los emite” (Bourdieu, 1987, p. 14). Esta forma de *capital* es la que se solicita normalmente en el ingreso a una institución educativa, gracias a ella, los sujetos acreditan que poseen el nivel de conocimiento del ciclo anterior y pueden incorporarse al pretendido programa.

Para aprender significativamente es necesario, además, que haya momentos de interacción del sujeto “que aprende con otros que le ayuden a moverse de un no saber, a saber, de no poder hacer, a saber hacer y, lo que es más importante, de no ser, a ser” (Rodríguez, 1999, p. 482).

Así mismo, una de las influencias más importantes en este contexto, proviene de la Escuela Pragmática y de la Filosofía Experimental de la Pedagogía de John Dewey. Su propuesta se enmarca en la necesidad de “aprender haciendo, resolviendo problemas concretos y personales, no sólo escuchando y repitiendo” (Dewey, 2003, p. 31). La finalidad formativa del conocimiento, debe centrarse en tres etapas primordiales: “los hechos y acontecimientos científicos; las ideas y razonamientos y la aplicación de resultados a nuevos hechos específicos” (Dewey, 2003, p. 32). La intención del autor, es inducir un sentido práctico del conocimiento adquirido y no saturar al estudiante con información que no resulte útil en un sentido prolífico.

Este método experimental, permite instruir, construir y desarrollar las competencias necesarias para la resolución de problemas en específico, como se pretende desarrollar en la visión de la formación integral de los planes de estudios de la EMS en México (SEP XVI, 2016).

Lo que no se menciona en el aprendizaje significativo, es que se constituye como una serie de luchas al interior del *campo* (Bourdieu, 2005); al hacer referencia a la visión socioconstructivista, ésta dependerá de las configuraciones que los agentes construyen al ejecutar su acción; asimismo, la filosofía pragmática

de Dewey, describe cómo los agentes, al resolver problemas concretos, se enfrentan a otros en luchas de poder al interior del *campo* (Bourdieu, 2005).

2.2. La Tutoría

Se ha optado, a nivel mundial, por complementar la formación escolar tradicional, con el acompañamiento, guía, apoyo, etcétera, que garantice mejores niveles de aprovechamiento; a este auxilio que se brinda en condiciones específicas, se le ha llamado tutoría. “Aunque los contextos ahora difieren, sigue imperando la esencia de la tutoría como una relación entre una persona novata o en proceso de formación y una persona experta o consolidada en la profesión o la disciplina” (De la Cruz et. al., 2011, p. 192).

Siguiendo la definición más general del término, se describe como la acción y efecto de la tutela, misma que hace referencia a la autoridad que, por defecto de la paterna o materna, se confiere para cuidar de la persona y los bienes de aquél que, por minoría de edad o por otra causa, no completa capacidad civil (RAE, 2016); aquí se refiere a una institución jurídica que establece la protección de derechos en caso de alguna imposibilidad, impedimento o limitación. En esta definición, enfocada a las áreas de la enseñanza como tutela académica, es un enfoque de asesoría, acompañamiento y auxilio técnico.

El primer acercamiento al nuevo acompañamiento, se ha dado de manera continua (en las áreas académicas), bajo específicas funciones que, aunque no formalmente, sí se practican, principalmente en la asesoría de tesis en los diversos niveles de instrucción, como vía de titulación o acceso a los grados académicos. Así mismo, en la actual literatura nos encontramos con documentos que hablan, manejan o citan a la tutoría como una de las vías de solución a cuestiones como la deserción, la reprobación o el bajo aprovechamiento de los alumnos en diversos niveles educativos (De la Cruz et. al., 2011).

Sin embargo, la tutoría es un enfoque metodológico mucho más extenso y al mismo tiempo, su espectro de acción mucho mayor. El término Tutor (del latino *tueor*, el que representa, el que vela, el que tiene encomendado y bajo su responsabilidad a otra persona, quien tutela a alguien), representa a un sujeto, que se es siempre guía, asistencia y ayuda mediante la orientación y el asesoramiento escolar.

Se entiende a la tutoría como una parte de la responsabilidad docente, en la que se establece una interacción más personalizada entre el profesor y el estudiante, con el objetivo de guiar su aprendizaje, adaptándolo a sus condiciones individuales y a su estilo de aprender, de modo que cada estudiante alcance el mayor nivel de dominio posible. (García Nieto et. al., 2005, p. 190).

“La Tutoría se identifica como una relación entre dos individuos, uno con alto nivel de pericia en un particular *setting* o área práctica y otro con menor habilidad y conocimientos en la comunidad, profesión u organización” (De la Cruz et al, 2011, p. 196).

“La tutoría es un elemento inherente a la función del docente y al currículo, con ello se afirma el

principio de que todo docente está implicado en la acción tutorial, con independencia de que haya sido designado tutor o no. El hecho de que la interacción profesor y alumno en que ha de consistir la oferta curricular no se establezca tan sólo sobre procedimientos o conocimientos, sino sobre valores, normas y actitudes, reclama necesariamente el desarrollo de la acción tutorial” (Del Pozo, 2011, p. 2).

La acción tutorial constituye un proceso, enmarcado dentro de la orientación educativa, que contempla a la acción docente y que tiene como objetivo la atención a la diversidad de todo el alumnado; no es preciso describir actuaciones independientes, por el contrario, es un entramado de acciones colectivas que involucran, necesariamente a padres de familia, directivos, docentes y estudiantes. (Morales, 2010, p. 99).

La tutoría es un elemento determinante en el cumplimiento de objetivos planteados en la reforma en su conjunto, se muestra inherente a la función docente, se observa directamente vinculada con la orientación educativa y se encuentra como pilar para la atención a la diversidad de los estudiantes en los aspectos académico, afectivo, emocional y en función con el currículo; también lo debe, en este contexto, la formación de tutores. La formación tiene que entenderse como el vehículo a través del cual, se puedan desarrollar los estudiantes y, a la par, concretar los propósitos pretendidos en la reforma.

Ante la ausencia de una formación de tutores homogénea, sistematizada, planificada, correcta y coherente en el nivel medio superior, que permita arraigar e impulsar desde la raíz los cambios pretendidos, se detecta un gran vacío en la programación educativa y, por consiguiente, en una real transformación e impulso a la pretendida reforma. Se deja a la deriva la acción tutorial si se supone que, por el solo hecho de ser docente se es tutor, ya que esta función requiere de una formación especial y específica.

La actividad docente se ha amoldado a través del tiempo, las nuevas reformas y exigencias así lo requiere. Parte de ellas aprender a lo largo de la vida, sobre todo bajo los esbozos de la adquisición de conocimientos, competencia, habilidades, destrezas y aptitudes, con el objetivo de mejorar los resultados académicos, desde lo individual y hasta el trabajo colaborativo (Sola y Moreno, 2005).

El lugar de los conocimientos en que se deben enseñar, la coherencia consiste en una verdadera formación profesional que articule los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus contextos; a su vez de las ciencias de la educación, para extraer y situar esos conocimientos que serán transmisibles, pero que a su vez se convierten en herramienta de análisis de la acción, situarlos como saberes prácticos (Perrenoud, 2010). Pensar en esta construcción como objeto del saber, es concebir todas las dimensiones que se circunscriben, un acercamiento a elementos complejos que permiten el vínculo y la articulación de los enfoques; todo agente evidentemente requiere en su formación, competencias que aporten en su desarrollo una relación entre ellas y los conocimientos que se transmitirán y movilizarán en dispositivos específicos, que serán aplicados en la enseñanza y con referencia las situaciones de trabajo, esto es, su aplicación práctica y en la acción.

En todo este encuadre, la RIEMS, los nuevos modelos educativos, la formación integral, la adquisición de competencias, combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes para desempeñarse en los ámbitos actuales; son espacios sociales que denotan la estructura objetiva y, hasta cierto punto, obligada, experimentan una subordinación que esconde y muestra a su vez, la lógica específica de la disposición, los *habitus*, sus prácticas y pensamientos, como la fuerza del agente: aunque es sabido que, en estos días y bajo las circunstancias actuales, en materia educativa, se impone el sometimiento que se adjudica y perjudica como plomo a los agentes, siendo la disposición en la acción y en el acompañamiento de los mismos, ejercerla acorde a la elección que lo rige, bajo una estructura de *capital cultural* adquirido o bien, bajo el interés que viene de él.

La visión de Piaget, la teoría socioconstructivista de Vigotsky, los acuerdos secretariales, el SiNaTA y la visión de programas de tutorías en las instituciones de EMS, permiten la concreción y producción del *capital cultural* y de la *illusio* que lo moviliza, atendiendo su estructura a partir de los primeros acercamientos a instituciones ya reconocidas en estos aspectos: la ANUIES y la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), donde se retoma esta idea como una alternativa que favorece el incremento de los índices de eficiencia terminal, a través del abatimiento de la deserción y rezago escolar. En este momento me permito cuestionar si realmente este programa, en el caso de EMS, favorece en los resultados y si los *habitus*, como reflejo de la estructura objetiva, son (o no) referencia de la exterioridad y subjetividad de los agentes, viables en la acción e implementación para el acompañamiento y por consiguiente la mejora.

La UNESCO define a la labor tutorial, desde el enfoque socioconstructivista, como parte de la función docente, brindando apoyo y consejo a los estudiantes y, con esto, mejorar su rendimiento académico (Vázquez et al., 2007). El autor de cabecera, con su noción de *habitus*, explica de manera determinante y oportuna las disposiciones en la acción de los agentes, la importancia de lo que ocurre, su sentido y viabilidad, sobre todo, el impacto en el *campo* de la acción.

Nada lejos de lo que se pretende a nivel bachillerato con el programa de tutoría, en donde, a partir de la relación entre tutor y tutorado (figuras principales), se llevan a cabo los objetivos académicos y de la propia institución: un acercamiento y una relación íntima en el proceso educativo, que permite debatir a la estructura objetiva lo construido. La *violencia simbólica* en lo que se basa esto, se da entre las estructuras constitutivas del *habitus*, resaltando que la dominación se da en los sujetos y el centro educativo, por consiguiente, la acción tutorial se ciñe a la estructura del sistema educativo.

La tutoría se conforma como la acción que determina los espacios (*campos*) donde se establecen las relaciones de poder entre los agentes involucrados (tutores y tutorados). A través de sus luchas se involucran sus diferentes niveles de *capital* (*cultural, social, simbólico y económico*) y esta interacción, facilita, de mejor forma, sus procesos de enseñanza-aprendizaje y de tutoría (*habitus*), permitiendo, a través de su

interés (*illusio*), la reproducción del *campo* (Bourdieu, 1997); aunque se puntualiza que se ejercen relaciones sociales en todos los niveles dentro y fuera del *campo* de acción.

El espacio de relaciones entre las posiciones objetivas que existen en un ámbito, Bourdieu le denomina *campo*. En su interior, las relaciones existen independientemente de la conciencia y voluntad del colectivo. Es un espacio de fuerzas cuya necesidad se impone a los agentes en que se han adentrado. Así mismo, es un espacio de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del *campo* de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura (Bourdieu, 1997).

El *campo* educativo es un ambiente que pudiera parecer abiertamente perverso, poco reconocible y visible, pero que es ampliamente tolerado y reproducido por los colectivos sociales, basada toda la estructura en un “conjunto de arbitrariedades culturales impuestas por un grupo o clase, que permite su reproducción a partir de la interiorización de tales arbitrariedades culturales” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 72). Es un espacio en el que los agentes se enfrentan y luchan entre sí según su posición, donde sin desvelarse abiertamente, se establece una relación de poder desigual, en la que el docente violenta a sus estudiantes, por medio de la imposición de los criterios educativos (enseñanzas, contenidos, formas, criterios, métodos, técnicas, etcétera), para su aprendizaje.

“La productividad específica del trabajo pedagógico, se mide objetivamente por el grado en que produce su efecto propio de inculcación, o sea, su efecto de reproducción (...) a su vez, esta inculcación, tiene la misión de reproducir, se mide por el grado en que el *habitus* que produce, es duradero” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 72-73). La reproducción del *campo* educativo, se basa en que la relación educativa produzca un *habitus* duradero y a su vez, implique una imposición simbólica que provoque una acción pedagógica de transformación duradera y sostenida en el tiempo, provocando una inculcación continua.

Es el *habitus* primario de los agentes, el que determina la forma y el sentido en que se transforma la adquisición y cambios en el *habitus*, que es impuesto por la acción y el trabajo pedagógicos en el sistema de enseñanza. Las predisposiciones que expresa el agente sujeto a la acción de una formación social determinada (sistema de enseñanza), varían dependiendo del éxito diferencial de la acción pedagógica dominante según los grupos o clases:

1. Del sistema de disposiciones e interiorización de las arbitrariedades culturales, expresadas:
 - a. El valor conferido a las acciones pedagógicas familiares y
 - b. El valor objetivo que los mercados sociales confieren a los productos que la acción pedagógica dominante asigna el grupo o la clase del que proceden.

2. El *capital cultural*, o sea, los bienes culturales que están en función de la distancia entre la arbitrariedad cultural impuesta y, la arbitrariedad cultural inculcada por la familia en los diferentes grupos o clases (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 71).

El encuentro entre los *habitus* primarios (preexistentes) en los agentes y el *habitus* impuesto desde el sistema de enseñanza, deben de complementarse, coincidir y formarse desde la perspectiva de la reproducción educativa y social que, a su vez, se hace corresponder con la complementariedad de *capitales culturales* y *simbólicos*, al tener como elemento de convergencia la modificación y perpetuación de los *habitus* educativos.

Se asume que la RIEMS, con su enfoque basado en competencias, dirige la mirada hacia el estudiante, a partir de la vorágine de cambios, en donde las estructuras educativas, principalmente la EMS, se ven inmersas y que, pretende consolidar la tutoría como un mecanismo de apoyo y de rescate fundamentales para alcanzar y mantener los niveles de calidad educativa que pide el PBC-SiNEMS, en conjunto con la SEMS. El éxito de estas estructuras radica en la interacción entre *capitales* de los agentes, bajo el presupuesto de la disposición de estos y las posiciones que guardan con respecto al *campo* (avenencias y diferencias), que constituyen la lucha y determinan las diferencias entre agentes y sus respectivos *habitus*.

La tutoría experimenta las mismas dinámicas que los centros educativos. Existen voces a favor y otras en contra, mientras que, desde la rectoría de la política educativa, se implementa de manera vertical y como elemento de rescate para añejas problemáticas y necesidades académicas de los estudiantes; los docentes-tutores observan las limitaciones estructurales, académicas, administrativas, etcétera, propias de los centros educativos, destacando la falta de espacios, de personal calificado, falta de gestión educativa, etcétera.

2.2.1. Metodologías de la Tutoría

Las principales motivaciones de la implementación de la tutoría, en los diferentes niveles educativos, se enmarcan en múltiples beneficios (respecto a la reforma en su conjunto y a la tutoría en particular). Contribuyen a una mejora de los centros educativos, al requerir de un enfoque que sume todas las lecciones aprendidas en los últimos años, desde finales del siglo pasado hasta la actualidad. Apostar en beneficiar el diseño de nuevos modelos de formación profesional docente, logra resultados a favor en el proceso enseñanza-aprendizaje (Krichesky y Murillo, 2011), ya que el tutor asesora, aconseja, guía y supervisa la compleja tarea de tuturar, por lo que su experiencia se basa en conocimientos, habilidades y actitudes que deben hacer frente a las circunstancias que se presenten (Mapén *et al.*, 2016).

Los agentes subsisten en y por la diferencia, ocupando una posición relativa en un espacio de relaciones. Las aveniencias entre estos agentes manifiestan la realidad de los comportamientos y entendidos de los individuos y de los grupos, su existencia y coexistencia; el conjunto de disposiciones que movilizan a los agentes en su acción social, se constituye como la *illusio*, las motivaciones (*capital simbólico*), compromisos e inversiones (*capital cultural*) e intereses (*capital económico*) (Bourdieu, 1987).

En este tenor, la *illusio* tiene como precedente el interés por su acción, en el caso de los agentes, se considera de suma importancia quiénes participan y están dentro; esa participación y reconocimiento de la acción es una construcción del *habitus* a partir de la *illusio* y tiene su fascinación con un juego producto de las relaciones y estructuras. Contrario a esto, “es entonces el desinterés mostrado en su acción, por lo que en su práctica se verá reflejada la indiferencia, desprendimiento o lo que resulte de la *illusio* en el *campo*” (Bourdieu, 1997, p. 145).

Las diversas teorías y prácticas se centran alrededor del acompañamiento personalizado en los ámbitos académicos, administrativos y laborales en su conjunto; así, términos como mentoría, a menudo se confunden o emplean con el mismo significado que tutoría; el primero es un acotado al seguimiento y acompañamiento que se realiza entre un experto y un aprendiz en diversos ámbitos, enfocándose en la solución de problemas administrativos y burocráticos, de levantado de información o empleo de recursos naturales. El principal cuestionamiento reflexivo a su cometido, es el de carecer del desarrollo del pensamiento crítico (Aguilera, 2010). De esta forma, las particularidades de los desempeños mostrados por los agentes, se orientan a soluciones de tipo administrativo y docente, careciendo de desarrollo del pensamiento crítico, al no existir reflexión en la toma de decisiones, sin priorizar la acción tutorial.

El segundo término se refiere al proceso de acompañamiento de tipo personal y académico, a lo largo del proceso formativo, para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social (SEMS XIII, 2013). En este enfoque, encontramos las figuras del tutor, tutorado, acompañamiento, mediaciones pedagógicas, acción tutorial, orientación educativa, orientación psico-pedagógica, aprendizajes en jóvenes y adultos, etcétera; así mismo se establecen las modalidades de tutoría: individual, grupal, entre pares, itinerante y escolar (Valdés et al., 2013).

El concepto de tutoría propuesto en el Plan de Estudios 2012 para las escuelas normales se define como:

(...) En el caso de la educación normal, el concepto de tutoría se retoma en el presente plan de estudios expresando la necesidad de apoyar el proceso formativo del estudiante desde sus diferentes facetas, así como de ofrecer alternativas para mejorar sus experiencias educativas y resolver los problemas que se le presenten. (Mapén *et al.*, 2016, p. 15).

Esta definición no difiere mucho de lo que la SEMS promueve como modelo integral de acompañamiento para los jóvenes de la EMS. Aborda la dimensión sobre tutorías con el SiNaTA, la cual abarca necesidades educativas (SEMS XIII, 2013), tales como guiar la trayectoria educativa, pero sin descubrir la parte afectiva y emocional. El Nuevo Modelo Educativo 2017, lo define como aspectos socioemocionales (SEP III, 2017).

Se describe a la acción tutorial en cuatro diferentes modalidades:

1. la tutoría individual de carácter académico, a través de la cual se favorece a la comprensión de problemas, a partir de su adaptación al entorno, logrando un compromiso al logro de objetivos académicos y los futuros a su profesión;
2. las tutorías individuales de carácter personal, las cuales de manera pertinente abordan orientación ante situaciones de carácter interpersonal y familiar;
3. las tutorías grupales académicas, su atención se circunscribe al análisis y resolución de problemáticas escolares y
4. las tutorías grupales para asuntos personales, las cuales apoyan situaciones diversas. (García-Córdoba, 2010 como se cita en Mapén et al., 2016, p. 15).

La tutoría, desde su implementación en el NMS, con la reforma en México, ha pretendido enfocar todos sus esfuerzos en la cristalización de los objetivos, desde las perspectivas individuales, colectivas y, principalmente, académicas. La historicidad de la inclusión de las tutorías en ambientes escolares, parte de la necesidad de encontrar soluciones de todos los conflictos que enmarcan la vida educativa de los estudiantes, al tener como objetivos primordiales el acompañar, guiar y apoyar el trayecto del joven de EMS, asimismo atender sus diferentes actividades, estigmas, vida social, familiar y el reflejo de todo esto en el salón de clases y, por consiguiente, en el centro educativo. La doble condición de ser a la vez estudiante y ser joven (Weiss, 2012).

En la revisión de la literatura se encontró que están poco documentados estos aspectos que señalan explícitamente un posicionamiento paradigmático particular como fundamento de la acción tutorial. Se considera que el marco epistemológico de la acción tutorial se puede encontrar en la intersección de las ciencias cognitivas y el paradigma de la complejidad. Otros afirman que la tutoría se encuentra implícita en el discurso del llamado paradigma “sociocultural”. (González y Avelino, 2016, p. 58).

El paradigma sociocultural o histórico cultural, tuvo su origen en los trabajos de la llamada “Troika”, compuesta por Lev Semionovich Vygotski, Alexander Romanovich Luria y Alexei Nicolaievich Leontiev (González y Avelino, 2016, pp. 58-59). Los elementos teóricos que se rescatan de este paradigma, para la fundamentación de la tutoría son los siguientes: la relación epistémica sujeto-objeto es en realidad un triángulo abierto, donde el sujeto-objeto se relaciona a través de los artefactos o instrumentos socioculturales. Para el paradigma se presentan, al menos, dos formas de mediación social: a) “La intervención del contexto sociocultural en un sentido amplio (los otros, las prácticas socioculturalmente organizadas, etcétera); y b) Los artefactos socioculturales que usa el sujeto cuando conoce al objeto”. (Hernández, 1998, como se cita en González y Avelino, 2016, p. 59).

El paradigma desarrolla conceptos que sustentan la tutoría, incluido el de “andamiaje” (González y Avelino, 2016, pp. 58-59). Estos conceptos desarrollados por Vygotsky, se refieren a la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del estudiante, mejor conocido como capacidad por sí mismo y el nivel de desarrollo potencial o capacidad desenvuelta con ayuda; la distinción anterior, permite delinear el margen de incidencia de la acción educativa (Vigotsky, 1997). Se pretende entonces, incidir en que el estudiante sea impulsado por la estructura y los agentes involucrados, a fin de que se desenvuelva individualmente, al reducir lo efectivo de lo potencial.

Y aunque el contexto y el tiempo en que fue desarrollada esta teoría difiere mucho del actual, se ha retomado para revitalizarla y aplicarla a una realidad que pareciera muy diferente.

La orientación dirigida a un fin determinado es un proceso consciente de la acción, como disposiciones adquiridas (*illusio*) y viabilidades que favorecen su *habitus*, apegados a la estructura, lo que delimita el *campo* de interacción y pone en juego sus *capitales* (*cultural* y *simbólico*) para interpretar la formación mutua y la disposición de los agentes en la acción tutorial que se desempeña, haciendo énfasis en un ir y venir entre las estructuras subjetivas (Bourdieu, 2005, p. 209).

Si las condiciones alrededor de un proceso son dirigidas para que las acciones sean como se pretende, se supondría que los resultados serán acordes a los objetivos de la estructura, lo que, en el mejor de los escenarios, incrementarán sus niveles de *capital*. Si el *campo* y la *illusio* son lo suficientemente favorables, el *habitus* se modificará a fin de que la interacción educativa contribuya a la reproducción social.

En la perspectiva iberoamericana, el tutor puede ser, al igual que en la tradición anglosajona, un sujeto distinto al profesor. Pero, también, la mayoría de las veces, el tutor es un docente. Desde esta postura, generalmente, no se diferencia la particularidad del tutor entre la del docente, lo que lo lleva a formarse una síntesis “docente-tutor” o “profesor-tutor”. A decir verdad, actualmente, en la literatura iberoamericana sobre tutoría, parece no hacer una diferenciación del sujeto tutor. (González y Avelino, 2016, pp. 58-59).

Se distinguen tres modelos de tutorías: a) el modelo integral; b) la tutoría entre iguales y c) la tutoría académica. En el modelo de tutoría integral la particularidad del tutor consiste en las siguientes acciones:

- Analizar, junto con el propio alumno, sus competencias y rendimiento académico con el objeto de orientarle adecuadamente hacia un proyecto de formación.
- Facilitar información académica al alumno y hacer un seguimiento y supervisión de sus procesos de aprendizaje.
- Orientar al alumno en la construcción y gestión de su propio aprendizaje.
- Desarrollar tareas de información y orientación sobre los aspectos académicos, profesionales y del mundo laboral.
- Orientar al alumno en su itinerario profesional.
- Estimular la formación continua y ocupacional del alumno.

- Atender y escuchar a los alumnos que tienen alguna problemática personal que afecte a su rendimiento académico.
- Dirigir y asesorar al alumno hacia los servicios especializados existentes (servicio de orientación, servicios psicopedagógicos, bolsas de trabajo, etcétera).
- Atender de modo personal al alumno que solicita ayuda.
- Potenciar en el alumno su propio conocimiento, su autoestima, el desarrollo de habilidades sociales.
- Educar al alumno en valores” (González y Avelino, 2016, p. 65).

En el segundo modelo (tutoría entre iguales), no se describen las particularidades específicas del tutor. En el tercer modelo (tutoría académica), la mayoría de las veces, el tutor es un docente.

- El Profesor como posibilitador del aprendizaje del alumno (...)
- El Profesor como mediador entre la disciplina y los estudiantes que son los que se interrogan, buscan, descubren y construyen su conocimiento para desarrollar sus competencias (...)
- El Profesor como guía en la búsqueda, apoyo y sostén del esfuerzo irrenunciable del estudiante (...)
- El Profesor creador y gestor de las condiciones, actividades y experiencias de aprendizaje que el alumno tiene que vivenciar (...)
- El Profesor como evaluador de los resultados de aprendizaje y dominio de las competencias adquiridas por los estudiantes (González y Avelino, 2016, p. 66).

En la mayoría de los subsistemas educativos de nuestro país, los tutores son a su vez docentes, a excepción de los agentes cuya actividad es propiamente de orientación o asesoría, como los Psicólogos, Orientadores, Trabajadores Sociales, etcétera

La marcada aprehensión relacional del mundo social, como lo refiere Bourdieu, en “Capital cultural, escuela y espacio social”, garantiza que la realidad designada resida en la exterioridad mutua de los elementos que la componen. La simbiosis entre docencia y acción es una disposición de hacer lo que se debe hacer, formarse bajo el concepto de formar en un acompañamiento con miras a la educación integral o, mejor aún, una formación del agente para el sujeto y del sujeto para el agente. Estas ideas reflejan cómo subsisten y coexisten los agentes que, en su momento, ocupan una posición relativa en el espacio de relaciones donde exteriorizan sus particularidades y comportamientos, lugar en el que cada individuo se sitúa y actúa en relación a él mismo, *habitus*, *campo*, *capital*, *acción* y formación. El agente traza un ir y venir en la estructura objetiva, que se basa en su propia interpretación de la estructura, para diseñar un plan con un fin determinado, pretendiendo estar consiente de ese fin y con resultados a favor (Bourdieu, 2005).

A lo largo de la historia educativa se ha apuntado al desarrollo de planes y programas de mejora escolar, algunos con bastantes promesas, pero, sobre todo, con el objetivo de alcanzar mejoras sustanciales centradas en la calidad y, por consiguiente, en el aprendizaje de los estudiantes (Murillo, Fullan, Stoll, Bollam, McMahon, Wallace y Thomas, Hopkins, García-Córdoba, como se cita en Krichesky y Murillo, 2010, p. 66).

Desde esta óptica cualquier proceso con miras a un cambio, requiere establecer vínculos entre la institución y el aula, para abarcar las esferas que involucran el aprovechamiento del alumnado y de la escuela. Se impulsaría así su propio desarrollo tanto en aprendizajes como en la institución, por lo que deben atenderse todos los aspectos que se entretengan para garantizar el desarrollo integral, además de acompañarse de programas de formación profesional que impacten en la práctica de enseñanza e intervención educativa (Krichesky y Murillo, 2011). Se puede asumir esa necesidad de formación al implementar mecanismos para adquirir nuevo *capital cultural* y llevarlo a la acción e intervenciones, en el sentido de incorporar su esencia y, sobre todo, habilitar en el acompañamiento hacia los sujetos y su formación.

“La esencia del concepto de profesionalización, que promueve la formación de personas lo bastante competentes como para saber «cuál es su cometido», sin estar estrictamente constreñidos por las reglas, las directivas, los modelos, los programas, los horarios o los procedimientos normalizados”. (Perrenoud, 2007, p. 11).

La estructura institucional educativa, promueve y faculta ciertos niveles de transmisión y adquisición de *capital social y cultural*, en los procesos formativos de enseñanza-aprendizaje, de los estudiantes, directamente e, indirectamente, en los docentes-tutores. Este proceso, debería de mostrar mejoras académicas de inmediato, posterior y mediano plazo. Si se incorpora a actividades laborales, se verá reflejado en la adquisición de *capital económico* y, posteriormente, *simbólico*.

“El análisis de la práctica, el trabajo sobre el *habitus* y el trabajo por situaciones-problemas son dispositivos de formación, que tienen como objetivo desarrollar la practica reflexiva y se refieren a ella abiertamente. Pero no bastan, pues es importante reorientar las formaciones temáticas, transversales, tecnológicas, didácticas e incluso disciplinarias (sobre los conocimientos que hay que enseñar), en dirección a una práctica reflexiva y convertir esta última, en el hilo conductor de un procedimiento clínico de formación presente de principio a fin del recorrido” (Perrenoud, 2007, p. 20).

El autor refiere una práctica reflexionada, hacerla antes de su acción, aunque en ellas se generen más acciones del mismo tipo, movilizadas por otras parecidas, pero su sentido se cumple a posteriori, aprender e incluir conocimiento sobre su acción, experiencia y prospección.

Para instituciones como el Instituto Politécnico Nacional (IPN), el Sistema Tutorial establece a la tutoría como una estrategia de atención educativa. En la historia, los programas de tutorías, a nivel licenciatura, se han implementado en Instituciones de Educación Superior (IES) con diferentes dispositivos, todos sintetizan su acción en realizar vínculos para que el docente oriente y guíe al estudiante hacia un mejor desempeño académico (desde una perspectiva sociocultural), para que atienda situaciones, que conforman su trance escolar y problemáticas “como la deserción escolar o los altos niveles de reprobación, bajo rendimiento escolar y la limitada eficiencia terminal” (Trejo y García, 2005, p. 38). Haciendo énfasis en lo ya mencionado líneas arriba, cabe mencionar que, los riesgos son muchos y el contexto del estudiante es

amplio y variado; las razones no sólo se circunscriben a las académicas, sino también a las personales, familiares, sociales y económicas.

Para la mayoría de las instituciones tanto de educación superior o EMS, la acción tutorial forma parte de la práctica educativa en áreas del conocimiento grupal e individual, por lo que sería inapropiado decir que la tutoría sólo se restringe a acciones de esta índole, sino que se enriquece del contexto escolar. En Uruguay, el concepto de fracaso escolar, en educación secundaria, se observa en no acreditar el ciclo escolar o bien, en aquellos estudiantes que abandonan la institución por diversas circunstancias; para quienes existe la opción de repetir el ciclo. Por consiguiente, se pone de manifiesto la preocupación que debe enfrentar la EMS y su tasa de egreso, bajo estas dinámicas (Aristimuño, 2013).

La UNAM, en algunas de sus investigaciones, resalta a la tutoría como una práctica bipersonal, se suma a la percepción de otras instituciones mexicanas en el apoyo a los problemas, ya mencionados, de los estudiantes (deserción, reprobación y rezago estudiantil). Estas observaciones plantean algo importante que pone en manifiesto la inquietud de beneficiarse a corto y mediano plazo, sin embargo, sigue sin plantearse alternativas que realmente permitan visualizar un futuro de calidad para cualquier estudiante que le permita enfrentarse a las demandas actuales. (De la Cruz Flores, et al., 2011).

Para el año 2000, la ANUIES realizó las Líneas Estratégicas de Desarrollo, encaminadas a responder las demandas sociales, enmarcadas en escenarios nacionales e internacionales, como reconocer las exigencias educativas, ofrecer una educación de calidad (desde una perspectiva humanista, científica y técnica). Respecto a la incorporación de los programas de tutoría, en las instituciones de educación superior y la construcción de un sistema abierto a todas las instituciones, que pongan de manifiesto el carácter integral, el objetivo principal del programa es:

(...) apoyar a los alumnos del Sistema de Educación Superior (SES), con programas de tutorías y desarrollo integral, diseñados e implementados por las Instituciones de Educación Superior (IES), quien da cuenta que una elevada proporción de ellos culmina sus estudios en el plazo previsto y logra los objetivos de formación establecidos en los planes y programas de estudio (Romo, 2004, p. 6).

En esta dinámica, la ANUIES, con apoyo de académicos y a través de la Secretaría General Ejecutiva, forma una metodología que apoya a la acción tutorial orientada al mejoramiento académico en Educación Superior. Con este esfuerzo, la ANUIES propone “Programas Institucionales de Tutoría, para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior” (Romo, 2004, p. 6). Sin duda alguna, un proyecto de tal magnitud, incluye, entre otras entidades, a Zacatecas, circunscribiéndose a la opinión sobre la propuesta metodológica. Es destacable que, en la mayoría de estas instituciones, no existía el servicio de atención a estudiantes y, aunque es mínima la diferencia, se hablaba de una cultura sobre la acción tutorial insuficiente, así como la cobertura de atención a los estudiantes.

Las dinámicas antes descritas, llevaron al diseño y operación del programa de tutorías, el cual tardó en hacerse, desde su diseño e implementación, entre 11 y 36 meses, esto justifica cómo, en el periodo en que esta herramienta llega, para otros niveles, la formación del estudiante se incrementa, presentándose como un apoyo sociocultural necesario para atender a las situaciones de riesgo académico. La RIEMS en 2008, indica a la EMS, a partir del análisis por parte de la ANUIES, que se debe generar atención a las necesidades del estudiante; sin embargo, se observa escueto y sin sentido o fundamento a la acción tutorial.

Sobre el modelo de intervención tutorial, se puede mencionar que su viabilidad depende mucho de los agentes y materiales disponibles para la atención a las necesidades de los estudiantes. Así la tutoría individual y la tutoría para pequeños grupos, se lleva, además de estudiantes de alto riesgo por problemas de conducta o de salud física y/o mental, grupos para ser acompañados en cierto periodo, estudiantes de segundo año y de alto rendimiento. Dentro de lo obtenido se rescata el abordaje de temas de inducción al nivel, entre ellos: “apoyo psicológico, cursos sobre hábitos de estudio y trabajo, remediales, de desarrollo de habilidades, además del apoyo de becas, talleres de cómputo, de búsqueda y manejo de información, de idiomas y para estudiantes de alto rendimiento” (Romo, 2004, p. 16).

Existen momentos en la tutoría, comenzando con la integración del grupo, desarrollo de habilidades cognitivas, hábitos, estrategias de estudio y apoyo psicosocial y, la tutoría de egreso (Martínez, et al, 2017, págs. 17 y 22). En la creación del programa de tutoría, se observaron problemáticas encaminadas a lo siguiente: situaciones financieras, enfocadas a la capacitación de docentes y apoyo a estudiantes; normatividad caracterizada por la participación de alumnos y docentes, la figura del tutor y la reglamentación del programa; los recursos humanos y la insuficiencia de profesores para la implementación del programa, la escasa experiencia o capacidad para impartir tutorías, carga excesiva de trabajo, falta de seguimiento, evaluación y administración del programa, falta de compromiso por la parte institucional; recursos materiales para llevar a cabo la acción tutorial, como sus registros; acciones de administración, encaminadas a trámites, mala coordinación, exceso de trabajo y por último el área política (Romo, 2004).

Las estrategias de atención educativa, encaminadas a reducir, en el nivel medio superior, los índices de deserción y reprobación, las deficiencias en el aprovechamiento escolar y la limitada eficiencia terminal; se describen más como una necesidad de la estructura educativa que de los propios estudiantes. El *campo* educativo, donde se dan las luchas entre los agentes (estructura objetiva), describe las posiciones y disposiciones que manifiestan en relación a su realidad, manteniendo así su coexistencia. Las aseveraciones vertidas, en relación con sus respectivos *capitales*, habilitan sus *habitus* y enfatizan su acción que, a su vez, es dirigida hacia un fin predeterminado por la misma estructura y se disfraza de “necesidades académicas”.

Si bien, los agentes involucrados en la acción tutorial muestran su posición y actúan de acuerdo a ella, sus manifestaciones y actuaciones se encaminan a un sistema particular de relaciones objetivas de

alianza, concurrencia y cooperación, con lo que se ve el conflicto y lo evita, asimismo, se cristalizan los objetivos de la estructura.

La tutoría, al igual que todos los fenómenos sociales, es susceptible de la subjetivización propia de los agentes. Para la estructura que emite y determina en líneas generales las especificidades del acompañamiento personal, académico y/o grupal, cuyo objetivo es el auxilio académico que se enfoca en el rescate de los alumnos, se interioriza y conceptualiza de maneras diferentes. Así, la estructura a través de la política educativa, establece la tutoría como una herramienta de rescate académico que se enfoca en aminorar los altos índices de reprobación y deserción, empleando para tal fin al mismo docente que será a su vez, su tutor.

Para los docentes-tutores, se interpreta como una multiplicación de su actividad laboral, porque a la vez de su desempeño docente, se tiene que asumir el apoyo en esferas de acompañamiento, asesoría, orientación y tutoría al interior del proceso educativo. La interpretación que asumen los tutores, no siempre es la esperada por la estructura, por el contrario, la imposición de actividades diferentes al docente, no es bien recibida.

Para comprender gran parte de estos fenómenos, es conveniente precisar que así como la estructura educativa ejerce *violencia simbólica* sobre sus docentes, imponiéndoles y multiplicando sus actividades y responsabilidades, también el Estado Mexicano es violentado por el discurso e imposición hegemónico internacional en diversas áreas (cultural, social, económico, político, etcétera), al verse obligado a reformar, adaptar e imponer variaciones y virajes a la formación escolar de los alumnos de la EMS.

El docente de EMS dentro de su *habitus*, genera una determinante manera de formarse, esto significa que a través de la violencia que se ejerce en el subsistema, como subordinado de la estructura, entendido desde la formación adquirida por el centro educativo a través de los dispositivos que pretenden formarlo como tutor a través de saberes etiquetados (Ferry, 1987), muestran integrar en un primer acercamiento iniciarlo como tutor, para saber transmitir sobre la acción y en la práctica tutorial, estrategias contra el bajo aprovechamiento y deserción escolar; esta formación muestra un vacío en cuanto las entramadas relaciones e interacciones que en el *habitus* se generan y sin duda, en la formación requerida, ya que va más allá de la formación que se adquiere, la cual pretende dentro del aula un doble objetivo, primero, ofrecer estrategias que la vida contemporánea exige donde la institución a través del agente refiere insertarlo en las prácticas tutoriales y segundo, sobre su acción, formarse acorde al *habitus* que impera, al sentar sus bases en la reflexión y en la connotación del contexto, de las experiencias de los movimientos e interacciones entre sujetos, agentes y todos los actores que se ven inmersos.

En el caso del COBAEZ, se obedece a una planificación centralizada, dada desde la federación. Los planes y programas educativos en México, son derivados, sin regionalizarse ni particularizarse, de los Planes

Nacionales; por ello, el análisis de estas reformas, dinámicas, etcétera, se centran en lineamientos rígidos impuestos desde fuera, desde la estructura estructurante.

A partir del Ciclo Escolar 2009-2010, la DGB incorporó en su plan de estudios los principios básicos de la RIEMS, con el propósito de fortalecer y consolidar la identidad de este nivel educativo y así proporcionar una educación pertinente y relevante. Para que esto se logre, la RIEMS y su MCC, basado en los desempeños y competencias con un enfoque educativo integral, pone en marcha el Programa de Acción Tutorial (PAT), soportado en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Se establece como una estrategia que promueve el mejoramiento educativo para formar estudiantes, de manera sólida, en todos los ámbitos de su vida y así puedan desempeñarse de una manera personal y laboral que permita, además de su mejoramiento, alcanzar aprendizajes significativos situados en contextos que los involucran. De esta manera, se logrará elevar el nivel del estudiante con la atención de sus necesidades y con servicios como la orientación educativa y tutorías.

Con el Acuerdo No. 9, del Comité Directivo del SNB, se establecen las funciones y el perfil de los responsables de tutorías dentro de cada plantel. El SNB busca que el tutor facilite el desarrollo personal y académico del estudiante y que sea acompañado en un ambiente favorable y propicio. El acuerdo junto con el SiNaTA, describe una serie de estrategias que se implementan y que dan seguimiento, a los cursantes de los programas de bachillerato. A su vez, en el 2011, la SEMS desarrolla acciones sistemáticas para las actividades de carácter académico. Junto con los lineamientos de la acción tutorial, atienden el rezago, la deserción y los bajos índices de eficiencia terminal, lo que constituye un importante esfuerzo para la DGB; sin embargo, es contradictorio, que la formación del docente tutor, se circunscriba al curso de Tutoría Académica Exitosa y al de formación tutorial, basado en cuatro módulos y que comprenda un total de 120 horas (SEMS XIII, 2013), situación que parece muy precaria y disonante, con respecto a los objetivos que pretende la reforma en cuanto a la tutoría.

El sistema de tutorías del COBAEZ, se conforma por la integración del PAT, que se diseña en cada semestre para su implementación en cada uno de los planteles que conforman el subsistema. Entre los ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016, el plantel implementó su proyecto con la creación del documento “Plan de acción tutorial del COBAEZ, plantel “Roberto Cabral del Hoyo” y PAT, turno matutino, respectivamente (COBAEZ, 2015). En ellos se detalla la importancia del aprovechamiento de las nuevas corrientes psicopedagógicas, de los nuevos modelos educativos de aprendizaje, así como de las estrategias de desarrollo de habilidades del pensamiento y el uso efectivo de las TIC. Si se hace uso de estas técnicas, se pueden implementar proyectos que tienen como finalidad detectar y resolver los problemas que se presentan en el plantel del COBAEZ, como es la reprobación y deserción escolar. Esto sería posible si existiese un compromiso por conocer y abordar a profundidad las necesidades personales, familiares, académicas,

físicas, psicológicas y económicas del tutorado. En el documento, se describe a la acción tutorial como un elemento de suma importancia tanto en la actividad docente, como para los estudiantes. Integra conocimientos y experiencias que pueden contribuir a lograr una educación integral y de calidad. La institución ha brindado algunos cursos y talleres como el “Encuentro de necesidades del tutor”, en el 2015 y el “Diplomado Superior Formador de Tutores para el Acompañamiento de los Jóvenes en Educación Media Superior”, en el 2013, así como participaciones en la creación del Plan de Acción Tutorial.

En este trabajo, el tutor es el sujeto de investigación, sin embargo, se encuentra rodeado de otros agentes dentro de este proyecto que coadyuvan e inciden al permitir el acompañamiento a los estudiantes en su transcurso educativo. El diagnóstico de ambos documentos ubica estas pautas en la detección de las problemáticas que se atenderán, temáticas que se circunscriben en la matrícula, alta reprobación, deserción, eficiencia terminal y aprovechamiento escolar. Por lo tanto, realizar el plan, permitirá atender estas problemáticas, detectar las amenazas presentes, optimizar el rendimiento y verificar si se logra elevar el índice de aprovechamiento académico.

La tutoría, desaprobada en un primer momento por la institución y docentes, comenzó paulatinamente a involucrar a los actores educativos, viéndose inmersos en una dinámica de acompañamiento, guía y orientación al estudiante, en situaciones subjetivas y en circunstancias del proceso educativo, con el objetivo de evitar la deserción escolar, el bajo rendimiento académico, la alta reprobación y lograr así la eficiencia terminal. Para ello, el programa Construye T se ha constituido como un auxiliar indispensable en la tarea del desarrollo integral del joven bachiller.

Con la aplicación de un sondeo sobre la reforma y la tutoría a un tutor grupal en el turno vespertino del plantel, acerca de la percepción que se tiene de las problemáticas en el desempeño escolar y tutorial, describe a los sujetos de estudio (tutores grupales), como docentes que observan estos cambios como superficiales y de discurso, ya que es sabido que las reformas y modelos actuales parten de escenarios no tan claros, donde no pueden llevarse a cabo estas radicales demandas, ya que gran parte de las carencias educativas se centran en infraestructura digna y personal capacitado, atención especializada y personalizada al estudiante (tutorías) también al personal educativo (formación del tutor) y a cada uno de los actores involucrados, lo que deja mucho que desear con respecto a los objetivos que se pretenden lograr en el aula de clase y la institución: una sociedad del conocimiento, modelos innovadores en el *campo* de la didáctica y la psicología, constructivismo psicopedagógico, psicología cognitiva y sociocultural, aprendizaje basado en proyectos, problemas, casos y currículo centrado en el estudiante.

Desde el dispositivo de formación, la estructura pretende renovar la formación por medio de estrategias, que, desde la experiencia en la institución y acorde a lo que los agentes describen, quedan escuetas, sin sentido y sin marcar innovación, sobre todo se reflejan en los resultados académicos que

semestre tras semestre y, desde el comienzo de la reforma y la puesta en marcha de la tutoría en EMS, no significan una solución a problemáticas ya expuestas.

El tutor se circunscribe a una formación que invade todos los dominios, una multivariada de consumo que toma de su propio *habitus* y de aquellos que le implican.

El dominio en una acción y situaciones nuevas, el cambio social y personal que uno ya no espera de la transformación de la cultura, la comunicación y la cooperación entre los seres humanos, en fin, el nacimiento a la vida verdadera. (Ferry, 1987, pp. 45-46).

Un punto fuerte hasta este momento, es rescatar que en EMS la formación para el tutor muestra vacíos en aspectos pedagógicos, donde el ideal se base en su práctica pedagógica, la experiencia y la reflexión de su acción.

Desde esta perspectiva, el plantel, en su turno vespertino, se conforma por una planta de trabajadores que, por su propia naturaleza y estructura, se coordinan de la siguiente forma: un jefe de zona (zona I, itinerante), director, subdirector, personal administrativo (secretaria, personal de control escolar, de orden, de biblioteca, de pagos e intendencia) y estudiantil. Este último, para todo actor educativo, es sinónimo de compromiso y responsabilidad. Se trata de jóvenes con necesidades, carencias, vivencias y situaciones diversas, en donde la participación familiar se observa escasa, por múltiples situaciones que las involucran a ellas y a la sociedad tan demandante y cambiante. Las reformas estructurales, en general, se plantean de manera ambiciosa, tanto que gran parte de su realización se vuelve imposible o, por lo menos, de muy difícil concreción.

Para que la formación sea una verdadera formación, debe incluir los éxitos y fracasos de la vida escolar, esto se traduce en no su acción tutorial, sino en la configuración, lo que imprime y la reflexión sobre sí mismo, situaciones, sucesos e ideas de su propia construcción y lo que construye.

En materia educativa, las limitaciones pasan por ámbitos que involucran situaciones variables o actores ajenos al área de la educación. Por ejemplo, todo lo concerniente a la infraestructura física y equipamiento (que ahora, con la gestión educativa, se ve fortalecida la entrega eficiente y transparente de los recursos); las limitaciones en el acceso y traslado a los centros educativos; multiplicación de gastos escolares; familias disfuncionales, problemáticas de salud, dualidad de los estudiantes entre asistir a la escuela y trabajar; poco o ningún acceso de los estudiantes y sus familias a programas públicos, apoyos o incentivos; etcétera (SEP I, 2012).

Bourdieu se refiere al centro educativo como una manifestación del espacio social, del *campo* de poder y como aquel que contiene una aprehensión relacional del mundo social. Aquí podríamos llamarlo como vínculos de esa realidad, esa que reside en la exterioridad mutua de los elementos que la componen. En el *campo* subsisten individuos y grupos que existen y perduran en y por la diferencia. Ocupan relaciones

relativas en un espacio de relaciones (invisible y difícil de manifestar empíricamente). “Es la realidad más real, esto es, la realidad real de individuos y grupos, aquel comportamiento coexiste, aunque no sea visible” (Bourdieu, 1997, pp. 47-48).

“La reproducción de la estructura de la distribución del *capital cultural* se lleva a cabo en la relación de las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar” (Bourdieu 1997: 48). Los tutores del centro educativo y su comportamiento como tal, logran construir, por su acción y fuerza, de manera individual y colectiva, un grupo real (Bourdieu 1997).

Es entonces que la reproducción del *capital cultural*, desde el *campo* de la acción (prácticas deliberadas por el tutor), constituye estrategias en la que los agentes (tutores) y familias, desde una perspectiva de la lógica escolar, aportan resultados de bienestar y logros académicos en los tutorados.

Los sujetos de estudio de esta investigación son docentes que cuentan con profesiones y perfiles diversos, entre ellos: licenciados en Derecho, un Ingeniero Civil y una Psicóloga. Ellos perciben y sienten la reforma educativa, desde el contexto escolar actual y el PAT, de manera poco homogénea. Por eso que resalta una completa desinformación en las temáticas planteadas, principalmente, por sus diferencias entre el *capital social* y *cultural*. En lo referente al conocimiento de la reforma educativa, manifiestan no conocer a fondo los lineamientos básicos. Las opiniones al respecto apuntan a que es un proyecto inconcluso, parcial, de corte mayoritariamente administrativo, laboral y, en menor medida, educativo. Los beneficios de la reforma, con respecto al desempeño docente, apuntan a una mayor y detallada capacitación, sin embargo, también coinciden en ver poco beneficio en el incremento o retribución de su *capital económico*.

“El profesor no enseña lo que sabe, sino lo que es” (Ferry, 1987, p. 59). Si a esto añadimos que la institución no es un centro delimitado, sino que es una actividad continua de preparación, enriquecida con diversos *habitus* que, a su vez forman el *habitus* que predomina en el campo, donde se ve implícita la *illusio*.

En el anterior y actual modelo educativo, del cual proviene la reforma, perciben un retoque superficial de los contenidos e, incluso, en la innovación en las técnicas y herramientas propuestas para el proceso enseñanza-aprendizaje. Acerca de la trascendencia de la nueva propuesta curricular, se estima que, al incluir las variables socioemocionales, se trata mejor a los estudiantes y se extraen mejores resultados de su desempeño. Coincide su percepción con respecto a la tutoría, pues señalan que el acompañamiento es una herramienta esencial en el mejoramiento del rendimiento escolar, que logra aminorar la deserción y el bajo nivel de aprovechamiento; sin embargo, también reconocen que se encuentra en ciernes esta metodología de apoyo y acompañamiento en el plantel y, en general, en todo el subsistema. Se puede observar que en el proceso formativo van implícitos, factores históricos, económicos, administrativos, ideológicos y pedagógicos, una combinación entre lo que se desea, se construye y se organiza, estas características son parte importante en su formación.

Su autopercepción como tutor coincide en reconocer su protagonismo en un sentido positivo hacia los estudiantes, pero también afirman que les falta preparación metodológica y temática al abordar las diversas necesidades y requerimientos de los jóvenes del plantel. Las áreas en las que se perciben capacitados, son en el nivel teórico y en la personalización que se hace de la atención. La formación recibida para desempeñar la acción tutorial puede ser totalmente carente, como la participación en el Programa de Formación Docente (PROFORDEMS), en cursos y Diplomados en Acompañamiento o Tutoría, lo que describe diferentes niveles de *capital cultural* al respecto. El *capital cultural* formado como desarrollo personal, social con participación activa y humano con capacidad productiva, suma de disposiciones que para el subsistema significan incrementar el rendimiento y por consiguiente reducir el rezago, reprobación o abandono escolar (García, 2011).

En el reconocimiento e identificación de las fortalezas y debilidades en la formación de los tutores del plantel, coinciden en el dominio de sus asignaturas, paciencia, tolerancia y buena disposición al trabajo; en el otro extremo, creen que la desorganización y las limitaciones de infraestructura son los principales argumentos.

Los resultados inmediatos del programa de tutoría, radican en un cambio de actitud en el desempeño escolar, en otro momento su comunicación y confianza aumentan, lo que se traduce en menor ausentismo escolar, mejoramiento de su desempeño académico y calificaciones, lo que abate la reprobación y la deserción.

Los estudiantes, como jóvenes en formación, al encontrar desahogo y reflexión en la búsqueda de explicaciones y soluciones a sus problemáticas personales, cambian su perspectiva ante sus necesidades y requerimientos. Se coincide en que el joven se conoce y analiza desde una visión más compleja y detallada con la ayuda de los tutores, lo que les auxilia mucho en la resolución de conflictos, convenciéndolos, paulatinamente, de sus resultados positivos. Las propuestas de mejora del programa de tutorías incluyen: aumentar la cantidad de horas, utilizar los enfoques multi, inter y transdisciplinarios; conseguir un mayor seguimiento de los alumnos y lograr una capacitación continua de los docentes-tutores.

Se cree que, a largo plazo, la tutoría se establecerá en el plantel y en el subsistema, lo que arrojará mejores resultados. Las opiniones expresan un reflejo inmediato en los niveles de aprovechamiento, como en el abatimiento de la deserción, reducción importante de la reprobación y, algo muy importante a destacar, la transformación de las visiones a mediano y largo plazo de los estudiantes, situación palpable en el cambio de actitud, socialización y niveles de compromiso y responsabilidad con su escuela. Bajo esta visión, la definición de tutoría, se enmarca en ser:

Una estrategia de atención inherente a la acción docente, con el objetivo de acompañar, apoyar, guiar y orientar al estudiante en sus procesos académicos; además de otorgar una atención personalizada atendiendo la diversidad y el fomento de actitudes y valores necesarios para el

desarrollo integral escolar, de rescate y egreso, bajo una visión preventiva y formativa. (Murillo, 2010, p. 46).

2.3. La Acción Tutorial

Tratar de ubicar las explicaciones de toda esta dinámica es interpretarla a la luz de múltiples enfoques, resulta una labor complicada; sin embargo, sobresale el enfoque que da Pierre Bourdieu con respecto a la metodología cuya base son los espacios y conductas que observamos en todo este proceso. Él aborda su propuesta teórica desde una perspectiva sociológica basada en una etnografía funcional-estructuralista, la cual establece una serie de *cadena*s causales que se antepone a la misma conciencia del individuo. Se constituye por un conjunto de conceptos relacionados entre sí y que sólo se entienden en relación con otros. El inicio del análisis de lo social es el momento objetivista, en el cual se caracterizan las estructuras sociales externas, lo objetivo, lo social hecho cosa. En un segundo momento, el análisis es subjetivista, considera las estructuras sociales internas, subjetivas e interiorizadas por los individuos.

Al abordar su teoría, se debe tomar en cuenta que la particularidad de los conceptos que emplea es que están relacionados entre sí perteneciendo a un todo y no pueden ser entendidos fuera de esta interrelación. Bourdieu denomina a su conjunto teórico “teoría de la acción” y se basa en una filosofía de la ciencia *relacional*. En oposición a una visión *esencialista*, esta posición lo lleva a estudiar primordialmente: “relaciones objetivas que no se pueden mostrar ni tocar con la mano y que hay que conquistar, elaborar y validar a través de la labor científica.” (Bourdieu, 1997, p. 7).

También se apoya en una filosofía de la acción (o disposicional), que toma en cuenta las potencialidades inscritas en el cuerpo de los agentes y en la estructura de las relaciones en las que éstos actúan, es decir, que hace foco en la relación entre los agentes y sus estructuras. Esta filosofía se encarna teóricamente en un grupo de conceptos fundamentales como *habitus*, *campo* y *capital*. El centro de su análisis es la relación de doble sentido entre las estructuras objetivas (los *campos*) y las estructuras incorporadas (los *habitus*) (Bourdieu, 1997).

En su propuesta, los esquemas de percepción, apropiación, pensamiento y acción son supeditados a la adquisición (por apropiación o imposición) de ciertos hábitos ubicados en los espacios del *campo* social, donde se da el desenvolvimiento social. El *habitus* es la subjetividad socializada, establecida como la generación de prácticas que se limitan por las acciones y condiciones sociales que las sostienen; es una forma de internación personal de las estructuras y su interacción con ellas, lo que propicia y genera los procesos de socialización.

La percepción y valoración de la estructura social es la forma en la que se impone el *habitus* de los agentes y no de una forma innata, ya que estas incorporaciones son impuestas por la sociedad misma

determinando una estrecha e intrínseca relación entre los patrones objetivos y subjetivos. La sociedad y el individuo convergen en cierto punto, lo que hace que se asimilen de forma consciente o inconsciente los patrones de voluntad individual y de imposiciones estructurales.

Para esto, Bourdieu explica los sentidos de pertenencia y gran acercamiento entre los individuos que pertenecen a una misma clase social, a una misma actividad o que comparten gustos y aficiones:

No es un simple estilo de vida o una afición determinada, sino la consecuencia de pertenecer a una clase que implica la totalidad de nuestros actos y pensamientos, siendo la base con la que tomamos determinadas decisiones (...) el pilar que conforma las conductas y juicios aprendidos aunque pareciese algo natural (nuestros gestos, gustos, lenguaje, actitudes, creencias, tradiciones, tendencias, aficiones, etcétera), son establecidas como “afinidades electivas”, al interior de cada clase social, compartiendo el mismo “*habitus social*”. (Bourdieu, 1997, p. 12).

Lo anterior, se puede observar también al interior de grupos sociales con determinados denominadores comunes, como las profesiones, los clubes deportivos o musicales, las asociaciones de autoayuda, asistenciales, etcétera y no sólo de clases sociales.

El *campo* es un espacio social de acción y de influencia en el que convergen determinadas relaciones sociales. Es una red de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen en su existencia y en las determinaciones que les imprimen a sus ocupantes por la situación actual o potencial, en la estructura de distribución de poder o *capital* y por las relaciones objetivas con las demás posiciones. La noción de *campo*, en Bourdieu, implica pensar en términos de relaciones, las cuales quedan definidas por la posesión o producción de una forma específica de *capital*, propia del *campo* en cuestión. Cada *campo* es (en mayor o menor medida), autónomo; la posición dominante o dominada de los participantes, en el interior del *campo*, depende en algún grado de las reglas específicas del mismo. El conjunto estructurado de los *campos*, que incluye sus influencias recíprocas y las relaciones de dominación entre ellos, define la estructura social.

Un espacio específico en donde suceden una serie de interacciones (...) un sistema particular de relaciones objetivas que pueden ser de alianza o conflicto, de concurrencia o de cooperación entre posiciones diferentes, socialmente definidas e instituidas, independientes de la existencia física de los agentes que la ocupan. (Moreno y Ramírez, 2003, p. 16).

Otro de los conceptos centrales, en el esquema metodológico de Bourdieu, es el concepto de agente, que representa al individuo como un reproductor de prácticas acordes, en buena medida, con la posición que ocupa en el espacio social y no como el individuo con márgenes de decisión o autónomo, capaz de convertirse en alguien creador o innovador en el ámbito de la acción, es decir en un actor.

Describe la *illusio* como la forma específica de interés que, al ser un producto histórico, todo *campo* genera por condición de su funcionamiento. Es el interés y la disposición que los agentes

manifiestan de participar en el juego. Se traduce en aceptar lo que pasa en el juego social dando sentido y apostando a ser emprendidas las acciones.

Un elemento en la teoría de Bourdieu es el de concepto *capital* y se presenta en varias formas:

El *capital económico*, que se encuentra constituido por los recursos monetarios y financieros; el *capital social*, conformado por los recursos que pueden ser movilizados por los actores en función de la pertenencia a redes sociales y organizaciones y, el *capital cultural*, definido por las disposiciones y hábitos adquiridos en el proceso de socialización, del cual existen dos variantes de esta forma que son el *capital* adquirido en forma de educación y conocimiento y el *capital simbólico* formado por las categorías de percepción y juicio que permiten definir y legitimar valores y estilos culturales, morales y artísticos (Bourdieu, 2005, p. 74).

Al seguir los lineamientos de Bourdieu y vincular su metodología al objeto de estudio, se ha determinado que, si bien, cada elemento descrito debe ser circunscrito en su exacta dimensión, también lo que se pretende es comprender los alcances de sus postulados en el sentido de dar explicación a través de su herramientaje teórico, desde una perspectiva de la *acción*, en la perspectiva de su filosofía disposicional y relacional, sobre todo los resultados y el impacto de ellos.

La formación de tutores se puede entender como el resultado de las interacciones que se establecen entre las prácticas guiadas y establecidas por las autoridades educativas, eso es una acción tutorial impuesta y prescrita, provenientes de la reforma educativa, estructuras impuestas, a través de las rutinas y desarrolladas por los agentes al interior de los espacios para el desenvolvimiento de sus prácticas en el nivel medio superior. Así mismo, la acción tutorial del tutor se incluye en los niveles de participación y acción de los tutores, entendidos como los docentes que guían a los estudiantes en la realización de actividades y procedimientos que les permiten elevar su aprovechamiento académico y extracurricular, en las percepciones, adecuaciones y acciones que interiorizan y desarrollan en su práctica, acorde con los principios establecidos en todo el proceso educativo, que involucra las acciones individuales entorno a las líneas preestablecidas por la acción tutorial como lo estructurado y, en conjunto, con los objetivos plasmados en las imposiciones estructurales de la reforma.

Lo anterior se ubica en el transcurso de las estructuras objetivas que son impuestas a los individuos, los cuales adoptan, consciente y subconscientemente, subjetivando sus conductas y modificando sus actividades, a través de los niveles y tipos de relaciones en el proceso educativo. Así, las interacciones que desarrollan los agentes del COBAEZ (docentes, tutores, directivos, etcétera), provienen de la implementación de prácticas novedosas (acompañamiento, asesoría, tutoría, etcétera), donde las percepciones interiorizadas por los agentes, se muestran tendientes a la modificación de los nuevos *habitus* que, en el mejor de los escenarios, desarrollarán sus acciones en las líneas establecidas en la reforma educativa.

En toda esta estructura conceptual, se entiende que los términos del estudio de la presente investigación, se ubican de la siguiente forma: los agentes son el conjunto de tutores que, al desarrollar sus actividades tutoriales, generan y establecen sus prácticas en los espacios donde, en conjunto, generan el *campo* de interacciones en los espacios de la EMS; las percepciones y sus prácticas en la acción tutorial, desarrolladas por acompañantes, asesores, orientadores y tutores, generan el *habitus* de la tutoría; es importante establecer, que los actores propios (diseñadores de programas, políticos, tecnócratas, administradores, etcétera), de toda la práctica tutorial, representan el gran *capital social, cultural y simbólico* de toda la metodología de la tutoría.

Con la implementación de la acción tutorial del tutor, los espacios de interacción de estos agentes y sus prácticas se enfocan en que los tutores implementen las actividades al rescate de los estudiantes con riesgo de reprobación, deserción y deficiente aprovechamiento escolar; dicho sea de paso, definen su propio rumbo y ritmo de acción, la hacen y la muestran propia bajo parámetros que permiten su implementación y autoformación. Una definición propia de la acción tutorial por el tutor, sin estructuras que lo limiten, prescriban e impongan, sino, una proyección de su subjetividad ante las adversidades académicas y propias de su formación.

En términos generales, la política educativa a través de la SEMS, describe a la tutoría como el proceso de acompañamiento de tipo personal y académico, a lo largo del proceso formativo, para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social (SEMS XIII, 2013).

Por su parte, la acción tutorial, es el conjunto de intervenciones que se desarrollan con el alumnado, con las familias y con el equipo docente de cada grupo, para favorecer y mejorar la convivencia en el grupo, el desarrollo personal, la integración y participación del alumnado en la vida del centro escolar; se enmarca en la orientación educativa, que tiene como objetivo la atención a la diversidad de todo el alumnado; no es preciso describir actuaciones independientes, por el contrario, es un entramado de acciones colectivas que involucran, necesariamente a padres de familia, directivos, docentes y estudiantes (Morales, 2010).

Al interior del plantel, la tutoría y la acción tutorial son indistintamente un sinónimo para los estudiantes; se enfoca en un par de vertientes: por un lado, se describe la asignatura que el tutor grupal coordina, encaminado a conducir la resolución de conflictos, mejorar el convivio, atender necesidades grupales, gestionar y coordinar peticiones ante autoridades administrativas, etcétera y, por otro lado, al auxilio y seguimiento personalizado que brinda el tutor a determinados estudiantes con diversas necesidades o requerimientos académicos o personales, que se intentan atender y solucionar.

Los docentes tienen clara la diferencia entre estos términos señalados; para ellos, ambas conceptualizaciones se apegan a los lineamientos de la política educativa, añadiendo o quitando elementos, de acuerdo a su criterio.

2.4. Relaciones Pedagógicas

Se entiende la relación pedagógica como la creación de un vínculo en el que priman la escucha y el diálogo, más que la transmisión y recepción de conocimientos. La escuela es el centro de las relaciones pedagógicas en tanto que físicamente, es el espacio estructural donde convergen agentes y relaciones que conllevan los procesos educativos en las relaciones individuales y colectivas de los procesos escolares. Sería muy reduccionista la visión de que sólo se transmiten conocimientos, categorías explicativas, influencias y modificaciones de conductas, actitudes y aptitudes o la instrucción de competencias. La escuela encierra una importancia simbólica que incluye múltiples variables y acciones.

La cultura, las tradiciones, las costumbres, las modas, las dinámicas e inercias colectivas de diferentes grupos de edad, etcétera, conviven en el mismo espacio que, en gran medida, es el elemento reproductor de visiones y acciones que pretenden, en el mejor de los casos, coadyuvar con el crecimiento individual y colectivo de los educandos. Apostar por la promoción de una relación pedagógica que se vea enriquecida por los rasgos locales y regionales de la cultura, multiplica los patrones de pertenencia, identificación, arraigo y legitimación de esquemas y conductas socialmente establecidas, observadas y respetadas.

Los sujetos individuales como agentes sociales que interactúan en el *campo*, son a su vez representaciones de la colectividad. Ningún individuo escapa de la incorporación de las estructuras colectivas porque incluso, su acción, se encuentra condicionada por las fuerzas estructurales y la *violencia simbólica* que se ejerce sobre él. Esto se debe a que cada uno se encuentra dotado de un *habitus* que se subjetiviza conforme a sus preferencias o gustos y a su vez, son una representación colectiva individualizada.

Las relaciones pedagógicas son una de esas representaciones subjetivas, en tanto el *habitus* de los individuos, es predeterminado por la espontaneidad limitada y condicionada por la estructura y por la posición que se guarda en el *campo*, también condicionado por las relaciones de poder y por los niveles de *capital simbólico* con que se cuenta y se desenvuelva.

El *habitus* subjetivo de los agentes sociales, se expresa en un esquema de conductas que, al mismo tiempo, le permite percibir y apreciar las prácticas sociales colectivas e individuales, pertenecientes todas a las estructuras reproducidas en el *campo*, que según su posición y poder, se ponen en juego en la interacción social.

“En una formación social determinada, la Acción Pedagógica legítima, o sea, dotada de la legitimidad dominante, no es más que la imposición arbitraria de la arbitrariedad cultural dominante, en la medida en que es ignorada en su verdad objetiva de Acción Pedagógica dominante y de imposición de la arbitrariedad cultural dominante” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 37).

“Para ello se tienen en cuenta elementos explícitos e implícitos del discurso y de la experiencia, en la que el docente también es activo en la posibilidad de aprender con los estudiantes y el grupo” (Gil, 2012, p. 89). Las relaciones pedagógicas se dan dentro del *campo* y la interacción entre docente-contenido-estudiante, en un escenario educativo de fuerzas de poder donde se propicia la formación del ser humano, cualquiera que sea ese escenario. El *capital cultural* entra en juego con las operaciones de selección que activan los agentes. Este *capital* mantiene el orden preexistente, es decir, la separación entre los alumnos dotados de cantidades desiguales de *capital cultural*. Dicha puntualización confirma una idea del manejo y precisión que, mediante la posesión del *capital* que conforma a cada sujeto, se muestran las diferencias sociales según el *capital* que hereda. El *capital* que relacione su acumulación de cultura en los agentes, tendrá mayor peso en el mercado simbólico, a este proceso se centran los pilares de dichas relaciones en un ir y venir del portador (tutor).

El *habitus* refleja estas relaciones dentro del *campo*, de qué forma se realizan y, sobre todo, cómo el autor describe a las relaciones pedagógicas como un vínculo necesario para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es así que se generará conciencia de estas relaciones. La estructura objetiva posiciona su *violencia simbólica* en ellas, donde, a su vez, es importante establecer vínculos tendientes a la cooperación, la solidaridad, la confianza, entre otros, a fin de asegurar un desempeño deseable de las partes en las actividades y procesos en que se vean involucrados, lo que incluye, por supuesto, la tutoría y la formación en un sentido bidireccional sobre la acción (la formación del alumno tutorado y la del tutor).

La OCDE, recomienda al Gobierno mexicano:

(...) “desarrollar los servicios de tutoría y de apoyo a la orientación de los estudiantes universitarios de los niveles medio superior y superior”, propuesta considerada para la orientación de las líneas de política de educación superior en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (PDE); en éste se reconoce, en referencia a los estudiantes, que con el propósito de mejorar la calidad de la educación, es necesario que las instituciones emprendan esfuerzos “... esto para identificar a los mejores, apoyarlos en su desempeño y estimularlos para que se superen...”. (Romo, 2011, p. 17).

De esta forma la ANUIES, en busca del mejoramiento integral y permanente de sus programas y servicios, retoma en su visión del sistema de educación superior, hacia el año 2020, las recomendaciones de la UNESCO y propone líneas estratégicas, dirigidas hacia la transformación del sistema de educación superior, que apoyen el mejoramiento integral y el aseguramiento de la calidad del sistema de educación superior en su conjunto (Romo, 2011). De esta manera crece la atención que se brinda al seguimiento, continuidad y

aplicación de los programas de tutoría, desde el bachillerato hasta la licenciatura e incluso en los programas de posgrado (Narro y Arredondo, 2013).

Pese a las múltiples interpretaciones surgidas según el interés particular de quienes opinan sobre el tema, la política educativa que pone al estudiante en el centro de los procesos educativos, en realidad advierte que los sistemas educativos enfrentan un conjunto de necesidades no percibidas, “de complicaciones y de adversidades que suelen significar esfuerzos mayores a lo previsto, que les han impedido alcanzar suficientemente esa condición” (Hernández, 1998, p. 217).

La acción pedagógica se impone a los estudiantes a través del sistema educativo nacional, para la reproducción de las estructuras dominantes, esto es, una acción dominada desde su posición dominante. La estructura educativa, es el espacio donde se diseñan formas de pensamiento y actuación, frente a situaciones, luchas y *campos*. Asimismo, sostiene que esta dominación es más confiable y duradera que la fundada en el *capital económico*, como es la alienación y el consumismo. Esto significa, que la acción del centro educativo es resultado de acciones objetivas, estructuras estructurantes que a su vez son estructuras estructuradas, que procuran la reproducción de acciones, incluso sin noción de ello. Como reflexión a esto, es entonces que los tutores se forman sobre la acción realizada, aquella que hacen y sobre las consecuencias, implicaciones y orientaciones que a su vez los hacen tutores, unos siguiendo a la estructura estructurante y otros estructurando su propia acción acorde a lo que estas relaciones pedagógicas y personales que tienen con sus tutorados.

Se requiere precisar la alternancia entre relación, teoría y práctica; la formación del tutor en el caso de la EMS no encuentra coherencia entre separar la formación teórica y la formación sobre la acción, existiendo la distinción entre formación teórica y formación práctica, lo que exige una articulación de los saberes y de las situaciones de trabajo. Dentro del *campo* de acción, el dispositivo mantiene importantes diferencias entre el lugar dedicado a las profesionales y a los centros, esto en parámetros de formación en la institución se visualiza en el vacío entre las prácticas existentes y el compartir la experiencia y la observación de estas.

2.4.1. La Acción Tutorial entre Agentes y Sujetos

La tutoría surge originalmente como “orientación”, en principio se asumía como una actividad puntual que, más adelante, logra transformarse en un proceso para, al final, alcanzar la cualidad de enfoque a lo largo de toda la vida. Así, la evolución de la orientación en el mundo muestra por lo menos tres etapas que la caracterizan primero como orientación escolar, después como orientación profesional y, por último, como orientación psicopedagógica. En la actualidad y en una visión de mayor profundidad, ya se reconocen cinco perspectivas en la orientación a nivel mundial:

- a. Psicométrica, basada en la medición con pruebas diversas, de la conducta del estudiante para conocer sus características individuales.
- b. Modelo Clínico, con fundamento en aspectos cognitivos.
- c. Modelo Humanista, que centra su atención en el desarrollo personal, en los valores e intereses de la persona.
- d. Modelo Sociológico, que pone atención en el desarrollo personal, en los valores e intereses y cultural y promotora de un sistema de interacción social, regido por normas, valores, actitudes, expectativas.
- e. Modelo Psico-Pedagógico, conocido también como constructivista, se focaliza en la atención en el alumno, además de considerar a la institución escolar y a la comunidad como agentes condicionantes de procesos y de posibles complejidades en el aprendizaje. Muestra la relación existente entre el currículo, la orientación y la orientación psicopedagógica, por lo que al adaptar el currículo y promover estrategias de individualización de la enseñanza, plantea una necesaria colaboración entre el orientador y los profesores a lo largo del desarrollo del currículo (Martínez et al., 2017).

La orientación, hasta el primer tercio del siglo pasado, reconocía como equivalentes las funciones del profesor y las del orientador. Sin embargo, una veintena de años después, las transformaciones mundiales sufridas, como consecuencia de los periodos bélicos en Europa, influyeron en un conjunto de adaptaciones en el terreno educativo para hacer frente a las nuevas y más complejas necesidades de los estudiantes. Las múltiples ocupaciones y gran cobertura de la educación, obligaron a separar las tareas del profesor, de las asignadas al orientador y a distinguir las respectivas responsabilidades, destacando una tarea asumida por el profesor: la de orientación de su grupo clase. Esta nueva función docente se denominó entonces tutoría (Sanz, 2008 como se cita en Romo, 2011, p. 31). “(...) así, la tarea del profesor abarca no sólo su materia de enseñanza (asignatura) sino también la preocupación por el desarrollo personal, social y profesional de sus alumnos y, naturalmente, su incidencia sobre los aprendizajes” (Romo, 2011, p. 31).

La tutoría implica un trabajo de guía, efectuado por los profesores, con el propósito de estimular el desarrollo integral del estudiante, más allá de enriquecer su aspecto intelectual, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Formalmente, aunque hay coincidencias entre una y otra modalidades de intervención, cada una cubre áreas y contextos particulares, por lo que es razonable señalar que “toda acción tutorial es una forma de orientación... pero no toda la orientación es tutoría” (Romo, 2011, p. 32).

Estos modelos de intervención han dado pie (en las instituciones mexicanas), a la necesidad de ubicar su ejercicio, básicamente en tres diferentes actores: el orientador, el tutor y el asesor académico. Esto con el propósito de establecer, con la mayor claridad posible, las diferencias entre las tres modalidades de intervención mencionadas, cuyos ámbitos de responsabilidad finalmente apuntan a dar un apoyo importante al estudiante que se somete a una u otra (Álvarez, 2002).

La tutoría en el escenario de la EMS, concebida desde una visión preventiva y formativa, podría entenderse como un proceso cooperativo de acciones formativas y secuenciadas, estrechamente vinculadas a la práctica educativa y con una clara proyección hacia la madurez global del individuo,

mediante las cuales se le enseñe a aprender, comprender, reflexionar y decidir de manera comprometida, responsable y autónoma. (Álvarez Pérez, 2002, como se cita en Romo, 2011, p. 34).

Al diferenciar el papel del tutor, respecto del de orientador y del de asesor, se observa que el primero desarrolla una actividad por naturaleza inherente a la función docente, que incide en un acompañamiento durante la formación académica del estudiante, que puede ser personalizada o colectiva. En el caso del orientador, su actividad profesional es específica, pero muy relacionada con la función tutorial; desarrolla actividades destinadas a los estudiantes, padres de familia y docentes, con el objetivo de contribuir al desarrollo de sus tareas dentro del ámbito específico de los centros escolares. Esta última condición también rige para la figura del asesor, cuya intervención ocurre más a solicitud del alumno interesado y ante necesidades concretas relacionadas con sus respectivas asignaturas; se considera una actividad de apoyo específica a la formación de los estudiantes (Romo, 2011, p. 35 y Ceballos, 2014).

El contexto de la educación de nivel superior en México se está transformando y se torna mucho más exigente y complicado, lo que lleva a tratar de encontrar similitudes entre las instituciones educativas, sus fines, estructuras académicas, sistemas organizativos y el tipo de sujeto que pretenden formar. En esa relación juegan un papel determinante las actividades y estrategias de orientación y tutoría (Romo, 2011).

Lo importante es definir mejores tipos de docentes y, por lo tanto, encontrar técnicas más eficientes y acompañamientos eficaces en las prácticas de tutoría. La existencia de sistemas de transferencias de créditos académicos, por ejemplo, implica una nueva organización de la docencia, que lleva a restar atención al profesor, para dirigirla al alumno y, enfáticamente, hacia el aprendizaje con rasgos de mayor autonomía en el acceso a éste.

Lo anterior significa asumir un nuevo paradigma con cuatro efectos que se sintetiza como:

1. Una nueva forma de relacionarse con el alumno. La docencia deberá impartirse en grupos más reducidos, concebida como un proceso continuo y con una atención más personalizada ya no centrada exclusivamente en el aula.
2. Demanda de un mayor esfuerzo personal y de una posición más proactiva por parte del alumno. Las materias ya no se delimitan y organizan en función de los conocimientos que se deben transmitir o adquirir o de las horas necesarias para impartirlas, sino en función de las competencias que los estudiantes deben desarrollar.
3. Un mayor peso en la enseñanza práctica. No desaparecen la clase magistral ni el examen escrito, pero pasan a ser dos más herramientas más con que cuenta el docente. Adquieren mayor peso actividades como trabajos escritos, en grupo, exposiciones orales, etcétera
4. El tipo de conocimiento que se transmite debe ser más aplicable. Lo importante es saber para hacer y no simplemente saber (Romo, 2011).

De la visión del humanismo y de los nuevos paradigmas educativos del siglo XX, es posible extraer los fundamentos teóricos que proporcionan dicha plataforma para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin la cual sería imposible plantear los cambios que se requieren en el ámbito educativo para

enfrentar los nuevos escenarios de la educación, representados, fundamentalmente, por la globalización, el desarrollo socioeconómico y por otros (Romo, 2011).

Los agentes en su formación, experimentan requerir una formación que abarque aspectos en ciencias humanas y sociales, traducidas en saberes para su acción, sin dejar fuera la dimensión reflexiva y encontrar esa identidad en su formación y aportar esta posición, para proporcionar acompañamiento a los diversos problemas que se presenten (Perrenoud, 2007).

Los agentes implicados en los procesos educativos en general y, en la tutoría en particular, expresan como denominador común un *habitus* colectivo que, enfocados de la misma forma, construyen y magnifican los resultados académicos. Sin embargo, no todos los agentes llegan de la misma forma al proceso educativo, por lo que sus acciones pueden responder con resultados diferentes a los esperados, ya que el *habitus* compartido no es siempre en el mismo nivel.

Aunque se apuesta a la tutoría como un elemento que puede elevar los indicadores académicos, también se debe reconocer que existen muchas limitaciones para su implementación, las cuales van desde recursos materiales hasta la formación de tutores.

Esto apunta a que los agentes se forman a través de sus propios medios y no bajo ningún dispositivo, institución o persona (Ferry, 1990). “Formarse es un trabajo sobre sí mismo, imaginado y perseguido, a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (Ferry, 1990, p. 43).

Formarse implica hacerlo a partir de la experiencia que no recae sólo en la acción directa, sino, que debe contemplarse y sin quitarlo de la mirada, la institución y los movimientos que se ejercen de manera natural en el *habitus*, aquello que de manera directa o indirecta construye el *habitus* y refleja los *habitus* que en él se vierten.

2.4.2. La Tutoría entre Pares

La tutoría entre pares es una modalidad educativa que consiste en el apoyo mutuo entre compañeros que comparten un mismo nivel educativo. Está basada en la propuesta de aprendizaje cooperativo para la construcción de conocimiento colectivo entre estudiantes y busca incidir en el aprovechamiento escolar de sus compañeros, reducir los índices de reprobación y abandono y favorecer la adaptación de los jóvenes, especialmente de nuevo ingreso, al contexto escolar (SEP XV, 2014).

La acción tutorial realizada por alumnos es una experiencia que los estudiantes llevan a cabo de manera solidaria impulsada por su deseo de apoyar y participar, por lo que su contribución debe ser valorada y reconocida. Por ello, el acompañamiento permanente por parte del docente-tutor es un gran aliciente. Es significativamente relevante, tanto para el alumno-tutor como para el alumno-tutorado, ya que les permite desarrollar habilidades, actitudes y conocimientos de manera paralela, pues cuando los alumnos perciben

que tienen las habilidades y estrategias de aprendizaje para tener éxito, es probable que deseen continuar y terminar sus estudios (SEP XV, 2014).

Los jóvenes asesores encuentran a través de esta acción un espacio para el desarrollo de habilidades y valores, como lo son el despertar de la vocación por la docencia como una experiencia temprana que, de prosperar, puede capacitarles para en un futuro participar como docentes formados *in situ*, toda vez que en la asesoría ensayan y validan formas de comunicación y estrategias de aprendizaje que permitan a sus pares formar una noción o un concepto, así como desarrollar una habilidad o actitud (Rojas, 2014, párr. 2).

Al ser un mediador inmerso en el contexto juvenil, el alumno-tutor conoce los centros de interés de sus tutorados y puede, con ello, potenciar los niveles de aprendizaje que coadyuvan al éxito de su trayectoria escolar. Mediante su intervención, el alumno-tutor activa procesos metacognitivos que le permiten autorregular su aprendizaje e identificar las dificultades que, como joven, enfrenta ante el conocimiento y el desempeño escolar. Por su parte, el alumno-tutorado constata qué otras formas de organización para el estudio y el trabajo escolar son posibles y asimila, de mejor manera, los aprendizajes significativos al apropiarse del deseo de saber (SEP XV, 2014).

“La tutoría entre pares, puede, además de potencializar el aprendizaje, desarrollar en el alumno su autoestima, la seguridad y mejorar su interacción social” (Jiménez, 2015, p. 26). Este tipo de acompañamiento, permite contribuir al establecimiento de un modelo formativo que se basa en la comunicación, confianza y retroalimentación las dos direcciones, alumno-tutor y alumno-tutorado, lo que otorga múltiples ventajas en esta forma de intervención: mejora la actitud y disposición al aprendizaje, promueve el desarrollo personal de los involucrados, causa el involucramiento y participación de los estudiantes y facilita el diálogo y la identidad entre los jóvenes. Aprovechar la experiencia de algunos estudiantes, en materias específicas, para que acompañen a los colegas que presentan debilidades al respecto, en un proceso de planificación conjunta y de intervención directa en el aula.

Asimismo, este tipo de acompañamiento se debe estar en constante supervisión del docente-tutor, al encargarse del desarrollo, orientación y aprendizaje del grupo de alumnos que le encomiendan. Debe conocer y tener en cuenta el medio escolar, familiar y ambiental en que viven y procurar potenciar su desarrollo integral. También, es quien identifica, con apoyo del colectivo docente, a los alumnos sobresalientes en las diferentes asignaturas y plantea la necesidad de obtener su apoyo con los alumnos en riesgo de abandono escolar.

Para identificar y convocar a los alumnos-tutores, es preciso señalar que es recomendable que sean: alumnos regulares, propositivos en clase, con disposición y habilidad en comunicación y trabajo colaborativo, además de empáticos, responsables, respetuosos, tolerantes, flexibles y sociables; también es necesario que tengan disponibilidad de tiempo y gusto por el auxilio académico (SEP XV, 2014).

Una de las estrategias más generalizadas de la tutoría entre iguales es el trabajo colaborativo, es decir, la metodología de enseñanza basada en el trabajo en pequeños grupos. Esto propicia el aprendizaje a partir del esfuerzo colectivo y del intercambio de experiencias, conocimientos y habilidades, además fomenta el desarrollo de habilidades sociales en los jóvenes, genera el sentido de pertenencia, genera relaciones simétricas y recíprocas y favorece la participación activa de todos los miembros del grupo (SEP XV, 2014, p. 41).

El trabajo de los alumnos-tutores no puede llevarse a cabo en solitario, sino que requiere de la intervención de una red de soporte profesional que acompañe las intervenciones tutoriales realizadas por estudiantes y para los estudiantes. Las redes de alumnos-tutores pueden ser espacios de formación permanente, ya que, al realizar intercambio de experiencias exitosas, los tutores irán identificando y asimilando aquello que puede ser útil para su acción tutorial.

Lo cuestionable de esta propuesta, radica en que para que esto pueda realizarse se requiere en primer sentido, la implementación de patrones de acompañamiento entre docente-tutor y estudiante, antes de concebir que los mismos estudiantes puedan apoyarse entre sí.

En el turno vespertino del plantel, que es foco de estudio en esta investigación, se observa todavía muy ambicioso este proyecto, pues la tutoría se encuentra todavía en fase de implementación y da muestras muy paulatinas de éxito; sin embargo, una de las posibilidades que pudiera tener, es el trabajo por academias dentro del subsistema. Esto indica una realidad a la que centros educativos como este, fieles al sistema al cual sirven e impera, lo hacen suyo, lo apropian por lo que implementan su acción bajo lineamientos establecidos a pesar de ya haber transcurrido por lo menos una década desde su aparición, esta situación muestra los *habitus* existentes y da la pauta a conocer sobre la formación en ámbitos de la acción.

Autores como Romo (2011), Gil (2012), Narro y Arredondo (2013), Hernández (1998), entre otros, refieren que los diferentes niveles educativos, deben su postura a la *violencia simbólica* ejercida por la estructura objetiva, esa legitimidad que ocupa las relaciones dentro del *campo*, los beneficios de la acción escolar que asumen el costo social, así como el *capital cultural* y, sobre todo, apoyan iniciativas políticas con el objetivo de reducir la autonomía de la institución escolar y la libertad del *campo* docente, a través de la disposición y de los *capitales culturales y sociales* que se ponen en juego. Potenciar las relaciones pedagógicas entre los sujetos y agentes, bajo la consigna académica, por un lado, de una premisa para la estructura constituida, mientras que, por otro, la acción del tutor pretende encontrar un punto de equilibrio entre lo estructurado y lo estructurante de la relación. Aunque cabe cuestionarse si realmente esta violencia ejercida rinde frutos a favor del agente, su *habitus*, el *campo*, la estructura y su formación.

“Este planteamiento introduce la necesidad de un tutor diferente según el nivel educativo, considerando lo que se ha de aprender y tomando en cuenta la edad del tutelado” (Lázaro, 1997, p. 5). El tutor universitario no es, ni podría ser, el mismo que el tutor de los anteriores niveles educativos: media superior, secundaria o primaria.

Las necesidades y requerimientos de la tutoría varían de acuerdo al trayecto escolar que se cursa. Ningún estudiante demanda, de forma similar, la atención académica en un mismo nivel educativo, por consecuencia, tampoco lo hacen al desarrollarse académicamente a través de su desenvolvimiento escolar.

Entender que la tutoría varía, de acuerdo al tutor, los tutorados, nivel escolar, circunstancias del entorno, tipo de escuela, tiempo y espacio, acceso a las TIC, etcétera, ayuda a las definiciones de diseño y programación de los planes educativos que pretenden mostrarse inclusivos, abiertos, homogéneos, plurales, democráticos y, socialmente viables, esto se define como una estructura estructurada, que a pesar de un seguimiento al sistema, hace lo posible por estructurar la acción a favor del centro y los sujetos.

En un escenario ideal, la tutoría debería implementarse en todos los niveles académicos, desde preescolar hasta posgrado, incluso considerarse en los procesos como las titulaciones. Asimismo, la estructura educativa buscará fortalecer los trayectos escolares, minimizar el índice de reprobación, deserción y bajo nivel aprovechamiento académico, mejorar la eficiencia terminal y el éxito académico, estrechar los objetivos académicos de los trayectos escolares de los alumnos, pugnando por la continuidad (interescolar); los acompañamientos educativos han demostrado ser un elemento de coadyuvante en la consecución de propósitos estructurales.

Las tutorías entre pares, incluyen una variedad de estrategias de intervención en las que los estudiantes trabajan en parejas o en grupos pequeños para proporcionarse apoyo pedagógico. La característica común es que los estudiantes asumen la responsabilidad de los aspectos de enseñanza y evalúan su propio éxito. La evaluación entre compañeros implica que el tutor, que es un compañero, proporciona retroalimentación a los alumnos en relación a su desempeño y eso puede tener diversas formas, tales como el reforzamiento o la corrección de aspectos del aprendizaje.

Esta modalidad de tutoría es poco empleada y poco valorada; quizás su mayor implementación, dependa de un mayor empleo de estrategias que incluyan a los estudiantes más avanzados y colaboren, auxiliando a sus compañeros de menor aprovechamiento.

2.4.3. La Acción Tutorial en la Formación de Tutores y Estudiantes

En el contexto de adaptar los programas y las instituciones educativas a los nuevos lineamientos que establecen o determinan, directa o indirectamente, las dinámicas mundiales mencionan que:

(...) las reformas escolares fracasan, los nuevos programas no son aplicados, se exponen, pero no se aplican bellas ideas como los métodos activos, el constructivismo, la evaluación formativa o la pedagogía diferenciada. ¿Por qué? Precisamente porque en educación no se mide lo suficiente la distancia astronómica entre lo que se prescribe y aquello que es posible hacer en las condiciones efectivas del trabajo docente. (Perrenoud, 2001, párr. 5).

Idealmente, cuando se elabora un plan de formación inicial, es necesario darse el tiempo para una verdadera indagación sobre las prácticas. La práctica muestra que el estrecho calendario político de las reformas obliga a saltarse esta etapa, en el supuesto de que ha sido prevista. Parece indispensable, entonces:

(...) crear en cada sistema educativo un observatorio permanente de las prácticas y de los oficios del docente, cuya misión no sería pensar la formación de profesores, sino dar una imagen realista y actual de los problemas que ellos resuelven en lo cotidiano, de los dilemas que enfrentan, de las decisiones que toman, de los gestos profesionales que ellos ejecutan. (Perrenoud 2, 2001, párr. 6).

La indiferencia de la estructura educativa en la formación y los resultados, deja que se observe más como requisitos de ingreso, que como una real evaluación de “nuevos” docentes, la experimentación con estudiantes cuyas dinámicas e intereses van más allá de la adquisición de estructuras o conceptos novedosos o imprescindibles.

Todavía se deja a los estudiantes que quieren ser profesores con la ilusión de que se trata de dominar saberes para transmitirlos a niños ávidos de ser instruidos. La resistencia, la ambivalencia, las estrategias de fuga y las astucias de los alumnos desconciertan a los profesores debutantes, lo mismo que el enfrentamiento permanente con ciertos cursos o la desorganización crónica de ciertos establecimientos. (Perrenoud 2, 2001, párr. 10).

Aun en el *campo* de los saberes escolares, se puede estimar que la formación desarrolla una imagen trunca de la realidad, formando a menudo un callejón en términos de las condiciones psicosociológicas de instauración y mantención de una relación con el saber y de un contrato didáctico que permita enseñar y estudiar. “Lo mismo ocurre con las secuencias didácticas propuestas y las actividades reales que se desarrollan en clase” (Perrenoud 2, 2001, párr. 10). Por lo anterior, se puede afirmar que no es posible llevar al cabo la concreción de los objetivos formativos docentes, por la “descontextualización” y “erráticos o parciales enfoques”, en relación entre los parámetros formativos y los contextos dinámicos de los estudiantes.

Es urgente, entonces, sentar las bases de una transferencia didáctica, a partir de las prácticas efectivas de un gran número de profesores, que respete la diversidad de condiciones de ejercicio del oficio. Sin encerrarse en esto, se podrá encontrar la justa distancia entre lo que se hace en lo cotidiano y los contenidos y objetivos de la formación inicial. (Perrenoud, 2001, párr. 12).

Al interior de esta dinámica, la formación de tutores tampoco escapa a estas circunstancias que determinan y establecen los alcances de la formación en los patrones de reforma de los sistemas educativos. Se necesita un *capital cultural* para enfrentar las dinámicas impuestas, no sólo por la estructura y los espacios sociales o las interacciones que se dan dentro del *campo*, sino por una mayor carga de violencia que es ejercida por la estructura.

Intentar que una reforma educativa opere por decreto, explica que esas transformaciones se centren, únicamente, en los aspectos superficiales. Por ello son importantes, la constancia y la insistencia ante los escenarios escépticos y contrarios al cambio. La adopción de este enfoque determina qué debe interiorizarse en la multiplicación de visiones que converjan en los mismos objetivos, en los patrones de cambio y los recursos para establecer los alcances. Lo anterior implica las estrategias, los juegos, las dinámicas y los roles en el *campo* de la formación.

Para que la reforma en su conjunto tenga el éxito esperado, es necesario implementar la idea de formación práctica. Lo anterior designa “prácticas en terreno”, como trabajos prácticos, análisis de prácticas o enseñanzas clínicas en el terreno en cuestión. El modelo subyacente es bastante simple y cómodo: la impartición de las clases y seminarios clásicos y, por otra parte, la inserción de los estudiantes en términos reales de práctica, todo encaminado a la solución de problemas. Todo este *capital cultural* es adquirido sobre la práctica.

Parte del objetivo central de la educación es formar aprendices autónomos, capaces de dirigir y monitorear su propio proceso de aprendizaje. Por lo tanto, el impacto del curso de formación de tutores tiene relevancia en la temática actual pues ayuda a impulsar los programas en tutorías. Se pretende que los tutores adquieran los conocimientos y las habilidades para impartir las sesiones de tutoría y contribuir así a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Las bases fundamentales para plantear una propuesta de tutorías universitarias se enfocan a partir de aportaciones documentales del trabajo de *campo* y, sobre todo, de la reflexión crítica que surge del análisis de los resultados obtenidos en diversas investigaciones. (Sánchez, 2016, p. 57).

La acción tutorial marcada por la estructura, como medida de implementación en la EMS que proviene de la reforma educativa, no es ajena a la crítica anterior. Si los objetivos centrales de este nivel educativo se ubican en abatir al máximo la reprobación y la deserción escolares, así como en elevar el aprovechamiento académico de los estudiantes, se requiere un esfuerzo conjunto de autoridades, planificaciones, recursos, infraestructura, etcétera, que estén enfocados a tales propósitos; todos ellos agentes en el *campo* en apoyo con todas las autoridades correspondientes.

Pretender implementar una reforma estructural que proporcione los éxitos esperados, con los mismos elementos con los que se venían desarrollando las actividades, planes y proyectos en la EMS en el modelo anterior, resulta complicado. Idealmente, las reformas pretenden determinar un cambio positivo, aunque sin incluir las visiones de regionalización y adaptación a múltiples condiciones económicas, sociales, políticas, geográficas, climáticas, etcétera, aunado a esto se encuentran las limitantes de infraestructura, servicios o equipo, así como la particularización y subjetivación de las prácticas de los docentes, todo esto limita, en demasía, la concreción de objetivos. Lo anterior, también afecta la formación de recursos humanos en todos los niveles e incluye la formación de docentes y tutores. Por decreto, los escenarios ideales de la reforma educativa distan mucho de la realidad que se vive en las aulas académicas

de todos los niveles educativos, ya que no se centra en las actividades sustantivas del quehacer educativo: la docencia.

Cuando un docente identifica la importancia y un sentido significativo de sus prácticas, reflexionando hacia su formación, favorece el *habitus* y por consiguiente el *campo*, un acercamiento a los problemas de los sujetos, viendo en ellos una oportunidad de crecimiento. (Honoré, 1980).

2.5. La Tutoría como Acción Deliberada

Si se consideran las circunstancias que vive la educación, la tutoría representaría una estrategia importante para mejorar tanto la calidad educativa, como la eficiencia terminal. Los procesos enseñanza-aprendizaje, son tan importantes como la formación y selección de los tutores. (Aguilera, 2010, como se cita en Sánchez, 2016, p. 57).

Lo anterior implica, necesariamente, que se cuiden los perfiles de los tutores y que, a su vez, estén acorde a los requerimientos de los procesos educativos, al facilitar formación más acorde con los criterios de formación estudiantil.

“Al tutor se le considera, básicamente, como un orientador, un consejero y un acompañante cuya acción es guiar, apoyar y dar seguimiento a los estudiantes con la finalidad de mejorar su rendimiento académico y su formación integral” (Sánchez, 2016, p. 57). Es importante señalar que, dentro de los fines de las instituciones educativas y los procesos de formación, se encuentra la tutoría como una práctica docente, una acción tutorial estructurada para el bienestar del estudiantado.

Hoy el carácter integral de la EMS y Superior está plenamente aceptado por las instituciones y la comunidad científica, aunque el ejercicio requiere de una reflexión crítica continua. Es un proceso formativo orientado hacia el desarrollo de cualidades básicas, como la observación sistemática y el pensamiento crítico y reflexivo. También es determinante en la construcción del conocimiento, así como la práctica de la tutoría debe orientar el hacer del alumno. (Aguilera, 2010, como se cita en Sánchez, 2016, p. 57).

Aquí juegan elementos importantes dentro del paradigma sociocultural, al establecer la relación del docente como ser facilitador del conocimiento y, la prehensión de conocimientos por los estudiantes de manera independiente.

Parte del objetivo central de la educación es formar aprendices autónomos capaces de dirigir y monitorear su propio proceso de aprendizaje y, en ocasiones, el de otros estudiantes, por lo tanto, el impacto de este curso de formación de tutores tiene relevancia en la temática actual para impulsar el Programa en Tutorías en EMS y Superior. Con éste se pretende que los tutores adquieran los conocimientos y las habilidades para impartir las sesiones de tutorías y contribuir así a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Las bases fundamentales para plantear una propuesta de las tutorías universitarias se enfocan a partir de aportaciones documentales del trabajo de campo y

sobre todo de la reflexión crítica que surge del análisis de los resultados obtenidos en diversas experiencias y múltiples investigaciones. (Sánchez, 2016, p. 57).

La acción tutorial incide positivamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo cual, su planificación debe abordarse como un conjunto de actividades adaptadas a las necesidades específicas de cada estudiante. Es un conjunto de acciones deliberadas, diseñadas en términos generales y particularizadas para cada tipo de requerimiento académico tanto en ámbitos teóricos y prácticos que demanden los estudiantes.

La acción tutorial en los procesos académicos, básicamente es un planteamiento en el que dicha acción de un docente se intensifica en el contexto próximo del aula y de la clase, en el ámbito de un currículo que se desarrolla y explicita. Es un núcleo básico de la actuación tutorial que funciona en paralelo al propio desarrollo personal de los alumnos y a sus progresos en el avance formativo. El tutor ejerce como vigilante constante, además asesora y orienta las decisiones del sujeto, indicando las conveniencias y desventajas de las decisiones a adoptar. Debe tomar en cuenta la situación y características del sujeto y las opciones del currículo. Se pretende orientar y asesorar aquello que estima más para el desarrollo y bien de la persona. “Es una pedagogía del acompañamiento, que el profesor realiza durante un periodo de la vida del educando”. (Lázaro, 1997, p. 7).

Este tipo de cualidades son innegables cuando la persona se encuentra en un lapso de formación, lo cual abarca hasta los finales de la instrucción educativa que, en líneas generales, comprende desde la educación infantil hasta la profesional. “Pero es interesante destacar las definiciones de algunos centros universitarios, en los que la tutoría se considera como una situación didáctica e intermedia entre la clase magistral y la entrevista individual o clase particular” (Lázaro, 1997, p. 7). Dicha situación se refiere tanto a los aspectos de intervención académica como a los de aproximación dialogante, que facilitan el conocimiento de los intereses y formas de pensar de los estudiantes.

La función tutorial no es un apéndice incómodo a los roles docentes y tampoco es de reciente implantación. Todo profesor realiza una serie de actividades que facilitan y orientan el aprendizaje de sus alumnos, ya que el tutor es básicamente un experto que tutela y explica las dificultades que se presenten en el aprendizaje de los alumnos, además comprende y busca soluciones o las adapta a las posibilidades de los estudiantes. Esto implica que las competencias tutoriales estén en función de los procesos de aprendizaje de los alumnos, operativizando la interdependencia entre los procesos didácticos y orientadores. (Lázaro, 1997, p. 2).

Sin embargo, para que esto resulte, es necesario que exista un ente u organismo que forme al formador. Dicho de otra manera, la estructura educativa debe de incidir en la formación de cuadros tutoriales, a efecto de que se convierta en un verdadero guía en la solución de problemas que aquejan a sus estudiantes.

La acción tutorial requiere que el futuro tutor, tenga una serie de requisitos que avalen sus competencias en la realización tutorial. Esto nos exige, paulatinamente, elaborar un plan de formación tutorial que analice las competencias docentes. (Lázaro, 1997, p. 2).

Al establecer programas de tutoría en las instituciones de educación superior, se pretende abatir los índices de reprobación y rezago escolar, “disminuir las tasas de abandono de los estudios y mejorar la eficiencia terminal”. (Romo, 2011, p. 85).

La tutoría académica en grupo permite rescatar la esencia de formar docentes, cuya característica principal se asocia a los procesos didácticos y pedagógicos que subyacen de esta formación, mientras que los estudiantes universitarios reclaman mayor conocimiento y/o mejores estrategias para la permanencia en el nivel superior. (Tejeda, 2016, p. 886).

Esta visión es aplicable en la formación de tutores. Mientras la tutoría continúe mostrando resultados positivos con su implementación y misión de fortalecimiento académico, así como en el rescate de estudiantes, las opciones del currículo, orientación y asesoría, pueden ser aplicadas en otros niveles educativos. La formación de tutores, requiere forzosamente de una guía tutorial, tutoría y tutores.

La acción docente requiere una ética que la inspire, de igual forma con la tutoría cuya vocación resulta ineludible. El cargo tutorial requiere una responsabilidad mayor debido a la orientación y gestión de conflictos en el grupo-clase. Además, es habitual que en esta relación el tutor tenga acceso a información personal y privada de los tutorados y su familia, que requiere un especial mimo. Asimismo, el tutor suele tener que tomar decisiones y/o llevar a cabo actuaciones importantes que afectan a su tutorado ahora y en su futuro próximo y lejano, por ello se debe tener una garantía ética suficiente.

El tutor posee conocimientos y habilidades que le permiten ayudar al tutorando a conseguir su desarrollo, por lo que el tutor tiene la obligación de crear situaciones propicias para conseguir este desarrollo. El tutor debe evitar la dependencia, a no ser que ésta sea efecto colateral del proceso formativo y limitado en el tiempo y en intensidad. Éstas deben ser tomadas en cuenta en su relación con el resto de la comunidad educativa y la institución escolar, al presuponer la inadecuación de cualquier actitud deshonestas con las personas que forman esta comunidad.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje, son el *campo* donde los *capitales social, cultural y simbólico*, liberan energía social a fin de reproducir, transformar o preservar sus relaciones y supremacía. Son el espacio donde se establecen las relaciones de fuerza y de lucha entre agentes, sujetos e instituciones que tienden a conservar y/o transformar formas específicas de poder y se constituye como un constructo histórico acumulado. El dinamismo de este *campo*, explica el simbolismo de la violencia con que se forma y educa a los estudiantes por parte de los docentes. Un proceso idéntico se observa en la orientación, asesoría y, concretamente, en la tutoría, donde la necesidad de apoyar a los tutorados a fin de evitar su deserción,

reprobación o bajo aprovechamiento escolar, los somete a la voluntad, guía e imposición del tutor, quién, según su capacidad, experiencia y pericia, habrá de conducir las aptitudes y mejorar actitudes, estableciendo una interacción en dos vías y marcando un determinado fin desde el inicio del proceso.

Identificamos a todos los procesos educativos, las relaciones pedagógicas, la orientación y la tutoría, con todas sus características, planificaciones, particularidades y estructuras, como un espacio donde se desenvuelven los agentes, sujetos e instituciones y todas sus relaciones, como:

(...) espacios de *violencia simbólica*; ésta, se describe como el *campo* de estrategias socialmente construidas en el contexto de esquemas asimétricos de poder, espacio donde se reproducen y perfeccionan las posiciones puestas en juego cada una o todas simultáneamente en su conjunto, como parte de una reproducción sistemática y encubierta. (Bourdieu y Passeron, 2001, p. 15).

Este tipo de violencia, se caracteriza por ser invisible, implícita, subyacente o subterránea. Se oculta como matriz basal de las relaciones de fuerza, que se encuentran en relación a la cual se configura. Su relación con el *habitus* radica en que este es el proceso, a través del cual, se desarrolla la reproducción cultural y la naturalización de determinados comportamientos y valores. Asimismo, este tipo de violencia se relaciona con la incorporación, que es el proceso por el que las relaciones simbólicas repercuten directamente sobre el cuerpo de los sujetos sociales. Debemos de tener en cuenta que el poder simbólico sólo es posible ejercerlo con la anuencia y colaboración de quienes la padecen, al contribuir a su establecimiento. (Bourdieu y Passeron, 2001).

Las actividades propias de las relaciones educativas, determinan el sometimiento de un conjunto de individuos, los estudiantes, al poder ejercido por otro(s), instituciones y agentes descritos como docentes, directivos, orientadores, tutores, etcétera. De esta manera se establece una relación desigual, en la que la estructura determina las relaciones de poder, de lo que resulta la cristalización de un conjunto de objetivos planteados, proceso al que, de manera tácita, aceptan y se someten los agentes.

Los procesos educativos y todas sus características, representan las escalas de poder y su ejercicio, donde los espacios y los agentes juegan un conjunto de posiciones que los representan y, a su vez, los determinan. La práctica de estos esquemas e interacción de los agentes con las estructuras, denotan una percepción y adopción de *habitus*, *capital*, *illusio*, etcétera, de la reforma, lo que determinan si se apropian de ellos.

En la tutoría, se establece una relación desigual entre los agentes involucrados, donde existe normalizado un orden impuesto de fuerzas ocultas basadas en acciones simbólicas individuales y sociales, que establecen una relación de poder. En consecuencia, el tutor ejerce su poder dominante sobre el contexto del tutorado (quien desconoce las acciones coactivas), en tanto marca la pauta de las acciones a seguir. La aplicación de esta *violencia simbólica* en el tutorado, expresan la consecución de acciones tendientes a

mejorar su rendimiento escolar, aminorar su peligro de reprobación y deserción, al modificar acciones, identidades, perspectivas y actitudes.

El tutor es el agente que se convierte en el vehículo de la estructura educativa de dominación, imponiendo su *violencia simbólica* en forma de acción tutorial, que pretende incidir e influir en la modificación de la visión, conducta y acciones del tutorado, respecto de sus problemas académicos de rendimiento, aprobación y seguimiento escolar.

Cada acción por mínima que sea, es una respuesta pedagógica, pero a su vez la reflexión que yace de ésta, permite una formación que reclama transformación, orientándola a aspectos de desarrollo y progreso. La práctica pedagógica no es una simple habilidad, ésta contiene elementos reflexivos e interactivos, motivos y disposiciones, apreciar y escuchar, comprender y escuchar sin juicios, favoreciendo la conciencia responsable y reflexiva de los actos, formando un sentido a las cosas y encontrando un significado, finalidad e importancia a su experiencia tutorial, bajo una *illusio* o conciencia responsable. Actuar con acto, permite actuar con rapidez, seguridad y confianza, ante diferentes escenarios, ser sensibles francos, sinceros, etcétera, tienden a resultados causa-efecto, tomando el contexto para detonar la acción de una manera consciente, ecuánime y sensible a la subjetividad.

La ruta de acercamiento en el siguiente apartado, permitirá indagar en la acción a los sujetos, este vaivén entre la teoría de la acción y la estrategia metodológica, justificará ambos planos; al conocer a partir de la recolección de evidencias del cómo actúan y cuáles son las disposiciones que llevan al tutor a ser tutor, cómo es su formación y cómo se forma en ámbitos de la acción tutorial. El acercamiento a los etnógrafos me sugirió realizar el proceder metodológico, con la introducción al *campo* a través de la investigación de archivo, sondeo, entrevistas, observación in situ y narrativas, un acercamiento a los sujetos, saber de qué hablan sus relaciones y cómo la estructura, programas e intencionalidades pretenden homologar la formación, todas ellas como condiciones estructurantes. Conocer las fuerzas externas que empujan a los agentes a realizar sus acciones, bajo qué criterios, relaciones y cómo todo esto se plantea en el centro educativo en lo referente a la acción tutorial, como una opción formativa.

Capítulo III. Ruta Metodológica

En el presente se muestra la ruta para la concreción del objetivo, para comprender a los agentes en su relación, sus lenguajes y conocimientos locales (Rockwell, 2009). Encontrar la intencionalidad del tutor en la acción tutorial como responsables de la tutoría, qué realizan como acción, se forman a través de ella o bien, cómo se forman a sí mismos. Al hacerlo, intento acercar al lector a la ruta de acción en el *campo* para que reflexione desde una perspectiva propia y personal.

Es entonces que los tutores se forman en la acción que realizan y, cómo de ésta resultan orientaciones, consecuencias o implicaciones; cómo de la acción tutorial y de sus respectivas interacciones, resulta su formación. En apartados anteriores, se definieron *campo*, programas, propuestas y políticas entorno de la tutoría y dinámicas estructurantes. En la ruta metodológica se analizan las perspectivas, enfoques, visiones y metodologías teóricas de la tutoría, éstas bajo la teoría de la acción de Pierre Bourdieu, por lo que el presente, permite la construcción entre el *campo*, el referente teórico y lo empírico y cómo a través de la acción tutorial, los agentes definen su formación.

La formación de los tutores en el subsistema en el que realizan su labor, concretamente en el plantel y turno ya mencionados con anterioridad. Estos fenómenos sociales, desde la perspectiva del agente, pueden lograrse al examinar el mundo y el modo en que los agentes lo perciben, que tales luchas comprenden los motivos y creencias que hay detrás de las acciones (Taylor y Bogdan, 1987), todo esto a partir de la naturaleza del *campo* y el *habitus*.

3.1. Ruta Metodológica.

Ante el cúmulo de experiencias, percepciones y registros realizados a partir de mi práctica laboral cotidiana, he identificado al interior de las relaciones tutoriales, un conjunto de fenómenos que merecen respuesta y explicación sistematizada. Partiendo de la formulación del problema metodológico, se ha determinado como pregunta de investigación *¿cuál es la acción tutorial y los procesos de formación como tutores, que se producen en el Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas, plantel Roberto Cabral del Hoyo, turno vespertino?*

El objetivo de este trabajo, *es conocer la acción tutorial y los procesos de formación como tutores en el Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas, plantel Roberto Cabral del Hoyo, turno vespertino;* se presenta como un estudio sobre la formación en la acción tutorial. Apuesta por una reconstrucción de los *habitus*, ejercidos en el centro educativo por los agentes, a partir de las prácticas que emerjan en él, para abatir los bajos índices de aprovechamiento, el rezago académico y los altos índices de reprobación y deserción; todas estas problemáticas circunscritas al espacio social educativo.

Se sistematiza y analiza la información recabada a partir del enfoque estructural-funcionalista y la concepción de la teoría de la acción de Pierre Bourdieu, del acercamiento al trabajo etnográfico de otros, manaron las diversas estrategias y metodologías que apoyan el presente. Para haber llegado a esto, el procedimiento implementado fue el inductivo, ya que, a partir de los recursos, técnicas e instrumentos, como tácticas que investigan las particularidades de los sujetos en acción y el apoyo en observaciones determinantes, se hace hincapié en los significados sociales y en las interacciones de la vida cotidiana, comprendidas con la perspectiva teórica fenomenológica.

Constituye el supuesto de investigación el considerar que *la formación del tutor se da en la acción tutorial, en la misma proporción en que esta acción se pone en práctica, el tutor aumenta sus niveles y formas de capital (cultural, social y simbólico), lo que permite modificar su habitus con la reproducción de su acompañamiento y perfeccionar así su acción.*

El objeto de estudio, se ha moldeado a efecto de conocer *la formación de tutores en el COBAEZ, a través de las relaciones existentes entre la acción tutorial y la desarrollada;* establecer cómo los mecanismos implementados a partir de la reforma de educación media superior, han venido a modificar las actividades de los docentes del citado subsistema, con el establecimiento de un nuevo paradigma de atención a los estudiantes, previsto para aminorar los niveles de reprobación, deserción y bajo rendimiento académico.

Los sujetos de investigación son los tutores, mismos que se constituyen como el estudio en caso, especial y representativo del turno vespertino del plantel; su acción tutorial, disposiciones, actividades, relaciones con otros sujetos de investigación (en especial con los estudiantes, quienes se establecen como la unidad de análisis de las actividades académicas-tutoriales), todo esto para conocer a través de su voz, orientaciones, consecuencias, implicaciones, estrategias y cómo la acción los forma así mismos.

3.2. Diseño Metodológico

Me propuse analizar los procesos de interacción de la vida cotidiana (Taylor y Bogdan, 1987). Estos autores retoman a Blumer (1969) y, desde esta consideración, la tesis hace hincapié en los significados sociales planteados por él. La propuesta de investigación pretende integrar una dimensión histórica del trabajo etnográfico con una reflexión sobre los procesos de transformación educativa (Rockwell, 2009), ya que se considera que la difusión de ésta es una práctica entre los investigadores educativos. El carácter metodológico incorpora la perspectiva etnográfica y conceptual, el cual, en la presente, se va construyendo en la práctica misma. Ésta es una investigación etnográfica de la formación de los tutores, a partir de observar sus acciones, lo cotidiano, la historia y cultura en sus procesos educativos.

A través de la permanencia en el *campo* obtuve información valiosa con características que permiten describirlo, entre ellas el reconocimiento y la reconstrucción de la vida cotidiana. Mi experiencia como tutora facilitó la aproximación al centro educativo, pues me permitió aportar al *campo* información sobre los procesos de formación de tutores y cómo se llevan a través de la acción tutorial. Este compromiso y responsabilidad me hizo ir hacia ellos. En un primer momento recurrí al archivo, posterior a eso me acerqué a los sujetos de investigación para analizarlos en sus particularidades y su vida cotidiana, desde su palabra viva, sus historias, prácticas, etcétera “El término etnografía describe la forma de vida de personas a partir del análisis de quien las investiga, que van desde naciones, regiones o grupos relacionados” (Martínez, 2013, p. 29).

Entender estos fenómenos sociales desde la figura del actor, para examinar lo que experimentan en el mundo y el modo en que lo perciben, me propusieron observar a los tutores en contexto, su labor diaria, sus particularidades en lo cotidiano, la interacción que mantienen con los agentes en su contexto, las acciones y comportamientos que tienen dentro de sus prácticas y afirmaciones. Asimismo, recurrí a informantes que forman parte de la cultura escolar y a los motivos y creencias que hay detrás de sus acciones (Taylor y Bogdan, 1987). “Así, diversos autores como Deutsher, Psathas, Bruyn, Schutz, Heap y Roth, coinciden en usar este término para escribir una tradición de las ciencias sociales preocupada por la comprensión del actor social” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 16).

“Los autores como Horton, Herbert Mead, Park, Thomas, Dewey, Hughes y Blumer, analizan los símbolos en los procesos de interacción de la vida cotidiana” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 24), estos mismos autores retoman a Blumer e indican que hace hincapié en la importancia de los significados sociales que dan los sujetos a su acción (Taylor y Bogdan, 1987).

Los tutores, en su contexto, actúan en relación con otros agentes, configuran en esas relaciones el *campo* y sus significados, estas estructuras producen sentido y determinan las opciones electivas de su acción. Los agentes deciden actuar, de un modo o de otro, en *habitus* contruidos y compartidos en la acción, resuelven de qué se trata y cómo se tratan y asignan ciertos significados a determinadas situaciones.

Para comprender lo que hacen y, a partir de qué deciden sus rumbos de acción, me planteé los acercamientos y medios para conseguir una participación no intrusiva y empática. En una primera aproximación busqué, con la definición de grupo, lo que puede describirse como el modo de vida de los individuos (Woods, 1987). Estos momentos, considerados extractos de experiencia, tendrán consecuencia en el cambio y desarrollo personal, describirán las áreas de la vida social, lo que aportará datos descriptivos del *campo* y, por consiguiente, de los patrones de comportamiento en su *habitus*. Esto es, escuchar a los demás, para que la investigación sugiera elementos para reflexionar sobre los procesos de formación, la

búsqueda no sólo partió del conocimiento del *campo* y los individuos, sino, de los elementos que aporta la acción de los agentes y el *habitus* donde se desarrollan, lo que animó al estudio en caso.

El estudio lo llevé a cabo en el semestre 2017B/2018A en un grupo de tres tutores pertenecientes a primer, segundo y tercer año. Pretendí conocer la acción tutorial y los procesos de formación que se dan a través de ésta, al reconocer las conductas en las prácticas formativas que realizan. Estas se desarrollaron a través de relaciones personalizadas que coadyuvan a la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y la adquisición de competencias, con la simultaneidad de habilidades y valores implicados en la práctica educativa, haciéndose implícitos en la formación del estudiantado y se reflejan en la intervención de las necesidades que originan la reprobación, deserción, rezago e inconsistencia académica (SEP XV, 2007).

El corte etnográfico arrancó de perspectivas teóricas que se reconstruyen, en cada investigación, a partir de conocer, analizar, describir e interpretar su acción. Para lograrlo, configuré el caso en el plantel, a través de observar los modos de realización en sus contextos y las evidencias en la institución, todo con estrategias inherentes a la acción; también atendí el desarrollo académico integral de sus tutorados.

Ir hacia ellos me permitió buscar en sus archivos, el recabado de información emergido me dio pauta a la construcción de su *habitus* y al contenido en los formatos institucionales. Documenté con entrevistas la historicidad de la acción y de la formación. También consideré los registros que evidencian los referentes del programa de tutorías que describen la práctica de la acción tutorial implementada desde sus comienzos: la manera de llevarla a cabo, bajo qué esquemas de gestión, planeación, organización y evaluación se dio; la retroalimentación que se produjo por los individuos involucrados en ella, mediante qué modos de realización lo expresaron y cómo éstos permitieron la edificación de rasgos empíricos con sustento en la teoría.

Esta mirada accedió a estudiar a las personas, sus costumbres heredadas y las que heredan, es decir, los hechos en la vida y el quehacer cotidiano en el proceso de acompañamiento. Se trató de “aprehender las realidades sociales como construcciones históricas y cotidianas de actores individuales y colectivos” (Bourdieu, citado por Giménez 1997, p. 2), en las que las realidades son objetivadas con reglas e interiorizadas, es decir que se reconstruirán “formas de sensibilidad, percepción, representación y conocimiento” (Bourdieu, citado por Giménez, 1997, p. 2).

En la reconstrucción de las prácticas, la acción y la formación en el proceso, se sugiere encontrar el *habitus*:

(...) como sistema de disposiciones en vista de la práctica, constituye el fundamento objetivo de conductas regulares y, por lo mismo, de la regularidad de las conductas. Y podemos prever las prácticas (...) precisamente porque el *habitus* es aquello que hace que los agentes dotados del mismo se comporten de cierta manera en ciertas circunstancias. (Bourdieu, 1987, p. 40, citado por Giménez, 1997, p. 4).

Los jóvenes juegan un papel importante de esta cultura. El *habitus* primario construyó, entre ellos, prácticas alternativas de sociabilidad, lo que generó los espacios de composición paralela y simultánea. Sus contextos familiares, sociales y personales aportan a la cultura estudiantil y, por consiguiente, a las condiciones de desenvolvimiento y trabajo en el ambiente escolar, lo que hace que se impregne su propio sello (Dominique Julia, 1997, citado por Rockwell, 2009). Estos intervinieron como informantes para contribuir a la construcción de la cultura escolar. La importancia de los documentos, informes y archivos que forman parte del acervo institucional, son producto de la gestión escolar en movimiento, (Rockwell, 2009); de esta manera, el *habitus* de los agentes y las relaciones con sus tutorados quedaron al descubierto.

Como complemento relevante, el hecho de poder acercarme a la estructura, *campo* y su *habitus*, se dio a partir de la investigación del archivo con información académica referente a los promedios finales, proporcionados por el Departamento de Control Escolar de Oficinas Centrales de las cohortes de generaciones entre el 2008-2011, cuya nomenclatura se identifica como: DCEOC-2016; también se tomará en cuenta información relevante sobre los tutorados: índices de ingreso y egreso, boletas de calificaciones, promedios, etcétera, identificadas con la nomenclatura: DCEP-2016, DCEP-2019, la cual fue proporcionada por el Departamento de Control Escolar del Plantel.

Me encargué de aplicar un sondeo a un tutor de tercer año para conocer su percepción de la tutoría, la reforma, la formación del tutor y la acción tutorial en el plantel. También realicé entrevistas semi-estructuradas a la coordinadora del programa de tutoría, con la nomenclatura: ECT-2017-1 (Ver Apéndice 2 Tablas. Tabla 1); de igual forma a la tutora escolar, con la nomenclatura: ETE-2018-2 (Ver Apéndice 2 Tablas. Tabla 2) y a los tutorados, con el objetivo de conocer sobre el *habitus* ejercido a partir de las relaciones existentes entre ellos y con los sujetos, con nomencluras: AT1-2018-3, AT2-2018-4 y AT3-2018-5, respectivamente (Ver Apéndice 2 Tablas. Tabla 4). También recuperé experiencias de viva voz de los estudiantes, a través de narrativas, con las nomencluras: NAT1-2019-3, NAT2-2019-4 y NAT3-2019-5, respectivamente, (Ver Apéndice 2 Tablas. Tabla 6). Todos ellos fueron informantes clave.

A los tutores, sujetos de estudio, les apliqué entrevistas semi-estructuradas, identificadas con las nomenclaturas: TG1-2018-3, TG2-2018-4 y TG3-2018-5, respectivamente (Ver Apéndice 2 Tablas. Tabla 3). Realicé también observación *in situ* (videograbación de sesión de tutoría “50 Minutos”) y su posterior análisis, ésta se identifica con las nomenclaturas: OISTG1-2018-3, OISTG2-2018-4 y OISTG3-2018-5 (Ver Apéndice 2 Tablas. Tabla 8.), respectivamente. Revisé relatos escritos (bitácoras de sesiones de tutoría), que llevan las nomenclaturas: TG1B1,2,3-2018-3, TG2B1,2,3-2018-4 y TG3B1,2,3-2018-5, respectivamente (Ver Apéndice 2 Tablas. Tabla 5). Lo antes mencionado fueron evidencias de actividades, estrategias implementadas, planeación de acción y resultados. Todo se implementó en horarios que permitieran realizar la entrada al *campo*. Cabe mencionar, que desde hace dieciocho años se tiene

familiaridad y acercamiento con el centro, su cultura, planta docente, administrativa, estudiantes y padres de familia.

Abordar el *campo* de la acción tutorial, situando a la formación de tutores que se produce en el *habitus*, enmarcando el espacio social de interacción. “El equilibrio y la variedad son importantes, preservando las realidades múltiples y visiones diferentes” (Stake, 1999, p. 19).

3.3. Aproximación Metodológica

Se planteó el compromiso de elaborar una documentación pública del trabajo de campo y no privada, no con el afán de eliminar la “subjetividad” (como pretende el enfoque positivista), sino con la intención de colectivizar el proceso de construcción del conocimiento, de socializarlo con el uso de registros de campo inteligibles para otros. Estos registros me permitieron reconstruir lo observado a la luz de conceptualizaciones posteriores más elaboradas que las que surgieron en el momento inicial. “Si bien, en todo registro está presente la persona que lo hizo, también debe estar lo otro, lo observado. Cuando está, es posible explicar, desde otro lugar, lo que sucedió, lo que se dio” (Rockwell, 1987, p. 8).

En este punto, la conceptualización sobre formarse se remite al constante desarrollo que se da a través de las interacciones en el diario acontecer del agente, actividades, comunicación y, en general, en las relaciones que establece con sus semejantes y con la comunidad, además de encontrar, a través de la descripción de sus particularidades y de las interacciones sociales, “el concepto de formación práctica no se refiere solamente al modo de llevarse a cabo la formación, sino que comprende también lo que de la cultura se transmite en la lengua y las costumbres” (Ríos, 1995, p. 20). Mostrar lo que se vive y lo que se adquiere de todos estos denominadores.

Parece evidente que un sujeto no es un fenómeno aislado de su entorno, sino que constituye una sinergia con lo que le rodea, tanto con las cosas como con los otros sujetos. Un individuo es tal sólo dentro de un colectivo, que le impone la difícil tarea de encontrar un equilibrio con los demás, para realizar cierta satisfacción afectiva (la aceptación). (...) En cada individuo hay así un componente pre-individual y trans-individual (Botto, 2011, pp. 105 y 354).

El objetivo de la formación es, en la temática reflexiva del docente, el concepto de la formación que va más allá del mero cultivo de capacidades previas, apunta a la habilidad y la destreza, por tanto, al desarrollo de capacidades o talentos, dirigidos a buscar evidencias que muestren los procesos de formación que serán analizados, la construcción de su *habitus* y la distinción del volumen del *capital* que poseen; para este estudio, los agentes se configuran según el peso relativo de las diferentes especies de *capital* (*social, cultural y económico*) que, a su vez, forma o transforma el *habitus*.

La importancia del sujeto en situación es mostrar sus particularidades, características y su condición humana dentro del grupo, aquello que lo ha estructurado. Al situarlo al centro da cuenta de que el proceso está inconcluso y que, no por eso, deja sin brújula la investigación, sino que lo impregna de la teoría y la enriquece en su trayecto empírico.

Lo que vuelve relevante y pertinente esta investigación, es el planteamiento sobre la formación de tutores y que, bajo esta óptica, se indague, conozca y analice a los sujetos como partícipes de su cultura, entorno, historia, antecedentes que describen su realidad y de aquello de lo que está en construcción: experiencia, reflexión y transformación.

La aproximación y objetivación nace del quehacer diario de cualquier docente, ese vínculo entre su experiencia y conocimiento accederá a la biografía de su condición de vida en su profesión. Es aquello que se integra en su práctica y que adquiere sentido propio bajo el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que permite reflexionar en la apropiación de esos saberes dentro y fuera del aula y la identidad que adoptan a través de ella (Rockell, 2009).

En este sentido, formarse es un constante desarrollo y progresión que permite ser capaz de ver de otra manera mucho mejor y más amplia cada vez. “puede decirse que las rutinas y el conocimiento que tienen los profesores de cómo hacer su trabajo, constituyen el conocimiento práctico personal o conocimiento del oficio” (Connelly y Clandinin 1988, citado por Nemiña et al., 2009, p. 3). La acción de este grupo de tutores, supone la integración y personalización, entre el vínculo enseñanza-aprendizaje en líneas específicas que requiere cada estudiante del plantel. Mismos que forman el *habitus* del sujeto en acción. “Ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas” (Bourdieu, 1997, p. 19).

Durante el proceso de investigación, tomé decisiones de forma oportuna en cada fase, pues fue necesario para perfeccionar el problema de investigación. La sistematización y contexto de estudio abarcarán la reflexión del tema, preguntas y perspectivas, la entrada al *campo* y el conocimiento de la estructura, la planeación del contexto, la estrategia metodológica, preparación del investigador, escritura, selección de los informantes y, por consiguiente, del caso; el diseño de entrevistas, observaciones, estructura de narrativas, relatos escritos, la recogida de datos, el análisis preliminar, la salida del campo, análisis intenso, escritura y la presentación del informe (Valles, 1999, p. 79). Es claro que la investigación cualitativa comienza con una pregunta y con comprender que se hará durante la investigación.

“Lo que aquí denominamos, abreviadamente, *formulación del problema* se refiere a todo un proceso de elaboración que va desde la idea (propia o ajena) inicial de investigar sobre algo, hasta la conversión de dicha idea en un problema investigable. Investigable desde las ciencias sociales en

general: o también, si se prefiere, desde la sociología y las ciencias políticas en particular” (Valles, 1999, p. 83).

3.4. Estudio en Caso

Estudiar el caso de los tutores en el plantel, significa interesarme en comprender su naturaleza y su complejidad para obtener información que dé muestra de su actividad y circunstancias. Un caso es o se configura en la convergencia de las dinámicas más amplias de la realidad social, esto, permite analizarlo en los sujetos, en su acción, en sus relaciones e interacciones entre ellos mismos y la institución, constituidos en la expresión de sus dinámicas, lo que lo sostiene y lo constituye.

Se debe tener un interés suficiente para convertirlo en objeto de estudio, por esta razón, su habitualidad, entorno y voluntad me permitieron aprender sus propios movimientos (Stake, 1999). Este estudio colectivo representó las particularidades de los sujetos de estudio. Un tutor de primer, segundo y tercer año de bachillerato, ayudaron a conocer sobre ellos y sus interacciones, a comprenderlos bajo el criterio del cual han sido seleccionados, conocer su formación desde sus particularidades, condiciones, consecuencias e implicaciones. La pericia en su acción y las consecuencias de ésta en los tutorados. Otro criterio es la facilidad de abordaje y atención al campo, lo que ayudó a aprender sobre su cultura y práctica (Stake, 1999).

Su construcción fue a partir del concepto de profundidad y particularización, aquellas subjetividades y cualidades que lo distinguen, como ya mencioné, se investigó a través de la entrada al *campo* y la recogida de datos, los cuales se observaron, analizaron, interpretaron y se fundamentaron; por lo que ser paciente, reflexiva y cuidadosa fue mi objetivo. Se intimó con la organización conceptual de las ideas que declararon la comprensión necesaria para la construcción de vínculos entre el concepto y la estructura cognitiva que guiaron la recogida, así como la esquematización de interpretaciones de los sujetos de estudio (Stake, 1999).

El ir a nueve tutores del plantel y aproximadamente, sesenta tutorados en contexto relevante, permitió determinar la selección a los casos individuales, los cuales me guiaron a preferir los tres tutores y tres tutorados a entrevistar y observar en el periodo 2017B/2018A. Todos ellos contaron con características heterogéneas, en sus particularidades, disposiciones y con rasgos académicos similares en el caso de los tutorados. Se procuró un desplazamiento frecuente y natural hacia ellos, de igual manera con la acción del tutor para conocer el objeto de estudio desde sus diferentes perspectivas.

La representatividad de estas características, dieron pie a las estrategias metodológicas que enriquecieron el universo de lo investigado, métodos que añadieron rigor, alcance y profundidad, formular aquello que permitió la producción de teoría, en concordancia con los hallazgos.

“El reconocer la naturaleza crítica del papel del observador y la influencia de sus valoraciones subjetivas en el trabajo cualitativo, hace más importante que los lectores sean conscientes todo el tiempo de

ese papel, de esa presencia” (Wolcott, 2003, p. 23). La subjetividad que fluye sobre el análisis, se fundamenta en las interpretaciones, en un sentido de producir el *habitus* a partir de lo empírico y apoyado de la tutoría.

Autores como Jiménez y Perales muestran una mirada al *habitus*, reconocen, en su obra, la importancia de comprender las tramas en las que los formadores de docentes y los tutores de los estudiantes normalistas, que articulan saberes y valoraciones que construyen las experiencias formativas, al problematizar las prácticas como producciones culturales. A partir de recursos etnográficos y, bajo este enfoque, es posible escudriñar entre la cultura escolar del trabajo colegiado, escuelas normales y trabajo en escuelas primarias. Lo anterior se logró a través de la observación, análisis de registros, diarios, grupos de discusión, entrevistas y al contextualizar intenciones y propósitos de propuestas; desde las que se orientaron los acompañamientos, políticas de formación docente, con una cuidadosa construcción y sistematización de categorías y subcategorías que trazaron las tramas de las prácticas que se realizaron. Todo a partir de un proceso analítico, tratamiento sistémico, diálogos entre referentes empíricos y marcos analíticos, basado todo en construcciones teóricas. (Jiménez y Perales, 2003).

Para el caso de la presente, la estructura, cuyos compañeros habituales conocen sus jugadas, prevén, adivinan y son excelentes como equipo; sin embargo, se vuelven ordinarios cuando entran en una nueva relación, estructura o sistema (Martínez, 2013). Esta complejidad se encuentra en los sujetos de estudio, los cuales, dentro de su *campo*, juegan su propio juego de poder. En su *habitus* se ve el reflejo de las subjetividades que se construyen. Aquí, hice uso de instrumentos que buscan dar con estas prácticas y su enriquecida complejidad.

3.5. Sujetos de Estudio

Como observadora participante en la entrada al *campo*, fue primordial establecer relaciones abiertas, no ofensivas e invasivas, en las cuales las buenas aptitudes serán necesarias para provocar comodidad, identidad y hacer conexión con los sujetos e informantes. Es necesario conocer el escenario y, en especial, a las personas, lo que ayudó a lograr momentos libres de intercambio, de situaciones a beneficio del *rapport*, al compartir su propio lenguaje y sus perspectivas (Taylor y Bogdan, 1987). Los agentes implicados y comprometidos con su práctica permitieron, una configuración histórica, situada en el antes, aquí y ahora. “Aludiendo a su verdad, cultura, vida y filosofía en su acción, apuntando a una verdad positiva” (Bertely, 2001, p. 139).

Me permito hacer un paréntesis para reflexionar sobre la relación entre el *habitus* y la formación de tutores experimentada por los agentes. Éstos se forman como tutores en su acción; vista como aquella que contribuye a aumentar su saber ser y saber hacer, al situar los *capitales* en juego, para que así transforme su

identidad, es entonces, qué las estrategias de formación planteadas por la estructura educativa, realmente lo forman, el análisis y la reflexión de su propio concepto y prácticas, permiten su propio proceso y reproducen orientaciones que permitan continuar haciéndolo.

Los agentes fueron investigados desde el semestre 2018A y se dio seguimiento a sus tutorados durante el ciclo escolar 2017B-2018A. Tutor de primer año (TG1-2018-3), tutor de segundo año (TG2-2018-4), tutor de tercer año (TG3-2018-5) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 3).

La acción tutorial sucede a través del contraste en la participación del tutorado, lo que permitió la triangulación de información al momento de realizar el reporte y las conclusiones de la investigación. Los jóvenes estudiantes del plantel, se distinguen por el amplio contexto que los caracteriza: factores económicos, familiares, sociales y personales; aunque son diversas estas diferencias, a la luz de la institución todos son alumnos que requieren del acompañamiento, apoyo y guía de los diferentes actores educativos. Se apoyan en la figura del tutor grupal que les fue asignado, por lo que se seleccionaron tres estudiantes: tutorado de primer año (AT1-2018-3), tutorado de segundo año (AT2-2018-4), tutorado de tercer año (AT3-2018-5) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 4).

3.5.1. La Recogida de Datos

Para la recogida de datos, se muestra un universo empírico rico y basto. Al darle peso a la investigación inductiva, desarrollé conceptos y comprensiones a partir de ellos, siguiendo un diseño flexible que me permitió ir al *campo*, a los agentes e informantes, considerándolos como un todo al reconocer su *habitus* pasado y presente, es decir, lo no predecible (Taylor y Bogdan, 1987).

Para el estudio en caso, se dio inicio con las primeras impresiones que impregnaron al investigador de observaciones tempranas e informales, que conformaron los primeros contactos con la cultura escolar y que, a la par, se perfeccionaron o se suscitaron de acuerdo a las necesidades de la investigación y el reconocimiento del *campo* como estructura estructurante. Sumado a lo anterior, la experiencia conduce a una comprensión significativa de reconocer la fuente de los datos que le dan a la interpretación confiabilidad y seguridad (Stake, 1999). Se partió de la definición del caso, sin descubrir las preguntas y a los sujetos de investigación, informantes, fuentes, tiempo, espacios, momentos, socialización, intercambio, lugares de reunión, observaciones, etcétera; con el objetivo de construir el espacio escolar y reconocer de lo que están compuestos el contexto y los sujetos.

Al estar presente con ellos, se observó y decidió cómo abordarlos. En un primer acercamiento, los estudiantes tutorados mostraron disposición, inquietud e interés. Reconocieron su compromiso como común denominador, lo que ayudó, en su momento, a entrar a su propio *habitus* y a la relación de éste con el de su tutor, bajo el mismo parámetro de la acción. La coordinadora del programa de tutorías y la tutora escolar

colaboraron y participaron de manera comprometida y responsablemente, debido a la naturaleza de sus acciones en ámbitos de tutoría. Los departamentos de control escolar de oficinas centrales y del plantel, nutrieron con basta información esencial el conocimiento e identificación del nivel socioeconómico y académico de los estudiantes tutorados.

Como ya describí, el análisis de los elementos empíricos, orientados a la acción tutorial y formación del tutor, permitieron la interpretación a partir de un sustento teórico. Las configuraciones que se reproducen en este espacio, así como las disposiciones, refieren a que los *habitus* generan prácticas distintas y distintivas, lo que habla de la constitución de su propio lenguaje. Esta configuración sobre la teoría de la acción de Pierre Bourdieu, aprecia el acompañamiento en el espacio social y su importante relación con conceptos de la teoría (Ver Apéndice 1. Figuras. Figura 2).

Retomé la postura de Wolcott en la que establece “un estudio orientado a la construcción de teoría” (Rodríguez et, al, 1996, p. 66), utilizando técnicas e instrumentos que son de apoyo para abstraer datos que impacten en los resultados teóricos o conceptuales; lo que considera la construcción de un marco conceptual, en el que se comparan y contrastan los resultados de la investigación empírica para hacer uso de categorías que permitieron el análisis. Bajo el eje de la tutoría, acción tutorial y formación.

3.5.2. La Observación

Cuando se trata de un caso, las observaciones conducen a una mejor agudeza y comprensión del mismo, el objetivo fue conocer los significados que se vertieron del registro de acontecimientos que ocurren alrededor de la tutoría, ocurridos en el semestre 2018A. Estos fueron parte de su misma descripción, de las prácticas que se desprenden de la actividad cotidiana y de los *capitales* que aportaron a la construcción del *habitus*, por lo que esta parte de la historia cobró forma durante la observación. Estas observaciones se realizaron en espacios como el aula de clase y en el patio del centro educativo, bajo ambientes amigables y de colaboración. Se buscó el momento indicado para transcribir, conservando su historia en el papel, en la actualidad, en su representatividad y significación.

También fue necesario describir y ahondar en el entorno, es decir, en el contexto que envuelve a los actores, que va desde los lugares de acceso hasta la decoración; con el objetivo de lograr los significados, dinámicas y roles de interés para la investigación. Esto también permitió observar cómo se vive el entorno para decidir la forma de escribirlo (Stake, 1999).

Discurrí a la observación y, posteriormente, al análisis de las prácticas de los agentes, *capitales* e *illusio* en juego, con el objetivo de obtener información de sus procesos, interacciones y relaciones, qué involucraron y qué desarrollaron en el diario acontecer del centro educativo. La observación se desprende no sólo de los consejos técnicos, reuniones de tutoría y sesiones, sino también del ejercicio diario,

profundizando en la práctica perteneciente al semestre 2018A y en el momento que el tutor lo permita, por lo que también se observaron a los tutorados en el ambiente que se genera y en la planeación de actividades programada para llevarlas a cabo, este proceso que ambos sujetos desarrollan.

3.5.3. La Entrevista

Fue necesario apoyarme de la entrevista como una herramienta que permitió descubrir y reflejar las múltiples visiones del caso, después de la observación, este instrumento encuentra un fin detallado, dirigiendo a los entrevistados a aportar sobre los temas elegidos y provocar las mejores respuestas, para así, transcribir e interpretar lo que ellos quieren decir (Stake, 1999, p. 65).

Como lo menciona Ander-Egg la entrevista, “es un encuentro de personas cara a cara con el propósito de cuestionar y responder formalmente a las interrogantes de un tema objeto de investigación” (Ortiz, 2007, p. 17). En el intercambio basado en la conversación, procuré la objetividad de los datos del informante.

La entrevista semi-estructurada tiene la característica de adecuarse y adaptarse acorde al sujeto de estudio, por lo que fue planteada con un esquema diferente. La técnica muestra ventajas como la flexibilidad y ajustes al momento del procedimiento (Ortiz, 2007). En un primer tiempo y como acercamiento, se agendó una visita a la coordinación de tutorías del subsistema y se realizó una entrevista semi-estructurada (ECT-2017-1) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 1), con el propósito de conocer cómo se llevan a cabo las actividades, estrategias, logística y organización en lo referente a la acción tutorial, en cada uno de los planteles, a nivel estatal y la vinculación con los tutores escolares.

La tutora escolar fue otra figura importante, ya que es representante oficial en el plantel. Ella fue nombrada por la coordinación y sus funciones son la gestión, administración, así como convocar, guiar y apoyar a los tutores en el plantel. Se aplicó una entrevista a profundidad para conocer las dinámicas que rodean las particularidades de esta figura en el centro educativo, su vida, experiencia, situación, conocimientos, interacciones, etcétera; así como la relación y vínculo que existe entre los sujetos de investigación, sus procesos juntos y la interacción con los tutorados (ETE-2018-2) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 2).

Los tutores del plantel son agentes que, si bien han mantenido una interrelación con las acciones tutoriales, las dinámicas que envuelven estas prácticas se construyen desde el comienzo de la RIEMS en 2008, estructuradas ya desde su creación. La acción tutorial se ha desarrollado bajo ambientes de asignación, sin remuneración alguna, con escasa formación y actualización. En otras palabras, permite preguntarse si estos sujetos son capaces de convertirse, en aspectos de tutoría, en agentes creadores e innovadores, en ámbitos necesarios para el plantel y la institución, conocidos en las interacciones entre las prácticas

establecidas por las autoridades educativas y las que el tutor dispone, para saber si existe, realmente, una simbiosis entre su acción y formación.

Adopté una escucha activa, tomé notas y grabé a los sujetos e informantes, lo cual conformó el material de análisis para esclarecer su experiencia humana. Se realizaron historias de vida basadas en entrevistas a profundidad (Taylor y Bogdan, 1987). El propósito de la entrevista a profundidad, como su nombre lo dice, es ahondar en el otro, conocer los *capitales* en juego, cómo ha sido su formación a partir de estos, de la *illusio*, la experiencia tutorial y el conocimiento del *habitus* construido en el *campo*.

También fue necesario acercarme al tutorado. Se entrevistaron para conocer su *habitus* y la interacción con el *campo* de acción, los *capitales* que recibe, las particularidades de su tutor, las ventajas y desventajas de tener sesiones de tutoría, los beneficios que se desprenden de ella, sobre todo, para reconocer de qué manera ha repercutido en su formación académica y personal. La experiencia describe al tutorado como pieza fundamental en la acción que, como parte del estudio en caso, permitió triangular lo que resulte de la recogida de datos. Estos, presentan calificaciones aprobatorias, cabe destacar, que uno presentó dificultad para exentar, incluso tuvo alguna materia en cursillo (asignatura que reprobó en el semestre anterior inmediato y que debe ser cursada en el semestre posterior inmediato), además mostró hábitos de conducta no deseables o que pusieron en riesgo su salud e integridad, todo esto como ya se describió en el semestre 2018A.

3.5.4. Relatos Escritos o Bitácora

Muchas de las historias de vida deben ser apoyadas por relatos escritos. Estructuré una bitácora que apliqué en tres momentos diferentes del semestre 2018A: primer, segundo y en un mismo momento: tercer parcial y cierre (TG1B1,2,3-2018-3), (TG2B1,2,3-2018-4) y (TG3B1,2,3-2018-5) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 5), los cuales permitieron describir el *habitus* en tres momentos diferentes del semestre en curso y en la acción. Se ahondó en las características del semestre y ciclo transcurrido: ante qué vicisitudes se enfrenta; tomando en cuenta actividades de toda índole escolar y extraescolar. Esto se refiere a las estrategias que dan vida al *habitus*, en el que se circunscriben a diario y a los acontecimientos que dejan marcado el trayecto académico del estudiante y del tutor, así como el *capital* utilizado, la *illusio*, las fuerzas y luchas de poder que se ejercen y los rasgos de formación sobre estos tópicos.

Llevé a cabo métodos de entrevista con diario, cuyo objetivo es conocer las diversas técnicas que bosquejan lo que quieren y pueden decir estos registros (Taylor y Bogdan, 1987). Los documentos personales que acompañaron estos relatos y registros, fueron elementos que permitieron la construcción de hechos y van desde las planeaciones, hasta los registros oficiales de los resultados en tutoría y las evidencias

de su acción directa con el tutorado. Por lo que la investigación también se apoyó del portafolio de evidencias o del material que proporcionó el tutor y que dio cuenta de ello.

3.5.5. Narrativa-Autobiográfica

Bruner refiere el concepto de *Yo construido* como uno verdadero, el cual muestra el *Yo esencial* y real, esto es, la formulación del propio concepto de Yo, de un *Yo profundo* y extenso; un Yo que se apropia de su concepto y contexto, de lo que le rodea, expresa, siente, vive y experimenta, aquel que posee aglomerados de historia, ideas, una construcción de conceptos definidos, acorde a las necesidades de la presente, los resultados presentados hablaron de los procedimientos observados (Bruner, 1996).

La importancia del sentido que la etnografía tiene de proceder en la investigación de campo, así como el producto final de dicha investigación. Esto se traduce en obtener una radiografía de lo que sucede desde una perspectiva con el método y con la teoría, al obtener información y conocimientos sobre la realidad social y cultural del centro que, a partir de la observación del “nosotros”, el etnógrafo documenta, escribe de lo cotidiano, lo que vive, lo que va y lo que viene, lo que se ve y lo que no se ve. Esto es un análisis que expuso los resultados, que describen y conservan la riqueza de las relaciones de las particularidades de la vida humana (Rockwell, 2009, págs. 18, 25).

A su vez, Bolívar y Domingo, refieren a Connelly y Clandinin:

La narrativa se puede emplear, al menos, en un triple sentido: (a) el fenómeno que se investiga (la narrativa, como producto o resultado escrito o hablado); (b) el método de la investigación (investigación narrativa, como forma de construir/analizar los fenómenos narrativos); e incluso (c) el uso que se pueda hacer de la narrativa con diferentes fines (por ejemplo, promover mediante la reflexión biográfica-narrativa el cambio en la práctica en formación del profesorado. Para preservar esta distinción nos referimos al primero como relato, a los segundos específicamente como narrativa”. (Bolívar y Domingo, 2001, p. 5).

Sumando a estas líneas, los mismos autores describen claramente: debemos entender que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación (Bolívar y Domingo, 2001). Por ello y como recurso, se estudiaron a las personas en su contexto en situaciones e interacciones, además de considerar también el análisis descriptivo a la narrativa-autobiográfica como parte fundamental.

Los estudiantes tutorados aportaron, a través de su experiencia e interacciones, una reflexión escrita sobre su experiencia con la acción tutorial, el *habitus* y *capital* generados por el tutor, así como con el *campo* y cómo éste, influye en la acción que recibe y en el *habitus* actual. Estos son saberes que se concretan para la toma de decisiones presentes y futuras con respecto a su trayectoria escolar.

La temporalidad es un factor importante en los relatos de los sujetos, ya que da las pautas y la vida a la construcción del sentido recapitulado a partir de experiencias. Estos relatos escritos, a través de su

investigación, permitieron hacer una reconstrucción de los hechos, con el objetivo de que a través de este dispositivo, se promueva un cambio o una transformación en la acción vuelta en práctica: “expertise”.

El método biográfico-narrativo permitió abonar sobre la formación de tutores a partir del discurso de la narración, expresada en relatos mediante la cronología y la temática que da el curso de la vivencia con los acontecimientos y sus significados (circunstancia, causa, efecto y motivo) (Bolívar, et. al., 2001, p. 17). La obtención de estas narrativas por parte de los tutorados se dio en el transcurso del semestre 2018A y antes del término del mismo, lo cual aporta suficiente y valiosa información de estos significados y particularidades (NAT1-2019-3, NAT2-2019-4 y NAT3-2019-5) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 6).

3.6. Procedimiento

Para lograr una comprensión más fiel del objeto de estudio, se emplearon datos clasificados que describen las variables relevantes de la investigación y de las situaciones en las que sean observables, por consiguiente, ante ésta se revelan los temas y con ello se logra el objetivo (Stake, 1999, p. 36). Se destacó el contexto, la introducción al *campo* y la observación de los sujetos. Esta construcción del *campo* implicó intimar en sus historias y cualidades para reconstruir los *capitales cultural, social, económico y simbólico*, además de la influencia de la estructura.

Se identificaron las fases para llevar a cabo la investigación, planifiqué las actividades que se llevaron a cabo para lograr el objetivo propuesto, preparé el escenario aceptado por los agentes e informantes, confiados de lo que aportaron, cómo, dónde y en qué momento lo hicieron. Verifiqué lo que emergió, contrastándolo entre sí y comprobándolo. En el proceso metodológico descrito, consideré las dudas emergentes para superarlas, cuidé los detalles, organicé los datos y los preparé para su teorización. Se tomaron decisiones importantes como el acceso al *campo*, la recogida productiva y el abandono del mismo (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Para llevar a cabo el proceso de investigación en la tesis se recogió la visión de los autores mencionados, por lo que fue un apoyo fundamental para explicar mi propio transcurrir durante esta actividad (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Advierto que una de mis pretensiones es articular dos concepciones: por un lado, la acción tutorial como práctica educativa para evitar los altos índices de reprobación y deserción a partir del bajo aprovechamiento académico y alta reprobación; por el otro, los procesos de formación que se dan en la realización y que coadyuvan ante estas problemáticas académicas.

Realicé una sistematización y análisis de la información obtenida. Con el proceso de análisis fue posible la construcción de relaciones particulares que definen las formas materiales y locales del fenómeno, al integrar teoría y descripción (Rockwell, 1987). El uso del concepto de acción de Pierre Bourdieu, sirvió

para el análisis etnográfico y la interpretación hermenéutica centrada en la comprensión del texto. Definí el significado que los sujetos le dan a su realidad social, a través de los elementos que bosquejan el uso del software basado en la teoría fundamentada de Anselm Strauss y Juliet Corbin.

Dispuse de recursos como tiempo, recursos materiales para la recogida de datos, así como equipo de cómputo, con la aplicación de software *Atlas.ti8*, para su concentración, análisis y posterior interpretación. Por esta razón, la etnografía se justifica y se determina como un método de investigación que, con los recursos ya descritos, encuentra ventaja en la recogida de datos y las técnicas e instrumentos usados. El procedimiento seleccionado es el inductivo.

Construí el objeto de estudio desde el referente teórico de la acción de Pierre Bourdieu, a partir de categorías que vinculan las relaciones conceptuales con los referentes empíricos que se obtuvieron del *campo*, se identifica con la nomenclatura: CTAPB (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 7). Estos permitieron hablar y definir al objeto. La escala espacial comprendió: conocer el salón de clase, el centro escolar, las dinámicas y lo que se vive en él; con el objetivo de extraer y analizar lo significativo de la acción cotidiana, la memoria, lo documentado, la práctica social y la acción; para documentar la formación del tutor en acciones de tutoría. El subsistema y el centro educativo fueron una constante en la investigación. Las unidades de análisis representaron el turno vespertino, los tres tutores, los tres tutorados, la tutora escolar y la coordinadora del programa de tutoría. Algunos objetivos fueron comprender el sentido de los relatos o mitos, lo que se comparte y analizar aquello que es de interés para tutores y tutorados.

La observación de los tutores permitió conocer lo que los agentes hacen lo que creen correcto para su acción, es decir, todo lo que ponen en práctica para su formación. Así se reconoció si son innovadores, arriesgados, centrados en el estudiante o bien, si sólo hacen lo que exige la estructura. La entrevista también fue pieza fundamental, se tomó como una guía en la que se anticiparon cuestiones generales y la información específica que como investigadora quise reunir (Lecompte y Goetz, 1984). El objetivo de los datos observacionales es evitar sesgos y datos deformados, definiéndose como individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador (Lecompte y Goetz, 1984, p. 134).

Para que esta investigación logre cubrir su objetivo (conocer la acción tutorial y los procesos de formación como tutores), los componentes principales se ubicaron en los datos. Estos se redujeron y organizaron para conceptualizarlos e interpretarlos. Se construyeron categorías en términos de sus propiedades y dimensiones, para relacionarlos con oraciones que den sentido lógico desde un enraizamiento en los datos (CTAPB) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 7). El ejercicio con los datos, permitió codificar, con el propósito de construir teoría, apoyarse en el análisis y significados e identificar, desarrollar y relacionar conceptos y elementos constitutivos básicos de la teoría (Strauss y Corbin, 2002, p. 23).

Cabe mencionar que se requirió de un proceso de codificación abierta, la cual, al abordar el texto, muestra los conceptos, ideas, sentidos, pensamientos, significados, etcétera, que están presentes en los datos que son tratados con esta técnica. Este tipo de codificación fue un trabajo inductivo que requirió de la teoría para aplicar conceptos al texto que se está codificando, en este caso, códigos abiertos, donde la codificación juega un papel importante, de acuerdo a sus propiedades, dimensiones y significados. Esto resulta de una clasificación o categoría que resume conceptos en conceptos generales.

La codificación axial, como la establecen Strauss y Corbin, fue el siguiente paso. Permitió la clasificación de relaciones entre las categorías obtenidas en la codificación abierta y sus subcategorías, determinadas por la relación de propiedades y dimensiones de éstas con las categorías (San Martín, 2002, p. 110). Estas relaciones entre categorías y subcategorías se expresaron en hipótesis: los qué, por qué, dónde y cómo de la formación de tutores. Así, posteriormente, con la codificación selectiva (teórica), como extensión de la abierta y axial y como un ejercicio de abstracción, se obtuvo la categoría central que expresa el problema de la investigación realizada. Esto fue posible al integrar categorías y subcategorías que convergen en una unidad conceptual. Esto implicó, como lo mencionan Strauss y Corbin, un conocimiento condensado del producto de análisis y, sobre todo, el saber de qué trata la investigación (San Martín, 2002, p. 112).

También se trazaron redes conceptuales que facilitaron la elaboración de modelos teóricos y la escritura de hallazgos. Lo anterior me permitió la construcción de la teoría, a través de la representación de datos, como la reflexión que da el cuerpo a la teoría y a la posibilidad de no perder la visión holística del objeto de estudio: la formación de tutores.

Se tomaron en cuenta los siguientes núcleos metodológicos:

A) El contexto, las observaciones de los sujetos en su contexto o “construcción del *campo*”: Con el tipo de observación a utilizar, se realizó una indagación exploratoria (identificaciones, dónde se reúnen, observaciones generales y amplias), esto es, la historia de la tutoría en la institución (investigación de archivo).

B) Historia y cualidades (atributos) de los *capitales* (incluyendo el *simbólico*, *cultural*, *social* y *económico*): Se dio a través de la documentación de archivo, por medio de formatos institucionales como el 911, así como un sondeo y entrevistas semi-estructuradas.

C) Acción tutorial (*acción-habitus*): Se llevó a cabo a través de la observación en el aula, con recopilación de bitácoras, entrevistas semi-estructuradas, sondeo, entrevistas informales a algunos estudiantes, análisis de kárdex, informes, portafolio de evidencias y planeaciones.

D) Tabla de categorías/codificación: Se estableció sobre la teoría de la acción de Pierre Bourdieu, para análisis en *Atlasti.8*, a partir de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (Strauss y Corbin, 2002).

El proceso metodológico se logró bajo la cronodificación de estas actividades, entre el periodo que abarca del año 2016 y hasta el 2020, con los núcleos del *campo*, *capitales* (*simbólico, cultural, social, económico*), acción tutorial, formación, *habitus*, *illusio* e interpretación.

3.7. El Caso

Para alcanzar los objetivos y reconstruir los significados en los datos, la interpretación se dio sobre la acción y las formas en cómo ésta se traduce en formación.

La elaboración del informe etnográfico, se caracterizó por la transparencia en su fundamentación teórica y práctica. Esto otorga al lector los resultados de manera significativa y situada para los agentes involucrados, lo cual mostró a detalle lo que viven y cómo lo viven, para trasladarse a esa situación observada (Murillo y Martínez, 2010). La estructura del informe, para el estudio en el caso del plantel, se guió a partir de las pautas que definen, desde su comienzo, la estrategia metodológica. Se comenzó con la observación del problema, luego con el acercamiento a los antecedentes, el enfoque teórico, marco conceptual y el elemento empírico que son los métodos, como procedimientos, instrumentos y herramientas de obtención de información. Todo sin perder la construcción metodológica-cualitativa, para realizar la triangulación y dar cuenta de los hallazgos a través de las conclusiones (Spradly, Hammersley y Atkinso citado por Murillo y Martínez, 2010).

Como hasta ahora se comparte, la ruta metodológica permite ser la pauta para mostrar e inferir en las evidencias de cómo actúan los tutores y qué produce el *campo* de la acción tutorial, por lo que las próximas conexiones, muestran el análisis de las prácticas emergentes en la acción y formación de los tutores, capítulo cuarto el cual describe el *habitus*, la cultura y las particularidades en las relaciones y redes humanas, las directrices institucionales, disposiciones, acciones y prácticas a través de los desplazamientos entre contextos, problemáticas y estrategias de atención.

Capítulo IV. Tutores: Acción y Formación en las Prácticas Emergentes

En este apartado presento la reconstrucción analítica de la cultura escolar en la que se ubica la tutoría, así como las prácticas constitutivas de subjetividades al dar cuenta de cómo los tutores, en su *campo* de acción, perciben su universo (Bauman 1972, como se cita en Rockwell, 2009, p. 102) y se definen a sí mismos. Los tutores, inmersos en su vida cotidiana, expresan particulares formas de relación y de acción movidos por la experiencia. Desde ahí, se colocan frente a los ordenamientos normativos, reconociéndolos como reguladores que los comprometen a actuar en una dirección preestablecida.

Todas las redes humanas tejen su historia, intencionalmente, para afirmar y comunicar su experiencia. En la intencionalidad de acercarme a los tutores dentro del espacio social en el que se realizan como tales, me propuse documentar la acción y formación, a partir de las formas de dar cuenta de lo que hacen y los argumentos con que lo defienden. En esta dirección, la investigación ofrece descripciones pormenorizadas de la acción tutorial y el *habitus* que la sostiene, para entender las prácticas emergentes en tutoría en el plantel y la formación de tutores que se produce en esas prácticas.

4.1. El Dispositivo para Armar la Tutoría

El supuesto de investigación establece que la formación del tutor se da en la acción tutorial, cuando ésta se pone en práctica, el tutor aumenta sus niveles y formas de *capital* y por consiguiente su acción; el objeto de estudio, detalla las relaciones existentes entre la acción tutorial en el COBAEZ y la realizada por los tutores (Ver Apéndice 1. Figuras. Figura 1). La propuesta institucional alude a un paradigma de atención y acompañamiento a los estudiantes, para velar por mejorar su formación académica y coadyuvar a aminorar los niveles de reprobación, deserción y bajo rendimiento académico, así como incrementar el egreso (SEMS XII, 2009). En este marco, los tutores del turno vespertino del plantel, realizaron una acción tutorial, configurada a partir de referentes de la experiencia y las directrices del dispositivo institucional. Señalé a la estructura estructurante ya develada en el primer apartado, que institucionaliza y estructura en el *campo* a la acción tutorial. Estas configuraciones estructurales por parte del sistema educativo, marcan la guía, más como una serie de requisitos e imposiciones para llevar a cabo la acción en el *campo*, mientras que la acción que realizaron los agentes, modela el *habitus* real y fiel que impregna al *campo* sobre cómo se forman, bajo qué circunstancias, prácticas y acciones; en el apartado II, el marco metodológico que nutre de teoría, enriquece la ruta metodológica que sienta las bases sobre los tutores, su acción y formación, así como, las evidencias empíricas recabadas, proporcionan los hallazgos suficientes para dar respuesta a la pregunta de investigación.

Las justificaciones sobre modos y medios elegidos, actividades propuestas, relaciones con otros agentes educativos (en especial con los estudiantes), fueron alineadas a los fines declarados e irrestrictamente citadas al señalar las pretensiones de cada quien. En esta trama definieron también su formación como tutores, constituyente del estudio en caso. Para los tutores del turno vespertino del plantel, en su posición como trabajadores, la acción tutorial ha de apegarse a las condiciones que la misma estructura marca, leyes, acuerdos, reglamentos, manuales, planes, programas, lineamientos, etcétera; mientras que la tarea de ser docente se asocia sólo al área académica o campo disciplinar. La acción tutorial constituye un proceso que contempla las particularidades del tutor, actuar en atención a la diversidad y las acciones colectivas que involucran a todos los actores educativos.

El *campo*, espacio social por naturaleza consciente de una aprehensión relacional del mundo social, afirma las realidades que lo conforman, además del vínculo necesario de todos los elementos que subsisten en y por la diferencia, comportamientos todos de individuos y grupos, disposiciones que movilizan acciones capaces de aportar la constitución como grupo y la conformación de su *habitus* (Bourdieu, 1997, págs. 45, 48). Los agentes se constituyen como grupo, enriquecido y a su vez vulnerable por lo que la estructura ofrece a partir de la *violencia simbólica* que ejerce sobre ellos; al hablar del espacio social esto significa una muestra de antagonismos y en otras, de oposiciones colectivas, esto debido a que se sitúan en posiciones diferentes dentro del *campo*, con acciones que van encaminadas al área académica y que en lo esperado benefician éste trayecto en los tutorados.

La posición en la que se ubican los tutores delinea su punto de vista, entre las sugerencias y pautas de acción del dispositivo, asumidas como compromiso laboral y profesional, destacan los mecanismos que se reciben, en términos objetivos como guías de acción. Al encontrarlas compatibles con la experiencia o al ajustarlas a la misma, fortalecen las estructuras incorporadas: el *habitus*. Expresados en las disposiciones para implicarse o para sujetarse como parte de un programa, los *habitus* compartidos y compatibles se afirman en el lenguaje que comunica la intencionalidad de su acción y práctica. Las razones implícitas no corresponden, estrictamente, a las de un agente autónomo y consciente de sus motivaciones, sino que pueden hacerse visibles cuando (como tutor) se encuentra con desavenencias en la transmisión de su actuar y pensar, que, a la vez o en muchas ocasiones, van en contra de sus propios intereses y necesidades (Bourdieu, 1997).

La radiografía que muestra a estos agentes y a aquellos que forman parte de la estructura, los define y permite observar quiénes son, cómo son, cómo llevan a cabo la acción tutorial y qué sentidos le confieren en su entorno, en ese *campo* de fuerzas, luchas y poder, a través del cual, se comprende cómo juegan las experiencias de profesionalización, preparación, formación y trayectoria de cada uno y las tramas configuradas en las que se mueven. Los desplazamientos y las opciones electivas pueden comprenderse cuando los situamos en esas tramas.

En la línea que representa a la autoridad, además de políticas, programas y materiales, las más cercanas se trazan en la estructura de la dependencia, que media los ordenamientos. La coordinadora del programa de tutoría en el sistema, refiere:

(...) el perfil de los docentes es muy diverso y enriquecido, cualquier docente, si así lo desea, puede ser tutor. La formación para la tutoría ha sido cubierta en su totalidad con un Diplomado en Formación de Tutores, ofrecido por la Escuela Benemérita Manuel Ávila Camacho de Zacatecas (ENMAC) en el año 2012, otro curso en Formación en Tutoría ofrecido por el COBAEZ en el 2013. Se ha mantenido una continuidad en cursos y talleres de manera esporádica en años siguientes (2014-2015), realizados por la Secretaría de Educación de Zacatecas (SEDUZAC), por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) y por el COBAEZ, los cuales engloban elementos básicos de la tutoría (ECT-2017-1) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 1).

La formación para la tutoría es concebida como oferta externa, circunscrita a diplomados, cursos y talleres, cuya periodicidad muestra la condición de emergencia o circunstancialidad. En esta oferta, se concentran las directrices sobre lo que es necesario “formar”, desde la perspectiva institucional, las cuales se van trazando en todos los componentes del dispositivo institucional, el cual, no obstante, es ajustado en cada ámbito a las posibilidades de incorporación que hacen el *habitus* y las condiciones de realización.

Trazado el *campo* para la formación, puede observarse que los tutores están formados en su mayoría por la ENMAC y el COBAEZ, opciones que se sobrepusieron a las de la SEDUZAC, la UAZ u otras instituciones. Resulta significativo para el subsistema encontrar que los planteles más alejados de la capital, son, al mismo tiempo, los de menor acceso a la formación de tutoría. En parte es justificado señalando la movilidad de los docentes, por lo que la opción se acota a los noveles:

(...) docentes de nuevo ingreso en su proceso de inducción, se les imparte el curso-taller Introducción a la Tutoría en la Educación Media Superior, dirigida a docentes de nuevo ingreso del COBAEZ, sobre tópicos como tutoría, propósitos, tipos, perfil y objetivo, en un total de tres sesiones, con una duración de quince horas (ECT-1-2017) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 1).

Cabe resaltar la eventualidad de las opciones de formación externa, entre 120 horas por año, para quienes aceptaron ser tutores o, las 15 horas para noveles. Quedan abiertas las cuestiones que rebasan las posibilidades de estar (al menos) informados de las propuestas que busca impulsar la institución. Esto es, como las referidas a los modos de inserción a la docencia, en EMS y los medios para el acompañamiento que han construido los docentes, incluso con las distancias entre las realidades escolares y las condiciones para la operación de un plan o un programa en las que se inscriben esas propuestas.

En el periodo en el que se realiza el acercamiento a la coordinación estatal y, por lo tanto, a la definición estructural de la formación para la tutoría, las dinámicas locales generaron cambios administrativos al interior del *campo*, a partir de los cuales, las iniciativas de formación y actualización para la tutoría en el subsistema, quedaron suspendidas por las instancias administrativas.

Las posiciones que se juegan en el espacio social, estructuras que constituyen lo objetivo, bajo las fuerzas que caracteriza la acción y el *habitus* en el *campo*, conforman las subjetividades, formas de poder que muestran los *capitales* que varían según el momento y espacio (Bourdieu, 1997, p. 49). Los agentes del plantel describen su *campo*, como un *campo* de fuerzas y luchas los cuales se enfrentan con herramientas y objetivos diferenciados, acorde a su posición, lo que contribuye a transformar el *habitus*, el *campo* y a su vez la reconfiguración de una estructura estructurada.

Para dar cuenta de la conformación de la tutoría en EMS en el subsistema, los archivos ofrecen información para bosquejar el *campo*. Los registros señalan que hay 482 tutores distribuidos en 40 planteles y cinco extensiones. Por la asignación de competencias y responsabilidades 461 son tutores grupales, 4 individuales, 15 académicos, 44 tutores escolares y 7 itinerantes. Algunos realizan acciones en doble condición. Estas cifras comprenden una variedad de perfiles profesionales entre los que se encuentran Licenciados en: Educación, Educación Secundaria, Administración, Contabilidad, Economía, Turismo, Comunicación, Español en Letras Hispánicas, Psicología, Pedagogía, Trabajo Social, Derecho, Matemáticas, Informática, Filosofía, Arquitectura, Física, Ciencias Sociales, Medicina General, Enfermería, Odontología, Química, Veterinaria, Agronomía, Danza Folclórica, Música, Ingeniería Civil, Electrónica, Eléctrica, Sistemas Computacionales, Mecánica, Industrial y Técnicos en Sistemas. Entre los tutores, el grado de Maestría incluye formación en Educación, Administración, Impuestos, Informática Administrativa. También hay registro de Pasantes de Licenciatura (ECT-2017-1) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 1).

Si bien, la diversidad de perfiles sugiere una diversidad de posiciones y perspectivas, respecto de la encomienda en común, los tutores refieren la preocupación por el gran número de estudiantes en peligro de reprobación y deserción. Aceptan la necesidad de trabajar la tutoría desde todas las modalidades sugeridas por los programas institucionales. La cantidad de estudiantes que se atiende en tutoría es de 11,192 estudiantes de un total aproximado de 16,000 estudiantes con que cuenta el subsistema (ECT-2017-1) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 1).

Los mecanismos y gestión administrativa para el programa están representados por estadísticas, reportes, informes y orientaciones para la acción. De esta base de concentración de evidencias, que la informante proporcionó, además de obtener cifras detalladas del total de tutores, tipos de tutorías y perfiles de quienes la atienden, se encontraron descripciones de las sesiones dedicadas a la acción tutorial. Estos son informes del seguimiento al programa de algunos planteles, que dan cuenta de la organización, las visitas realizadas y el diagnóstico participativo con los estudiantes, a partir de los cuales valoran las problemáticas expuestas. Reportan trabajo con los docentes y suman a propuestas y acuerdos, resultados académicos de los grupos tutorados. Sin embargo, hay que decir, que la evidencia recabada, comprende un mínimo de

planteles del subsistema que compartieron sus evidencias. De los más de 600 tutores contados en el subsistema, sólo se recabaron materiales presentados por 39. Entre éstos, una mínima cantidad informan y reportan su acción tutorial: de tres planteles, un total de seis tutores reportan evidencias de tutoría grupal, mientras que la entrega de evidencias de tutoría individual y académica no se presentó. El trabajo de los tutores escolares fue sólo la entrega de las planeaciones y evidencias de los seis tutores mencionados (ECT-2017-1) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 1).

En este espacio tuve acceso a Planes de Acción Tutorial (PAT) de algunos planteles. La pauta común identifica como autores a los tutores, en coordinación con la tutora escolar y director del plantel. Escasos documentos declaran, insistentemente, que se trata de estrategias en un plan de trabajo dirigido al rescate académico, es decir, a evitar la reprobación y por consiguiente, la deserción. Los diagnósticos grupales integran informes de resultados por cada evaluación parcial, promedio general del grupo, número de alumnos canalizados para recibir apoyo, bajas y motivos. Un apartado incluye la participación de los padres de familia.

En un número importante de estos, la entrega se hace en blanco, lo que advierte una simulación de planeación, de la entrega de la misma, así como de la evaluación, seguimiento y retroalimentación.

El ejercicio que compete a los tutores del subsistema, dentro de su práctica tutorial, en el espacio escolar, estaría planteado a través del PAT. La propuesta institucional, que llega a los centros escolares, tiene como objetivo el acompañamiento a los estudiantes, con quienes se han de poner en juego estrategias acordes que contribuyan al desarrollo académico y psicoemocional, considerando esquemas de responsabilidad ante las dificultades propias de cualquier bachiller. Las líneas de atención incluyen apoyo grupal y acompañamiento pedagógico y de integración. Cuando se considera necesario, se ofrece de manera individual. Con estos referentes, la acción tutorial ajusta la guía que conducirá los acompañamientos en el diseño y concreción del PAT. Este plan articula prescripciones y propuestas locales sobre el espacio idóneo para las sesiones de tutoría, las estrategias y los compromisos. La planeación, organización y realización del plan, son guiadas a través del SiNaTA, cuyo fin se circunscribe (como ya se mencionó), a la atención al rezago, deserción y bajos índices de eficiencia terminal.

El PAT general del Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas 2015-2016, según la coordinadora general, se estructuró a partir del diagnóstico de la problemática académica. Se refiere lo siguiente: “Para esto tenemos la propuesta del PAT general, éste diagnostica con apoyo del seguimiento al interior de sus planteles, contempla matrícula, índices de reprobación, eficiencia terminal, deserción escolar” (ECT-2017-1) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 1). Frente a la problemática diagnosticada, el plan aporta material para el desarrollo de actividades que el tutor puede utilizar, a este documento no tuve acceso en la coordinación general, ni en la del centro.

La labor simbólica de constitución, en este caso tan necesaria para el logro de objetivos institucionales, del estudiante y del tutor, significa la creación de un grupo unido, que obtiene bajo los parámetros de la acción, alcanzar el éxito sobre lo que los agentes proponen, disposiciones, bajo la *illusio* y el reconocimiento de posiciones mutuas bajo un mismo proyecto, esto y el reflejo del *habitus* hablan de aceptar imposiciones, pero hasta dónde esta unificación puede aportar al *campo* no imposiciones, sino, posibilidades de mejora en condiciones académicas (Bourdieu, 1997, p. 49-50).

Un supuesto atraviesa la descripción de los recursos institucionales: que las guías y orientaciones contribuyen a la profesionalización de la acción tutorial, al poner al alcance herramientas para solventar situaciones de riesgo en los jóvenes que cursan el bachillerato. Situaciones que, además, son atribuidas a los propios estudiantes, por lo tanto, la acción se realizará en y sobre ellos.

Los mecanismos de reproducción de guías y mandatos alientan disposiciones particulares, expresan *habitus* que hablan de las historias colectivas y de la cultura escolar. Los *capitales* que entran en juego, validan las representaciones que los agentes tienen del *campo*, de la acción, de las relaciones y de sus producciones.

Los tutores del plantel, son agentes que dibujan, en el horizonte institucional, prácticas y experiencias en su acción tutorial desde un *habitus*, que los sujeta a la información proporcionada por la coordinación de tutorías, independientemente de sus perfiles profesionales o de sus *campos* de formación, pues en esa historicidad, lo que fue o ha sido, define la aceptación de lo que es. Ellos se observan en la estructura y *campo* como responsables de la ejecución de las directrices que marca la autoridad, aunque en la realización, cada uno lo haga desde su particular punto de vista.

En el plantel hay nueve tutores grupales que se desempeñan en el turno vespertino. La formación profesional es diversa: licenciados en derecho, una psicóloga, una informática, un químico, una odontóloga y un ingeniero en metalurgia. Un encargado de orden, que estudió una carrera técnica de contador privado. De los nueve, siete cursaron el diplomado que ofreció la Escuela Benemérita Manuel Ávila Camacho de Zacatecas (ENMAC) en el 2012. En este diplomado, se supone, formaron las bases para el diseño de estrategias acordes a las necesidades y contexto del estudiantado.

En el contexto institucional, el acercamiento a los tutores permite enmarcar las reflexiones sobre el proceso y las condiciones de trabajo. Ellos aluden a condiciones institucionales que imponen restricciones. Al hablar de su experiencia y conocimiento, los asumen como un *capital* que se afirma en y para la vida escolar (Rockwell, 2009). La reflexión para el tutor de primer, segundo y tercer año, respectivamente, indican:

Siento que en muchas de las instituciones realmente lo que hace falta es una formación colaborativa, por el hecho de tener todas las facilidades para realizar nuestra función, pues dependemos de la

parte directiva, administrativa, de apoyo y docentes para estar siempre en la misma sintonía, porque a veces pensamos que quien únicamente ejecuta la labor dentro de la escuela, es el docente y creo que todas las partes ayudan de manera importante, probablemente cada quien realice su función por su cuenta, pero cuando no recibimos una capacitación de cómo debemos desempeñarnos como institución de manera grupal es complicado, ¡eso nos hace mucha falta! que nos integremos en una formación de grupo, de equipo y que realmente cumplamos funciones muy similares. (TG1-2018-3) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 3).

Estoy por implementar algunos otros proyectos, porque la sociedad está demandando otras necesidades, la sociedad estudiantil, esta comunidad y pues tenemos que estar actualizándonos, tenemos que estar haciéndole frente juntos y siempre tener presente beneficiar al alumno, aunque los hechos nos demuestran otra cosa, entonces, ¿Qué es lo que debemos hacer? pues retomar otros elementos para aplicarlos en tutoría, los que sean más reales y partiendo de ahí, modificar sustancialmente algunas actividades que propone uno mismo, la normatividad, manuales, lineamientos etcétera, incluso al interior del colegio, siendo con esto, más perfeccionables, algo más hay que darles, un toque más cálido y más humanitario a los estudiantes y no de esos de escritorio (TG2-2018-4) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 3).

El problema de las instituciones está en la gente, las actitudes de las personas que trabajamos en ella, es la que hace que funcione una institución, en este caso ¿Por qué algunos trámites se vuelven o no burocráticos? puesto que algunos no están de acuerdo ... con la forma y... pues exigen otro tipo de atenciones ¿Por qué una persona tiene apoyo? ¿Por qué otra no? y de ahí vienen problemas. Entonces, considero que (...) lo que necesitamos para funcionar en la institución, es una mejor actitud, una actitud de compromiso, de respeto y de responsabilidad para poder llevar a cabo el trabajo, si cada quien asumimos nuestra responsabilidad, alumnos, padres de familia, maestros, directivos, administrativos, no debería haber ningún problema en realizarlo responsablemente (TG3-2018-5) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 3).

La encomienda a los tutores exige una planificación coordinada, para que los procesos de enseñanza-aprendizaje logren sus objetivos. De ahí que la selección y formación de tutores sugiera un ejercicio de carácter integral desde la reflexión continua. Formarse para formar en acompañamiento exige cualidades básicas, como la observación sistemática, el pensamiento crítico y reflexivo que actúan en la construcción del conocimiento. En este sentido la tutoría orienta también el hacer del alumno (Aguilera 2010).

Las visiones sobre la acción tutorial, desde ángulos distintos, apuntan a la reconstrucción de procesos en los que los tutores llegan a asumir una posición respecto de la encomienda y de cómo ellos se convierten en tutores. Estos significados cobran sentido cuando Bourdieu refiere a que los agentes son fruto de la interacción con la estructura, con el espacio social, el *campo* y *habitus* insertos por la diversidad de condiciones y disposiciones implícitas, impuestas con un sentido formativo (Bourdieu, 1997, p. 116). Desde la estructura, en la historia reciente de la práctica tutorial, no hay registros que precisen cómo fue antes de la implantación del dispositivo con la reforma al bachillerato. Se tienen referencias compartidas en la experiencia sobre una asesoría centrada, más en el ámbito de la organización de eventos sociales, se la liga a la orientación educativa. Se establecen paralelos en cómo se apoyan y cómo tienen relación desde la intencionalidad académica.

(...) anteriormente la organización sobre estos aspectos eran parte de las particularidades del docente, coordinadas por los jefes de materia. Ellos dedicaban su labor al trabajo por academias, atendían situaciones propias de las diferentes asignaturas y respetando la libertad del docente dejaban en ellos la posibilidad de llevar una asesoría académica a aquellos estudiantes que lo requirieran (ECT-2017-1) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 1).

Recientemente, desde el año 2017, cuando se instituyen nombramientos de Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP), se contrastan los perfiles de Asesor y Tutor. Los primeros deben tener experiencia en pedagogía, didáctica y seguimiento de actividades disciplinares y los segundos en términos de dirigir, atender, orientar, analizar, facilitar, desarrollar, estimular, atender y potenciar el proceso de construcción y gestión de aprendizaje y rendimiento académico en el estudiante, además de educar con valores éticos, en competencias y rendimiento académico y con conocimiento en habilidades socioemocionales, etcétera.

4.2. Transiciones de las Directrices Institucionales a la Experiencia Concreta

Las directrices institucionales afirman que la prevención es la herramienta más eficaz para intervenir de manera oportuna. Orientar la acción tutorial exige un amplio y completo diagnóstico de las problemáticas vividas en el centro educativo. A partir de las pautas identificadas en el sistema, se ofrecen para la atención, programas diversos como SIAT, Síguelo, SiNaTA, Construye T, PAT, diferentes manuales, herramientas, instrumentos, métodos, técnicas, actividades e información a los cuales se tiene acceso para que cada plantel ofrezca a sus estudiantes, apoyo dentro y fuera del aula de clase.

Las directrices que impulsan la formulación de un PAT en cada centro, lo presentan como el principal instrumento de transformación, que permite promover los medios para que los jóvenes bachilleres desarrollen una inteligencia apta para la comprensión multidimensional en contextos diversos, su inserción y participación eficaz en cualquiera de éstos. Es concordante con la misión del centro:

Formar ciudadanos zacatecanos competentes para realizar actividades propias de su momento y condición científica, tecnológica, histórica, social, económica, política y filosófica, con un nivel de dominio que les permita movilizar y utilizar, de manera integral y satisfactoria, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, pertenecientes a las diferentes áreas del conocimiento y a las humanísticas. (COBAEZ, 2020, párr. 1).

El PAT del plantel para el turno matutino del ciclo escolar 2015A-2016B, define a la tutoría como el vínculo educativo donde el docente apoya a un grupo pequeño de estudiantes en su desarrollo académico y personal, a través de estrategias, técnicas, monitoreo y control. El punto de partida, en ese ciclo, fueron los resultados del curso propedéutico (2015A-2016B). Esos resultados muestran los promedios logrados en habilidad Matemática (3.9%), Comprensión Lectora (4.9%) y en general (4.4%). Estos índices son considerados como anticipaciones de riesgos para la permanencia de estos jóvenes en la institución, con esto se pretende reducir

la eficiencia terminal. Entre las causas señaladas en el documento, destacan los deficientes hábitos de estudio, desinterés para el estudio, mala administración de tiempo para realizar actividades académicas que se presentan junto a situaciones personales, familiares, económicas, de salud, embarazos a temprana edad, matrimonio, necesidad por trabajar, violencia, inseguridad, problemáticas psicosociales, desadaptación, desubicación y familias disfuncionales. En otras direcciones, se incluyen la falta de claridad vocacional y cambio de residencia o de institución (COBAEZ, 2015).

Las necesidades más significativas que presentan los estudiantes del plantel, se inscriben en el área cognitiva, de la salud, en el ámbito afectivo y familiar, de las relaciones sociales, de comunicación y laboral. Con énfasis, se propone que los diferentes agentes educativos mantengan un acercamiento directo con los estudiantes, manteniendo interés por el programa, así como el dominio en el área académica a su disposición; que se establezcan estrategias donde estudiantes, tutores, la comunidad escolar completa y padres de familia, otorguen las herramientas suficientes para una toma de decisiones oportuna y, con esto, mejorar las condiciones académicas prevalecientes.

Transformarse innovando en educación e investigación, manteniendo actualizados sus métodos de enseñanza-aprendizaje, por medio de la planeación y al llevar a cabo estrategias de acompañamiento educativo y tutorial grupal e individual, con una visión humanista y responsable, que coadyuven a la adaptación del estudiante al ambiente escolar. Esto permitirá ayudar a mejorar sus habilidades de estudio y atender los problemas específicos de su trayectoria o bien, canalizarlo a la instancia correspondiente, pero, sobre todo, aplicar el PAT, entregar a las autoridades el reporte de actividades realizadas y dar seguimiento al mismo, como fuente de información valiosa para la construcción y diseño del siguiente (COBAEZ, 2015).

El sentido práctico de los sujetos actuantes y conscientes, con disposiciones en las estructuras cognitivas duraderas como frutos de las mismas, enmarcan los esquemas de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada. A lo que el *habitus* desde el sentido práctico, se anticipa al juego y que a su vez marca la pauta de la formación para y hacia el sujeto, sin antes concebirse en el agente. Esto, desde un sentido práctico de la acción, con miras a la formación para el posicionamiento de disposiciones ante su propia acción (Bourdieu, 1997, p. 40).

En el análisis de las narrativas de los informantes, resaltaron aspectos acerca de ellos, éstos se centraron en conocer y estructurar la acción tutorial que se escribe en el *habitus*, su historia anterior, la selección a continuar con la EMS, su introducción y el primer acercamiento a la tutoría y el *campo*, la relación con ella, con los *agentes* asignados y cómo enfrentan sus problemáticas; sumado a esto y con los resultados del PAT (2015A-2016B), se contrastan sus experiencias, que más que distantes, parecieran una radiografía.

El tutorado de tercer año comparte: “(...) durante el semestre cometí intentos de suicidio, entré al *cutting* “otra vez”, trastornos depresivos a consecuencia de ansiedad...” (NAT3-2019-5) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 6).

El reflejo también se observa con el de primer y segundo año, describen:

Algunos compañeros tuvieron problemas de bullying, hasta el grado de llegar a suspender a algunos, uno de ellos decidió cambiarse de grupo. El profe, desde ese entonces, se vio un poco más estricto y, cuando se suscitaba alguna situación, arreglaba el problema y acomodaba el grupo (NAT1-2019-3) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 6).

(...) Al principio fuimos un grupo unido, nos uníamos más con el apoyo del maestro, como ya lo mencioné, a mediados del semestre todo cambió, pues ya no había la misma atención por parte del maestro, esto era muy notable, porque el grupo presentaba problemas de convivencia y ya no teníamos la confianza de contárselo, este cambio se dio porque el maestro no brindaba la misma confianza a todo el grupo por igual, se presentaron cambios y el tutor lo tomaba a la ligera, pensando que el grupo se encontraba estable y con una buena convivencia cuando no era así... (NAT2-2019-4) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 6).

La apuesta se expresa en la exaltación del compromiso directo con los estudiantes, respecto de un desarrollo óptimo. Ese compromiso queda bosquejado en términos de diagnóstico y propósitos de mejora. Las estrategias para atender las problemáticas descritas en el diagnóstico, giran en torno a los propósitos de mejorar las trayectorias educativas y el aprovechamiento académico del estudiantado, esto es, la tutoría. A pesar de estas expectativas, tan altas en uno de ellos y en contraste con el PAT (2015A-2016B), se aprecia en sus experiencias problemáticas similares, que nos hablan a qué se circunscriben los estudiantes, así como la notoriedad de la ausencia del tutor.

El Departamento de Orientación Educativa ofrece herramientas para apoyar la acción tutorial institucional, diseñada por la estructura. Interviene como apoyo a los tutores, en cuestiones orientadas a mejorar el rendimiento académico y el bienestar del tutorado en la institución. En este documento se incluye el plan de seguimiento y evaluación de la tutoría. Requiere a cada tutor reunir evidencias y resultados del ejercicio, por cada grupo y en cada semestre (COBAEZ, 2015).

La fórmula exitosa en la implementación de cualquier programa educativo es, desde el punto de vista de la coordinadora general, el monitoreo, el seguimiento, la evaluación y la retroalimentación del mismo. Para el plan educativo descrito, esta fórmula no se llevó a cabo. Discursivamente, se reitera que el PAT es un instrumento cuyo fin es enfocado a resolver conflictos de deserción y reprobación (COBAEZ, 2015, p. 45). En el turno vespertino del plantel, no encontré el PAT. La experiencia documentada me permite afirmar que, de manera aislada y desarticulada, cada tutor realiza su acción tutorial, con actividades en una lógica personal que, discursivamente, se alinea a la propuesta institucional, mientras que en la práctica, la realización se sujeta a la disposición, voluntad, compromiso y responsabilidad individual, según cada agente y su propia acción tutorial. Esta individualización es una construcción que afirma el *habitus* de respuesta a

la autoridad y la autopercepción es el referente para legitimar las opciones elegidas por cada uno. Para la autoridad:

En cada plantel, el director es el responsable de vigilar y dar seguimiento al PAT en colaboración con la tutora escolar, los tutores asignados y los diferentes actores educativos. Le compete el apoyo, la gestión de materiales y recursos, pero también asegurar el diseño de estrategias para que cada tutor pueda llevar a cabo su acción tutorial (ECT-2017-1) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 1).

Para la tutora escolar del centro educativo, “aminorar el bajo rendimiento académico, el rezago educativo y la deserción, dan muestra de la alta responsabilidad y compromiso de conducir y guiar a cada uno de los tutores asignados frente a grupo” (ETE-2018-2) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 2). La meta al interior es mejorar el trabajo conjunto y colaborativo, conseguir un alto sentido de compromiso y responsabilidad con directivos, tutores, tutorados y padres de familia. Los llamados a la colaboración se fincan en el compromiso y responsabilidad individual. Se espera que el trabajo conjunto fortalezca la dedicación en la encomienda. “Se llama a compartir compromisos y responsabilidades en la acción tutorial, a dirigirla a mejorar el logro académico. Se propone el intercambio de experiencias y de estrategias para fortalecerla” (ETE-2018-2) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 2). Aunque quien puntualiza lo anterior es la tutora escolar, en el centro de trabajo cada tutor actúa de manera aislada y sin compartir ni estrategias ni resultados. Los informantes de segundo, tercero y primer año, respectivamente, comparten:

(...) después de haber presentado cambios con el tutor, la mayoría del grupo comenzaba a tomar actitudes negativas hacia el maestro, estas actitudes no las presentaban directamente sino a través de burlas o indirectas dirigidas hacia su persona, él no logró captar estas actitudes, creía que se trataba de rebeldía por parte de mis compañeros, pero aún así no hubo una buena disposición, para brindar nuevamente apoyo y confianza a los alumnos. Todo eso llevó al grupo al límite, dejó de ser un grupo unido con buena convivencia y su rendimiento académico bajó, si alguien necesitaba algo o el grupo en general ya no se acudía al tutor, sino que ellos mismos arreglaban individual o grupalmente los problemas... (NAT2-2019-4) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 6).

(...) yo, con mis problemas, jamás pensé que les interesaría, trataron de hacer algo para ayudarme, ¡menuda sorpresa me dio la tutora!, el sub (subdirector) y maestros, trataron de ayudarme, ¡wow! fue motivador, jamás esperé eso... (NAT3-2019-5) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 6).

(...) entré al turno de la mañana sólo que, a mediados de ciclo escolar por falta de interés en mis clases y por un tutor que, desde mi punto de vista, no apoyaba en lo absoluto; terminé perdiendo el año, no me apoyaron en tutoría, porque ellos sólo estaban enfocados en su propia clase... (NAT1-2019-3) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 6).

A esto, añade:

Ya en la tarde, lo que me ayudó a centrarme fue la tutoría dinámica impartida por el profesor, el apoyo en materias en las cuales no soy muy bueno y, en especial, en la de él. Por una parte, nos ayudó a llevar una mejor relación como grupo y amigos, en Matemáticas y otras asignaturas. Fuimos

un grupo muy unido y nos apoyábamos en todo, teníamos una muy buena relación (NAT1-2019-3) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 6).

El programa de tutorías representa una línea en la que convergen, puntualmente, consignas y recomendaciones, tanto para el ejercicio de la acción tutorial, como para la formación de tutores. La directriz se centra en la tutoría grupal y la posibilidad de ajustes y reorientaciones, a partir de la evaluación, seguimiento y retroalimentación en el proceso de acompañamiento a los estudiantes. En los resultados se definirán también las estrategias acordes y necesarias para la formación y actualización de los tutores (Gaxiola, 2011). Hay en esta lógica, la doble individualización de la responsabilidad por los resultados. En un lado, la implicación de los estudiantes en su proceso de recuperación o salvamento del riesgo y, en otro, la de los tutores encargados de la efectividad de las estrategias recomendadas. Lo anterior, conlleva también la definición de lo que es preciso formar para la realización de la tutoría. La formación de los sujetos, bajo las diferentes condiciones del *campo*, las relaciones con el saber, intereses, fuerzas y luchas en juego, lo sitúan ante representaciones y estrategias de profesionalización como un proceso estructural que lo transforma (Perrenoud, 2001, p. 9).

4.2.1. Disposiciones hacia la Tutoría, la *Illusio* de los Tutores

En el turno vespertino del plantel, los tutores adoptaron las estrategias de diseño propio acorde al grupo a tuturar, ya que como se menciona arriba, se adolece de un PAT general y como agentes en las dinámicas preestablecidas por la estructura que conforma la EMS se adscriben desde una posición que los sujeta a los ordenamientos. El tutor de primer año, por ejemplo, al referir su acción tutorial, señala como objetivo: “el rescate académico para la asignatura [de Matemáticas]”, ya que es una de las que mayor reprobación observa. La *illusio* conjuga esa dedicación a la asignatura. Con lo que describe, también apoya en el aspecto socioemocional (TG1-2018-3) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 3), promueve diferentes actividades para la mejora del centro escolar, ofreciendo renovar áreas verdes, convivios culturales, sociales, académicos, así como facilitar el contacto con instituciones que apoyen las necesidades del estudiantado. La implicación de los estudiantes, desde su punto de vista “contribuye a aminorar índices de reprobación y deserción” (TG1-2018-3) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 3).

El tutor de segundo año, menciona que su proyecto de horas de fortalecimiento académico se generó y centró en: “elevar el nivel académico” (TG2-2018-4) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 3), ya que es docente de tiempo completo y se encuentra acorde a la solicitud de la estructura. Su estrategia principal para lograr el objetivo es la inclusión de padres de familia. Puntualiza en torno a diversos proyectos para beneficio del alumnado. Hace entrega por escrito de reportes de resultados y menciona que, aunque “no todo puede plasmarse en papel, no todo es éxito o fracaso en la tutoría.” (TG2-2018-4) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla

3). Su apuesta para lograr el egreso se juega en un “estricto apego a los lineamientos y manuales que propone la institución” (TG2-2018-4) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 3), en el diagnóstico y el acompañamiento.

La tutora de tercer año, pone énfasis en el “acompañamiento en cuestiones académicas”; sigue estrategias para conocer al grupo, identificar sus problemáticas y, con ello, orientar su acción. Propone actividades de acercamiento y comunicación con los padres de familia. Sin invadir la vida privada, busca referentes para apoyar a los estudiantes en el desarrollo de competencias, para que resuelvan sus conflictos. Su apuesta puede ser representada por la propuesta a la autoridad y subsistema de:

Que se diseñe un modelo de tutoría y se implemente en todos los planteles, donde una persona responsable se haga cargo de él, para que, en conjunto con directivos y tutores escolares, se diseñe el Plan General de Acción Tutorial y así disminuir la reprobación y deserción, al involucrar a todos los actores educativos, al poner su granito de arena y lograr el objetivo de la estrategia (TG3-2018-5) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 3).

Distantes a estas implicaciones, los tutorados, en líneas anteriores, expresaron las particularidades en sus experiencias en el proceso educativo y en la relación con su tutor. Los tutorados contribuyen a explicar las interacciones directas entre tutor-tutorados, tutorados-tutorados y tutorados-autoridades, tutor-padres de familia; enfatizando que no siempre se apoyan directamente de él (NAT2-2019-4) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 6). Además de presentar diferencias, el espacio social se comparte con otras autoridades (NAT3-2019-5) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 6) y los acompañamientos versan en aspectos académicos, en asignaturas de mayor dificultad o reprobación (NAT1-2019-3) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 6). Se vinculan, en este punto, las narraciones de los estudiantes y lo que deciden hacer los tutores; parecen ser acordes al discurso entre ellos, en algunos puntos y en otros, discordantes. Con respecto a la relación con los padres de familia, dejan claro, en el caso del tutorado de primero y segundo año, se circunscribe sólo cuando hay alguna reunión de firma de boletas (NAT1-2019-3) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 6) y (NAT2-2019-4) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 6). Mientras que con el de tercer año, nunca hubo comunicación (NAT3-2019-5) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 6).

Desde su perspectiva, la mejora exige reestructurar el sistema de tutorías en el COBAEZ. Los principales cambios serían: “actualizar al tutor, incentivarlo y reconocer su labor” (TG3-2018-5) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 3). Sobre lo que es preciso actualizar, plantea: “la formación del tutor, incentivarlo y reconocer su acción”. Los incentivos y el reconocimiento están asociados a la *illusio* reflejada en el *habitus*, por consiguiente, en el *campo*, a lo que la tutora pretende que la estructura responda con un deber ser, como premisa y retribución al compromiso por parte de los agentes. En esta propuesta puede leerse, en primer término, una intención generalista, cuando se apuesta por un modelo para todos los planteles, que se hace girar en torno a la individualización de las posibilidades de concreción en un tutor y

una tutoría actualizada, incentivada, reconocida. Por ello, el reconocimiento del mérito marcaría diferencias en relación con un objetivo común: disminuir la reprobación y la deserción.

Los sentidos de la profesionalización, se centran en lo profesional de la formación, incluso, más allá del dominio de los contenidos que se transmiten, desde el punto no sólo de la estructura, sino, desde aquello que de manera disposicional el agente aporta al *campo* (Perrenoud, 2001, p. 9).

Discordante de las buenas intenciones individuales, la tutora escolar detecta como problemática, para el diseño y la concreción del PAT en el turno, “los distanciamientos para un trabajo colaborativo entre todos los docentes y tutores grupales; así como con padres de familia” (ETE-2018-2) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 2). Corresponde, en parte, a la visión de la tutora de tercer grado al pretender involucrar a todos los actores educativos.

En una de las entrevistas se comentó que la fe en los manuales es compartida en tanto las provee de un “marco general de la tutoría, que describe los requerimientos en esta materia: modalidades de atención, tipos, momentos...” (ETE-2018-2) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 2). Esta adscripción a los modelos externos resulta razonable, en tanto ofrece pautas operativas próximas a las adquiridas en las tramas institucionales de acción y formación. Es aceptable:

Una planeación basada en el diagnóstico de las necesidades, riesgos y requerimientos que no sólo la sociedad impone, sino de aquellas que se viven en el centro; dicha planeación da la pauta para el diseño de los planes de acción tutorial y operativo”. (ETE-2018-2) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 2).

A los participantes, la estructura ofrece guías para el proceso tutorial, que incluyen preparación, implementación y evaluación (UAEM, 2020). En el llamado al compromiso, insisten en la motivación del tutor, como factor de éxito en la implementación. En relación con los estudiantes, se hace énfasis en estrategias para formar hábitos de estudio, incorporar actividades de integración, promover actividades fuera del centro educativo, vincular la orientación educativa y establecer criterios para la canalización a instituciones u otras dependencias, cuando las necesidades de los jóvenes lo ameriten.

Propone también un Comité Tutorial coordinado por el director del centro, en el que participen tutores y orientadores educativos. En ese comité elaboran el PAT enfocado al proceso de enseñanza-aprendizaje y en correspondencia, se precisará la formación del tutor.

4.3. La Acción Tutorial como Rescate de los Estudiantes

La pretensión de abatir los altos índices de deserción escolar refiere, marginalmente, el objetivo de la EMS: una formación integral, la adquisición de competencias, destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes para

que los jóvenes sean capaces de enfrentar los obstáculos y aprovechar las oportunidades que la dinámica mundial ofrece. A esto la tutora escolar informa:

(...) a fin de cuentas el objetivo de la institución, corresponde a disminuir el índice de reprobación y también que no haya tanto abandono escolar y creo que, al menos hablando este ciclo y semestre, por parte de la institución se hizo todo lo posible por mantener a los muchachos dentro en la institución, se buscaron estrategias para mantenerlos dentro del aula de clases, porque una cosa es que estén dentro de la escuela y otra cosa es que estén dentro del salón, sí se ha cumplido porque se han buscado todas las estrategias para poder cumplir ese objetivo (...). (ETE-2018-2) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 2).

Este objetivo se restringe cuando se plantea que los programas de tutoría son diseñados como una alternativa a problemáticas expresadas estadísticamente (rezago, reprobación, deserción) y suponen, constituir apoyo, guía y consejo a los estudiantes, para que mejoren su rendimiento académico, como medida de rescate frente a los riesgos de incrementar las estadísticas. En general y en abstracto, la representación del rendimiento académico se vincula a las calificaciones y al estatus que confieren la salvaguarda para permanecer en la escuela:

Cuando un estudiante decide abandonar sus estudios, alerta en términos institucionales, académicos, económicos, sociales, familiares. En algunos casos, el estado emocional entra en conflicto con los planes y aspiraciones de vida; en otros, la inestabilidad familiar o económica puede desplazar la ruta de la trayectoria escolar y en otros más, vislumbrar situaciones desfavorables de empleo alteran los proyectos a futuro (ETE-2018-2) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 2).

La formación de un *capital cultural* en el desarrollo personal, un *capital social* que impulse la participación activa y ciudadana y, asimismo, un *capital humano* como capacidad para ser productivo; significan mucho más que incrementar el rendimiento y reducir los índices de rezago, reprobación o abandono (García, 2011). Esto llama a ampliar la perspectiva para construir propuestas más profundas, que consideren tanto las problemáticas identificadas y las condiciones de contexto como expectativas, aspiraciones y deseos de los participantes.

Cuando se analiza lo que sucede en las prácticas llevadas en la acción tutorial, pueden distinguirse ejercicios de rescate, en términos de permanencia y aumento de la retención estudiantil. Para los tutores, la consigna es resolver el bajo aprovechamiento escolar y la alta reprobación. Los sentidos de la tutoría se han ido consolidando en estos límites, aunque también se encuentran, eventualmente, acciones con un signo más amplio que sitúan al estudiante en la prospectiva de la formación para la vida en distintos ámbitos. Los agentes encuentran sentido en el acompañamiento para el rescate del estudiantado, expresando:

Por el contexto que tiene nuestro plantel, generalmente va enfocado al rescate de todo alumno que se encuentre en dificultad de tipo académico y socioemocional, por el hecho de la parte académica es la fundamental para que vaya progresando en su desarrollo y estancia en la escuela. En mi caso prefiero atender siempre el nivel académico (TG1-2018-3) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 3).

(...) desde el semestre pasado mi intención era elevar el nivel académico, porque el grupo lo necesitaba, lo logré, obtuve muy buenos resultados, los sometí a que se incluyeran a cursos de manera voluntaria con la autorización de los padres de familia, quienes aceptaron se incluyeron. Desde otro punto de vista, he notado que, a veces, no es tanto elevar el nivel académico, si no que basta con que los retengamos un poquito, porque si los dejamos fuera de las aulas, qué va ser este joven o esa señorita, no hay mucho que hacer para ellos afuera (TG2-2018-4) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 3).

(...) lo primero es retomar el diagnóstico pero no partir de cero, puesto que ya están prontos a egresar, hacerles saber que es necesaria la tutoría, ya que no estaban acostumbrados a tener algún tipo de actividad... vi la forma de trabajar en eso, acciones para conocer sus inquietudes, sobre qué posibilidades había de continuar estudiando, atendí de manera grupal e individual, pues tuve casos de reprobación y para el rescate se estuvo trabajando en lo académico, con algunas estrategias como entrega de tareas, apuntes de clase, acciones muy sencillas que si sirvieron de algo (TG3-2018-5) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 3).

Se ha convertido en signo de la tutoría el buscar el rescate académico del estudiantado. En el equipaje de los hoy tutores, convergen recursos prácticos y no tan prácticos sobre tutoría, incorporados como distintivos de un *capital cultural* que los coloca en posiciones visibles para las pretenciones de la estructura. La estimación de la tutoría en el plantel lleva a reconocer que “en poco más de una década, la tutoría a pasado como asesoría por parte del docente, a acompañamiento dedicado más a la organización de eventos escolares, otras actividades, adelantar clases, salir temprano o tomarse un descanso” (ECT-2017-1) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 1). La estructura propone la tutoría como un acompañamiento a los jóvenes, donde el tutor comparta herramientas que fortalezcan su desempeño académico. “Ahora los tutores reciben más información, herramientas, estrategias y apoyo como la canalización a áreas específicas y la colaboración en reuniones de consejo técnico, a favor del rescate académico” (ECT-2017-1) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 1).

No obstante, esa *illusio* en las directrices que se expresa reiteradamente en los discursos locales, los sentidos sobre la tutoría se desplazan entre los inducidos a través de lineamientos y manuales, como en los *construidos* en la experiencia de los participantes, a partir de lo que los estructura. En un continuo de lineamientos a programas y estrategias donde se especifican los resultados esperados, los tutores traducen y producen recomendaciones valoradas en los contextos locales como posibilidades de acción:

(...) a mí que me toca estar en primero y segundo semestre, veo fundamental encontrar respaldo tanto institucional y de los docentes, pues requiere de sensibilidad, ya que es difícil formar en esta área, porque la lógica matemática es complicada, entonces el alumno a veces viene con muchas deficiencias y es preferible que mi tutoría vaya en el sentido del acompañamiento académico (TG1-2018-3) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 3).

He realizado diversas actividades para dar tutoría, hubo una vez que la tutoría entre pares no me funcionó, el tema que se estaba viendo no lo conocían los alumnos y apliqué el modelo de andamiajes de Lev Vygotski para poder transmitir esa enseñanza, lo sentí como un reto, pero al final

de cuentas era la pretensión del curso y me sentí satisfecho (TG2-2018-4) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 3).

Una acción sería primero, conocer al grupo y sus problemáticas, identificar a cada uno de ellos, segundo, una vez hecho ese diagnóstico, tratar de solucionar la problemática, que si bien no tiene solución entonces canalizarla a donde corresponda, también diseñar estrategias que le permitan implementar comunicación con los padres de familia, precisamente para el apoyo que se requiere en cuestión académica, lo que puede repercutir en sus calificaciones, otra acción es el acompañamiento, ya que en ocasiones como jóvenes no saben hablar o no saben comunicarse con las autoridades y, es necesario que alguien los apoye, los represente para poder buscar una solución a lo que se les presente (TG3-2018-5) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 3).

Los tutorados complementan estas configuraciones compartiendo en entrevista “al principio nos apoyaba con Matemáticas, ya que ahí teníamos mucho problema, después, con más confianza, nos ponía a hacer actividades para aprender jugando, pero donde se complicaba era en los convivios porque batallábamos para organizarlos” (AT1-2018-3) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 4). “Mi tutor es interesante, agradable y usa palabras adecuadas, sobre todo con la posibilidad de considerarlo como amigo y apoyo académico.” (AT2-2018-4) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 4). “La tutora me ayudó a mejorar mis calificaciones, tenía bajo rendimiento, por un problema personal, me orientó para hablar con los maestros, acepté la ayuda y pasé la preparatoria gracias a la tutoría” (AT3-2018-5) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 4). Hay que agregar que en la organización local se reivindican los tres momentos de la tutoría propuestos en este nivel educativo:

(...) el primer momento como tutoría de ingreso, la cual busca la integración grupal y la identificación entre los estudiantes; el segundo momento con tutoría de trayectoria, para fomentar en el estudiantado un desarrollo de habilidades cognitivas, hábitos y estrategias de estudio, así como ofrecer apoyo psicosocial para un desempeño escolar óptimo; el tercer momento con la tutoría de egreso cuyo objetivo es orientar el ingreso a estudios de nivel superior o bien apoyar la preparación para la integración al campo laboral (Martínez et al, 2017, p. 22).

Estos momentos definen la intencionalidad con la que se espera que los tutores dirijan las prácticas y su acción tutorial: primero, con técnicas de incorporación escolar para propiciar la integración y colaboración entre los estudiantes de cada grupo, luego, en la trayectoria escolar, recursos y estrategias para desarrollar habilidades y adquirir conocimientos y, posteriormente, fortalecer el proceso laboral o profesional del alumnado (OISTG1-2018-3, OISTG1-2018-4, OISTG1-2018-5) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 8).

La coordinadora, la tutora escolar y los tutores de primer, segundo y tercer grados de bachillerato, identifican tres diferentes tipos de tutoría en la institución: grupal, individual y entre pares. Comparten las referencias sobre la atención de las necesidades grupales en aspectos académicos y psicosociales, también una atención más personalizada en casos especiales o bien, potenciar la opción de que estudiantes asesoren y apoyen a otros estudiantes en cuestiones académicas. “El objetivo, en cualquiera de estas modalidades, insisten, es el rescate académico y la permanencia”.

Desde la estructura se ofrece la tutoría itinerante, descrita como aquella donde un tutor externo ejerce la función de apoyar en planteles que no cuenten con tutor escolar o bien, como apoyo a tutores grupales, individuales, escolares o académicos (ECT-2017-1) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 1). La preocupación declarada es también: “contribuir a disminuir el rezago, reprobación y abandono” (ECT-2017-1) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 1).

Los beneficios de la acción ejercida en el plantel, están asociados a la posesión de títulos, sin embargo, existen otros títulos que no necesariamente se reflejan en papel, estos son aquellos que se propician en la acción y que pasan incluso desapercibidos ante los agentes y el *campo*, aunque esto no garantiza una acción diferenciada, situada y con resultados propositivos hacia el estudiante (Bourdieu, 1997, p. 45).

4.3.1. Habitus y Disposiciones en las Prácticas de Procesos Emergentes

Dirigidos por esos fines, ser tutor requiere de movilizar conocimientos, habilidades, estrategias, desplegar empatía, responsabilidad y respeto por el otro en las acciones que propone para apoyarlo, disposiciones que marcan la acción y que va más allá del aula. Los requerimientos institucionales comienzan con estar formado e informado respecto de la tutoría y otras áreas del conocimiento, sobre todo, comprometido con todos y cada uno de los estudiantes a su cargo más allá del aula de clase. Se busca poner en juego “(...) las viabilidades y disposiciones que los agentes forman en las estructuras y situaciones ‘prácticas’ en su relación (...)” (Bourdieu, 1997, p. 166), a partir de las cuales habitualmente responden en su posición y condiciones institucionales.

Desde cada posición, las valoraciones de las implicaciones del ser tutor están vinculadas con la percepción económica del docente, la obligación de la permanencia o posibilidad de decidir entre la encomienda y la propia apuesta, es decir, la *illusio*, la identificación de los tutores con los fines de la institución, el sentido de pertenencia o, llanamente, con lo que reditúa en términos de inversión en lo económico, social o cultural. En estos planos se consolidan formas para mostrar que se actúa “salvaguardando el bienestar académico y socioemocional de sus tutorados” (TG1-2018-3, TG2-2018-4, TG3-2018-5) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 3), declarado con diversas expresiones, cuando responden por la importancia de lo que hacen.

Los tutores, desde la *illusio*, reivindican esa encomienda de contribuir al rescate o a la salvación, tanto de los estudiantes en condición de riesgo, como de la institución, cuestionada cuando las estadísticas evidencian las problemáticas por las que atraviesa el subsistema y para las que se han dedicado los programas de tutoría. Todo espacio social, estructura objetiva y estructuras incorporadas como *habitus*, tiene inscrito lo que los agentes aportan, razones conscientes de sus propias motivaciones, lo que añade al *campo* un sentido de pertenencia y muestra de ellos, su acción y disposiciones en el *habitus* (Bourdieu, 1997, p. 8).

En el enorme rompecabezas de la información sobre el acontecer cotidiano, la tutora escolar (quien también actúa como tutora grupal), centra su compromiso apoyándose en el Departamento de Control Escolar para obtener calificaciones e información sobre programas de becas; acude a prefectura para informarse sobre los reportes de incidencia, mala conducta, ausentismo o hábitos que perjudican su salud. Este departamento acude a los padres de familia, así como a los docentes para saber acerca de los estudiantes en otros espacios y relaciones. Ofrece esta base de información para diseñar estrategias de rescate académico, para acompañar y coadyuvar a que los estudiantes permanezcan en el turno.

Pese a su proactividad y permanente comunicación, la tutora escolar reconoce que, de todos los tutores, sólo uno de ellos (tutor de segundo año) entregó su PAT, en el que incluyó avances parciales y reportes de evidencias de las estrategias y actividades planeadas para el ciclo escolar y semestre en curso (ETE-2018-2) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 2).

Los tutores grupales describen recibir cierto apoyo de parte de los directivos, tanto en relación con el control de grupos y calificaciones, como en la atención de solicitudes académicas o de permisos, avisos para los padres de familia o canalización a otras dependencias u otras áreas académicas y socioemocionales (TG1-2018-3, TG2-2018-4, TG3-2018-5) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 3).

El tutor de primer año no presentó el PAT correspondiente al ciclo escolar, ni resultados o evidencias de su *acción tutorial*. Cuando describe lo que hace, lo justifica afirmando que se basa en los resultados: los promedios de aprovechamiento académico, un promedio general de 7.45, para el semestre 2018A un promedio general de 7.33; y el índice de deserción de 31%, equivalente a 13 estudiantes en el ciclo (DCEP-2019). En la observación *in situ*, la estrategia implementada fue un maratón académico de conocimientos (OISTG1-2018-3) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 8). La planeación, organización, definición de acciones, materiales y productos se comunica a través de indicaciones. Para este tutor, la estrategia consideró las necesidades académicas y psicosociales del grupo, por eso propuso la interacción que propicie la integración entre ellos, el esparcimiento, diversión mientras participan y preparación activa para la actividad. En estas condiciones, la apropiación de conocimientos deriva de la motivación para ganar el maratón. Por cuenta de cada uno, actualizan su cultura general en diferentes áreas del conocimiento y la comparten con el equipo de competidores (OISTG1-2018-3) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 8).

Para la realización del plan, el tutor observa inconvenientes como: la falta de organización grupal, impaciencia y falta de compromiso para tomar parte del juego. El tutor destaca las acciones y prácticas que se inclinan a atender la Asesoría Académica o Tutoría Académica en su área disciplinar (Matemáticas). El esquema reproduce la dinámica: decisiones de autoridad. Él recibe indicaciones para realizar la tutoría y ofrece instrucciones para que los estudiantes participen en el juego. El informante de primer grado aporta: “(...) de diez sesiones que tuvimos, fueron dos de tutoría y las demás de Matemáticas (...)”. (AT1-2018-3)

(Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 4). Es claro que se refiere a “tutoría académica” y en cuanto a la actividad del maratón de conocimientos como “tutoría”; esto refleja que el estudiante la identifica fuera de las actividades de acompañamiento escolar, también aclara que no cuenta con evidencias de esas sesiones y que su tutor se apoyó del subdirector del plantel.

En las relaciones institucionales describe la participación de la tutora escolar. Aprecia que realiza muchas actividades, pero, al mismo tiempo, considera que debido a eso se dificulta la interacción y resultados que faciliten el trabajo en el plantel y la atención de sus necesidades. Sugiere reuniones, acercamientos y sintonía en las acciones de tutoría. Comparte la apreciación de la falta de trabajo colaborativo y de proyectos genéricos (TG1-2018-3) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 3).

En el caso de la figura de la maestra y para efectos como tutora escolar, es una responsabilidad muy grande y su labor no es sencilla, aunque, eso sí, con buena intención, ya que realiza acciones adecuadas y con su experiencia facilita los propósitos tutoriales, ella en el plantel debe ser tiempo completo y no lo es, entonces trabaja sus horas clase y también como tutora escolar, por eso digo, no es un trabajo sencillo, siento que si se le facilitaran muchas más herramientas y otras condiciones laborales, tendría la oportunidad de habernos formado y de ofrecer opciones para lograr apoyar a todos los que requieran de ella, además de tener una figura más representativa y hacer entre todos una labor más de equipo (TG1-2018-3) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 3).

Al hablar de disposiciones, se muestran las posibilidades de transmitir, mediante la acción de estas prácticas, transformaciones que impactan y tienen significado en el *habitus* (Bourdieu, 1997, p. 8). Acompañamientos, interacciones y compromisos de los agentes del plantel, formación acorde a las necesidades, viabilidades que los agentes forman, posiciones todas en el juego de poder que se consolidan en la práctica cotidiana y relación con los tutorados.

El tutor grupal de segundo grado valora el apoyo recibido directamente de la estructura: reglamentos, estatutos, normas laborales y cómo se mandatan para hacerse cumplir y llevar una relación laboral sana en el espacio social. Refuerza su posición con el apoyo de dirección y subdirección, a quienes reconoce la competencia para emitir citatorios, gestionar los medios requeridos para sesiones de asesorías académicas y canalización al departamento de psicología. Sitúa como referencia las posiciones en la estructura: jefatura de materia, coordinación del programa de tutoría, tutores, docentes, prefectura y alumnos. Al referirse a las relaciones en esta disposición, recalca que las autoridades no responden en su totalidad a las necesidades del tutor.

Desde su posición de autoridad, ha elegido una estrategia basada en mejorar la memoria. En la estrategia de la última sesión de tutoría del tercer parcial y a solicitud de la investigación, observó que el agente, en sus particularidades e intenciones, aplicó un ejercicio que pretende ayudar a su retención a corto

plazo, con el objetivo de coadyuvar en aspectos académicos como exámenes y atención en clase (OISTG2-2018-4) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 8).

En la interacción con los tutorados marca las formas de organización y apela al compromiso de los participantes. La estructura de la organización parte del objetivo de la actividad, en la planeación prevé desarrollo, material y productos o resultados. En la justificación señala como punto de partida el diagnóstico del grupo, que le indica la necesidad de formar hábitos de estudio a favor del aprendizaje y llevar al estudiante a una reflexión profunda sobre sus acciones. En los resultados del promedio y deserción, registrados para el semestre 2017B, se dio un promedio general de: 6.07, un promedio general de 6.24, para el semestre 2018A y una deserción, durante ese ciclo escolar de 25%, lo cual equivale a 9 estudiantes (DCEP-2019). Afirma que promueve el trabajo colaborativo, el autoanálisis, la reflexión y el desarrollo de competencias y habilidades. Pretende que los estudiantes practiquen la escucha activa y se comprometan con la mejora académica.

Era de esperarse que mejoraran y esto lo menciono por algunos casos que representaron más del 50% de tutorados, ya que se encontraban en una situación bastante crítica, a tal grado de perder el semestre si volvían a reprobado, ya que fueron sancionados con suspensión de clases, situación que los encausó a dejarlos sin derecho en todas las asignaturas. Por ese motivo apliqué actividades para desarrollar competencias y provocar la reflexión y por consiguiente la mejora académica (TG2-2018-4) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 3).

Mediante la observación de la actividad del grupo, las sugerencias del tutor motivan a los estudiantes. Los productos y evidencias remiten a prácticas reflexivas, intencionalizadas con énfasis en la integración y el autoanálisis de su seguimiento escolar (OISTG2-2018-4) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 8). Su tutorado contribuye compartiendo en entrevista: “(...) realizamos cuestionarios donde respondíamos sobre nosotros, sobre cómo estudiamos, sobre trabajar la memoria y otros más (...)” (AT2-2018-4) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 4). En la observación *in situ* el tutor mostró estas evidencias, añade que el tutor se apoya del departamento de prefectura para realizar su acción.

Los rasgos predominantes en la acción del tutor se ven marcados por la estructura, los cumplimientos y la relación con ella es directamente desde la *violencia simbólica*, aceptada y adoptada, observadas más en las estrategias que implementa como un cumplimiento que una opción de reconocimiento de necesidades. El espacio de las disposiciones se traduce en un espacio de tomas de posición, *habitus* construidos por el agente de segundo grado, que posee y que se observan en él, en la acción tutorial ejerce, siendo notorios los condicionamientos asociados a la estructura (Bourdieu, 1997, p. 19).

El tutor grupal de segundo grado, reconoce en la tutora escolar, una labor respetable, en tanto evidencia que cuenta con los elementos para apoyo al tutor. Sin embargo, observa una relación meramente laboral. Propone tener más reuniones, retroalimentaciones, compartir experiencias, participar de programas

de formación. Desde su punto de vista “falta demostrarlo en cuestiones de orientar y proponer proyectos que al final se entreguen con resultados; propiciar la colaboración y el consenso”. Admite que la tutoría se trabaja por inercia, ya que no existe el interés suficiente para el cargo y sus características, propone un cambio a favor de los estudiantes. (TG2-2018-4) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 3).

El acercamiento es meramente laboral, no ha habido alguna cuestión que ella ofrezca, que ella diga, vamos a generar esto, pero sí hemos comentado y fue a iniciativa propia, que debíamos trabajar más en hacer una reunión de retroalimentación y compartir experiencias, me gustaría que tuviera más interés, no digo que no lo tenga, a lo mejor lo tiene, pero hace falta que nos lo demuestre (TG2-2018-4) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 3).

La tutora grupal de tercer grado, alude al compromiso institucional y apoyo de parte de las autoridades educativas, cuando ha requerido solicitar permisos, salidas y justificantes. Ella manifiesta su preocupación por la situación académica que experimentan los estudiantes, ya que están por egresar de la institución. Busca conocer la organización del grupo y propone estrategias para la intervención tanto del tutor como de los estudiantes. La planeación y organización de eventos académicos y culturales dentro del plantel responden a intereses del grupo, algunos eventos que se toman en cuenta son: la preparación de la prueba PLANEA-MS, para el egreso, examen CENEVAL (Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior), para el ingreso a la educación superior, el cierre de ciclo escolar y semestre y algunas otras como la elección de la candidata para representar el grupo durante el festejo al día del estudiante e, incluso, la limpieza de áreas verdes en el ámbito de lo social-institucional (OISTG-2018-5) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 8).

La tutora grupal ha diseñado estrategias para el rescate de estudiantes de aquellas asignaturas en riesgo de reprobación, pues ello obstaculizaría su egreso. Anima el trabajo colaborativo, la socialización y el compromiso recíproco. Orienta acciones hacia la formación ética, el desarrollo de competencias y habilidades, para la toma de decisiones oportuna y el autocontrol, por parte de los estudiantes, sobre sus resultados académicos (OISTG3-2018-5) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 8). Los resultados en control escolar señalan, para el semestre 2017B, un promedio general de 6.90, para el semestre 2018A, un promedio general de 6.94 y una deserción, en el ciclo escolar, de 24%, que equivale a seis 6 estudiantes (DCEP-2019). Se dice motivada, lo cual se aprecia en las sugerencias de estrategias a implementar. Dice basar su intervención en la reflexión. El estudiante aporta: “Una de las actividades que hizo, fue la de escribir nuestros sueños, metas y objetivos, también describimos cómo éramos en ese momento, nos organizó para algunos eventos y nos orientó para la prueba planea y CENEVAL.” (AT3-2018-5) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 4), añade que se apoyó de la subdirección para algunas cosas.

Las disposiciones sin duda marcan la pauta a hábitos generadores de prácticas distintivas y distintas, traducido, el tutor de tercer grado a su manera aporta su acción al *campo*, un *habitus* propio que expresa las

acciones que clasifica y que son acordes a lo que sus tutorados requieren. Estas diferencias, marcan los principios expresados en disposiciones simbólicas que constituyen su acción en el *habitus del campo* (Bourdieu, 1997, p. 20).

Comparativamente, los resultados en términos de promedios y permanencia, parecieran contradictorios respecto de las cualidades de la tutoría en cada grupo. En los acercamientos a los agentes, sus estrategias y aplicación de la acción, el tutor de primer año la centró en el acompañamiento académico propio de su área (Matemáticas), dando mayor peso a promover aspectos educativos. La determinación por seguir la normatividad en la acción y sobre la acción, orilla al agente de segundo año a demarcar puntualmente la notoriedad a la *violencia simbólica* a la que es sometido. Es sobresaliente que a partir de estos lineamientos él atiende su acción, lo que al mostrarse en resultados refleja un discurso diferente. La tutora de tercer año, con un compromiso auestas, acompaña a solventar acciones propias del grupo, traducidas en apoyo, guía y orientación para el egreso de los estudiantes. Los resultados muestran tener menos deserción. El tutor más prescriptivo obtiene promedios más bajos, mientras que el tutor más asistemático obtiene mejores promedios, aunque también mayor deserción. Pareciera que hay mucho más que considerar que la relación biunívoca entre tutor y estudiantes.

La tutora de tercer grado, aprecia que se desarrolle su cátedra lo mejor posible, al cumplir con el programa para el diseño de estrategias (aunque éstas son libres de diseño y acordes a la asignatura), como necesidades mismas del grupo y apoyándose principalmente de la dirección y padres de familia. Cuestiona también la inexistencia de reuniones para realizar el PAT. Sin orientación puntual para el plantel, sin comunicación entre tutores, sin trabajo colegiado, la entrega de reportes mensuales, sin evaluación, seguimiento o retroalimentación a la práctica del tutor acentúan la individualización de la encomienda de tutoría.

En los últimos años no hemos tenido mucho trabajo en equipo, existe el trabajo porque lo hacemos, pero, no ha habido reuniones, antes se convocaba para elaborar el plan de acción tutorial del turno, pero ya no, no existe alguna orientación o información que venga de las autoridades, pero sí puedo decirle que como en dos años hacia acá, casi tres no hemos tenido ese tipo de orientación, en cuanto a qué sigue en tutoría (TG3-2018-5) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 3).

La tutora grupal propone realizar un diagnóstico, activar el trabajo colegiado, compartir prácticas y experiencias para abordar problemáticas como bullying, inseguridad, hábitos nocivos para la salud y la atención al alumnado por parte de docentes y tutores (TG3-2018-5) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 3). Estas propuestas se mantienen entre los propósitos individuales. Sobre esto indicó lo siguiente: “hace falta apoyar el trabajo del otro, el acercamiento entre tutores, abrir espacios de intercambio de experiencias, para consolidar aún más la relación” (TG3-2018-5) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 3).

Insiste en generar en el acercamiento, una *illusio* que permita a los tutores estar metidos en el juego, pero en uno que valga la pena jugar, que sea social, que englobe un nuevo *habitus*, que apoye y se comprometa a favor del estudiantado. En la formación práctica (Perrenoud 1, 2001), es necesario implementar esta idea de prácticas en terreno, que permitan el desarrollo de acciones encaminadas a la solución de problemas reales compartidos. Un acercamiento que sea comprometido.

El estudio en caso, muestra que los tres tutores sujetos de estudio no tienen formación de profesores de carrera, son profesionistas de diferentes áreas (un ingeniero y dos licenciados en derecho), a esto y como lo cita Perrenoud, se delega la transmisión al centro educativo, la formación no sólo en aspectos pedagógicos, sino la formación en tutoría. La naturaleza de la institución fue construirse bajo cimientos de diversas áreas profesionales, tal vez debido al perfil técnico de egreso del joven bachiller, a esto, el autor menciona que, en el caso de los profesionistas con saberes especializados, que también se utilizan los saberes profesionales constituidos, dan pie a que surjan los saberes de su experiencia, organizados, formalizados y verbalizados y no sólo atender los saberes profesionales (Perrenoud, 2007, p. 73).

Lo que se ha presentado, hasta ahora, muestra la definición de compromiso institucional u organizacional, dirigido a que los tutores identifiquen los objetivos y valores entendidos en el centro educativo, para que se reconozcan en ellos y contribuyan a alcanzar metas. Ellos responden con acciones prácticas dirigidas a los resultados reiterativamente enunciados. El compromiso puede ser tomado como un mecanismo de lealtad y vínculo con la institución. El desarrollo de estrategias individuales se sobrepone a las posibilidades de acciones colectivas, pues cada uno establece prioridades en favor de la eficiencia que pueda estimarse en los grupos de responsabilidad, añadiendo la integración al trabajo colegiado y colaborativo, al intercambio de experiencias y de espacios propicios para esto.

Así, aunque la meta parece común, cada uno se sitúa en las condiciones de realización de sus prácticas y acota razones y medios para contribuir a lograrla. La pretensión es emergente, pero las respuestas son habituales: cumplir el compromiso, responder en lo inmediato y, a partir de la experiencia, dirigir la acción de ellos y otros, asumiendo una posición de autoridad y otras que fragmentan la posibilidad de una estrategia desde los participantes.

La acción sólo puede ser reconstruida a través de la reflexión, de las disposiciones interiorizadas que constituyen a su vez el *habitus*, lo que hace el tutor y cómo se refleja en él.

4.4. Los Desplazamientos de Contextos, Problemáticas y Estrategias de Atención

Desde el contexto institucional, la atención temprana para el rescate académico y la permanencia constituyen una prioridad que se desdibuja en los contextos locales. Hay líneas sugeridas para que lo anterior suceda: mantener la comunicación con los diferentes actores educativos, realizar el registro sobre las necesidades,

evolución y potencialidades de cada estudiante, promover acciones para fortalecer los lazos de relación y sana convivencia, establecer mecanismos de coordinación y colaboración entre docentes. En esta apertura de los ámbitos de proyección de la tutoría se traslapan otras definiciones: “la práctica tutorial es la acción orientadora circunscrita al desarrollo humano, vocacional, académico y familiar del estudiante” (Martínez et al. 2017, p. 12).

(...) la tutoría es primordialmente una actividad docente –en el marco de un concepto integral de la educación– realizada en un espacio institucional en el que confluyen un conjunto de acciones y de coordinación con otros profesores, con otros tutores y con otros responsables del desarrollo del proceso educativo (Romo, 2011, p. 66).

Si la tutoría se define como un proceso cooperativo de acciones formativas, estrechamente vinculadas a la práctica educativa, cuya proyección comprende la madurez global del estudiante, como su equipamiento para aprender a aprender, reflexionar y decidir, es decir, una formación para la vida (Romo, 2011); entonces la encomienda para los tutores se extendería en un horizonte más amplio que el genérico rescate.

Basta considerar las necesidades que enfrenta la tutoría en el subsistema y centro educativo, cuando se plantea en términos distintos, como proyecto de vida o condiciones familiares o formación para el mundo del trabajo, aunque al citar estas categorías se instalen en los sentidos comunes y las prácticas habituales:

(...) también los resultados son positivos para los estudiantes, ya que se les ayuda a cubrir sus necesidades, por lo que buscan la respuesta de ¿Por qué están aquí? ¿Quiénes son? e ir encaminándolos a lo que es su proyecto de vida. Se abordan todos los puntos, no nada más el cognitivo, emocional o social; estamos trabajando en conjunto con los padres de familia y es desde ahí que el alumno encuentra el sentido de pertenencia, donde le dan seguridad y motivación, esto influye en él a cumplir, a luchar y trabajar por sus sueños, por lo que por parte de la institución, sí se ha estado haciendo el trabajo, nos falta hacer una autoevaluación y ver en lo que hemos estado fallando, una retroalimentación para mejorar, pero creo que vamos por buen camino (...) (ETE-2018-2) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 2).

Las problemáticas y/o necesidades detectadas se centran en:

Los principales problemas o necesidades detectados en la tutoría grupal e individual se centran en la situación de vida que traen, relaciones sociales, conflictos con compañeros, se les complica seguir reglas y límites que no tienen, baja autoestima, sentido de pertenencia, porque no se sienten parte de nada, cuestiones académicas y situaciones de adicción, esta última, no nada más es las drogas, sino al dolor, a las relaciones tóxicas, embarazos no deseados, competencia de jovencitas con los hombres, malinterpretando la idea de igualdad. Estos son los puntos que más han afectado a nuestros muchachos (ETE-2018-2) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 2).

La identificación de problemáticas permite una reflexión profunda a lo experimentado por los tutorados. Bajo su mirada, se centran en conflictos de carácter social y familiar, para atender situaciones de padres separados, limitaciones económicas, ocupación laboral de la madre, etcétera.

Lo anterior genera, en parte, que el estudiante se encuentre con poca o nula atención, que se inserte a temprana edad al ámbito laboral y se exponga a la violencia y crimen organizado, lo que merma su relación social, familiar y su desempeño académico. Esto, a su vez, hace notar rasgos psicoemocionales, cuando el estudiante comparte en su experiencia carecer de atención familiar o bien, de la de sus propios docentes, administrativos, amigos o compañeros, tanto que en lo socioafectivo afecta la relación con los otros, entrando en dinámicas de conflicto, falta de empatía y malas relaciones. Es así que se ponen en riesgo ante factores como el consumo de alcohol y estupefacientes, reflejado en problemáticas de carácter académico que restringen y obstaculizan el desarrollo y desempeño en el centro escolar.

La atención a estas demandas, compartido por los agentes se encaminan a abordar desde lo grupal e individual, atendiendo a su alcance aquellas que son resueltas en el momento o bien, canalizadas debidamente a la instancia correspondiente, estas van desde estrategias para lograr la cohesión grupal y el sentido de pertenencia en la institución, así como el apoyo y orientación sobre temáticas de abuso de sustancias, embarazos no deseados, infecciones de transmisión sexual, exposición a la violencia y prevención del delito, de la misma manera el acompañamiento de carácter académico ante dificultades en asignaturas de alta reprobación y conflictos intrapersonales.

Estas problemáticas presentes y corporizadas por los estudiantes demandan una formación auténtica. Es decir, un compromiso que no sólo recaiga en el conocimiento, sino también en la previsión y atención de situaciones como las vividas por los estudiantes en este contexto. Asimismo, son necesarias las competencias profesionales para construir respuestas inscritas en escenarios donde se percibe la restricción de los espacios y oportunidades laborales y, de los horizontes de realización personal. Una formación de la sensibilidad, la empatía y la capacidad de tejer redes es necesaria para que cobre sentido para los estudiantes el permanecer en la escuela. ¿Qué propósitos y compromisos contemplan los tutores para sus procesos y resultados? Cuando describen las estrategias implementadas para el logro de metas propuestas por ellos, insistirán en evitar el alto índice de reprobación y deserción. En algunas explicaciones, amplían el sentido del acompañamiento al estudiante hacia mejorar su desempeño académico y aspectos socioemocionales.

La formación del agente suele perderse en las condiciones institucionales y disciplinares, aquí, cada uno de ellos defiende su relación en el *campo* a partir de sus intereses (Perrenoud, 2007, p. 9). El equilibrio entre lo teórico y lo práctico como componente de formación, se trata de incidir entonces en ir más allá del dominio de contenidos a transmitir, bajo objetivos paralelos a las necesidades de los tutorados y de las propuestas que la institución ofrece como formación.

El universo y la descripción del *campo* aporta al tutor el abastecimiento de actividades y programas federales como Construye T y el manual de tutorías, que se promueve desde la coordinación, a través de la tutora escolar. Los tres tutores coinciden en que la acción tutorial acrecienta, directamente y de manera

exponencial, los *capitales* de los tutorados y, a su vez, de manera indirecta, el propio. La intervención de múltiples agentes pertenecientes al *campo*, pero ajenos al proceso enseñanza-aprendizaje (padres de familia, directivos, personal de apoyo y administrativos), coadyuva a la transformación del *campo*.

La tutoría y su verdadero potencial en el contexto educativo, de acuerdo a la estructura, garantiza un impacto favorable en el desempeño del estudiante (Romo, 201, p. 8). Lo planteado hasta el momento, marca pautas de reflexión con términos como acción tutorial y formación, las cuales buscan transformar en conjunto las mejoras requeridas para ámbitos académicos, aunque es claro que los diversos sujetos que intervienen en esta transformación, son también necesarios para el logro de objetivos.

La acción ejercida por los tutores y padres de familia, principalmente, institucionaliza y normaliza una serie de conductas impuestas y predeterminadas del comportamiento que deben observar los estudiantes, lo que se resume en *violencia simbólica* (Bourdieu, 1997, p. 197).

Esta categoría de violencia, es un concepto de peso en la teoría de Bourdieu, se reproduce de manera especial en los sistemas educativos, ya que se traduce de forma objetiva en las estructuras y en la especificidad de sus mecanismos, por lo que conviene puntualizar que posiciona al *campo*, acorde a su ejercicio y, por consiguiente, construye el *habitus*. “Todo poder es *violencia simbólica* o sea, todo poder que logra imponer significados e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 44).

Esto expone en la objetividad de la estructura, la línea a seguir al tenor de la acción, caracterizado por proporcionar los apoyos de programas educativos que son utilizados por el tutor para su acción y que, si bien es socorro de los agentes, se perciben con vacíos en sus usos, la tutora escolar describe en entrevista:

Los programas con los que se apoya el tutor del plantel para realizar la tutoría, son Construye T y el manual de tutorías, estos son los que se proporcionan de parte de la coordinación, los cuales nos pasan y nosotros los tutores escolares, los facilitamos al tutor (ETE-2018-2) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 2).

A esto, el tutor de segundo año refiere que la mayoría de las actividades que utiliza o de las cuales se basa para la tutoría, son las del programa Construye T, (TG2-2018-4) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 3). Tal situación muestra la *violencia simbólica* por la que el tutor es sometido, pero a su vez, él acepta, adopta y lleva a su acción.

Los resultados académicos se traducen en metas cumplidas. La importancia de cumplir metas personales, profesionales, académicas y de egreso, es ejemplo de cubrir un compromiso ante la institución, los estudiantes, las familias, la sociedad y el país. Un resultado académico, no sólo es el reflejo de lo que se logra a corto plazo, sino también el conjunto de estrategias que se articulan para que, en cuestiones de

contexto, otorguen herramientas a quien se las propone, convirtiéndolas en logros que, a largo plazo, contribuyen a la continuidad de planes.

Queda expuesto que la tutoría diferenciada busca implementarse bajo valores socioculturales diversos, como por el reconocimiento y el valor otorgado a la diversidad del estudiantado, lo que enriquece el *campo* educativo. Los significados del aula traspasan los muros del plantel. Los enfoques proporcionan acompañamiento como alternativa real de oportunidades para el logro de metas. Las prácticas emergentes, que mostraron los sujetos de investigación, son ante todo resultados en cuestiones académicas y de tutoría que revelan la realidad que no puede ocultarse. El *habitus* que emerge bajo el análisis a los planteamientos, metas y resultados otorga puntos medulares que definen el *campo* en el que se muestran las interacciones, prácticas y experiencias de los tutores del centro educativo.

4.5. Condiciones de Realización de la Tutoría y las Relaciones Interpersonales

Los agentes refieren su experiencia, desde el sentido de pertenencia, con la integración al *campo* que repercute de forma directa en el desempeño y, sobre todo, con la formación de los alumnos. Ellos identifican diferentes tipos de relaciones y hacen énfasis en la importancia de la comunicación entre todos los actores educativos: “existe un personal participativo, hay detalles con algunos de ellos en cuanto la atención que se da al público, aún falta madurar la relación entre directivos, docentes, administrativos y estudiantes y no ir en diferentes sentidos” (TG1-2018-3) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 3). En los espacios sociales donde se relacionan la *illussio* y su *habitus*, se logran ambientes de cobijo para el logro, desempeño y desarrollo de sus acciones académicas y como tutor, desde el sentido de considerar la importancia del formar parte del *campo* (Bourdieu, 1997, p. 141). El reconocimiento por sus acciones tutoriales es por parte de los estudiantes, padres de familia y la institución.

La tutora escolar retrata este *capital social* muy poco o escaso en el sentido de pertenencia, clima y convivencia, no sólo en las relaciones impuestas por los alumnos, sino por docentes y trabajadores de la institución:

(...) de parte de los estudiantes, pudiera comprenderse, porque ellos provienen de diferentes contextos donde no se establecen términos como tolerancia, respeto, valores y compromiso, por lo que algunos de ellos se enganchan y participan en conflictos y situaciones que ponen en riesgo su trayecto educativo (...) (ETE-2018-2) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 2).

La tutoría se fortalece a partir de programas como Construye T y el manual de tutoría, los cuales permiten trabajar círculos de justicia restaurativa (actividades que propician la sana convivencia escolar). Esto sirve como engranes de mejora en las relaciones entre estudiantes y el *capital social*. En el reconocimiento a la acción tutorial se les distingue a los tutores, a través de constancias que demuestran que son tutores, aunque

la importancia de este reconocimiento recae más en lo que los estudiantes demuestran por el apoyo otorgado por el tutor (ETE-2018-2) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 2).

El tutor de segundo describe “proveer un desempeño con libertad, cultura, desarrollo humanitario por todos los actores educativos” (TG2-2018-4) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 3). Tal escenario se dimensiona en un ideal de *habitus*, donde las relaciones interesen al tutor y al interés de todo el espacio social. El tutor se desarrolla en diferentes *capitales: académico, cultural y social*; además de que también orienta al estudiante. El agente de tercer año observa, que el sentido de pertenencia tiene otro significado, como también que no se percibe sino hasta que va creciendo la carga de trabajo frente a grupo. Por lo que a la par lo hace la *illusio*, notándose cuando dedica tiempo para planear clase, evaluar a los estudiantes y participar en eventos propios de la institución (TG3-2018-5) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 3). Existen relaciones de coordinación, se establecen jerarquías maestro–alumno, maestro–padre de familia, padre de familia–estudiante y estudiante–estudiante, en pocas palabras, una *violencia simbólica*.

La directividad expuesta aclara una débil línea entre lo que se dice, lo que se hace y lo que se observa, la multiplicidad de variables juega a favor o en contra de las dinámicas, muchas de las veces como *violencia simbólica* y otras, como agentes que verdaderamente se preocupan y ocupan del funcionamiento y desarrollo óptimo e integral de la institución. La estructura y el modelo educativo que prevalece marcan las variables de esa directividad que las transforma en una influencia en los agentes, ante sus disposiciones, en busca de resultados a favor del estudiantado.

El *habitus* compartido entre ellos, toma carácter decisivo cuando se convive bajo dinámicas de pertenencia al espacio social. Ello es un pilar que conforma las conductas naturales que hasta ahora muestran, por tanto, el *campo* se identifica como ese espacio social de acción, mismo que los agentes adaptan, reconstruyen y determinan en sus relaciones objetivas, los juegos de poder entre iguales y desiguales, sus relaciones en el *campo* en cuestión, que es un producto del *capital* donde se circunscriben.

4.6. La Acción en las Prácticas, lo que Emerge desde el Análisis

La actividad docente ha cambiado a lo largo de la historia. Las nuevas exigencias educativas, modelos e intervenciones en el proceso enseñanza-aprendizaje requieren de innovadoras exigencias. Como parte de sus actividades se reconsideran aspectos que vinculan el aprender a lo largo de la vida, bajo esquemas de adquisición de conocimientos, competencias, habilidades, destrezas y aptitudes para la optimización de los resultados académicos (Sola y Moreno, 2005).

“Una actividad inherente a la función del profesor, porque se realiza individualmente con los alumnos de un grupo de clase, con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje” (Lázaro y Asensi como se cita en Sola y Moreno, 2005, p. 128). A su vez, estos autores señalan que todo

docente complementa su labor con su acción orientadora y tutorial de manera simultánea: la cual debe trascender a todos los ámbitos relacionados con el tutorado, favoreciendo el trabajo individual y en equipo a través de estrategias y metodologías que optimizan la adquisición de conocimientos para el proceso educativo (Lázaro y Asensi 1987, citados por Sola y Moreno, 2005, p. 128).

Se refieren tres niveles de acción tutorial: el individual, el grupal y el integral. En estos niveles las finalidades de la intervención son de carácter preventivo, para el desarrollo y fungen de manera remedial. El modelo tutorial muestra las distintas dimensiones de la acción tutorial para el desarrollo y desempeño óptimo escolar (Espinoza et. al., 2017).

Refiere a la acción tutorial con un sentido fuerte de orientación hacia el estudiante, por lo que resulta importante abundar en el conocimiento y aprovechamiento de sus nexos con ella, en diversos espacios, dimensiones, explicaciones y modelos (Romo, 2011, p. 32). Al dirigir estas imposiciones y dinámicas, se desdibuja el perfil de los jóvenes bachilleres de COBAEZ, a partir de la acción tutorial diferenciada, situada y contextualizada, con miras a lograr no sólo lo que la estructura les marca, sino a alcanzar una madurez y comportamiento responsable en su propio proceso, dando pauta para consolidarse como personas de provecho para la sociedad.

A continuación, se muestra una red diseñada a partir del software de aplicación Atlas.ti 8, la cual muestra a partir del análisis de la información, el *habitus* del tutor en el *campo* y las prácticas emergentes en la acción tutorial que ejerce (Ver Apéndice 1. Figuras. Figura 3).

En el semestre 2018A, el plantel se evaluó para la promoción por parte de COPEEMS, a través de la colaboración del Organismo de Apoyo a la Evaluación, denominado Evaluadores por la Gestión de la Calidad Educativa, S.C. Se obtuvo el nivel II, de los cuatro a los que se puede acceder, la primera evaluación–certificación fue en febrero de 2015 obteniendo el nivel IV. Para este ejercicio el conjunto de actores educativos, directivos, administrativos, padres de familia y estudiantes, fueron partícipes. Se analizó la información y documentación de los aspectos sujetos a evaluación y realizando una visita a las instalaciones para observar el cumplimiento de los lineamientos establecidos en el manual que indica cómo evaluar planteles que soliciten el ingreso y la promoción en el SNB Versión 3.0 (1) (Cabe mencionar que los manuales actualizan y modifican su versión) (Gobierno del Estado de Zacatecas, 2018).

También se evaluaron los planes y programas de estudio. Para emitir este resultado, se realizaron entrevistas, se aplicaron encuestas y se observó la práctica docente, además de información de muestras de la población de estudiantes y profesores (91 estudiantes y 5 profesores). Estos son resultados que se consideran acordes a la RIEMS.

El Informe de Evaluación y Dictamen del plantel (COBACH-ZACATECAS-DGB), proporcionado por la dirección del mismo, en el concentrado de resultados correspondiente al apartado de instalaciones y equipamiento, en especial en el punto seis sobre “Espacios para Orientación y Tutoría”.

La estructura a través del organismo evaluador observó al plantel desde otra mirada. Ello permitió determinar que se debe contar con estrategias de atención y prevención con respecto a situaciones de inseguridad, además de evidencias de la acreditación de un programa reconocido por el Comité Directivo del Sistema Nacional de Educación Media Superior para los docentes que realicen la acción tutorial.

Para que la acción tutorial tenga un alcance significativo, es necesario que se apoye por la estructura social, por cada uno de los agentes y sujetos, estructuras mentales y disposiciones producidas por esa estructura, los productos de estas acciones simbólicas dan como resultado beneficios, en este caso sobre sus prácticas y acción (Bourdieu, 1997, p. 94). En lo ideal, la formación.

4.7. Formación del Tutor

La preocupación por conocer la descripción de las prácticas, pero sobre todo, hace una reflexión profunda sobre la formación, desde una perspectiva que la favorece como nuevo *campo* en la aproximación a los problemas humanos; pero más que una preocupación, debe ser vista como una oportunidad de crecimiento, profesionalización y porvenir lo cual contribuirá al desarrollo de prácticas acordes a lo que cualquier institución demande, donde el término es más utilizado para describir estados, funciones, situaciones y prácticas, invitando a la observación y, posterior a esto, su descripción para explicarlo.

El significado de formación, en su razón y tesis, se expresa bajo una nueva concepción con significado, en la práctica toma aspectos diferentes que van desde el objeto hasta el sujeto o bien, a su propia relación. Como profesionistas de la educación gran parte del trayecto se circunscribe a actividades de formación, como fuentes de personalización y de proyectos que, hoy por hoy, permiten una cotidianeidad impregnada de una subjetivación acorde al entorno y a las vicisitudes que se experimentan en el *campo*. Estas son actitudes a favor de la profesionalización (Honoré, 1980).

En el *campo*, la formación está presente y las imposiciones, dinámicas, enfoques y modelos educativos están circunscritos a la estructura. Las transformaciones se reconstruyen en una experiencia con sentido de un ideal ante las prácticas cotidianas.

Las prácticas formativas enriquecen y empoderan las relaciones, la cultura escolar y al mismo docente. Ver más allá de una formación, en relación con su acción y la teoría, en contextos que definen su esencia, hace que se asuma la dirección de su formación para sí y para con otros, partiendo de la idea de que la autoformación del docente se circunscribe a la cultura, experiencia e interacción con lo que le forma. El poder de análisis de la formación se concibe de manera plural y compleja. Para el plantel, los agentes

empoderan estas relaciones con las disposiciones que a su vez forman su trayecto, los espacios se someten a la violencia ejercida por la estructura, la cual juega un papel dominante en el *campo*, la cultura escolar se somete y las trayectorias se construyen en lo individual y colectivo, desde los escenarios de la acción.

Hasta este punto el análisis discurre hacia una formación en espacios sociales, formales por la estructura, e/o informales por la propia práctica. El agente se mueve entre espacios como la continuidad/discontinuidad, estabilidad/ruptura, certidumbre/incertidumbre, incluso a favor o en contra de la institución; esos espacios se someten a la *violencia simbólica*. Las estructuras estructuradas, la relación entre el espacio y *capital social*, con superiores, iguales, subordinados, tutorados y padres de familia; bajo esquemas de *illusio*, compromiso, responsabilidad, ética, motivación, intereses, problemáticas, de relación con otros y un sin fin de vicisitudes, nutren la trayectoria formativa.

La reflexión sería hacer de esta acción diaria un riesgo, dejar de protegerse en el sistema, en los programas y de su misma zona de confort, ante esto, los dispositivos se quedan cortos, por lo que la organización, estrategias, procedimientos, planeación, evaluación, deben dirigirse a su propia formación (Perrenoud, 2007). Esta capacidad se logra y desarrolla permanentemente, entran en juego la propia experiencia, conocimientos y la *illusio* en función del saber ser y hacer del profesional, reflexionando en su acción.

Se aporta a su *habitus* la interacción que enriquece, empobrece o diferencia la funcionalidad con otros *habitus* y como objetivo primordial el acompañamiento con los tutorados. Ofrecer con esto una “conciencia profesional” (Perrenoud, 2007, p. 151), para realizar una práctica reflexiva se debe conducir a vivir ese aprendizaje, pero sobre todo a reflexionar sobre él y para esto, hay que anticiparse y encontrar sentido.

Una consideración importante es lo que se debe transmitir, una articulación entre los saberes y la práctica. Una reflexión que movilice saberes a través del pensamiento, de la acción y de las disposiciones del tutor.

La articulación y vínculo con la acción tutorial se da a través de las prácticas emergentes intencionadas, situadas y significativas en el plantel, desde la acción tutorial ejercida en el aula o en los espacios donde encuentre sentido; el tutor se forma al son de las mismas o en aquellas que no lo son, en un ápice. Los agentes nutren al objeto de estudio, al compartir su historia, sus vivencias, experiencias, prácticas y acciones tutoriales; a partir de conocer los procesos de formación que se producen. Ello es un acercamiento y análisis de sus vidas, de la cultura y del *habitus* en el *campo*. Es palabra e historia, técnicas y recursos en su diario acontecer, además de la documentación de archivo, su *habitus* y los *campos* donde transitan. “Aprender las realidades sociales como construcciones históricas y cotidianas de actores individuales y colectivos” (Bourdieu, 1987, como se cita en Giménez, 1997, p. 2).

En la reconstrucción de las prácticas, la *acción* y la formación en el proceso, sugieren encontrar el *habitus*:

Como sistema de disposiciones en vista de la práctica, constituye el fundamento objetivo de conductas regulares y, por lo mismo, de la regularidad de las conductas. Y podemos prever las prácticas (...) precisamente porque el *habitus* es aquello que hace que los agentes dotados del mismo se comporten de cierta manera en ciertas circunstancias (Bourdieu, 1987 b, p. 40, como se cita en Giménez, 1997, p. 4).

El *habitus* primario construye prácticas alternativas de sociabilidad, lo que genera espacios de composición paralela y simultánea de diferentes órdenes. Los jóvenes adoptan un papel importante y sus contextos familiares, sociales y personales aportan la cultura estudiantil y por consiguiente las condiciones de desenvolvimiento y trabajo en el ambiente escolar (Dominique Julia, citada por Rockwell, 2009). La conjunción de palabras entre individuos, colectivos, representaciones, construcciones y prácticas, atienden a diferentes espacios en el contexto escolar, es decir, a una reconstrucción de procesos pasados para la reconstrucción de hechos presentes.

Estas particularidades buscan la comprensión de acontecimientos, circunstancias y situaciones, contextos y actividad en la que se forman los tutores, donde el equilibrio y la variedad son importantes, preservando las realidades múltiples y visiones diferentes, (Stake, 1999).

El agente de primero visualiza la propuesta de formación como sigue: “formarse en aspectos socioemocionales, trabajo en equipo y sobre adolescentes” (TG1-2018-3) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 3), mientras que el de segundo año describe “*ignorar en qué*” (TG2-2018-4) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 3) y la de tercer año no lo describe. Los tutorados por su parte proponen que en las sesiones de tutoría sean “actividades más entretenidas y temprano” (AT1-2018-3) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 4) y, con respecto a su tutor mencionan que: “el acercamiento por parte de la dirección, ya que no se involucran lo necesario” (AT2-2018-4) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 4) “que le brindaran a la tutora lo que necesita para poder desempeñar bien la tutoría, ayuda en lo que espera recibir” (AT3-2018-5) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 4). La tutora escolar insiste en considerar lo necesario para el rescate e implementación cada ciclo escolar y semestre del PAT, así como:

El respeto a los acuerdos entre directivos, docentes, administrativos y encargados de orden para situaciones específicas de la tutoría, contar con la planeación, el funcionamiento, la evaluación y retroalimentación de la escuela para padres, actualizarse en áreas multidisciplinares enfocadas a las necesidades que cada tutor requiera y que puedan ser aprovechadas independientemente de la asignatura que imparten, abordar temas de adicciones que nos permita identificar situaciones de riesgo en temas de salud, ya que difícilmente se detecta el consumo de drogas entre el estudiantado y coincide con los tres tutores en la formación en ámbitos emocionales (ETE-2018-2) (Ver Apéndice 2. Tablas. Tabla 2).

Toda institución demanda un egreso satisfactorio, relevante tanto para el estudiante, familiares y la institución. Valorar la acción desde los resultados académicos de sus estudiantes, habla de conceptos como profesionalización, profesionalismo y profesionalidad, que están asociados al desarrollo profesional, al *capital cultural* y se circunscriben a diferentes momentos y aspectos del quehacer docente.

La profesionalización abarca conocimientos especializados y formalizados adquiridos en la formación inicial, a través del estudio de teorías en procesos de enseñanza y aprendizajes, la cual continúa cuando los docentes siguen el curso de su ejercicio profesional. “La profesionalidad se describe como el estatus que guarda el docente ante su prestigio y desempeño docente; mientras que el profesionalismo refiere la calidad del trabajo de los docentes y el cumplimiento de su desempeño” (Calderón et, al., 2018, pp. 20-26). Al llevar a su acción conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas para que los estudiantes logren los objetivos personales, institucionales y propios de su educación.

Bajo estas líneas, la profesionalización no sólo se nutre de una formación adquirida por instancias formadoras, sino también de una amplia y compleja red de disposiciones personales que producen en su trayecto profesional. A partir de este acercamiento, análisis a la acción tutorial y de los resultados prematuros en cuestiones de formación. A continuación, se muestra una red diseñada a partir del software de aplicación Atlas.ti 8, la cual muestra la formación del tutor, a partir del análisis de la información (Ver Apéndice 1. Figuras. Figura 4).

El agente dentro del espacio social, es aquel individuo reproductor de prácticas acordes al *campo*. El actor, va más allá de su práctica social, involucra su decisión, su autonomía y los *capitales* puestos en juego. Él se convierte en creador e innovador en el *campo* de acción y lleva su juego, fuerzas y luchas para la construcción de estructuras objetivas; ambos términos, agente y actor, llevan impregnado el concepto de *habitus*.

En los datos, el *habitus* obedece a las posiciones e interrelaciones donde se conciben, a partir de las disposiciones que los agentes desarrollan en estos espacios estructurados, donde la jerarquización de la posición y a partir de sus luchas por preservarse, lo posiciona en la estructura y por consiguiente en el *campo*. Para comprender mejor cómo es que los agentes muestran su *habitus*, se parte del efecto de que éste mismo se produce en el *campo*, por lo que hay entonces, en estos datos, una intencionalidad en su acción tutorial. Los agentes son conscientes del *habitus* que generan. Ellos reproducen disposiciones previas, sobre todo el espacio que ocupan con sus posiciones objetivas con la finalidad de sobrevivir.

Los datos declaran a los agentes con un sentido práctico y transformador de sus acciones y dan cuenta del *habitus*, a partir de estrategias implementadas con un sentido significativo y situado. Se observan trazos de *capital simbólico* en la medida en que su *capital cultural* es objeto de un amplio reconocimiento, no sólo por el *campo*, sino también por él mismo, los demás agentes y la estructura.

La *illusio* desempeña un papel de evidencia, si no se participa, entonces no se está en el juego, los agentes adaptados al juego, se poseen de él, por consiguiente, lo dominan mejor. Este juego se explica entonces en cómo el agente trasciende a beneficio del *habitus* y del *campo*, del espacio social y las razones conscientes que a su vez motivan para un beneficio económico, si se basa su acción en este interés material o hacia la estructura (Bourdieu, 1997).

Se muestra una red diseñada a partir del software de aplicación Atlas.ti 8, la cual da la explicación de la teoría de la acción a partir del análisis empírico (Ver Apéndice 1. Figuras. Figura 5). La teoría de la acción de Bourdieu, en esta entramada red de categorías muestra una intención estratégica, necesaria como proyecto hacia tal fin.

La acción de los agentes, disposiciones que toman a consideración las potencialidades inscritas en el hacer y en la estructura del *campo* y las relaciones que describen el *habitus*, dan sentido a los *campos* sociales y a las estructuras incorporadas a los *habitus*, representan razones por las que el agente, consciente de sus motivaciones, se constituye y reconstruye de lo individual a lo colectivo, de lo consciente al interés y objetivo, esto que constituye al agente (Bourdieu, 1997).

Hasta este momento se dejaron a la luz aspectos de la acción y formación en las prácticas de los tutores, escenarios que nos invitaron a conocerlos, definiendo sus disposiciones, *illusio*, juegos y fuerzas de poder dentro del *campo*, a través del *habitus* y de las interacciones que acontecen en él.

El tejido fino de los apartados expuestos, permiten en el siguiente apartado mostrar los resultados de la investigación, encaminados a dar respuesta no sólo a planteamientos en cuanto a la formación del tutor en el subsistema y centro de trabajo, sino, a la EMS y aportar con un granito de arena a tan basto universo educativo, todo pensado en cada uno de los estudiantes que enriquecen de igual forma, al *campo* y al *habitus* existente.

Conclusiones

En esta tesis se conoció la acción tutorial y los procesos de formación que los tutores producen, en el plantel Roberto Cabral del Hoyo en el turno vespertino del Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas. Se encontró la intencionalidad y disposiciones que el tutor tiene en la acción tutorial, cómo realiza la tutoría, cómo se responsabiliza, cuáles fueron sus interacciones, relaciones y con quiénes las llevó a cabo y sobre todo, en cómo esto resulta en su formación. Los capítulos enriquecieron el trabajo empírico, lo nutrieron desde la definición del *campo* y cómo los programas, propuestas y políticas entorno de la tutoría estructuran y marcan la pauta para la acción tutorial; los enfoques y metodologías teóricas de la tutoría bajo la teoría de la acción de Pierre Bourdieu, permitieron las conexiones entre el *campo*, la construcción teórica y empírica, los vínculos existentes en el *habitus* y *capitales* puestos en juego, las relaciones entre el tutor y tutorados y a su vez con los diversos actores educativos. Todo esto moldeó el objeto de estudio, llegando así a las siguientes conclusiones:

Bajo el contexto de la globalización económica, se enmarca el “proceso de Bolonia”, como una cumbre europea tendiente a la homogenización de créditos académicos, que compatibilizan los lineamientos de la educación superior de los estados al interior de la Comunidad Europea, bajo dos premisas: la adaptación a la sociedad del conocimiento y la necesidad de insertarse en un mundo globalizado, esto tendiente a la concordancia entre los perfiles laborales con la demanda del mercado. Del proceso anterior surge el proyecto *Tuning*, como una iniciativa que adapta y compatibiliza las estructuras y contenidos de los estudios de las diferentes Universidades e Institutos de educación superior en el viejo continente; esta dinámica que logra integrar a la inmensa mayoría de países europeos, es trasladada a América Latina, pretendiendo vincular a las entidades educativas en ambos continentes, adaptaciones no propicias para las demandas y contextos actuales, visualizadas en los espacios y relaciones sociales que se estructuran en el *campo* de acción.

Esta asimilación estructural se refleja en las reformas impulsadas, desde hace algunos sexenios, por el gobierno federal y, de manera específica, en la reforma educativa desde hace dos administraciones. La permisividad al cambio se entiende como un reacomodo a los requisitos que marca el capital internacional, a fin de aterrizar grandes volúmenes de inversiones que modifican la planta productiva del país. Para absorber a grandes masas trabajadoras, requieren que éstas, sean instruidas en determinadas áreas del conocimiento y disciplinas prácticas, facilitando su incorporación a los ofertados espacios laborales.

Una de las razones por la que la estructura educativa impulsa su propia reforma, está enfocada en aminorar los lastres académicos que, históricamente, han acompañado a la EMS: los altos índices de reprobación, deserción y bajo nivel de aprovechamiento escolar. Una medida que refleja estas dinámicas es la eficiencia terminal, la que ha observado escalonados incrementos en nuestro país, pero por debajo de los

resultados promedio de los países de la OCDE; lo anterior, denota una disminución de la reprobación en el mismo período, sin embargo, el citado ascenso encuentra un preocupante freno: la deserción escolar, que ha observado leves decrementos.

En México, la reforma educativa basa su concepción teórica en la visión por competencias, los resultados de aprendizaje y en una perspectiva sociocultural y constructivista. Se parte de la premisa de dotar al estudiante de un conjunto de herramientas o competencias, a través de un dinámico proceso de aprendizaje centrado en la acción, que le permitan solucionar las problemáticas que se susciten. Esta perspectiva, a su vez, muestra ser un parámetro de lineamientos a seguir para la concreción de objetivos educativos, que, si bien se adopta y adapta al *campo* de la acción, está rebasada por los contextos actuales, no sólo en aspectos académicos, sino familiares, sociales y económicos.

Desde la teoría de la complejidad o en el interior de las ciencias cognitivas, el marco epistemológico de la acción tutorial se encuentra al interior del paradigma “sociocultural” propuesto por Vigotsky; enfatizando su influencia en la relación epistémica entre sujeto y objeto. Una conceptualización del andamiaje, desde la óptica estructural de la acción educativa.

Toda esta reforma, es determinada por imposiciones y requisitos preestablecidos en las exigencias de capitales, corporaciones, agentes y actores políticos y económicos externos, entes ajenos a la dinámica nacional, pero que influyen en ella, para lo cual el referente jurídico se vuelve imprescindible al darle vida en las esferas de programación pública; este carácter legal, se fundamenta en un conjunto de acuerdos intersecretariales con carácter de ley, que el gobierno federal diseña, impulsa y emite, para cimentar la reforma estructural en materia educativa. Así los acuerdos dan vida política y legal a las transformaciones en la estructura, planes, currículos, modalidades, enfoque y tipo de competencias, orientación y acción tutorial, así como del mismo modelo educativo.

La firma de tratados comerciales internacionales y la incorporación de México a la OCDE, han determinado la entrada de nuestro país a la participación global, así como a la puesta en marcha de programas tendientes al impulso de proyectos mundiales de homogenización de recursos humanos, infraestructurales, materiales y naturales; las evaluaciones educativas son una muestra de lo anterior. Primero en los ámbitos locales, se aplican las pruebas ENLACE y PLANEA-MS (ahora), para posteriormente dar paso a las pruebas internacionales como PISA. Se enfocan en justificar la reforma estructural en materia educativa, a fin de dar cumplimiento con los límites y estándares internacionales que el capital exige para la aplicación de la inversión extranjera, la cual busca ciudadanos con particularidades y capacidad de resolver problemas. Bourdieu antepone esto bajo criterios pragmáticos y tecnológicos, al adicionar el conocimiento social, humanístico e integral, estableciendo escenarios a favor de los procesos educativos.

Las pruebas estandarizadas, que se aplican en diferentes niveles educativos en México, son impulsadas por los organismos internacionales como la OCDE, teniendo como objetivo medir los niveles de aprendizaje, destrezas, habilidades y competencias, en las disciplinas de *Matemáticas* y *Comprensión Lectora*. Sugieren una escala que se encuentre acorde con los requisitos mínimos de los ideales de empleadores en los procesos de selección, lo que denota la intencionalidad de capacitación y adiestramiento en la EMS, a fin de que sus egresados sean capaces de insertarse en las actividades laborales.

Si bien, ambos instrumentos de evaluación de aprendizajes se estiman similares, en la prueba ENLACE (2008–2014) y en la prueba PLANEA-MS (2015–2017), los resultados no fueron los mejores. Cabe señalar que la primera prueba (ENLACE), es diseñada, aplicada y evaluada con parámetros de la misma estructura educativa, mientras que la segunda (PLANEA-MS), es diseñada bajo lineamientos internacionales, lo que contradice los supuestos progresos de los planes, programas y reformas emprendidos.

En el plantel, los resultados de la prueba ENLACE (2008–2014) y de la prueba PLANEA-MS (2015–2017), observaron datos poco halagadores en aprovechamiento escolar, lo que desemboca en deserción, reprobación y baja eficiencia terminal, lo que debería de establecer una prioridad de atención por parte de la estructura educativa, tanto local como nacional, acordes a lo que la institución demanda y a lo que, de manera directa, recae en las acciones de los agentes, como prioridad en las prácticas tutoriales o como proyectos académicos en favor de mejorar los resultados antes descritos.

El inicio de la reforma educativa en México se da con los primeros esbozos de cambio en el año 2000, centrándose en el nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) y media superior (aunque hoy es definida también como integrante de la educación básica), contextualizan los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales descritas arriba. Sin embargo, es dispersa y trajo como resultado, no una reforma integral, sino un conjunto de pequeñas reformas por nivel educativo, generando una gran atomización interna y poca consecución del proyecto general. Así, la reforma de educación básica se dividió en: preescolar en 2004, de educación primaria entre 2009 y 2010 y de educación secundaria entre 2006 y 2009; mientras que, en el nivel medio superior, se planifica y aplica el planteamiento original la RIEMS entre 2008-2009, en 2012 se incluye como parte de la educación básica, en 2013 se introduce el Sistema Nacional de Educación Media Superior, la adecuación curricular y la evaluación docente y en 2017, se transforma el SNB en Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior.

La RIEMS mandata la creación del SNB hoy PBC-SiNEMS, bajo cuatro lineamientos: MCC, definición y reconocimiento de la oferta de EMS, profesionalización de servicios educativos y la certificación nacional complementaria, tendientes todos a la homogenización de criterios formativos para la inserción en la educación superior y, sobre todo, para la incorporación a espacios laborales.

El escenario educativo de las relaciones pedagógicas, tendiente a la formación del ser humano, se concibe en un *campo* de fuerzas, donde entran en juego los estudiantes con diferentes niveles de *capital cultural*, establecidos por el *capital cultural* heredado y la acumulación del nuevo. Estos sujetos, tutorados de primer, segundo y tercer año respectivamente jugaron bajo las estructuras impuestas, compartieron y se relacionaron en el *campo*, aceptando su existencia en el *habitus* marcado, sus diferencias los acercaron a dinámicas y estrategias, que, de acuerdo a sus tutores, parecían las apropiadas para su trayecto educativo. Hoy por hoy, estos estudiantes culminaron su EMS, dejando en la trayectoria institucional, su aportación sobre aspectos de tutoría, acción tutorial y formación del tutor, desde su espacio, su experiencia y sus disposiciones, a la presente investigación, al *campo* y principalmente al tutor.

El *campo* denota a partir del análisis de los datos, el alarmante rendimiento académico, que muestra la relación con el *capital cultural* que la familia inculca y hereda, a esto se añade la relación y origen social del estudiante, que tendrá como resultado dificultades en cuanto a los logros de aprendizaje, volviendo en demasía un círculo de causa-efecto, que no sólo depende del tutor, de la institución, del núcleo familiar o del contexto socioeconómico, sino de la suma y resultado de todos. Cabe puntualizar que, al tutor de EMS, se le exigen resultados académicos que favorezcan y mejoren estos índices, situación que dista mucho de la realidad experimentada en el centro educativo.

Este *campo*, espacio legítimo de aprehensión relacional del mundo social mostró la exterioridad de todas las interacciones y relaciones existentes, agentes y sujetos, grupos e individuos con *capitales*, posiciones, disposiciones y comportamientos relativos, sujetos a la *violencia simbólica* y que no pasaron desapercibidos, adentrados a un *campo* de fuerzas con medios y fines diferenciados, donde cada agente jugó su posición lo que permite transformar a la estructura, sobre todo a su acción, aportando para él y para los demás.

Para el sector educativo, la prioridad es la aprehensión de competencias y el objetivo es el de acrecentar su eficiencia terminal. Para que esto ocurra, las actividades tutoriales auxilian a aminorar la reprobación y la deserción, de esta forma encontramos acorde la vinculación entre las reformas e imposiciones externas con la tutoría.

En congruencia, se proponen y desarrollan un conjunto de metodologías que atienden a los estudiantes, enfocadas a abatir lastres académicos que limitan estas metas. Se imponen un conjunto de métodos, técnicas, actividades y enfoques que rescaten a los estudiantes de la reprobación y la deserción, así como medidas para elevar los niveles de aprovechamiento escolar, permanencia y eficiencia terminal: metodología de acompañamiento, orientación y tutorías.

En general, la reforma encierra un conjunto de intereses e intenciones expresadas como *capital*. La adquisición y empleo de sus diferentes formas, permitieron explicar las transformaciones de la estructura

educativa. El Estado como propietario de un amplio *capital social* y representante-vigilante del *capital económico*, cuenta desde la estructura con un conjunto de actores y agentes sociales propietarios de altos niveles de *capital cultural*, que van desde lo particular hasta su conjunto, generando una forma específica de *capital simbólico*, adoptado como la reunión de todos los anteriores.

La institución educativa, como estructura objetiva, posiciona e impone su *violencia simbólica*, a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje, complementándose con enfoques de cooperación, solidaridad, confianza, etcétera, involucrando mutuamente la formación del estudiante tutorado y la del tutor. Legitiman esta violencia y la transmisión de *capital cultural*, impulsan la modificación de su enfoque y organización, restándole atención al docente para enfocarse en el estudiante. Para ello, se replantea el paradigma educativo y se complementa con rasgos provenientes del *humanismo*, acorde a los fenómenos de la globalización y el desarrollo socioeconómico.

Dentro del *campo* de la educación (y sus subcampos) como espacio social, existen fuerzas que son impuestas por los agentes, mismas que se enfrentan, transforman o conservan en su acción y que son ejercidas bajo la *violencia simbólica* en que la estructura estructurante incide en el *habitus*, al consolidarlo por grupos, afinidades y proximidad bajo el esquema de los acompañamientos. Se trata de una serie de causalidades, enfocadas en la teoría de la acción de Bourdieu, que se antepone a la misma conciencia del individuo, esto es, sus propios conceptos y relación con los otros.

La estructura enfoca la tutoría como medida de rescate. La reprobación es, desde el dispositivo, el principal problema que afecta el egreso de los estudiantes y su ingreso a las esferas de profesionalización académica y de incorporación laboral. Sin embargo, la tutoría se subutiliza si esos son los únicos alcances que se le quieren dar, puesto que la población estudiantil demanda otras áreas de oportunidad en espacios sociales que son esenciales en su desarrollo integral, como las características socioemocionales, el desarrollo de habilidades, destrezas, conocimientos, saberes y actividades que complementan su formación académica, social y humana.

Los agentes al interior del *campo* educativo, desempeñan su acción con base en su respectivo *habitus*. Sin embargo, es conveniente señalar que esa convivencia entre *habitus*, no garantiza que todos sean en el mismo sentido o iguales, incluso, pudiera parecer que se convive con *habitus* paralelos. La política y la estructura educativas imponen vertical y violentamente el *campo* de interacciones y relaciones, así como el *habitus* ideal que se aspira imponer, a través de un *capital* homogéneo entre sus agentes. La posible pugna entre *capitales* y *habitus* de los agentes, es sometido por la estructura, la que establece las reglas del juego y determina su posición en una relación de poder entre desiguales. La *violencia simbólica* que envuelve la política educativa, es promovida en la instrumentación del *habitus* dominante por la estructura misma. Los agentes reproducen ese *habitus* a partir de su interacción que es encaminada a su propia formación, ya que

al hacer coincidir su *illusio*, sus *capitales* y su acción con los lineamientos impuestos desde el dispositivo, se homogeniza el *habitus* de los tutores.

Para contextualizar estos acontecimientos y los posteriores, relacionándolos con el objeto de estudio a la luz de la teoría, se abordó y empleó el esquema teórico de la obra sociológica de Pierre Bourdieu; en concreto, se analizó y aplicó la acción a partir de su triada de elementos: *campo*, *capitales* y *habitus*. Su esquema y corpus teórico permitieron explicar las temáticas abordadas. Estos parámetros observaron los *capitales* puestos en juego, bajo conceptos de formación integral hacia los estudiantes que, a su vez, dan muestra de los *capitales* que los tutores adquieren en su formación y aquellos que emergen de la cotidianidad.

Toda esta transformación educativa (estructura), obedece a los cambios en los *habitus* y al replanteamiento de los *capitales* en juego, circunscritas al espacio social, *illusio* y a la *violencia simbólica* en aspectos de la práctica educativa y de formación; estos cambios obedecen a las exigencias internacionales tendientes a la homogenización de competencias y créditos para facilitar, en primera instancia, la incorporación de grandes masas a la estructura productiva y, en segundo término, la congruencia de ingreso a la formación profesional sobre todo, en las ramas de capacitación técnica, tecnológica y científica.

La interiorización del trabajo pedagógico, desprendido de los contenidos de estudio, representan el *habitus* que no concluye con el proceso enseñanza-aprendizaje, sino que se desdobra como proceso de socialización a lo largo de la vida, lo que en combinación con otras formas de *habitus* (secundario), implica procesos de aculturación, deculturación, transculturación y reculturación, todo a partir de la interiorización, socialización, el *habitus* secundario y la combinación del trabajo pedagógico.

Una vez incorporado el *capital cultural*, el agente se interioriza de forma individual, para *objetivarse* como posesión intelectual, así como se *institucionaliza* al obtener reconocimiento por las instituciones políticas y sociales. En esta tesitura, se combina con el resto de los *capitales*, se encamina a un conjunto de procesos y dinámicas de bienes culturales que promueven la transformación de la estructura con fines de hegemonía del *capital económico* y *simbólico*.

El agente debe reunir estas particularidades desde el cuestionamiento reflexivo en su acción de desarrollo del pensamiento crítico, por lo que se observa para priorizar su práctica, enfatizando su conciencia y cuestionando a sus acciones. Estos modelos de intervención estructural, tienen como propósito apuntar al acompañamiento, desde una visión preventiva y formativa, asumiendo en el agente un nuevo paradigma educativo, enfocado en nuevas relaciones, mayor esfuerzo, enseñanza práctica, aplicabilidad y humanismo.

Para manifestarse como un centro de aprehensión social y de subsistencia, planteada en una realidad de coexistencia y supervivencia, que va desde el ámbito familiar, social hasta el educativo, una reproducción

en el *habitus* desde el conjunto de sus propios *habitus* primarios. Como ya se describió, para un fin compartido, abatir la deserción y aumentar los índices de egreso.

Las relaciones objetivas entre agentes y estructuras, reformulan el concepto de *habitus* como subjetividad socializada, *campo* y *capital*, bajo esquemas de estructuras incorporadas e *illusios* comprometidas. Las relaciones que propician estos procesos de socialización, entre posiciones, fueron definidos por la producción de sus *capitales* en juego, un conjunto de relaciones dominantes o dominados, definiendo así su estructura social.

Una de las tantas particularidades de la acción del tutor, es definirse en las relaciones pedagógicas, entre fuerzas y juegos de poder, donde se propicia la formación del estudiante. Cualquiera que sea ese escenario, los *capitales* entran en juego dejando a la luz cómo se activan estos agentes, pudiendo encontrar desigualdad entre los *capitales* y diferencias sociales de acuerdo al *capital* que heredan, definiendo el *habitus* en estas relaciones y, sobre todo, en cómo se define a sí mismo y cómo establece vínculos con el resto de sujetos.

La implementación de la tutoría desde la estructura, principal fuente de interacción con el tutor, desde la reforma, ha pretendido enfocar todos sus esfuerzos en la cristalización de objetivos, perspectivas individuales, colectivas y académicas, principalmente apostando a la tutoría como vía de rescate que la política educativa no ha sabido enfrentar. La tutoría se constituye como la acción que determina los espacios sociales, el *campo* donde se establecen las relaciones de poder entre los tutores y tutorados, a través de sus luchas, involucran sus diferentes niveles de *capital*, esta interacción facilita sus procesos de enseñanza-aprendizaje, de acción tutorial y, por resultado, su *habitus*, al permitir a través de él y de su *illusio*, la reproducción del *campo*.

En este contexto, la ANUIES es quien se ha encargado de la implementación, adaptación, coordinación, diseño, evaluación y puesta en marcha de toda la estructura metodológica, teórica y práctica del modelo de intervención en la EMS. A su paso ha encontrado muchas limitaciones e inconclusiones, que van desde la infraestructura física y humana, hasta la limitada capacitación del personal docente. La tutoría, con sus limitaciones, es concebida como una estrategia de atención inherente a la acción docente, con el objetivo de acompañar, apoyar, guiar y orientar al estudiante en sus procesos académicos; además de otorgarle una atención personalizada, atendiendo la diversidad y el fomento de actitudes y valores necesarios para el desarrollo integral, escolar, de rescate y egreso, bajo una visión preventiva y formativa.

Los acompañamientos que se contemplan como vehículos de atención a los estudiantes, varían de acuerdo a sus necesidades, enfoques a atender, posibilidades del recurso humano, estructura de atención, colaboradores, etcétera. Esto se observa a partir del año que cursan los tutorados y la orientación de la acción tutorial para apoyar acorde a su trayectoria académica, un estudiante de primer, segundo y tercer año,

requieren desde la estructura y tutor un acompañamiento diferenciado, situado y con objetivos claros, el análisis de los datos, mostró no cubrir las necesidades propias del año que cursan y, aunque no todos los tipos o metodologías de tutoría funcionan igual, se debe de distinguir y saber cuál es la atención más acertada para cada caso.

La tutoría se definió como la necesidad de apoyar el proceso formativo del estudiante, desde sus diferentes facetas, así como de ofrecer alternativas para mejorar sus experiencias educativas y resolver los problemas que se le presenten. Es un elemento inherente a la función docente y constituye un proceso en el entramado de acciones colectivas que involucran a padres de familia, directivos, docentes (tutores) y estudiantes.

Las concepciones sobre orientación se enfocan a cuestiones de atención psico-pedagógica, orientación vocacional y conflictos en las relaciones de aprendizaje; sobre asesoría, como un evento auxiliar en las líneas de aprendizaje de los estudiantes en aspectos y líneas en temáticas de la asignatura o área; sobre la tutoría, enfocada en cuestiones académicas, personales, conflictos extra aula, violencia, bullying, segregación o discriminación, conflictos familiares, etcétera, que influyen directamente en el desenvolvimiento escolar de los estudiantes, por lo que abarca y se desarrolla en éstos y otros espacios.

La tutoría es la apuesta de los diseñadores y programadores de la política educativa en EMS. Los esfuerzos enfocados en planificación, presupuesto, infraestructura, etcétera, deberían de mostrarse acorde con la formación de tutores, ya que es el área más descuidada en toda la reforma donde, incongruentemente, no se enfocan esfuerzos, presupuestos, ni logística efectiva y eficaz que garantice su implementación a conciencia.

Los señalamientos, para la mayoría de las instituciones del nivel superior, apuntan a una acción tutorial que forma parte de la práctica educativa en áreas del conocimiento grupal e individual, por lo que es inapropiado decir que la tutoría sólo se restringe a acciones de esta índole, sino que se enriquece del contexto escolar, desde varios ángulos, situación que para la EMS sería un punto de congruencia entre el saber ser y saber hacer.

La tutoría se divide en: académica, grupal, individual, entre pares y diferenciada. Bajo este tenor, la *illusio* tiene como precedente el interés de la acción, lo que refleja su acción y la fascinación por ella, disposiciones asociadas a intereses reales y al reconocimiento del proyecto educativo.

La intervención tutorial será viable dependiendo del personal y materiales que intervengan en ella, la disposición para atender necesidades y problemáticas de los estudiantes, enfocados a aspectos académicos, hábitos de estudio, socioemocionales, económicos y de acompañamiento en su rendimiento en general. El *campo* de acción obedece no sólo a lineamientos y propuestas sobre una planificación

estructurante, la cual no se regionaliza ni se particulariza, lo que impacta directamente en el *habitus* de la acción ejercida en el *campo*.

Resulta contradictorio el hecho de que en el sondeo aplicado al tutor grupal del turno vespertino anuncia que estas adaptaciones, estrategias y cambios invertidos en el *campo* de acción, son meramente superficiales y de discurso. Se parte de reformas y modelos en escenarios poco claros, con carencias educativas, personal con limitaciones en su formación académica, requerimientos en el proceso enseñanza-aprendizaje y, en concreto, en el acompañamiento especial y personalizado al estudiantado, además de la formación al tutor.

La percepción de la tutora grupal, contempla estar desinformada en temáticas sobre la RIEMS y lineamientos básicos, ya que la señala inconclusa, aunque con capacitación en aspectos de desempeño docente, esto se aprecia sólo como un retoque superficial en contenidos e innovación en técnicas y herramientas en el proceso enseñanza-aprendizaje, pero sin retribución en su *capital económico*. Mientras que la tutoría, la señala como un acompañamiento esencial para el mejoramiento del rendimiento escolar, reconociéndola en ciernes, al proponer una mejora significativa en el programa de tutorías y en su formación.

Los tutores grupales argumentan recibir apoyo de la institución en el desarrollo de sus actividades académicas (incluida la tutoría). Coinciden en el desempeño de la tutora escolar y de la interacción con otros tutores y docentes del mismo plantel y destacan que, en muchos casos, la colaboración de los padres de familia es determinante, aunque también precisan que es mayor la ausencia que la presencia de estos individuos en el rescate académico. Así mismo, otras actividades institucionales absorben las horas de tutoría, centrándose principalmente en la preparación de los exámenes estandarizados como Enlace (antes PLANEA-MS) y/o CENEVAL (estos para el último año de bachillerato y en específico en el sexto semestre), convivios, actividades lúdicas, sociales y oficiales (para todos los años).

La tutora escolar propone un comité de tutoría interno al plantel y a los turnos, con el objetivo de acompañar al tutor y trabajar de manera colaborativa, por el bien de los procesos colaborativos. A este respecto, coincide el tutor de tercer grado.

Para los tutores, esta acción es un espacio de desarrollo de habilidades y valores como una experiencia que observa prosperar como docentes formados *in situ* y, a su vez, desarrolla habilidades para hacer frente al proceso enseñanza-aprendizaje y al acompañamiento.

Dentro de las modalidades de la acción tutorial de parte del tutor, se describe la de entre pares, esto es de alumno a tutorado y acompañados siempre del mismo, como un potencial de aprendizaje, de contribución al modelo formativo y con múltiples ventajas de desarrollo personal de los involucrados. Un acompañamiento lleno de experiencias, colaboración y de provecho académico, cabe reflexionar hasta

dónde esta modalidad tiene impacto en la formación del tutorado, por lo que en líneas antes descritas su implementación sería una estrategia a favor del proceso.

Los tutorados coinciden con los tutores al afirmar categóricamente, que enfocan sus actividades tutoriales en el acompañamiento académico y, en menor medida, los aspectos y características socioemocionales. Se enfocan, preferentemente, en el rescate de estudiantes con riesgo serio de reprobación o deserción, al centrarse en la permanencia estudiantil, lo que sesga el total del espectro tutorial.

Es cierto que la acción tutorial requiere de la conjunción de varios elementos, tanto en el tutor y tutorados como en la institución y estructura (donde destacan el *campo*, *los capitales* y *los habitus*). Se resalta que el elemento central que determina la viabilidad, el compromiso y el éxito de la tutoría, es la *illusio* y las *disposiciones*, a las que se les considera la obligación de la permanencia o posibilidad de decidir entre la encomienda y la propia apuesta. Contribuyen al rescate de estudiantes en condición de riesgo y a la institución misma, al evidenciar las problemáticas por las que atraviesa el subsistema y para las que se han dedicado los programas de tutoría.

En general, la pretensión de la tutoría es emergente y se centra en coyunturas, mientras que las respuestas siguen siendo las habituales: cumplir el compromiso, responder en lo inmediato y a partir de la experiencia, dirigir la acción de ellos, asumir una posición de autoridad y, unos más, fragmentar la posibilidad de una estrategia desde los participantes. Se privilegia lo urgente ante lo importante.

Gran parte del éxito en el rescate de los estudiantes que cursan tutoría grupal o que asisten a tutoría individual, se centran en la identificación de problemas; la detección y diagnóstico del origen y persistencia de conflictos permiten entender y atender su influencia en su conducta, adaptación y rendimiento escolar. Este panorama demanda una formación auténtica, empática, completa y pormenorizada. Los tutores y los tutorados expresan la necesidad de encontrar caminos de solución a las demandas, requerimientos y necesidades de los estudiantes en su trayecto académico, vida personal, convivencia, exposición a la delincuencia, consumo de sustancias, embarazo, disfunciones y desintegraciones familiares, etcétera.

La tutoría, como toda relación humana, implica un nivel de *violencia simbólica* al establecer una relación de poder, donde los estudiantes se someten a las directrices marcadas e impuestas por el tutor, quien, a su vez, ha subjetivado la imposición estructural, modificando para tal efecto, su *illusio* y, por lo tanto, su *habitus*. Su acción ahora es acorde a la relación impuesta por el dispositivo estructurado, que enfoca sus *habitus* en el tutor, a efecto de que reproduzca en sus tutorados esta relación de poder, donde se ponen en juego las fuerzas y *los capitales*. Expresado de otra manera, la imposición del dispositivo es vertical hacia sus tutores, mientras que la autoridad de la acción tutorial, es una fuerza horizontal del tutor hacia sus tutorados.

La acción tutorial subjetivada por los tutores, se erige como una conducta dispositiva que involucra el desarrollo objetivo de planes, programas, diagnósticos, materiales, técnicas y productos, la intervención (y sometimiento) de los involucrados. Las actividades, sugerencias y dinámicas que impulsan los tutores con sus grupos o individuos, reflejan la convergencia de sus *illusios*, *disposiciones*, la transformación (adaptación) de sus *habitus* y la puesta en juego de sus *capitales*.

El acompañamiento tutorial apunta, en los tutores, a un conjunto de actividades, dinámicas y procesos que cada tutor estima conveniente y, de acuerdo con las circunstancias, problemáticas y personas. En gran medida, el conocimiento y la experiencia del tutor son los elementos que le permiten proponer acciones tendientes a solucionar, atender o aminorar los conflictos tanto escolares como externos.

El tutor, en todo momento, entra al juego de fuerzas a partir de su *capital cultural y social* a efecto de canalizarlo en el rescate de los estudiantes por medio de la tutoría; en la misma proporción en que despliega las actividades, estrategias y dinámicas de la tutoría, aumentan sus niveles de *capital (cultural, social y simbólico)* al reproducir el acompañamiento, lo que le habilita de mejor forma en su *habitus* y perfecciona su acción. El tutor es el vehículo real de la tutoría gracias a su *illutio*, el *capital* y posteriormente, su *habitus*.

Cuando se habla de formación, desde el ámbito educativo, coexiste una relación estrecha entre el tutor y tutorado, al objetivar los métodos para hacer posibles las condiciones efectivas para tener éxito, diferenciar y poder priorizar necesidades para una indagación sobre las buenas prácticas y, aunque parece distante y descontextualizado, bajo los parámetros formativos en contextos actuales, es primordial llevar una transformación en estos *habitus*, bajo el concepto de prácticas en terreno, impulsando el programa de tutorías y una acción deliberada circunscrita a la mejora educativa.

Este proceso de formar se intensifica en el *habitus*, en el *campo* de la acción y de las interacciones, partiendo del aula, para la relación y vínculo con los tutorados, funcionando en paralelo al propio desarrollo personal y formativo en aspectos académicos del estudiante. Esto se traduce en una pedagogía de acompañamiento o una tutoría académica. Al explicar un proceso de formación que aborde la acción tutorial, sin descubrir al tutor ante contextos difíciles de asimilar.

Desde el ámbito y características de la ética, el acompañamiento requiere de una formación con responsabilidad, con una finalidad de utilidad y principios rectores, mismos que en la visión de Bourdieu, en reproducciones y transformaciones a fin de reconstruir sus procesos, al jugar una posición y ejercer su fuerza en el campo de acción, los cuales permean la construcción de su *habitus*, apropiándose de él.

La ausencia de mecanismos de la estructura del subsistema tendientes a la imposición, coerción o fiscalización (disposiciones y acompañamientos) alrededor de la acción tutorial hacia los tutores, limita la consecución de sus propósitos institucionales. La obligatoriedad y rigidez de la tutoría es ficticia, pues queda

al arbitrio y compromiso de los participantes, lo que, hasta cierto punto, parcializa el éxito de la tutoría. Se ha preferido innovar en la profesionalización en tutoría en lugar de invertir en la formación tutorial. Se deja de lado y no aprovecha la experiencia y formación acumulada de sus tutores con la puesta en práctica de su acción tutorial, al propiciar un círculo vicioso en la tutoría grupal, académica e individual.

La formación de tutores en la EMS y en el COBAEZ en particular, es una preocupación común en los tutores. La necesidad de una constante capacitación y formación, desde la formalidad de la estructura, es una coincidencia en la percepción de los tutores del plantel. Los lineamientos y patrones de formación, deben de acompañarse de una integración de estructuras y agentes, que enfoquen sus esfuerzos y prioridades en la correcta y completa implementación de dinámicas y técnicas, que coadyuven al rescate de los estudiantes en su trayecto escolar, tanto en las líneas académicas como extraescolares. Asimismo, debe de existir una coherencia total y recíproca con los lineamientos informales, constituidos por la práctica y la experiencia de los tutores en el *campo* de la tutoría.

El universo de docentes en el subsistema COBAEZ, establece un horizonte de múltiples y variados perfiles académicos. Queda a la elección de cada uno erigirse como tutor y formarse, para lo cual, se les han impartido diferentes cursos que han variado por institución, duración y han sido cubiertas en diferentes momentos por la BENMAC, el mismo COBAEZ, la SEDUZAC y la UAZ. Esta inconsistencia, incapacidad o desinterés de la estructura, en la formación de tutores, se ejemplifica y acentúa con la suspensión de estas actividades por instancias administrativas. Es de destacar, que el curso más actual, es ofrecido por medio de la plataforma digital de la SEP, del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior.

La estructura del subsistema, la Coordinación de Tutorías del COBAEZ, pretende agrupar las actividades y brindar formación, apoyo y asesoría en los rubros tutoriales. Sin embargo, no es una instancia que audite ni cuente con coercibilidad u obligatoriedad en el desempeño de los tutores. Sólo se conforma como una instancia administrativa circunscrita a concentrar los reportes e informes de las actividades de los tutores al interior del *campo*. Al implementarse estas acciones, replican el discurso oficial e imponen violentamente a los tutorados las estrategias diseñadas para su formación y rescate, aunque el análisis demostró no ser tan estratégicas.

Los tutores del turno vespertino del plantel, declaran abiertamente diferencias entre dos líneas de sus actividades: por una parte, la actividad docente la realizan dependiendo del campo disciplinar o área académica, donde sólo se involucran con los estudiantes y no inciden en áreas distintas; mientras que la acción tutorial la sujetan a la estructura misma, refiriéndose a ella como el conjunto de planes, programas, manuales, leyes, acuerdos, etcétera, que involucran su acción tutorial en un marco de diversidad que envuelve, necesariamente, a otros agentes. Las pautas estructurales en la formación y los mecanismos de su

implementación y atención tutorial, encuentran compatibilidad con el conocimiento y la experiencia de cada individuo, al fortalecer los *habitus* incorporados.

Los tutores del plantel, desde su propia percepción, conciben que la formación y capacitación de los tutores deben orientarse en un sentido colaborativo, en actitud responsable y con un mayor compromiso institucional. La acción tutorial de los tutores del plantel, evidencian la necesidad de crear un PAT para el turno vespertino, que concentre la articulación de las acciones estructurales sujetas al programa y a la disposición, voluntad, compromiso y responsabilidad individual de cada participante.

Resaltan un par de perfiles en los tutores del plantel: por una parte, las disposiciones del tutor “prescriptivo”, caracterizado por ceñirse a los tópicos y patrones propuestos por la misma estructura, donde destaca una limitada y oficial visión en su *illusio*, lo que se traduce en un sesgado desempeño al interior del *campo* de la tutoría y de su *habitus*, al arrojar resultados académicos bajos. Por otra parte, las disposiciones del tutor “asistemático”, distinguido por no sólo apearse a los lineamientos formativos de la estructura, por el contrario, su *habitus* responde a una serie de conductas, herramientas, dinámicas y estrategias provenientes de una *illusio* múltiple y compleja, que pone en juego en las relaciones del *campo* tutorial. Si bien sus resultados académicos son mejores, también es mayor la deserción que experimenta.

Para el tutor de primer grado, sus perspectivas, enfoques y prácticas se centran en el apoyo académico; la naturaleza misma de su asignatura, acarrea la necesidad de implementar una tutoría académica, con enfoques grupales e individuales según se requiera y se interprete a su consideración. Los datos emanados del presente análisis, permiten afirmar que las variables externas al proceso enseñanza-aprendizaje escapan a su acción tutorial, por lo que su primordial acción, se enfoca en el aprovechamiento académico de su asignatura. Reconoce encontrar limitada su formación tutorial en cuestiones que tienen qué ver en aspectos como la actitud, las áreas socioemocionales, el trabajo en equipo, entendimiento de necesidades de los adolescentes y la resolución de problemas (fuera de los matemáticos), la adquisición de destrezas, etcétera.

Se admite académicamente como un recurso útil en la formación del pensamiento y lógica matemáticos de los estudiantes, razón por la que enfoca su acción tutorial en su disciplina. Así mismo, reconoce sus limitaciones en otras áreas, razón por la que expresa su deseo de adquirir una visión de complementariedad en aras de acrecentar su *capital cultural* en su formación tutorial integral. Sin embargo, la experiencia adquirida y los resultados académicos en su acción tutorial, no los concibe como un vehículo de formación tutorial propia, escapa esta visión consciente de su horizonte formativo. Aunque pareciera una visión sesgada, se constituye como una postura constructiva y comprometida con la formación académica. Es destacable la disposición que expresa, aunque en la práctica, limite la modificación de su *illusio* y *habitus*.

Coincide la percepción estudiantil con la del tutor en cuestiones de acompañamiento y tutoría en lo descrito por el tutor.

El tutor de segundo grado se encuentra en una posición distinta a la del de primero. Su acción tutorial se ciñe a los parámetros, estrategias sugeridas y recomendaciones oficiales que inciden en los patrones oficiales de acompañamiento. Su visión tutorial enfoca sus esfuerzos en hacer coincidir el discurso y la estructura con los sujetos involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En su práctica reconoce la necesidad de integrar a los diversos actores educativos involucrados como son las autoridades, tutores, estudiantes y padres de familia. Su interacción se limita primordialmente a un enfoque tutorial de carácter grupal, como excepción, abarca la tutoría académica cuando se le solicita de manera expresa. Las vertientes o necesidades individuales, las canaliza o encausa con terceros actores o instancias educativas. Desconoce o no menciona las áreas de formación que complementarían su acción tutorial.

Al cuestionársele acerca de su formación tutorial, no concibe que su práctica y experiencia le brinde elementos formativos en la tutoría. Su opinión no expresa que su propia acción tutorial le forme y le permita reconocer áreas de oportunidad en su acción. Su visión se sesga o se limita a la perspectiva oficial. Sin embargo, su disposición e *illusio* inciden determinadamente en la puesta en marcha del proyecto (oficial) de “escuela para padres”, situación que aporta de manera propositiva y diferenciada al acompañamiento. La interpretación de los tutorados coincide en los aspectos positivos del trabajo con los padres, pero difiere del enfoque que da a las dinámicas y estrategias empleadas acordes a las necesidades de los tutorados. Describe dar un toque cálido y humanitario a los estudiantes.

Para la investigación, aunque de manera inconsciente (o no expresada de manera formal por el tutor), el trabajo tutorial que desempeña, le brinda elementos indirectos de formación al convivir e interactuar con los tutorados y sus padres, al establecer un vínculo de experiencias y estrategias que en ciclos continuos le brindan perfeccionar su práctica tutorial.

La tutora de tercer grado, reconoce que su acción tutorial es una gran área de oportunidad en sus funciones académicas. Al atender estudiantes de último nivel que, por su tránsito natural, enfocan sus esfuerzos en egresar del bachillerato, en la participación de eventos sociales y en la presentación de pruebas estandarizadas, manifiesta que su acción se ve parcial por las carencias expresadas por los tutorados en los ciclos escolares anteriores.

Su acción tutorial la encamina en estrategias de reflexión de los tutorados, enfocadas en su incorporación a la educación superior o a las actividades laborales. Reconoce que su enfoque tutorial es preponderantemente grupal sobre la individual y académica. Gran parte de su acción tutorial lo describe como gestor de ayuda, como interventor y canalizador con otros agentes y estructuras. Describe como una beta no explorada los lineamientos de formación en la atención de los jóvenes, ya que, desde su experiencia,

encuentra un desfase entre los programas y los requerimientos de los tutorados. Reconoce que la práctica tutorial le brinda elementos de identificación de problemáticas y a su vez, la capacidad de canalizar con expertos tales necesidades. Al mismo tiempo, el análisis deduce que, al reconocer su ausencia de formación específica en tutoría, le permite buscar espacios que coadyuven a mejorar su enfoque, estrategias y práctica tutorial, en pos de brindar más y mejores soluciones a los tutorados.

La subjetividad de los tutores con respecto a su propia formación, se manifiesta de diferentes maneras. La autopercepción de cada uno de ellos refiere en gran medida su perfil y la naturaleza de su actuar académico. La pugna entre *capitales*, *illusio*, disposición y *habitus*, demuestran en qué posición se encuentran con respecto a la tutoría.

Para comprender estas líneas, sobre todo el proceso de formación por el que el agente de EMS ha atravesado a partir de la incorporación de la tutoría en la reforma educativa del 2008, se deja entrever que ésta no ha sido la panacea que prometía ser, ya que pareciera ser más un programa que coadyuve a subsanar los vacíos que ya por naturaleza han estado presentes a lo largo de la vida académica de generaciones y de proyectos educativos que se ven lejanos a reducir la alta reprobación y abandono escolar.

Las prácticas emergentes en tutoría, son la articulación informal de los individuos intervinientes (subjetividad, disposiciones e *illusio*), en la acción tutorial formal, programada y diseñada desde el dispositivo e impuesta (a través de una *violencia simbólica*), en la que los *capitales* definen los *habitus* y permiten la intromisión en un juego de poder que conduce los destinos de los estudiantes en los campos académicos.

Los datos empíricos confirman el supuesto inicial: son las prácticas emergentes en tutoría en la EMS y concretamente en el COBAEZ, las que forman a los tutores. Más allá de una perspectiva formal y estructural, conciente o inconciente, intencional o no, los tutores adquieren las herramientas de atención y solución a los problemas que atienden (tanto en los planos académicos y personales, como los extraescolares), al demostrar que su *illusio* determina la puesta en juego desde su propio *capital simbólico*, a través de la transformación de su *habitus* al impulsar y apoyar a los tutorados, ante problemas de diferente índole.

Y aunque las reformas han venido a marcar una línea sugerente a la mejora, la formación inicial del tutor de EMS se estancó, desde aspectos pedagógicos siguen y seguirán existiendo vacíos marcados y esto se ve reflejado al término del ciclo escolar, haciendo una comparación entre el número de matrícula que ingresa y egresa. Por consiguiente, se deben transformar los objetivos de la formación en EMS, para lo cual, la estructura debe anteponer a sus criterios, las verdaderas necesidades de cada subsistema, esto, recae en la estructura y en el centro educativo, desde la interiorización y aprehensión de los agentes, la reflexión debe llevarlos a extrapolar su propia subjetividad en cuanto a su formación, será entonces que la reflexión debe

llevarlo a contemplar una retrospectiva y valoración de su práctica, para que con ello sus acciones, propongan un acompañamiento pedagógico que contemple una acción tutorial significativa y situada, basada en el saber-hacer o de saber-ser en un mundo por naturaleza cambiante.

El estudio en caso, muestra que los tres tutores sujetos de estudio carecen de una formación magisterial de carrera, ya que son profesionistas de diferentes áreas, lo que, en parte, puede explicar sus concepciones, opiniones, aprehensión y actuar acerca de la tutoría y a la vez, ser menos proclives a aceptar y adaptar su actividad profesional a tópicos de cambio y reforma. Debido a la naturaleza de la institución (cimientos de diversas áreas profesionales como una visión de multiplicación de saberes especializados), no prevalecen los profesores de carrera. La formación en el subsistema ha venido moldeándose bajo el yugo de la estructura, a través de la imposición y la *violencia simbólica*. Convendría la tarea de formarse de manera reflexiva, a través de su propia acción. La acción sólo puede ser reconstruida a través de la reflexión, de las disposiciones interiorizadas que constituyen a su vez el *habitus*, lo que hace el tutor y cómo se refleja en él.

Esto es observado debido a que en el análisis del *habitus* como elemento fundamental, explica que el agente es resultado de las relaciones y de la práctica desarrollada en el campo, pero a su vez de las acciones llevadas a cabo por él, estos productos permiten en ellos la reflexión de manera consciente y/o inconsciente, se observa con mayor énfasis en el tutor de segundo año, ya que describe adaptar sus estrategias ante las demandantes situaciones y problemáticas experimentadas en los contextos diversos y actuales de los jóvenes. Asimismo, la tutora de tercer año tiene claro que a partir del trabajo colaborativo y reestructurar el sistema de tutorías, se permitirá ir bajo un mismo rumbo. Esta reflexión la exponen también los tutores de primero y segundo, además aporta el no sólo incentivarlo bajo el concepto de *capital económico*, sino también, reconociendo su acción; el tutor de primer grado expresa continuar orientando su acción en su área académica, ya que la observa como rescate académico.

Las principales aportaciones analíticas del presente trabajo, estriban en poner de manifiesto y en primer término de la agenda educativa, a la tutoría y la formación de tutores. En segundo lugar, entender a qué intereses responden la reforma educativa y la imposición de proyectos internacionales. En tercer término, reconocer que la tutoría es subutilizada al enfocarse única y exclusivamente en el rescate de estudiantes con problemas de reprobación, deserción y bajo aprovechamiento. En un cuarto punto, resaltar que la estructura educativa apuesta invertir poco e indirectamente en la formación de tutores, al ofrecerles cursos introductorios, endebles y superficiales y apostando, a que los tutores se formen en el transcurso de su ejercicio tutorial, es la práctica, la experiencia y con base en su propio esfuerzo y desempeño académico e intelectual. Categóricamente, se afirma que son esas prácticas emergentes las que forman a los tutores;

ellos son los que impulsan y sostienen el proyecto de acompañamiento en la EMS, en el subsistema Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas y en el turno vespertino del plantel Roberto Cabral Del Hoyo.

Referencias

- Aboites Aguilar, H. (2010). La Educación Superior Latinoamericana y el Proceso de Bolonia: de la Comercialización a la Adopción del Proyecto Tuning por Competencias. *Revista Educación Superior y Sociedad*. Año 5 (9), 122 - 144. <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:korijwupuskJ:www.scielo.org.mx/pdf/crs/v5n9/v5n9a3.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx> -
- Aguilera García, J. (2010). *La Tutoría en la Universidad: Selección, Formación y Práctica de los Tutores: Ajustes para la UCM desde el Espacio Europeo de Educación Superior*. [Memoria de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Archivo digital. <http://eprints.ucm.es/10147/1/T31405.pdf>
- Alvarado Nando, M. (2010). *El aprendizaje y las tutorías en los universitarios*. Editorial Universitaria.
- Álvarez Pérez, P., y González Afonso, M. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el espacio europeo de Educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1) 49-70. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2541039>
- ANUIES. (2000). *Programas Institucionales de Tutorías, Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior*.
- _____ (2011). *La Tutoría. Una Estrategia Innovadora en el Marco de los Programas de Atención a Estudiantes*. <http://publicaciones.anui.es/pdfs/libros/Libro225.pdf>
- Aristimuño, A. (2013). La Tutoría en la Educación. La tutoría como herramienta de combate al fracaso educativo en la enseñanza media básica de Uruguay. *DIDAC*, (61), 65-68. http://revistas.iberomx.mx/didac/uploads/volumenes/14/pdf/Didac_61-1a_prueba.pdf
- Bertely Busquets, M. (Marzo, 2001). La Etnografía en la Formación de Enseñantes. *Revista Interuniversitaria*. 13, 137-160. Recuperado de: https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/71915/La_Etnografia_en_la_formacion_de_ensenan.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bolívar, A. y Domingo J. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación*. Madrid, España: La Muralla. *Forum Qualitative Social Research*. Volumen 7, No. 4, Art. 12 – Septiembre 2006.

Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural (Trad. M. Landesmann). *Sociológica*, México D.F. 2 (5), 11-17.

_____; y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.

_____. (1997). Espacio social y espacio simbólico. Introducción a una lectura japonesa de la distinción. En I. Jiménez (Coomp.), *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.

_____ (1997). *Razones Prácticas de la Teoría de la Acción*.
<http://epistemh.pbworks.com/f/9.%2BBourdieu%2BRazones%2BPrácticas.pdf>

_____ (1998). *La Distinción, Criterio y Bases Sociales del Gusto*. Taurus.

_____ (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.

_____; y Chamboredon, J., Passeron, J. (2002). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI.

Botto, M. (2011). *Sujeto e Individuo. En el Pensamiento de Gilles Deleuze*.
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/7760/43044_botto_michele.pdf

Bravo Salinas, N. H. (2007). *Competencias Proyecto Tuning – Europa, Tuning – América Latina*. Centro Virtual de Aprendizaje. Tecnológico de Monterrey.
http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcp_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf

Bruner Seymour, Jerome. (1996). *Actos de Significado, Más Allá de la Revolución Cognitiva*. Alianza.

Cabrera Hernández, D., Cruz Vadillo, M. (2016). Reforma educativa como cambio curricular: representaciones de docentes en una escuela primaria. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 0(22), 200-225. Recuperado de: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i22.1947>

Calderón López Velarde, J., Aguayo Rendón, L., y Ávila Gómez, H. (2018) *Formación, Investigación y Mejora Docente. Narrativas sobre Experiencias Didácticas en Posgrados en Educación*. Taberna Librería Editores.

Caro, A. (2002). El Paradigma de la Complejidad. *Revista Discurso*. (16), 1-14
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/977277.pdf>

- Ceballos, Miriam (2011, septiembre). *Funciones del Asesor, Tutor, Orientador y Maestro*. Prezi. <https://prezi.com/pqiutaueszey/funciones-del-asesor-tutor-orientador-y-maestro/>
- Cepeda Dovala, J., Gascón Muro, P. (2009). *El Proceso de Bolonia en América Latina: Caso de México*. IRG. <http://www.institut-gouvernance.org/es/analyse/fiche-analyse-431.html>
- Chaparro, A., González, C., y Caso, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18 (1), 53-68. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/774/1337>
- Chonchol, J. (1998). Impacto de la globalización en las sociedades latinoamericanas: ¿Qué hacer frente a ello? *Revista Estudios Avanzados*, 12 (34), 163 – 186. <http://www.scielo.br/pdf/ea/v12n34/v12n34a20.pdf>
- Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas, [COBAEZ] (2016). *Ingresa COBAEZ Roberto Cabral del Hoyo al nivel II del Padrón de Buena Calidad*. <https://cobaezac.edu.mx/comunicacion/ingresa-cobaez-roberto-cabral-del-hoyo-al-nivel-ii-del-padron-de-buena-calidad/>
- _____ (2015). *Plan de Acción Tutorial del Plantel “Roberto Cabral del Hoyo” del Turno Matutino (2015A-2016B)*. <https://es.slideshare.net/talamantes1212/plan-de-accin-tutorial-cobaez-rch-tm-2015-2016>
- _____ (2020). *Misión y Visión*. <https://cobaezac.edu.mx/institucion/mision-y-vision/>
- Comisión Europea, Educación y Formación. (2017). *El Proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior*. Web Oficial de la Unión Europea. http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_es?2nd-language=fr
- Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Media – Superior A. C. (2018). *Marco Normativo*. Secretaría de Educación Pública. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2156/1/images/10.pdf>
- Cordero, L., Vega, Y., y Ross, G. (2012). *Bajo Rendimiento Escolar en el Nivel Medio Superior: Una Problemática Educativa*. *Revista de Pedagogía y Educación*. <http://revistadepedagogiayeducacion.blogspot.mx/2012/06/bajo-rendimiento-escolar-en-el-nivel.html>
- De Garay, A. (2013). WEISS, Eduardo (coord.) (2012). Jóvenes y bachillerato, colección Biblioteca de la Educación Superior, Ciudad de México: ANUIES. *El mundo juvenil de los estudiantes de bachillerato*.

Revista Mexicana de Investigación Educativa. 18 (57) 637-643.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774016>

De Garay Sánchez, A. (2008). Los Acuerdos de Bolonia; desafíos y respuestas por parte de los sistemas de educación superior e instituciones en Latinoamérica. *Revista Universidades.* (37), 17-36.
<https://www.redalyc.org/pdf/373/37311274003.pdf>

De la Cruz Flores, G., y Chehayba y Kury, E., y Abreu, L. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior.* XL (157), 189-209.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a9.pdf>

Delors, Jacques (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en *La Educación encierra un tesoro.* México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.

Del Pozo Rodríguez, M. (2011). La Orientación y la Acción Tutorial en la Etapa de Primaria. *Revista Digital Reflexiones y Experiencias Innovadoras en el Aula. Didact@.* (28). <https://docplayer.es/297728-La-orientacion-y-la-accion-tutorial-en-la-etapa-de-primaria.html>

Dewey, J. (2003). *Experiencia y Educación.* <https://es.scribd.com/document/243268130/1938-Experiencia-y-educacion-John-Dewey-pdf>

Díaz Céspedes, F. (2016). *Jean Piaget y la Teoría de la Evolución de la Inteligencia en los Niños de Latinoamérica.* Crítica.cl. <http://critica.cl/educacion/jean-piaget-y-la-teoria-de-la-evolucion-de-la-inteligencia-en-los-ninos-de-latinoamericana>.

Díez Lozano, Á. (2013). *Evaluación del Rendimiento Aritmético. Un Estudio Comparativo,* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada, España]. DIGIBUG: Repositorio Institucional de la Universidad de Granada, <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/29792/1/20757165.pdf>

Díaz López, K., y Osuna Lever, C. (2017). Contexto sociofamiliar en jóvenes en situación de abandono escolar en educación media superior. Un estudio de caso. *Perfiles Educativos, XXXIX* (158), 70-90. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n158/0185-2698-peredu-39-158-00070.pdf>

Ducoing Watty, P. (2018). *Rutas de las Reformas de Educación Básica en México.* Voces Normalistas. Diálogos con la Educación. IISUE UNAM. <https://vocesnormalistas.org/2018/09/01/reforma-educativa-y-educacion-basica-patricia-ducoing-coord/>

- Espinoza, Ó., Castillo D., González L., y Loyola J. (2014). Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos*, XL (1) 97-112. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n1/art06.pdf>
- Espinoza Rivera, M., y García Lozano, L., y Velasco Pineda, S. (2017). *Tutorías en el Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara*. Editorial Universitaria. [http://www.sems.udg.mx/sites/default/files/BGC/tutorias en el sistema de educacion media superior de la universidad de guadalajara.pdf](http://www.sems.udg.mx/sites/default/files/BGC/tutorias%20en%20el%20sistema%20de%20educacion%20media%20superior%20de%20la%20universidad%20de%20guadalajara.pdf)
- Excélsior. Periódico (versión Digital) (2014). *Las TIC'S en la Reforma Educativa*. Recuperado de: <http://www.excelsior.com.mx/especial/reforma-educativa#view-1>
- Fernández Martínez, M., Herrera Cárdenas, E., Gómez Triana, F., et al (2019). *La “nueva escuela mexicana” y sus implicaciones para la educación media superior*. Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1903>
- Ferry, G. (1990). *El Trayecto de la Formación. Los Enseñantes entre la Teoría y la Práctica*. Ed. Paidós. <https://yessicr.files.wordpress.com/2013/03/g-ferry.pdf>
- García Nieto, N. (Editor), Asensio Muñoz, I., y Carballo Santaolalla, R., et al. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, (337), 189-210. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d68b0298-9d08-495e-8b72-241bd5ee2605/re33710-pdf.pdf>
- García Renata, J. (2011). Modelo Educativo basado en Competencias: Importancia y Necesidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 11 (3), 1-24. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10225/18088>
- Gaxiola Jarquín, S. (2011). *Programa de Tutorías y Asesorías del Bachillerato General Estatal*. Docplayer. <https://docplayer.es/7081597-Programa-de-tutorias-y-asesorias-del-bachillerato-general-estatal-2014.html>
- Gil, L. (2012). Relación pedagógica e interacción comunicativa. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*. 4 (2), 85-102. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpsua/v4n2/v4n2a06.pdf>
- Giménez G. (1997). *La Sociología de Pierre Bourdieu*. Recuperado de: <https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/La%20Sociologia%20de%20Bourdieu.pdf>

- Gobierno de México (2018). *La Reforma Integral de la Educación Media – Superior (RIEMS)*. Página del Gobierno de la República (México). <https://www.gob.mx/conalep/acciones-y-programas/sistema-nacional-de-bachillerato>
- Gobierno de México (2020). *Planea en Educación Media Superior*. Recuperado de: <http://planea.sep.gob.mx/ms/>
- Gobierno de la República. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2012*. Escenarios, Programas e indicadores. <https://www.cefp.gob.mx/intr/edocumentos/pdf/cefp/cefp0962007.pdf>
- Gobierno de la República I (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018*. https://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/MarcoJuridico/PND_2013-2018.pdf
- Gobierno de la República II (2016). *Ley General de Educación 2016*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Gobierno del Estado de Zacatecas (2018). *Manual para Evaluar Planteles que Solicitan el Ingreso y la Promoción en el Sistema Nacional de Bachillerato, Versión 3.0*. <http://transparencia2.zacatecas.gob.mx/files/Manual%203%200%20versión%20final%20publicada%20270613.pdf>
- Goig Martínez, Juan Manuel (2016). La OCDE en la era de la Globalización: Desarrollo e Influencia. *Revista de Derecho UNED*. (19), 111- 149. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/RDUNED/article/viewFile/18492/15531>
- González, J., y Wagenaar, R., y Beneitone, P. (2004). Tuning América Latina: Un Proyecto de las Universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. (35). <http://rieoei.org/rie35a08.htm>
- González, J., y Wagenaar, R. (Editores) (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II. Informe Final Proyecto Piloto. La contribución de las Universidades al Proyecto Bolonia*. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf>
- González-Palacios, A., y Avelino-Rubio, I. (2016). Tutoría: una revisión conceptual. *Revista de Educación y Desarrollo*. (38), 57-68. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/38/38_Gonzalez_Palacios.pdf
- Gordillo Rico, E., y Martínez Morales, J., y Valles Baca, H. G. (Abril – Septiembre 2013). Rendimiento

Académico en Escuelas de Nivel Medio Superior. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* (Red de Investigadores Educativos). (6), 51-58. Recuperado de: <http://www.rediech.org/inicio/images/k2/Red6-p51-58.pdf>

Hernández Rojas, G. (1998). Descripción del paradigma sociocultural y sus aplicaciones e implicaciones educativas. En Ed. Paidós: *Paradigmas en Psicología de la Educación* (pp. 211-246).

_____ (2006). Constructivismo Social: implicaciones educativas de la teoría histórico-cultural. En Ed. Paidós, *Miradas constructivistas en psicología de la educación* (pp. 157-196).

_____ (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*. XXX, (122), 38-77. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v30n122/v30n122a3.pdf>

Honoré, B. (1980). *Para una Teoría de la Formación*. Narcea. <https://es.scribd.com/doc/162108398/Honore-Para-una-teoria-de-la-formacion>

Informador. Periódico (2013). (versión Digital). *Evaluación Docente*. Recuperado de: <http://www.informador.com.mx/2103/reforma-educativa> No se indica cuál es le título del artículo citado

Jiménez Lozano, Ma., y Perales Mejía, F. (2003). *Tutores, asesores y aprendices. Valoraciones para llegar a ser un profesional*. COMIE. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178648649.pdf>

Jiménez Meraz, Manuela. (2015, junio - septiembre). Modelo para la Implementación de la Tutoría entre Pares. En *Atenas. Revista Científico Pedagógica*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047207003.pdf>

Jonnaert, P. (2002). *Competencias y Socioconstructivismo. Nuevas Referencias para los Programas de Estudio. Segunda Conferencia Anual de Inspectores de la Enseñanza Media*, En Bobo Dioulasso, Burkina Faso. *Red Iberoamericana de Investigaciones sobre el Currículo*, [RIIC] UNAM. <https://vdocuments.mx/download/jonnaert-ph-competencias-y-socioconstructivismo>

Juárez Martínez, A., Flores Almendárez, J., y Huerta Gaytán, P. (2017). Propuesta para evaluar, desde la óptica de los alumnos, las competencias docentes establecidas para el nivel medio superior en México. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Noviembre. <http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/11/evaluar-competencias-docentes.html>

- Krichesky Gabriela J y F.; y Murillo Torrecilla J. (2011). *Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela.* 9 (1), 65-83.
<http://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf>
- Lázaro Martínez, Á. (1997). *La función tutorial en la formación docente.* Universidad de Alicante.
<https://web.ua.es/es/ice/documentos/tutorial/material/ivjornada/la-funcion-tutorial.pdf>
- Lecompte, M., y Goetz, J. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Morata.
- Luna Becerril, E. (2015). *Economía Mexicana y la Globalización.* Contaduría Pública.
<http://contaduriapublica.org.mx/economia-mexicana-y-la-globalizacion/>
- Mapén Franco, T., y Pérez Cupil, M., y López Iglesia, A. (2016). *Evaluación del Programa de Tutoría en la Escuela Normal de Educación Preescolar "Rosario María Gutiérrez Eskildsen.* Revistas Universitarias.
<http://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/1304/1048>
- Márquez Jiménez, Alejandro. (2012). El financiamiento de la educación en México: Problemas y alternativas. *Perfiles educativos*, 34 (spe), 107-117. Recuperado en 11 de noviembre de 2020, de
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34nspe/v34nspea10.pdf>
- Martín Criado, E., 2009, "Habitus" en Reyes R. (Dir). *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales, volumen 2,* Plaza y Valdés, Madrid.
- Martínez González, A., Prieto Mendoza, L., Alcalde Arreola, L., García Lozano, L., Ramírez Flores, J., y Preciado Rodríguez, G. (2017). *Tutorías en el Sistema de Educación Media – Superior de la Universidad de Guadalajara.* Editorial Universitaria.
http://www.sems.udg.mx/sites/default/files/BGC/tutorias_en_el_sistema_de_educacion_media_superior_de_la_universidad_de_guadalajara.pdf
- Martínez Miguélez, M. (2013). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual Teórico-Práctico.* Trillas.
- Montero Curiel, M. (2010). El Proceso de Bolonia y las Nuevas Competencias. The Bologna Process and the new skills. *Revista Electrónica Tejuelo.* (9), 19-37.
<https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=12&ved=0ahUKEwj87rr1idDXAhUC9WMKHXRoCn0QFghtMA&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3719324.pdf&usg=AOvVaw1kiyzyVjJIKsqTuudQAwFz>

- Morales Herrera, L., y Flores Flores, A. (2019, agosto). La evaluación docente en el marco de la reforma educativa 2013. *Revista Educa UPN*. (26). <http://educa.upnvirtual.edu.mx/index.php/hecho-en-casa/8-hecho-en-casa/365-la-evaluacion-docente-en-el-marco-de-la-reforma-educativa-2013>
- Morales Moreno, A. (2010, diciembre). La Acción Tutorial en Educación. *Hekademos. Revista Educativa Digital*. III, (7), 95-114. http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/07/06_Accion_tutorial.pdf
- Moreno Durán, Á., y Ramírez, J. (2003). *Pierre Bourdieu. Introducción Elemental*. Estrategias Educativas. Ed. Panamericana. Bogotá, Col.
- Muriano, P., Valls, M., Vázquez, C., Juez, X., y Mesquida, C. (2010, mayo). *¿Y después del Plan Bolonia?:* <https://universitarisb.wordpress.com>
- Murillo, J., y Martínez Garrido C. (2010). *Investigación Etnográfica*. Universidad de Madrid. https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf
- Murillo Pacheco, H. (2010). Misión del docente: propiciar en el estudiante aprendizajes significativos. *Revista Enfermería universitaria*, 7(4), 42-52 Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/eu/v7n4/v7n4a7.pdf>
- Narro Robles, J., y Arredondo Galván, M. (2013). La Tutoría. Un Proceso Fundamental en la Formación de los Estudiantes Universitarios. *Revista Perfiles Educativos*. 35 (141), 132-151. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n141/v35n141a9.pdf>
- Nemiña, R., y García Ruso, H., y Montero Mesa, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (2), 1- 13. <http://www.redalyc.org/pdf/567/56711798016.pdf>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE] (2012). Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA). <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE] (2015). Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA).

<https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/programainternacionaldeevaluaciondelosalumnospsa.htm>

Ortiz Uribe, F. (2007). *La entrevista de investigación en las Ciencias Sociales*. Limusa.
<https://issuu.com/maiquim.floresm./docs/la-entrevista-de-investigacion-en-l>

Perrenoud, P. 1 (2001). *Diez Nuevas Habilidades para una Nueva Profesión*. Universidad Veracruzana.
<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>

_____ (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. ESF.
https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf

_____ (2010). La Formación del Profesorado: Un Compromiso entre Visiones Inconciliables de la Coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 24 (2), 103-122.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198006.pdf>

_____ 2 (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago - Chile), 14 (3), 503-523.
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html

Real Académica de la Lengua Española (2016). *Diccionario de la Lengua Española en línea*. <http://www.rae.es/>

Ramírez, Liberio V., y Medina Márquez, M. (2008, Septiembre). Educación Basada en Competencias y el Proyecto Tuning en Europa y América Latina. Su Impacto en México. *Ide@s Revista Electrónica de la Escuela Normal de Chalco*, Estado de México. 3, (39), 97-114.
<https://blognormalchalco.files.wordpress.com/2009/08/tuning-europa.pdf>

Ramírez Olano, R. (2018). *Breve Reseña sobre el Constructivismo Social*. Medium
<https://medium.com/@nematur/breve-reseña-sobre-el-constructivismo-social-e5db18b116e8>

Riera Romaní, J., y Prats Fernández, M. (2008). Un enfoque socio-constructivista y sistémico de los modelos de apoyo y actualización docente para la innovación educativa de base TIC. *Proyecto Educom Educar*. 41, 29-40. Universidad Autónoma de Barcelona, España. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/3421/342130830003.pdf>

- Ríos Acevedo, C. (1995). Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer. *Revista Educación y Pedagogía*. (14 y 15), 16-35. http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/3181/1/RiosClara_1995_Acercamientoconceptoformaciongadamer.pdf
- Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y Cultura en los Procesos Educativos*. Paidós. <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2015/10/Rockwell-Cap-2.pdf>
- _____ (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982 – 1985). En Rockwell, E., y Ezpeleta J. (coord.), Mercado R., Aguilar C., y Sandoval E. Para observar la escuela, caminos y nociones. *En La práctica docente y sus contextos institucional y social*. <http://polsocytrabiigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/152/2014/03/Rockwell-El-proceso-etnografico.pdf>
- Rodríguez Aroncho, W. (1999). El Legado de Vygovski y Piaget a la Educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 31 (3), 477-489. <http://www.redalyc.org/pdf/805/80531304.pdf>.
- Rodríguez Cortés, K., y Salgado Fernández, L. (2009, julio – diciembre). Puntos Críticos sobre la Reforma en Educación Básica y Media Superior en México. *Revista del Centro de Investigación*. 8 (32), 121-134. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34213107009>
- Rodríguez Gómez, G., y Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Aljibe. http://www.catedranaranja.com.ar/taller5/notas_T5/metodologia_investig_cap.3.pdf
- Rojas, H. (2014). Acompañamiento entre Pares, Propuesta para Educación Media – Superior. *Educación Futura. Periodismo de Interés Público*. <http://www.educacionfutura.org/acompanamiento-entre-pares-propuesta-para-ems/>
- Román C., Marcela (2013). Factores Asociados al Abandono y la Deserción Escolar en América Latina: Un Mirada en Conjunto. *Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 33-59. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2896>
- Romo López, A. (2004). *La Incorporación de los Programas de Tutoría en las Instituciones de Educación Superior*. ANUIES. <http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/libros/Libro164.pdf>
- _____ (2011). *La Tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a los estudiantes*. ANUIES. <http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/libros/Libro225.pdf>

- San Martín, C. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 16 (1), 104-122. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15530561008.pdf>
- Sánchez Encalada, M. (2016). Formación de Tutores como Estrategia para Mejorar el Rendimiento Académico de los Estudiantes Universitarios. En *Integración Académica en Psicología*. 4 (12), 56-68. <https://integracion-academica.org/attachments/article/141/05%20Formacion%20Tutores%20-%20MLSanchez.pdf>
- Serrano González-Tejero, J., y Pons Parra, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*. 13 (1), 1-27. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v13n1/v13n1a1.pdf>
- Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS] (2013). *Dirección General de Bachillerato (DGB). Antecedentes*. http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/antecedentes_dgb
- _____. I. (2008). *Acuerdo 442. Sistema Nacional de Bachillerato. Diario Oficial de la Federación*, <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a442.pdf>
- _____. II. (2008). *Acuerdo 444. Sistema Nacional de Bachillerato. Diario Oficial de la Federación*. http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/243/1/images/acuerdo_444_competencias_marco_curricular_sistema_nacional_bachillerato.pdf
- _____. III. (2008). *Acuerdo 445. Sistema Nacional de Bachillerato. Diario Oficial de la Federación*. http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/243/1/images/acuerdo_445_educacion_media_superior_opciones_educativas.pdf
- _____. IV. (2008). *Acuerdo 447. Sistema Nacional de Bachillerato. Diario Oficial de la Federación*. http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/243/1/images/acuerdo_447_competencias_docentes_educacion_media_superior.pdf
- _____. V. (2008). *Acuerdo 449. Sistema Nacional de Bachillerato. Diario Oficial de la Federación*, http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/243/1/images/acuerdo_449_competencias_perfil_director_Planteles_ems.pdf

- _____ VI. (2008). *Acuerdo 480. Sistema Nacional de Bachillerato. Diario Oficial de la Federación.* http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/243/1/images/acuerdo_480_lineamientos_ingreso_sistema_nacional_bachillerato.pdf
- _____ VII. (2008). *Acuerdo 484. Sistema Nacional de Bachillerato. Diario Oficial de la Federación,* http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/243/1/images/acuerdo_484_bases_creacion_funcionamiento_comite_sistema_nacional_bachillerato.pdf
- _____ VIII. (2008). *Acuerdo 486. Sistema Nacional de Bachillerato. Diario Oficial de la Federación.* http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/243/1/images/acuerdo_486_competencias_disciplinarias_bachillerato_general.pdf
- _____ IX. (2008). *Acuerdo 488. Sistema Nacional de Bachillerato. Diario Oficial de la Federación,* http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/243/1/images/acuerdo_488_modifican_diversos_442_444_447.pdf
- _____ X. (2012). *Acuerdo 656. Sistema Nacional de Bachillerato. Diario Oficial de la Federación.:* http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/243/1/images/acuerdo_656_reforma_adiciona_444_adiciona_486.pdf
- _____ XI. (2012). *Acuerdo 657. Sistema Nacional de Bachillerato. Diario Oficial de la Federación.* http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/243/1/images/acuerdo_657_lineamientos_generales_director_Plantel_federal.pdf
- _____ XII. (2009). *Acuerdo 9/cd/2009.* http://tutorias.uas.edu.mx/web/pdf/Acuerdo_9_CD-SNB_Tutorias_a_SiNEMS.pdf
- _____ XIII (2009). *Sistema Nacional de Tutorías Académicas [SINATA].* <https://www.dgb.sep.gob.mx/acciones-y-programas/siguele/SINATA.pdf>
- _____ XIV (2013). *Manual SINATA.* http://www.cbtis56.edu.mx/alumnos/documentos/docConstruyet/Manual_SINATA.pdf
- _____ XV (2013). *Yo No Abandono.* http://www.sems.gob.mx/swb/sems/yo_no_abandono
- _____ XVI (2013). *Síguele.* http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/siguele

_____ XVII, (2007). Plan de Desarrollo 2007 – 2012. En *Lineamientos de la Acción Tutorial*, México. <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/actividades-paraescolares/acciontutorial/FI-LAT.pdf>

_____ XVII (2013). *SIAT*. http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/sistema_alerta_temprana_siat

_____ XVIII (2017). *PBC-SiNEMS*. <https://www.gob.mx/conalep/acciones-y-programas/sistema-nacional-de-bachillerato>

_____ XIX (2013). *Antecedentes de la DGB*. http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/antecedentes_dgb

Secretaría de Educación Pública, y Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, (2012). *Enfoque Centrado en Competencias*. http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias

Secretaría de Educación Pública I. (2012). *Colegio de Bachilleres*. <https://www.gob.mx/bachilleres/>

_____ II. (2016). *Modelo Educativo y Propuesta Curricular*. <https://www.gob.mx/7prioridadessep/articulos/4-modelo-educativo-y-propuesta-curricular>

_____ III (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf

_____ IV (2016). *Los fines de la educación en el siglo XXI*. http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacion_en_el_Siglo_XXI.PDF

_____ V (2017). *Estadísticas del Sistema Educativo México. Ciclo Escolar 2015 - 2016*. Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2015_2016_bolsillo.pdf

_____ VI (2015). *Movimiento contra el Abandono Escolar*. http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/6/images/movimiento_contra_abandono_escolar.pdf

- _____ VII (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. <http://www.decidetusestudios.sep.gob.mx/recursos/docs/ReporteEncuestaNacionalDesercionEMS.pdf>
- _____ VIII (2016). *Cuarto Informe de Labores 2015-2016*. http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2012_2018/4to_informe_de_labores.pdf
- _____ IX (2014). *Resultado Nacional Enlace 2014. Último Grado de Bachillerato*. [http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2014/historico/ENLACE Media 2014 nacionales e historicos Mod.pdf](http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2014/historico/ENLACE_Media_2014_nacionales_e_historicos_Mod.pdf)
- _____ X, (2016). *Publicación de Resultados 2016, Nacional. Prueba PLANEA-MS*. http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2016/DifusionPLANEA_EMS.pdf
- _____ XI, (2014) *Resultado Prueba ENLACE 2014 Consulta por Escuela: Turno Vespertino del Plantel “Roberto Cabral Del Hoyo”, COBAEZ, Zacatecas*. <http://www.enlace.sep.gob.mx/ms/32ECB0036Y>
- _____ XII, (2016). *Publicación de Resultados, Zacatecas. Prueba PLANEA-MS*. http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2016/DifusionPLANEA_EMS.pdf
- _____ XIII (2016). *Publicación de Resultados Plantel “Roberto Cabral Del Hoyo” Turno Vespertino, COBAEZ. Prueba PLANEA-MS*. <http://143.137.111.132/PLANEA/Resultados2016/MediaSuperior2016/r16msCCT.aspx>
- _____ XIV, (2012). *Lineamientos de Acción Tutorial*. <http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/actividades-paraescolares/acciontutorial/FI-PAT.pdf>
- _____ XV, (2014). *Manual para Implementar la Tutoría entre Pares (Alumno – Alumno) en Planteles de Educación Media Superior*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/701/yna_manual_4.pdf
- _____ XVI, (2016). *Documento Base del Bachillerato General*. [https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/pdf/Doc Base 22 11 2018_dgb.pdf](https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/pdf/Doc_Base_22_11_2018_dgb.pdf)
- _____ XVII, (2016). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*. Primera Edición. Ciudad de México. <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>

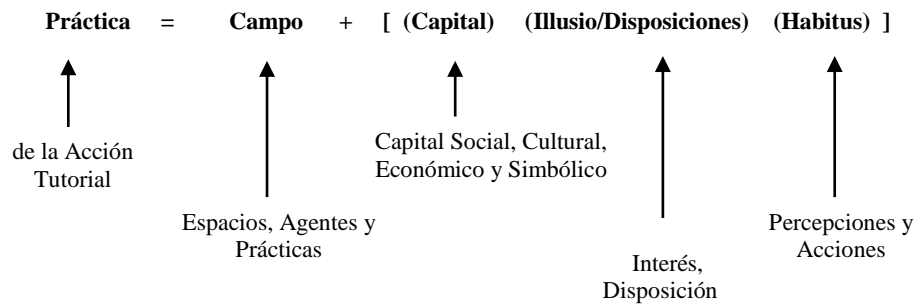
- Sola Martínez, T., y Moreno Ortiz, A. (2005). *La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*. *Educación y Educadores*, 8, 123-143
<https://www.redalyc.org/pdf/834/83400810.pdf>
- Stake, Robert E. (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. Morata.
- Stiglitz, J. E. (2002). El malestar en la Globalización. *INNOVAR, revista de ciencias administrativas y sociales*. (21) 217-223. <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v13n21/v13n21a17.pdf>
- Stockwell, N., y Bengoetxea, E., y Tauch, C. (2011). El Espacio Europeo de Educación Superior y la promoción de la cooperación académica y de la movilidad con México. *Perfiles educativos*, 33 (133), 198-205.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n133/v33n133a12.pdf>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia.
<https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Taylor, S., y Bogdan R. (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. La Búsqueda de Significados*. Paidós. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigación-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Tecnológico de Monterrey. (2017). *Tabla comparativa PISA – ENLACE*. Centro Virtual de Aprendizaje [CVA].
http://www.cca.org.mx/ps/profesores/cursos/ed129_2/html/m04/tema02/tabla_pisa_enlace.pdf
- Tejeda Rodríguez, M. (2016). La Tutoría Académica en la Formación Docente. En *Revista Serbilu*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048483042>
- Trejo García, M., y García Córdoba, F. (2005). Algunas reflexiones sobre el sistema tutorial en el Instituto Politécnico Nacional. *Innovación Educativa*, 5 (26), 37-45.:
<https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421475004.pdf>
- Trucco, D., y Inostroza, P. (2017). *Las Violencias en el Espacio Escolar*. CEPAL – UNICEF.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/4/S1700122_es.pdf
- Tuirán, R., Gaviria-Soto, J., Lugo-Campos, R., Hernández-Franco, D., y Benítez-Isidoro, M. (2019). Ganancia educativa en la educación media superior de México. *Papeles De Población*, 25 (100), 87-119.
<https://rppoblacion.uaemex.mx/article/view/12247/10287>

- UNESCO (2011). *Informe sobre la Reforma Integral de Educación Básica en México*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226543>
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos [UAEM] (2020). *Manual de Acción Tutorial para la Educación Media Superior de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos*.
[http://orientacionytutoria.uaem.mx:8080/PaginaOE/Archivos/MAT\(3dic\).pdf](http://orientacionytutoria.uaem.mx:8080/PaginaOE/Archivos/MAT(3dic).pdf)
- Universidad de Guadalajara [U. de G.]. (2008). *Bachillerato General por Competencias del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara*.
http://www.hcgu.udg.mx/sites/default/files/sesiones_cgu/2007-2008/2008-08-29%2000%3A00%3A00/bachilleratogenera.pdf
- Valdés, R., Pilz, D., Rivero, J., Machado, M., y Walder, G. (2013). *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224714>
- Valles Martínez, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Síntesis.
- Vázquez Torres, F., Gómez Miranda, P., y Zarco Istiga, A. (2007). *El programa de tutorías (PIT) como elemento de apoyo en la formación de tutores*. E-spacio. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:19253/n04vazquez07.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1997). *Obras Escogidas, Tomo I*. Aprendizaje Visor.
- Wacquant, L. (2004). Claves para leer a Bourdieu (Trad. L. Álvarez). En I. Jiménez (Coord.), *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad-Plaza y Valdés.
- Weiss, E. (coord.) (2013). Jóvenes y bachillerato. *El Mundo Juvenil de los Estudiantes de Bachillerato Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 18, (57). 637-643.
- Wolcott, Harry F. (2003). *Mejorar la Escritura de la Investigación Cualitativa*. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Woods, Peter. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós-MEC.
<https://es.scribd.com/document/326167869/Woods-Peter-La-escuela-por-dentro-La-etnografia-en-la-investigacion-educativa-pdf>

Apéndice 1. Figuras

Figura 1

Perspectiva de la Teoría de la Acción de Pierre Bourdieu Aplicada a la Acción Tutorial en el COBAEZ

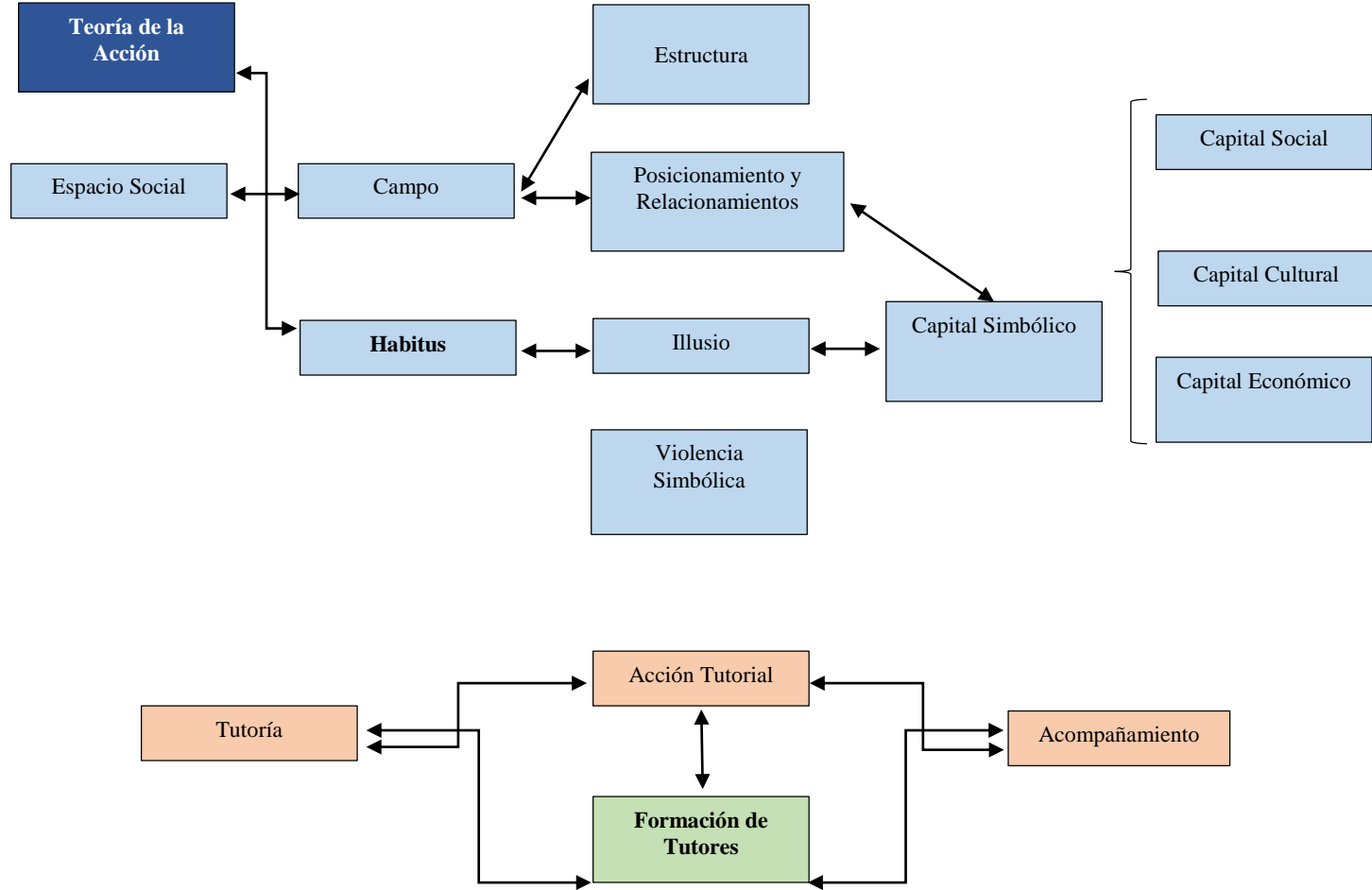


Formación de tutores = Educación Media–Superior + [(Tutores) (Interés/Disposiciones) (Acción tutorial)]

Nota. Esta figura es de elaboración propia.

Figura 2

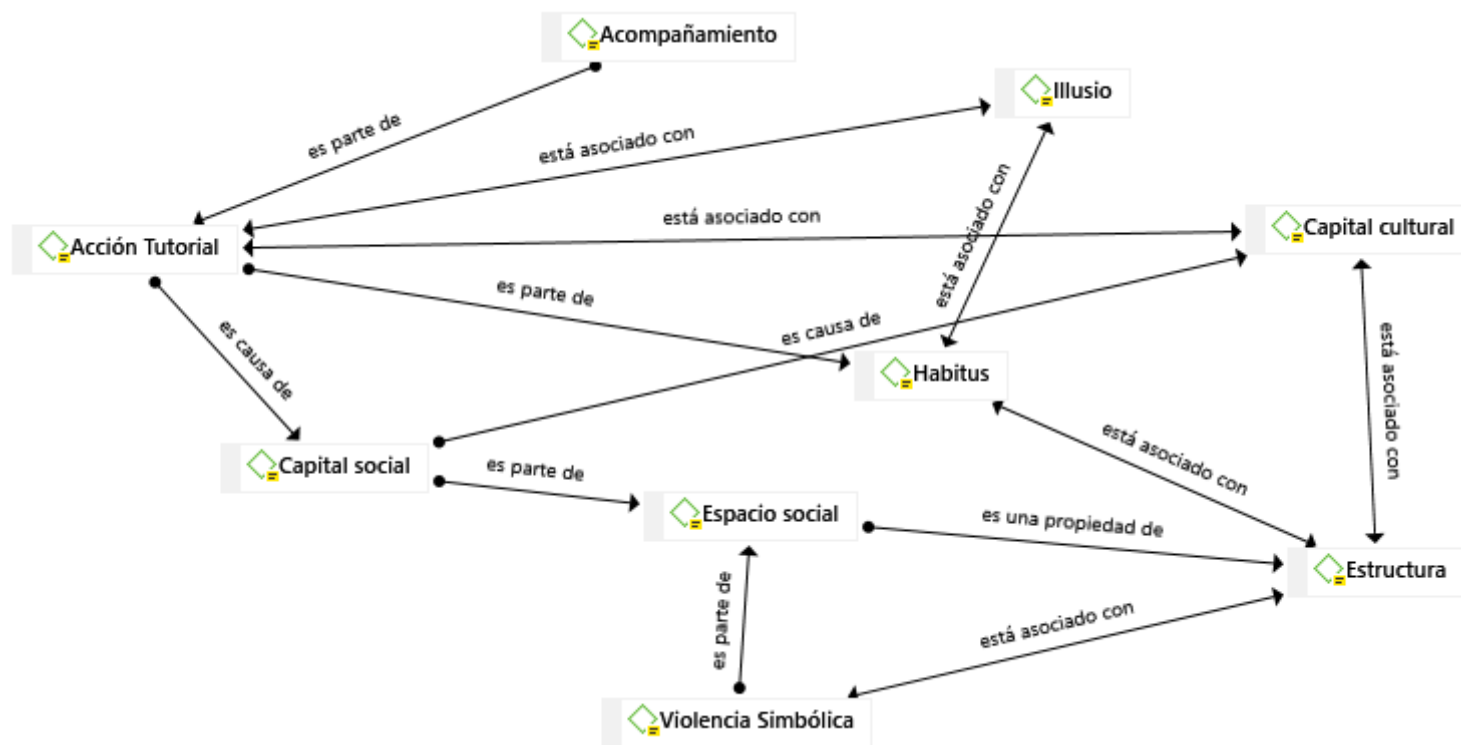
Relación de Categorías Sobre la Teoría de la Acción de Pierre Bourdieu



Nota. Esta tabla es de elaboración propia.

Figura 3

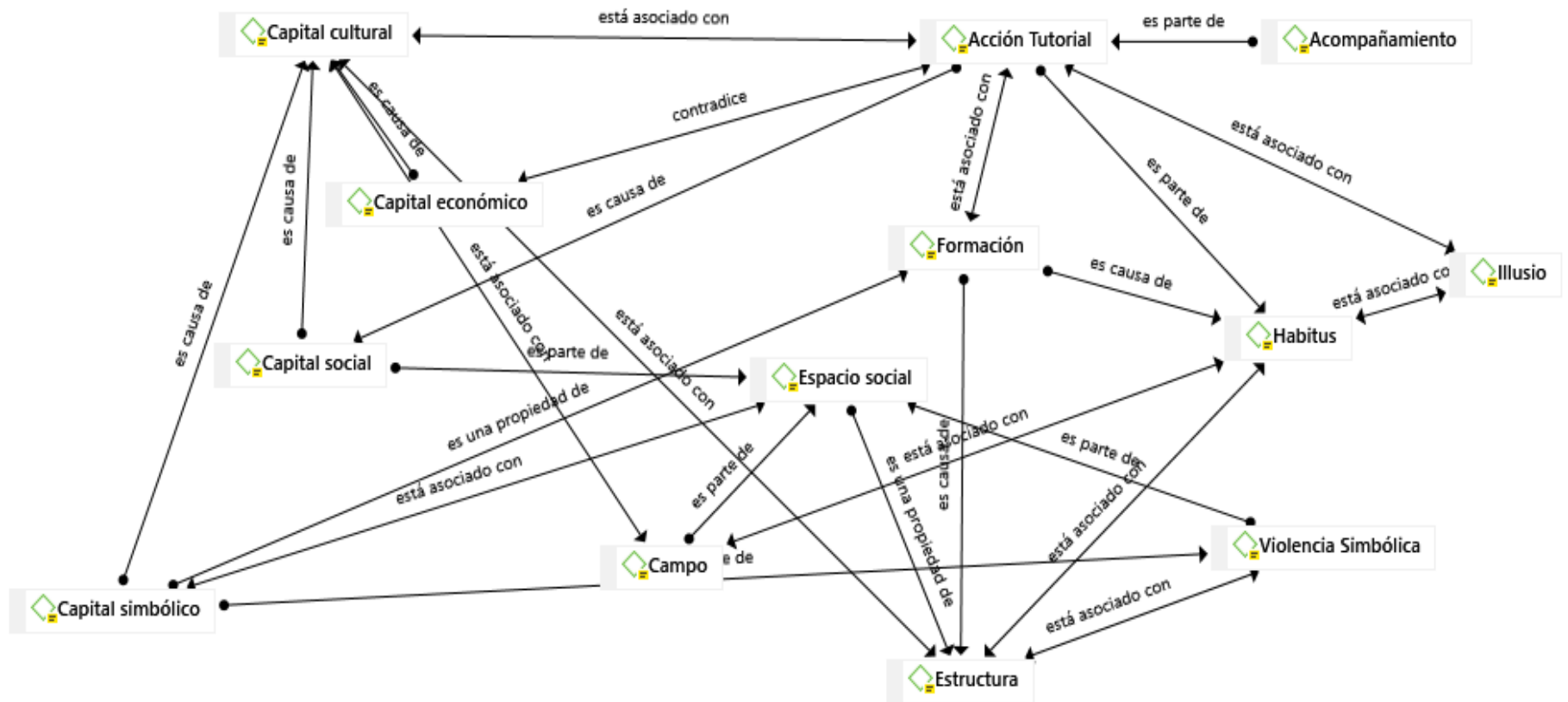
Análisis de las Prácticas Emergentes en la Acción Tutorial en el Plantel Roberto Cabral del Hoyo del Turno Vespertino del Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas.



Nota. Red de elaboración propia, diseñada con en el Software de aplicación Atlas.ti 8.

Figura 4

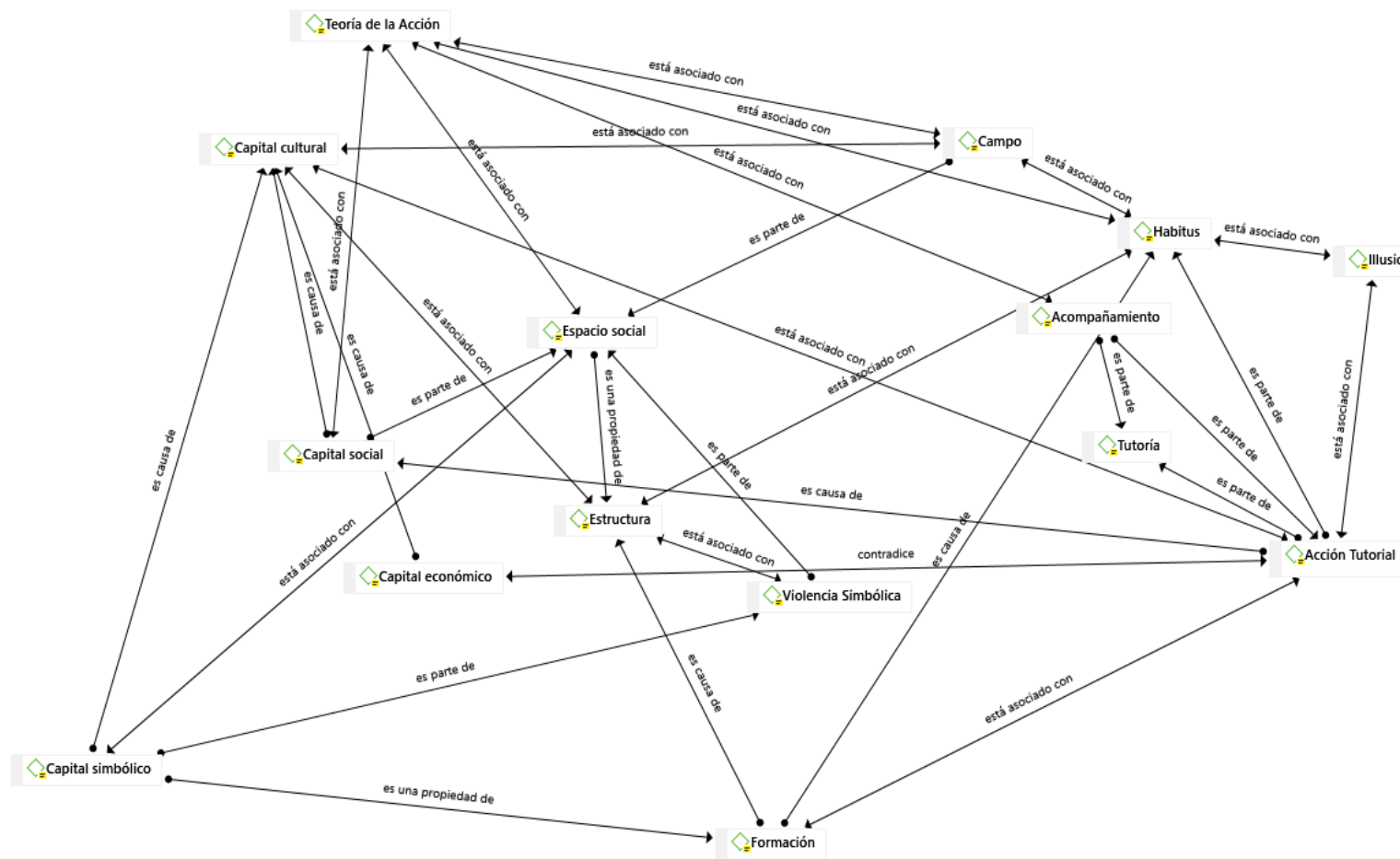
La Formación del Tutor en el Plantel Roberto Cabral del Hoyo del Turno Vespertino del Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas



Nota. Red de elaboración propia, diseñada con en el software de aplicación Atlas.ti 8.

Figura 5

Teoría de la acción. Plantel Roberto Cabral del Hoyo del turno vespertino del Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas



Nota. Red de elaboración propia, diseñada con en el software de aplicación Atlas.ti 8.

Apéndice 2. Tablas

Tabla 1

Acercamiento a la Formación de Tutores. Entrevista Semi-Estructurada a la Responsable de la Coordinación de Tutorías del Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas

CLAVE: ECT-2017-1

Recogida	Descripción	Objetivo
Bienvenida	Bienvenida a la Coordinadora del Programa de Tutoría.	Ofrecer un ambiente amigable y explicar el objetivo de la investigación e instrumento.
Datos generales	Información general sobre la coordinación.	Conocer aspectos administrativos sobre la coordinación y su acción.
Historia de la tutoría en el COBAEZ	Origen y actualidad de la acción tutorial en el campo.	Conocer sobre el habitus de la acción tutorial que se realiza en el campo, estructuras, mecanismos, metodologías y formación.
Individuos involucrados en la acción tutorial en el COBAEZ	Exploración al campo y habitus de los tutores.	Conocer al tutor, perfil, promoción/proceso, capacitación, trayecto formativo, profesionalización, elección/obligación (interna/externa), implicaciones y particularidades, tutores noveles y experimentados.

Nota. Esta tabla es de elaboración propia.

Tabla 2

Acercamiento a la Formación de Tutores. Entrevista Semi-Estructurada a la Tutora Escolar del Plantel Roberto Cabral del Hoyo, Turno Vespertino

CLAVE: ETE-2018-2

Recogida	Descripción	Objetivo
Bienvenida.	Bienvenida a la tutora escolar del plantel.	Ofrecer un ambiente amigable y explicar el objetivo de la investigación e instrumento.
Datos generales.	Información general sobre su acción como tutora escolar.	Conocer sobre aspectos administrativos de su acción.
Tutoría en el plantel.	Percepción de la acción tutorial en el centro educativo.	Conocer sobre el habitus de la acción tutorial que se realiza en el plantel, estructura, mecanismos, metodologías, formación, continuidad, identificación de necesidades y problemáticas.

Individuos involucrados en la acción tutorial en el plantel.	Exploración al campo y hábitos de los tutores.	Conocer al tutor, particularidades, perfil, promoción/proceso, capacitación, trayecto formativo, elección/obligación (interna/externa), implicaciones y particularidades, áreas de oportunidad y fortalezas en la acción y en la formación, tutores noveles y experimentados, resultados, relaciones e interacciones, retroalimentación, evaluación y mejoras. Reflexión y seguimiento.
--	--	---

Nota. Esta tabla es de elaboración propia.

Tabla 3

Acercamiento a la Formación de Tutores. Entrevista Semi-Estructurada a Tutores del Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas, Plantel Roberto Cabral del Hoyo, Turno Vespertino

CLAVE: TG1-2018-3, TG2-2018-4 Y TG3-2018-5

Recogida	Descripción	Objetivo
Bienvenida	Dar la bienvenida al tutor grupal del plantel.	Ofrecer un ambiente amigable y explicar el objetivo de la investigación e instrumento.
Con respecto a la institución y su práctica docente	Información sobre la acción como tutor grupal, campo, illusio, capitales y violencia simbólica.	Conocer el sentido de pertenencia a la figura de tutor y con la institución, tipos de relaciones y comunicación con diferentes actores educativos en el subsistema, protocolos de planeación, entrega, evaluación y seguimiento de actividades, proyectos y acción tutorial.
Con respecto a su acción tutorial	Percepción de la acción tutorial en el centro educativo. Capitales, hábitos, violencia simbólica, illusio.	Conocer el hábito de la acción tutorial que realiza, significados de ser tutor, compromiso e implicaciones con la estructura, campo y comunidad escolar, reconocimiento de sus

		particularidades, requerimientos, experiencias, contexto de y para la acción, formación, actualización y propuestas para la acción.
Con respecto a sus tutorados	Información de la acción como tutor con sus tutorados, illusio, capitales, habitus, violencia simbólica.	Conocer el habitus de la acción tutorial que realiza con los jóvenes tutorados, relaciones e interacciones, tipos, metodologías, estrategias, entrega, evaluación, retroalimentación, mejoras y formación sobre de la tutoría.
Con respecto a los padres de familia de sus tutorados	Información sobre la relación con padres de familia, illusio y habitus.	Conocer el habitus, estrategias, comunicación e interacción con los padres de familia, así como, el compromiso con el proceso educativo de sus hijos y hacía la institución.
Con respecto a la tutora escolar	Información sobre la relación con la tutora escolar. illusio y habitus.	Conocer sobre el habitus, relación, comunicación e interacciones, estrategias, entrega, evaluación, retroalimentación, mejoras y formación sobre de la tutoría.

Nota. Esta tabla es de elaboración propia.

Tabla 4

Acercamiento a la Formación de Tutores. Entrevista Semi-Estructurada a Tutorados del Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas, Plantel Roberto Cabral del Hoyo, Turno Vespertino

CLAVE: AT1-2018-3, AT2-2018-4 Y AT3-2018-5

Recogida	Descripción	Objetivo
Bienvenida	Bienvenida al tutorado.	Ofrecer un ambiente amigable y explicar el objetivo de la investigación e instrumento.
Datos generales, descripción de la acción tutorial	Información general sobre la tutoría.	Conocer sobre la percepción, identificación, significado, reconocimiento, importancia, satisfacción con la acción tutorial recibida, acompañamiento y/o asesoría, particularidades, identificación de sus necesidades, problemáticas, limitaciones, involucramiento de los padres de familia, propuesta para mejorar su experiencia con la acción tutorial y tutores.

Nota. Esta tabla es de elaboración propia.

Tabla 5

Acercamiento a la Formación de tutores. Bitácoras de Registro de Sesión de la Acción Tutorial, Aplicada en Tres Momentos Diferentes (Semestre 2018A) a los Tutores del Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas, Plantel Roberto Cabral del Hoyo, Turno Vespertino

Clave: TG1B1,2,3-2018-3, TG2B1,2,3-2018-4 y TG3B1,2,3-2018-5

PRIMERA APLICACIÓN		
Recogida	Descripción	Objetivo
Bienvenida	Bienvenida al tutor grupal del plantel.	Solicitar el llenado de la bitácora y explicar el objetivo del instrumento.
Datos generales	Información de la acción como tutor grupal, campo, illusio, capitales y violencia simbólica.	Informar sobre tiempo asignado a la acción tutorial, grupo y cantidad de estudiantes que atiende.
Apertura de sesión	Percepción de la acción tutorial en sesión. Capitales, habitus e illusio.	Conocer el habitus de la acción tutorial que realiza en sesión.
Desarrollo de sesión	Percepción de la acción tutorial en sesión. Capitales, habitus e illusio.	Conocer los tipos de acompañamiento, asesoría, relaciones e interacciones, tipos, metodologías, estrategias aplicadas en sesión de tutoría.
Cierre de sesión	Percepción de la acción tutorial en sesión. Capitales, habitus e illusio.	Conocer el proceso de retroalimentación y evaluación de la tutoría.
Reflexión sobre su acción	Concepción y reflexión sobre su acción. Capital, Illusio.	Identificar si el tutor lleva a cabo la reflexión sobre su acción, para la mejora y formación continua.

SEGUNDA APLICACIÓN

Conocer y reconstruir significativamente la sesión de tutoría, analizar y contrastar con la sesión anterior.
 Conocer la integración e interacciones del grupo, contexto generado hasta el momento.
 Conocer las estrategias implementadas y si cubrieron las necesidades presentadas para el rescate académico.
 Conocer cómo integró a los padres de familia.

TERCER PARCIAL Y CIERRE DE SEMESTRE

Sesión de Tercer Parcial	Estrategias para la acción.	<p>Describir clara y detalladamente las estrategias y actividades para la sesión.</p> <p>Comparar académicamente los resultados académicos con el primer y segundo parcial.</p>
Cierre de tutorías	Reflexión para la formación y mejora.	<p>Describir el análisis y reflexión de su acción tutorial, durante el semestre y ciclo escolar, académicamente a sus tutorados, con relación a los padres de familia y a su propia práctica.</p> <p>Conocer las necesidades académicas, personales, familiares o de otro tipo con respecto a sus estudiantes.</p> <p>Comparación entre resultados académicos del semestre 2017B y 2018A.</p> <p>Conocer las causas de deserción escolar y cantidad de estudiantes.</p> <p>Conocer en qué aspectos considera formarse para mejorar su acción tutorial.</p>

Nota. Esta tabla es de elaboración propia.

Tabla 6

Estructura para la Elaboración de Relatos Autobiográficos (Narrativas) en Torno a la Experiencia como Tutorado del Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas, Plantel Roberto Cabral del Hoyo, Turno Vespertino

CLAVE: NAT1-2019-3, NAT2-2019-4 Y NAT3-2019-5

Recogida	Descripción	Objetivo
Bienvenida	Bienvenida al tutorado.	Ofrecer un ambiente amigable y explicar el objetivo del instrumento.
Narrativa	Recorte narrativo sobre la experiencia del tutorado.	<p>Conocer las referencias sobre su experiencia con la tutoría en la institución y con las interacciones y relaciones con su tutor.</p> <p>Conocer sus expectativas, sobre la tutoría, la percepción, identificación, significado, e implicaciones propias y hacia su tutor.</p> <p>Conocer si el acompañamiento cubrió sus necesidades y problemáticas, ante qué adversidades, límites, situaciones y qué estrategias implementó el tutor para apoyarlo.</p>

Conocer sus reflexiones ante su percepción de la tutoría y cómo está ha beneficiado su proceso educativo, personal, familiar, etcétera

Nota. Esta tabla es de elaboración propia.

Tabla 7

Categorías Sobre la Teoría de la Acción de Pierre Bourdieu, para Análisis en Atlas.ti 8, a partir de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin

CLAVE: CTAPB

Categoría/Codificación	DESCRIPCIÓN
Espacio social	Espacios sociales, aprehensión relacional del mundo social, esta afirma en efecto que toda la realidad que designa reside en la exterioridad mutua de los elementos que la componen, bajo la disposición de que todo ocurre como si fuera muy importante, bajo este concepto no se tendría la necesidad de plantear como fin lo que hay que hacer. Transformación relacionada entre lo social y es principio que define lo escolar, construir y descubrir más allá de la oposición entre el construccionismo y el realismo, el principio de diferenciación que permite reengendrar teóricamente el espacio social empíricamente observado (Bourdieu, 1997, p. 48).
Campo	<p>Campo de fuerzas y luchas, donde los agentes se enfrentan con medios y fines diferenciados, según su posición en el campo de fuerzas. Con el objetivo de transformar la estructura.</p> <p>Campo de poder, es el espacio de las relaciones de fuerza entre los diferentes tipos de capital o, entre los agentes que están suficientemente provistos de uno de los diferentes tipos de capital para estar en disposición de dominar el campo correspondiente y cuyas luchas se intensifican todas las veces que se pone en tela de juicio el valor relativo de los diferentes tipos de capital (económico y cultural).</p> <p>“Transformar su acción y transformar la estructura o bien conservarlas” (Bourdieu, 1997, p. 48).</p>
Estructura	<p>Espacios sociales, estructuras de diferencias que para comprenderlas se debe fundamentar su objetividad, a través de la distribución de poder o de los capitales que emergen del universo social.</p> <p>Acción, disposicional, considera las potencialidades inscritas en el cuerpo de los agentes y en la estructura de las situaciones en las que estas actúan o, con mayor exactitud, en su relación de doble sentido entre las estructuras objetivas (las de los campos sociales) (Bourdieu, 1997, pp. 7 y 8).</p>

Capital simbólico	<p>Capital Simbólico específico, reconocimiento interno o notoriedad externa, lo que impulsa ya sea a conservar ya sea a transformar la estructura de esta distribución, por lo tanto, a perpetuar las reglas del juego en vigor o a subvertirlas. Estado de la problemática legítima, espacio de las posibilidades, definición del espacio de las tomas de posición posibles y a orientar de este modo la búsqueda de las soluciones.</p> <p>Supone la existencia de agentes sociales constituidos, en sus modos de pensamiento, de forma tal que conozcan y reconozcan lo que se les propone y que le otorguen crédito, es decir, en algunos casos, obediencia, sumisión (Bourdieu, 1997, pp. 108 y 109).</p>
Capital social	<p>La noción de campo, implica pensar en términos de relaciones. Las que quedan definidas por la posesión o producción de una forma específica de capital, propia del campo en cuestión. Cada campo es en mayor o menor medida autónomo; la posición dominante o dominada de los participantes en el interior del campo depende en algún grado de las reglas específicas del mismo. El conjunto estructurado de los campos, que incluye sus influencias recíprocas y las relaciones de dominación entre ellos, define la estructura social. Ese se reproduce mediante la reproducción mediante la reproducción de la unidad social elemental que es la familia (Bourdieu, 1997, p. 179).</p>
Capital cultural	<p>Capital cultural es la acumulación de cultura propia de una clase, que heredada o adquirida mediante la socialización, tiene mayor peso en el mercado simbólico cultural, entre más alta es la clase social de su portador. La reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se lleva a cabo en la relación de las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar.</p> <p>El nuevo capital contribuye a reproducir la distribución del capital cultural. Con mayor precisión, mediante toda una serie de operaciones de selección, separa a los poseedores de capital cultural heredado de los que carecen de él. Como las diferencias de aptitud son inseparables de diferencias sociales según el capital heredado, tiende a mantener las diferencias sociales preexistentes (Bourdieu, 1997, p. 33).</p>
Capital económico	<p>El universo económico se compone de otros más, de racionalidades que exigen disposiciones razonables, circunscritos a las razones prácticas que los describen, compartiendo condiciones objetivas para que los tutores muestren interés en el desinterés, será entonces una reciprocidad capaz de visualizar en los agentes como proyecto subjetivo, hacer lo que hacen objetivamente, pensando en una reciprocidad basada en un precio, vuelto y recibido como obsequio, una expresión simbólica del consenso e intercambio económico; aunque debe aclararse que el tutor no recibe del centro escolar ese intercambio económico (Bourdieu, 1997, p. 28).</p>
Habitus	<p>Introducirse a la realidad empírica, para situarla en un caso con todas sus configuraciones, convertirla en algo significativo que observe las particularidades de las historias colectivas.</p>

	Habitus (o de aficiones) producidos por los condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente a través de estos habitus y de sus capacidades generativas, un conjunto sistemático de bienes y de propiedades, unidos entre sí por una afinidad de estilo (Bourdieu, 1997, p. 8).
Illusio	Estar metido en el juego, merece la pena, que vale la pena jugar. De considerar que un juego social es importante, que lo que ocurre en él importa a quienes están dentro, a quienes participan, juegos y roles de poder, conforman el reconocimiento del compromiso y reponsabilidad para ejercer la acción tutorial, por consiguiente devela la formación que ha adquirido sobre la práctica, una configuración de su propia formación (Bourdieu, 1997, p. 8).
Violencia Simbólica	Suscitar una fascinación afectiva, donde el reconocimiento de deuda se convierte en agradecimiento, sentimiento duradero respecto al autor del acto generoso. La producción de la creencia, la labor de socialización necesaria para producir unos agentes dotados de esquemas de percepción y de valoración que les permitirán percibir las conminaciones inscritas en una situación o en un discurso y obedecerlas. (Bourdieu, 1997, pp. 173-197).
Teoría de la Acción	Da importancia a las viabilidades que forman parte de los agentes y estructuras de las situaciones donde actúan en su relación; su habitus, campo, capital, haciendo énfasis en un doble sentido “en un ir y venir” entre las estructuras objetivas, se definen en los campos sociales, se circunscriben a los habitus que se generan, un campo, una acción y el habitus que a su vez muestran los agentes. La teoría de la acción con la noción de habitus, equivale a decir o explicar las disposiciones adquiridas que hacen que la acción pueda y tenga que ser interpretada como orientada hacia tal o cual fin sin que quepa plantear por ello que como principio tenía el propósito consciente de ese fin (Bourdieu, 1997, pp. 166-168).
Formación	Descripción de las prácticas y la reflexión profunda de la formación desde un nuevo campo en la aproximación de los problemas humanos, vista como una oportunidad de crecimiento y profesionalización (Honoré, 1980, p. 20). Imagen realista y actual de los problemas que ellos resuelven en lo cotidiano, de los dilemas que enfrentan, de las decisiones que toman, de los gestos profesionales que ellos ejecutan (Perrenoud 1, 2001, p. 125).

Nota. Esta tabla es de elaboración propia.

Tabla 8

Estructura para el Análisis de la Observación In Situ. El Habitus de las Prácticas Tutoriales de los Agentes del Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas, Plantel Roberto Cabral del Hoyo, Turno Vespertino

CLAVE: OISTG1-2018-3, OISTG2-2018-4 Y OISTG3-2018-5

TUTOR/ ESTRATEGIA	Relevancia	Illusio	Planteamiento didáctico	Problemas e inconvenientes	Producto	Observaciones
PRIMER AÑO Maratón Académico de conocimientos	Integración del grupo.	Motivación a los integrantes de los equipos.	Activación de cultura general en diferentes áreas académicas en las que se desenvuelven en su habitus (asignaturas).	En la organización grupal.	Conocimientos, interacción grupal, INICIATIVAS: Trabajo colaborativo, participación activa, respeto y valores, desarrollo de competencias y habilidades para la toma de decisiones oportuna, escucha activa, integración y consolidación de las relaciones y ambiente grupal.	Falta de evidencia de planeación y de retroalimentación o cierre de sesión de tutoría.
SEGUNDO AÑO Actividad sobre cómo mejorar la memoria.	Integración del grupo.	Se auto-reflexiona.	Activación de la memoria a través de la actividad, con el objetivo de mejorar este aspecto y potenciar sus hábitos de estudio.	Ninguno.	La actividad representa un diagnóstico, para mejorar con otras estrategias sus hábitos de estudio. INICIATIVAS:	Evidencia de planeación y retroalimentación.

					Trabajo colaborativo, auto análisis y reflexión, desarrollo de competencias y mejora de hábitos de estudio, escucha activa, orden, ambiente de trabajo y mejora académica.	
TERCER AÑO Actividad de descripción de su situación académica.	Integración del grupo, actividad de reflexión y actividades propias de su semestre y próximo egreso.	Motivación a los integrantes de los equipos.	Reflexión.	Ninguno.	Promueve la interacción grupal. La organización y logística para las actividades a realizar, análisis y reflexión sobre sus resultados académicos.	Falta de evidencia de planeación y de retroalimentación o cierre de sesión de tutoría.
					INICIATIVAS: Compromiso, responsabilidad, auto análisis y reflexión, desarrollo de competencias y habilidades para el trabajo colaborativo, el auto análisis, la toma de decisiones oportuna, escucha activa, ambiente colaborativo y socialización.	

Nota. Esta tabla es de elaboración propia.

