



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**“UNA MIRADA A LA ACCIÓN TUTORIAL EN CCH
AZCAPOTZALCO DESDE LA PSICOLOGÍA SOCIAL
COMUNITARIA”**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A

CLAUDIA PAULINA HERNÁNDEZ CABRERA

Directora: Mtra. Verónica Luna Hernández

Dictaminadores: Mtro. Christian Aarón Cruz Cruz

Dra. Carmen Alicia Jiménez Martínez



Los Reyes Iztacala, Edo de México, 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatorias

Para Verónica Luna Hernández por su genuino interés por el otro como ser humano.

Para todo aquel que vive y trabaja con pasión, que desea dejar un granito de arena para mejorar este mundo, sin esperar nada a cambio más que la propia satisfacción.

Y para ti que te quedaste hasta el mismísimo final ...

Agradecimientos

A mi abuela, quién me inculco el amor por la educación respaldándome en cada momento de mi vida

A mi mamá, por su resiliencia: haber superado los estragos más difíciles de la vida con éxito

A mi hermana, por alegrar los días más oscuros

A mis tíos, quienes me enseñaron a ser crítica y buscar toda respuesta con curiosidad

A la UNAM, por brindarme el privilegio de ser su hija y darme los mejores años de mi vida

A mis profesores de Iztacala, quienes más que conocimientos de la materia me enseñaron a vivir para proveerle a mi práctica profesional sentido y coherencia

A quien deje atrás, por el trayecto de su vida que compartió conmigo y los aprendizajes que me dejó

Y por los nuevos amigos que vienen y vendrán con quienes compartir horas de alegría

ÍNDICE

PRÓLOGO	6
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1. EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES Y LA ACCIÓN TUTORIAL	10
1.1 La Educación Media Superior en México	10
1.2 Orígenes, bases y principios del CCH	12
1.3 Modelo educativo del CCH	16
1.4 Características de la planta docente	18
1.5 La población estudiantil	22
1.6 La acción tutorial en CCH	25
1.7 Los docentes-tutores en el PIT	36
CAPÍTULO 2. LA ACCIÓN TUTORIAL VISTA DESDE LA PSICOLOGÍA SOCIAL COMUNITARIA	41
2.1 Orígenes, bases y principios de la PSC	41
2.2 Aportes de la PSC en el ámbito educativo	44
2.3 Aportes de la PSC a la acción tutorial	50
2.4 Justificación	56
2.5 Objetivo	59
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA	60

CAPÍTULO 4. LA ACCIÓN TUTORIAL DESDE LA MIRADA DE LOS DOCENTES-TUTORES	67
4.1 Experiencias, significados y prácticas de los docentes-tutores	67
4.2 Significados en torno a la participación de los alumnos en la acción tutorial	88
4.3 Significados en torno a la participación de los cuidadores en la acción tutorial	92
4.4 Estrategias de mejora para la acción tutorial	96
 CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	 102
5.1 Propuestas para el fortalecimiento de la acción tutorial desde la PSC	107
 REFERENCIAS	 112
 ANEXOS	 120
Anexo 1	121
Anexo 2	122

PRÓLOGO

El presente trabajo de investigación deriva de mis prácticas profesionales realizadas en la materia de Psicología Aplicada Laboratorio VIII, en dónde tuve la oportunidad de trabajar como tutora externa de los alumnos de segundo semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Plantel Azcapotzalco de donde también soy egresada.

Desde hace algunos años, los alumnos que se encuentran en los últimos semestres de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Plantel Iztacala (FESI), realizan sus prácticas profesionales en el CCH Azcapotzalco. Su labor consiste en ser tutores externos que apoyen al PIT con algún grupo sin tutor de los primeros semestres. Lo que distingue a esta práctica de la labor tutorial cotidiana, es que se realiza desde la perspectiva de la Psicología Social Comunitaria (PSC) para motivar a que los alumnos del CCH sean capaces de trabajar en conjunto para resolver las problemáticas cotidianas en sus grupos académicos, los psicólogos contribuyen brindando herramientas para que los estudiantes puedan lograr una toma de decisiones y organización comunitaria.

Al finalizar la práctica, elaboré un trabajo de investigación que se expuso en el XIII Encuentro Institucional y Sexto Interinstitucional de Tutorías del Instituto Politécnico Nacional, en donde recuperé la experiencia de los tutores externos del CCH Azcapotzalco sobre las principales problemáticas que presentaron en su práctica profesional.

Lo que encontré en esta investigación fue que los tutores externos reportaban que uno de sus principales obstáculos fue la participación reacia o nula de los docentes del CCH Azcapotzalco, debido a que no conocían el Programa Institucional de Tutorías (PIT) al que se inscribía nuestra práctica profesional, consideraban que era una pérdida de tiempo, o tenían prejuicios en torno a la Psicología y, por ende, a nuestra labor.

En mi práctica yo aprendí sobre los estilos de vida, las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes de CCH y las formas en que ellos resuelven las problemáticas que viven. Observé que en realidad existe una relación distante entre la mayoría de los docentes de asignatura y los estudiantes, que sí revelan cierta preocupación de los docentes por las problemáticas que viven los alumnos pero que no se concretan acciones para hacerles frente.

A partir de esto, consideré que la principal aportación de la PSC en la acción tutorial es la recuperación de los discursos y de las prácticas de los diversos agentes educativos como de los alumnos, los docentes, los trabajadores administrativos y los coordinadores de los programas como el PIT y psicopedagogía para contribuir al desarrollo integral y a la solución de problemas que viven los estudiantes de esta población.

Es de este análisis de donde surge la propuesta para la presente tesis. Considero que es fundamental reflexionar en torno al trabajo que realizan los estudiantes de Iztacala como tutores externos y las contribuciones que han realizado al CCH, pero también hay que comenzar a analizar al PIT y a los docentes-tutores quienes poseen particularidades y testimonios para beneficiar los objetivos sociales del Colegio, así como sus aportes al desarrollo integral de los alumnos, y entender cómo es que se relacionan con la tutoría externa. Esta tesis pretende sumar a este análisis a través de la experiencia de los doce tutores del PIT.

INTRODUCCIÓN

La tutoría es un espacio constituido institucionalmente en donde un docente o tutor externo acompaña a un alumno o grupo de alumnos a lo largo de su trayectoria escolar, para apoyarlo y orientarlo sobre las problemáticas y necesidades que pueden interrumpir sus estudios, contribuir a su egreso del nivel educativo en que se encuentra, en éste caso en el bachillerato, y contribuir en su formación integral.

En CCH se prioriza la guía que el docente puede ofrecer en la acción tutorial por que se encuentran identificados con la cotidianeidad de los alumnos, conocen las problemáticas que experimentan en la institución y les apremia de manera directa mejorar las condiciones en las que se desarrolla su comunidad.

Es por ello que el objetivo del presente trabajo es recuperar y analizar las experiencias, significados, prácticas y formas de participación de los docentes-tutores en la acción tutorial enmarcada en el PIT del CCH Azcapotzalco.

Al recuperar estos aspectos de los docentes-tutores se puede conocer cómo es que ellos se incorporaron al programa, las dificultades que presentan y cómo los enfrentan y superan, así como rescatar su participación en el PIT para dar protagonismo a su acción, acorde con los propósitos de la PSC en torno al empoderamiento de las comunidades: buscar que las personas que conviven en un espacio se reúnan e intercambien sus conocimientos y habilidades para el bienestar individual y de su comunidad.

Para ello se utilizó una metodología cualitativa de tipo conversacional en formato de entrevistas en profundidad, en donde el investigador se presenta como un novato en el tema y coloca al participante como experto, pues es su realidad la que desea conocer que, aunque sea compartida cada experiencia es única por la manera en que los actores interpretan lo que viven conforme a su historia, su personalidad y sus conocimientos.

En el capítulo 1 de la presente investigación se abordan las generalidades de los elementos que componen al CCH inscrito en la Educación Media Superior (EMS): su modelo educativo, las características de sus docentes y de sus alumnos, para comprender el panorama bajo el que se inscribe el PIT con la acción tutorial. En el capítulo 2 se describen los principios básicos de la PSC, perspectiva que se utilizará para dar lectura a la acción tutorial reconociendo los aportes que hace a esta actividad.

El capítulo 3 abarca los aspectos metodológicos ya expuestos, mientras que en el 4 se introducen los resultados brindados por los discursos de los docentes-tutores participantes, englobados en sus respectivas categorías de análisis: docentes-tutores y acción tutorial, significados aportados a la participación de alumnos y cuidadores, y los obstáculos que encuentran al interior de su práctica además de la manera en que ellos los enfrentan.

Finalmente, en el capítulo 5 se presentan las conclusiones de este trabajo, para dar cierre con una propuesta realizada a partir de los elementos encontrados a partir de la perspectiva de la PSC para mejorar la acción tutorial en el CCH en general.

CAPÍTULO 1. EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES Y LA ACCIÓN TUTORIAL

En el presente capítulo se introducen los elementos principales del escenario en el que se desenvuelve esta investigación, que es el CCH particularmente el plantel Azcapotzalco, inscrito en la EMS: el modelo educativo que rige su sistema, las características de los docentes y de la población estudiantil, arrojando datos de algunas de las problemáticas que estos agentes educativos viven y a los que da respuesta el PIT mediante la acción tutorial. Éste es el segundo elemento que se expondrá, las generalidades del PIT, las estrategias que se han venido realizando y los resultados que han arrojado estos esfuerzos.

1.1 La Educación Media Superior en México

Santos, Delgado & Orduña (2013) definen a la educación como un derecho humano fundamental que debe promover valores como libertad, autonomía, equidad y participación en la sociedad.

Estos mismos autores exponen que la educación posibilita mejorar las condiciones sociales, económicas y culturales, y construir la ciudadanía, la identidad y la cohesión de las sociedades, propósitos que son congruentes con la PSC: la educación-comunitaria en pro de mejorar las comunidades.

Agregan que en la Declaración de los Derechos Humanos se postula que toda persona tiene derecho a la educación. Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas agregó en 1948 que debe ser obligatoria, gratuita y equitativa.

En el artículo 32 de la Ley General de la Educación en México se exige a las autoridades tomar medidas para asegurar condiciones que permitan ejercer el derecho a la educación, de manera igualitaria, con la misma oportunidad de acceso y permanencia en los sistemas educativos.

Para ello, las autoridades de México se han comprometido con la universalización de la cobertura del servicio educativo, estableciendo la obligatoriedad primero en la educación primaria en 1917, después la secundaria en 1993, del preescolar en 2002, la EMS en 2011, y actualmente en mayo del 2019 la educación superior (H. Congreso de la Unión, 2019; Santos, Delgado & Orduña, *óp. cit.*).

Con relación a la obligatoriedad de la EMS, en el mismo año se modificaron los artículos 3° y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y se destinó presupuesto para mejorar las condiciones laborales de los docentes y la cobertura, con el objetivo de contribuir al carácter universal de este nivel educativo, considerando los intereses y características de los jóvenes mexicanos:

Los secretarios demandaron que la obligatoriedad deberá tener un “crecimiento gradual en la cobertura con criterios de calidad, equidad y pertinencia”, de tal manera que se consiga el “financiamiento que dé suficiencia” a la reforma educativa. También advierten que el presupuesto destinado deberá considerar “condiciones del entorno que priva en localidades, municipios, estados y sobre todo, que responda a la multiplicidad de intereses y de trayectorias de vida de los jóvenes (Martínez, 04 de junio del 2011, s/p).

Santos, Delgado & Orduña (*óp. cit.*), agregan que el propósito de sentar la obligatoriedad para la EMS es el de reducir el grado de vulnerabilidad social, aumentar las oportunidades laborales de la población mexicana, y evitar la exclusión social.

De acuerdo con el Banco Mundial, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, el objetivo de la EMS es preparar a los jóvenes para ejercer la ciudadanía y aprender a vivir en sociedad de manera activa, productiva y participativa, dotándolos de destrezas, aptitudes, conocimientos y capacidades para seguir aprendiendo de manera autónoma a lo largo de la vida y que sepan cómo enfrentar nuevos retos (Santos, Delgado & Orduña, *óp. cit.*). Además, se destaca:

La necesidad de incorporar los procesos de enseñanza y de aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación, así como asegurar la conexión de la educación con los anhelos de los jóvenes y lograr que participen activamente en sus procesos formativos. Hoy se necesita preparar a la juventud para los cambios, la incertidumbre, enfrentar, saber aprovechar oportunidades, ser flexibles y adaptables sin comprometer sus valores (Santos, Delgado & Orduña, *óp. cit.*, p. 18,20).

Siguiendo con la idea de estos autores, en México, la EMS se organiza en tres modelos: general, tecnológico, y profesional técnico. El CCH se encuentra inscrito en el modelo de bachillerato general, cuyo objetivo es impartir una preparación propedéutica para el ingreso de la educación superior.

1.2 Orígenes, bases y principios del CCH

A continuación, se realiza un breviarío sobre las condiciones políticas y sociales del contexto mexicano a mediados del siglo XX que dieron pie a la creación del CCH. En la segunda mitad del siglo pasado emerge un movimiento de migración a las ciudades, específicamente al centro del país, para buscar nuevas oportunidades laborales. Ello conllevó al incremento de las clases medias sociales y a la demanda de acceso a servicios básicos como la educación. Para la clase media y trabajadora la educación representaba una herramienta que le permitiría obtener un mejor trabajo con mayores ganancias (Placencia, 2016).

De esta manera se abrieron nuevas ofertas educativas para dar una solución a corto y mediano plazos a las demandas de democratización de los servicios, calidad educativa, e inclusión de los sectores sociales económicamente desfavorecidos. Además de promover el desarrollo científico y tecnológico nacional (Cabello, 2016).

Estas demandas de inclusión social fueron retomadas en el movimiento estudiantil de 1968, en donde participó la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad de Chapingo, la Normal, escuelas rurales y organizaciones sociales y de trabajadores, que buscaban cambiar las bases burocráticas y paternalistas del gobierno mexicano (Gutiérrez, 1987).

Al finalizar el período del gobierno del ex presidente Gustavo Díaz Ordaz, que dirigió el país durante el movimiento estudiantil del 68, siguió la presidencia de Luis Echeverría, a quien le interesaba acercarse a la sociedad entablar diálogo con los docentes y estudiantes afectados por dicho movimiento, pero bajo el mismo régimen de autoritarismo de su predecesor (Gutiérrez, *óp. cit.*).

Durante el gobierno de Echeverría, se impulsó la educación en México en pro del desarrollo económico y social del país, creando una nueva Reforma que respondía a los intereses internacionales de la educación, por lo que se crearon nuevas infraestructuras, contenidos y métodos educativos (Placencia, *óp. cit.*).

A nivel internacional se buscaba que la EMS fuera accesible para la población, principalmente en los países subdesarrollados en donde se presentaban bajos índices de alfabetización (Cabello, *óp. cit.*).

La Reforma educativa de Echeverría se inscribió en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), caracterizada por su carácter permanente que cubre la educación de nivel medio superior, superior, posgrado y centros de investigación, para promover nuevos caminos de enseñanza e investigación científica (Fragoso, 2012).

Además, Echeverría impulsó la candidatura del Dr. Pablo González Casanova como rector de la UNAM en 1970, por la influencia que tenía con los presos políticos del movimiento del 68 y con la comunidad universitaria en general (Placencia, *óp. cit.*). Los Intereses del rector González Casanova se dirigían a reestructurar las relaciones entre la comunidad universitaria, para que tanto docentes como alumnos pudieran participar en las decisiones de la UNAM, crear una educación que respondiera a las necesidades de las masas sociales e impulsar la autonomía, la libertad de cátedra y la investigación (Gutiérrez, *óp. cit.*).

El Rector impulsó la creación de una Reforma Universitaria cuyo objetivo era ampliar la cobertura de la UNAM con una educación de calidad. Se deseaba que la Universidad fuera de carácter formativo e investigativo, con métodos de carácter interdisciplinario que fomentaran la resolución de problemáticas, que propiciaran el uso de nuevas tecnologías, así como la formación de docentes, la creación de nuevas carreras profesionales y la enseñanza en línea (Cabello, *óp. cit.*; Placencia, *óp. cit.*).

Se buscaba reubicar a la UNAM frente a la sociedad y frente a sí misma, como una:

Fuente de innovación más significativa y consciente del país.... previendo rupturas y crisis, actuando a tiempo, con serenidad, con firmeza, con imaginación y seriedad, abriendo a la vez nuevos campos, nuevas posibilidades, y mejorando sus niveles técnicos, científicos, humanistas y de enseñanza (Bartolucci & Rodríguez, 1983, p. XV).

Para contribuir al logro de este cambio en la UNAM se creó el CCH, funcionando como un órgano de innovación universitaria, encaminado a la creación de nuevas formas de educación y organización institucional, que consiguiera estrechar lazos con la sociedad mexicana atendiendo a las necesidades del país, promoviendo que la universidad se adaptara a futuros cambios, y forjando una nueva forma de alcanzar y desarrollar el conocimiento científico. La Universidad adquirió una doble función: crear ciudadanos con conciencia crítica, y formarlos para desarrollarse en las actividades que requiere el país (Bartolucci & Rodríguez, *óp. cit.*). Se buscaba un cambio de fondo, centrándose en los métodos de enseñanza y en los contenidos curriculares a impartir, de manera que se crearan instituciones flexibles y adaptables que contribuyeran con el éxito escolar de la UNAM, para lo que se instauró el Consejo Universitario que sentó las bases del CCH en 1971 (Cabello, *óp. cit.*; Placencia, *óp. cit.*).

El Consejo se encargó de la planeación de las instalaciones en conjunto con el Departamento del Distrito Federal, quién cedió los permisos de construcción, esbozó el modelo curricular, el reglamento de la Unidad Académica y los criterios de aplicación del plan de estudios (Placencia, *óp. cit.*).

El 26 de enero de 1971 se aprobó el modelo del CCH, inaugurándose los planteles de Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo el 12 de abril del mismo año, y los planteles de Oriente y Sur en 1972 (CCH, 2016).

Los objetivos del CCH que siguen vigentes en la actualidad, son que el estudiante aprenda de manera autónoma, educar a un mayor número de mexicanos bajo un método interdisciplinario e incluyente, y plantear al estudiante como un sujeto activo en el proceso de aprendizaje (Díaz, 2007).

Se propone la formación de una cultura básica universitaria, no enciclopédica, con contenidos científicos y humanísticos, con criterios y métodos académicos para aplicar en diferentes situaciones, el trabajo colaborativo entre investigadores, académicos y alumnos, la formación de ciudadanos que participen de manera activa en temas políticos, y la creación, análisis y construcción de nuevas ideas (Díaz, *óp. cit.*; Pérez, 2007).

Además, se buscaba crear escenarios educativos que combinaran el trabajo teórico y el práctico, enfrentando al estudiante a escenarios sociales, laborales y centros de servicio, combinados con el estudio en aulas y laboratorios (López, 2007).

Se crearon espacios para cursar carreras técnicas a nivel bachillerato, permitiendo la temprana incorporación de los estudiantes al mercado laboral sin la necesidad de interrumpir sus estudios. También se abrieron espacios de recreación cultural y física para el fácil acceso de los estudiantes a estos servicios (Pérez, *óp. cit.*).

1.3 Modelo educativo

El 1° de febrero de 1971, se publicó en la Gaceta Amarilla, las reglas y criterios de la aplicación del plan de estudios de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, en las que se fundamentó el modelo educativo del CCH. Se planteó el dominio básico de las matemáticas, el método experimental, el análisis histórico-social, las técnicas de investigación, la lectura y la traducción de un lenguaje extranjero. Se priorizaba la apropiación de métodos y técnicas necesarios para la adquisición de conocimientos de estas disciplinas, así como el hábito de aplicarlos a problemas concretos (Díaz, *óp. cit.*).

La base epistemológica del modelo del CCH es el constructivismo, que plantea la construcción del conocimiento entre el docente y el estudiante, a partir de los conocimientos y herramientas que el estudiante ya posee presentados en nuevos escenarios (Díaz, *óp. cit.*). Las disciplinas básicas en las que se centra, son: a) las ciencias formales, cómo las matemáticas, que estudian lenguajes de signos y abstracciones; b) las ciencias naturales, como la química, que estudian las cosas que existen con independencia del hombre; c) las ciencias sociales, como la sociología, que estudian al ser humano en sociedad y la legalidad; y d) las humanidades, que estudian la expresión de la experiencia humana, considerando que el hombre vive, experimenta de cierta manera con su medio y consigo mismo (Fragoso, *óp. cit.*).

El CCH define que su modelo es de carácter propedéutico, fomenta la cultura básica: las representaciones sociales, los procesos históricos y el lenguaje, la formación intelectual, ética y social de los estudiantes, principales actores educativos del modelo, a quienes considera sujetos de su propia formación. Además, ofrece programas actualizados de acuerdo con las necesidades científicas y tecnológicas del siglo XXI (CCH, *óp. cit.*).

Se encamina al desarrollo del pensamiento formal, para lograr la formulación de razonamientos lógicos y evitar los prejuicios, mediante métodos inductivos, deductivos, analogías, y explicaciones objetivas, considerando los fenómenos culturales, sociales, familiares, individuales e institucionales en el proceso de aprendizaje (Trejo & Trejo, 2016).

Las guías del quehacer docente son los paradigmas de aprender a aprender, aprender a hacer, y aprender a ser. El aprender a aprender significa la apropiación de conocimientos de manera autónoma, el aprender a hacer a la adquisición del pensamiento formal y de métodos científicos, y el aprender a ser a la formación de conocimientos, actitudes y valores (Díaz, *óp. cit.*; Trejo & Trejo, *óp. cit.*).

La filosofía del CCH sobre el *aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer*, implican un perfil en el que el alumno se convierte en un agente activo involucrado en su aprendizaje:

Aprender a aprender: El alumno será capaz de adquirir nuevos conocimientos por propia cuenta, es decir, se apropiará de una autonomía congruente a su edad.

Aprender a hacer El alumno desarrollará habilidades que le permitirán poner en práctica lo aprendido en el aula y en el laboratorio. Supone conocimientos, elementos de métodos diversos, enfoques de enseñanza y procedimientos de trabajo en clase.

Aprender a ser El alumno desarrollará, además de los conocimientos científicos e intelectuales, valores humanos, cívicos y particularmente éticos (CCH, 2018).

Los valores que se promueven son el aprendizaje independiente, la crítica fundamentada, la participación democrática, la investigación para la transformación individual y de la sociedad, la creatividad, la toma de decisiones, la asunción de posiciones y la responsabilidad (Fragoso, *óp. cit.*).

Se pretende que a lo largo de la estadía en CCH, los estudiantes cambien su vida individual para mejorar, se apuesta por el desarrollo integral del educando para fortalecer su formación intelectual y actitudinal, y que contribuya a la sociedad (Díaz, *óp. cit.*).

Algunas de las técnicas de enseñanza que se ocupan, son: el trabajo en equipo, el debate y las plenarias, la investigación científica, el análisis de datos, las correlaciones y la formulación de conclusiones sustentadas (Díaz, *óp. cit.*; Trejo & Trejo, *óp. cit.*). Se caracterizan por permitir a los estudiantes adquirir conocimientos a través de la experimentación con la realidad, para analizar de manera crítica y constructiva, e interpretar los fenómenos que aprecian (Fragoso, *óp. cit.*).

Díaz (2015), señala que una de las principales críticas que se ha hecho al modelo educativo del CCH, es sí sigue siendo vigente y pertinente a las características contemporáneas. En 1996 se realizó una reforma estructural al modelo educativo, con respecto a la organización del material didáctico, los horarios de clases y los métodos de aprendizaje. Sin embargo, los principios filosóficos y pedagógicos del CCH quedaron intactos (Díaz, *óp. cit.*; Fragoso, *óp. cit.*).

Los principios del Colegio que fueron establecidos hace más de 40 años siguen vigentes, porque no se prendieron de las corrientes pedagógicas o teorías del aprendizaje de boga de la época en que se inauguró. Se retomaron y aprovecharon las investigaciones educativas y las experiencias de los docentes para construir un modelo que atendiera a las necesidades de los estudiantes, así como las características contextuales que influyeron en diferentes épocas en el aprendizaje de los alumnos (Díaz, *óp. cit.*).

De esta manera, el modelo educativo permite incorporar las aportaciones y novedades realizadas por la ciencia y los fenómenos histórico-sociales, y se mantiene el propósito inicial del Colegio que era ser un órgano novedoso, original, sistemático, y abierto, sin término al futuro, que le diera continuidad a la UNAM y presencia en la sociedad (Bazán, 2015).

Una vez expuestos los orígenes y bases del CCH y su modelo educativo, ahora se presentan las características de los principales actores que dan vida y continuidad a este proyecto: los docentes y los alumnos.

1.4 Características de la planta docente del CCH

El modelo educativo del CCH promueve un aprendizaje autónomo en el que el docente y el estudiante tienen las mismas oportunidades de participar en el proceso de construcción del conocimiento. El papel que adquiere el estudiante es de gestor de su propio aprendizaje, y el docente es el facilitador de este proceso, es quien diseña los escenarios para el desarrollo de los alumnos (Byrd, 2007).

La labor del docente consiste en compartir sus experiencias y conocimientos con los alumnos, guiarlos, promover las actitudes y valores que desean que ellos adquieran con su propio actuar en relación con los principios del modelo, y trabajar colectivamente para organizar actividades que ligen el conocimiento académico con sus vidas cotidianas (Díaz, *óp. cit.*; López, *óp. cit.*).

Para que esto sea posible, el docente necesita conducirse con una actitud crítica, analítica y autónoma, ser un profesional comprometido con su disciplina, mantener una postura ética ante su profesión, tener un enfoque interdisciplinario al impartir su materia, y conocer las características del modelo educativo y apropiarse de él (Becerra, 2016; Díaz, *óp. cit.*; Esquivel & Sánchez, 2017; Gracida, 2007).

En el proceso de aprendizaje tiene que reincorporar las características del entorno en que se inserta la institución académica, adaptar el modelo a las características del alumno y del grupo, implicar a los estudiantes y de sus cuidadores en el proceso educativo, y reincorporar a los alumnos con algún rezago educativo (Díaz, *óp. cit.*; Gracida, *óp. cit.*).

Asimismo, las funciones del docente incluyen el manejo de información, planificación de clases, elaboración de materiales didácticos, empleo de casos, demostraciones empíricas, y recursos tecnológicos para ambientar sus clases y hacerlas interactivas, resolución de problemas que surjan al interior del aula y en el proceso educativo de los alumnos, investigación de temas que conciernen a la educación y a su profesión, y retroalimentar y evaluación de los contenidos adquiridos de acuerdo al plan de estudios (Becerra, *óp. cit.*; Díaz, *óp. cit.*; Esquivel & Sánchez, *óp. cit.*).

Aunque se reconocen diversas actividades que se deben desarrollar y habilidades con las que debe contar el docente, también hay diversos factores que influyen en el desempeño profesional del docente, y la calidad del proceso educativo: la percepción que tiene sobre la educación, el papel que le otorga la sociedad, si se adapta a la institución académica, sus condiciones laborales, el sistema de recompensas materiales y económicas que recibe, el proyecto de vida, y la formación (Becerra, *óp. cit.*; Gracida, *óp. cit.*; Santos, Delgado & Orduña, *óp. cit.*).

A continuación, se describirán las características de la docencia en la EMS en México. Serrano (2007) recupera a través de su experiencia que los docentes eligen desempeñar esta labor, como: tradición familiar, necesidad económica, vocación, pasión y porque se les facilita la enseñanza.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realizó una investigación sobre la EMS en México en el año 2013. Sobre las características de los docentes rescató que había una distribución proporcional entre hombres y mujeres en la docencia, tenían alrededor de 40 años, de los cuales: han laborado en el ámbito educativo alrededor de 20 a 50 años, 13 años en el nivel medio superior, y 11 años en la misma institución. El 40% de ellos contaban con maestría, y el 2% con doctorado (Santos, Delgado & Orduña, *óp. cit.*).

El texto del INEE continúa exponiendo que, en cuanto al proceso de contratación, a nivel nacional los requisitos solicitados principalmente son: título de licenciatura, contar con experiencia como docente, y aprobar exámenes de conocimientos.

En el CCH, periódicamente se publican convocatorias para concursos de selección por plazas. Las plazas que ofrece la UNAM se dividen en dos categorías: de asignatura, para docentes que son remunerados por el número de horas que imparten; y de carrera, que pueden trabajar por medio tiempo o de tiempo completo, y a quienes se les remuneran las horas que están frente a grupo, las actividades de divulgación que realizan y su labor de investigación (ENALT, 2012; ENALT, 2012). Estos concursos de selección consisten en tomar un curso propedéutico impartidos por docentes especialistas, guías de estudio, y exámenes de conocimientos (Salinas, 2018).

Para la planta docente en general se imparten cursos de actualización y formación en la UNAM y el CCH. Esto es un proceso continuo, complejo, sistemático y organizado, que propicia la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones para su desarrollo personal y profesional (Barriga, 2002).

El propósito de estos cursos es profesionalizar la EMS y promover la investigación. Sin embargo, se centran en el discurso académico y se capacita en la adquisición y perfeccionamiento de métodos y técnicas puntuales, relegando su formación académica lo que ocasiona un rezago en los conocimientos que poseen los docentes (Barriga, *óp. cit.*; Becerra, *óp. cit.*).

Barriga (*óp. cit.*) propone que la formación de docentes debe propiciar la reflexión crítica sobre su papel en las aulas y el desarrollo de sus potencialidades en beneficio de su práctica profesional y sus vidas cotidianas.

El INEE comenta que, en el bachillerato general, al que corresponde el CCH, que el 25% de los docentes invierten el mismo número de horas impartiendo clases que a otras actividades propias de sus vidas cotidianas, cubren de 4 a 6 grupos por ciclo escolar, y atienden a más de 40 alumnos (Santos, Delgado & Orduña, *óp. cit.*).

Salinas (*óp. cit.*) expone en su informe de gestión educativa del periodo 2014-2018, que el desempeño de los docentes del CCH es sobresaliente ya que, según el Cuestionario de Actividad Docente. Saben realizar ajustes pertinentes en el ámbito escolar, utilizar recursos didácticos, y construir relaciones interpersonales favorables en el aula.

Sin embargo, Díaz (*óp. cit.*), considera que no todos los docentes del CCH desempeñan su labor de manera óptima por desinterés a su trabajo, inestabilidad laboral, falta de adaptación a la institución, burocratización de los procesos académicos, tratar de compaginar su práctica docente con otras actividades o por otras limitaciones que corresponden a la institución y a los alumnos.

En cuanto a la institución, no reciben el suficiente apoyo para desarrollar sus actividades, no cuentan con recursos didácticos suficientes, las escuelas se centran en contratar a más docentes pues hay una sobrepoblación de estudiantes, y las clases son de corta duración (Díaz, *óp. cit.*; Serrano, *óp. cit.*).

Y con respecto a los alumnos, algunos demuestran apatía al aprender y carecen de valores como respeto, compromiso y responsabilidad, otros no cuentan con los suficientes recursos económicos, académicos y sociales para su desempeño académico (Díaz, *óp. cit.*).

Es por ello que, en el apartado siguiente se explicarán con más detalle las características de los alumnos del CCH para comprender mejor la realidad a la que se enfrentan los docentes.

1.5 La población estudiantil del CCH

De acuerdo con los datos presentados en 2018 por Salinas (*óp. cit.*), los alumnos que ingresan al CCH en general tienen entre 14 y 15 años, provienen principalmente del Estado de México, predominantemente son mujeres, solteros y una décima parte de ellos trabaja de manera temporal o en una empresa familiar. En 2013, Muñoz, Márquez & López agregaron, además, que acudieron a secundarias públicas, consideran que la educación que recibieron fue de calidad, concluyeron en 3 años sin haber reprobado alguna materia, y egresaron con un promedio alrededor de 8.5.

Sus cuidadores trabajan como empleados, prestadores de servicios o comerciantes, accedieron a la EMS o educación superior, y apoyan a sus hijos para que terminen sus estudios e ingresen a la universidad (Guzmán & Serrano, 2007; Santos, Delgado & Orduña, *óp. cit.*). Cuentan con acceso a recursos culturales, así como a internet y tienen equipo de cómputo propio, lo que resulta relevante pues es su principal recurso para realizar sus actividades académicas (Santos, Delgado & Orduña, *óp. cit.*).

El CCH recibe a la mitad de los jóvenes que quieren ingresar al nivel medio superior en la UNAM. Son distribuidos equitativamente entre los cinco planteles que componen al Colegio. Son asignados de manera proporcional y aleatoria entre el turno matutino y vespertino, sin importar su promedio de secundaria o los aciertos que obtuvieron en su examen de ingreso al bachillerato, en el que se requirió una puntuación de 89 puntos sobre 128 en 2018 (Salinas, *óp. cit.*; Muñoz, Márquez & López, *óp. cit.*).

El principal motivo por el que desean ingresar al CCH es por el pase reglamentado que facilita su ingreso al nivel superior en la UNAM (Guzmán & Serrano, *óp. cit.*). Los objetivos de los alumnos son: superarse de manera personal y acceder a mejores oportunidades académicas, sociales, laborales y económicas (Guerra, 2002).

Una vez que han ingresado al CCH, lo comprenden como un espacio de vida juvenil porque les permite adquirir nuevas experiencias y convivir con otros jóvenes, con quienes comparten gustos, intereses, proyectos, y pueden expresar sus ideas y emociones, contribuyendo a la conformación de su identidad, y ejercitando valores como la tolerancia y la igualdad (Guerra, *óp. cit.*; Hernández, 2006).

Tanto en los espacios de convivencia del Colegio como en sus aulas, los alumnos tienen las mismas oportunidades de expresión y de participación para hacer que el modelo educativo funcione. Se disponen de las condiciones para que los alumnos construyan autónomamente su proceso de aprendizaje, siguiendo su propio ritmo conforme a sus intereses. Se exige que los alumnos sean responsables, constantes, que vinculen lo aprendido en la escuela con sus experiencias, que aprendan a investigar y que sean autosuficientes (Hernández, *óp. cit.*).

A lo largo de su estancia en el Colegio los alumnos desarrollan diferentes aptitudes que les permiten afrontar retos futuros y cumplir con sus objetivos, como: capacidad de decisión, autonomía, compromiso, criticidad, raciocinio, colaboración, empatía, convivencia y democracia. Otros logros son: aprender sobre las consecuencias de sus actos, independizarse de sus núcleos familiares, asumir posturas y convicciones personales, reflexionar sobre dilemas éticos y morales, y construir proyectos de vida y actuar en consecuencia (Hernández, *óp. cit.*; Santos, Delgado & Orduña, *óp. cit.*).

No obstante, a pesar de que adquieren aprendizajes significativos y que su formación ciudadana es óptima, el INEE reporta que los alumnos del bachillerato general presentan problemas de escritura, conocimientos limitados en ciencias naturales, y requieren de políticas educativas que reduzcan el rezago entre géneros en los conocimientos que poseen hombres y mujeres en el área de matemáticas (Santos, Delgado & Orduña, *óp. cit.*).

Siguiendo con dicha investigación, una quinta parte de los estudiantes del bachillerato general presenta un importante rezago educativo, lo que significa que carecen de las habilidades y conocimientos necesarios para enfrentarse a retos futuros en el nivel superior y en el mercado laboral.

Cuando los alumnos terminan su 1° semestre en CCH, al menos 10% de la población estudiantil ha reprobado una materia, índice que se mantiene a lo largo de los semestres de su trayectoria escolar (Muñoz, Márquez & López, *óp. cit.*).

Al pasar al 5° semestre hay un 37% de alumnos regulares, pero en 6° semestre la tasa incrementa al 64% por el interés de los alumnos por egresar, y por las opciones de regularización que ofrece el Colegio, por ejemplo: convocatorias de exámenes extraordinarios a lo largo del ciclo escolar, recursamientos y cursos sabatinos (Salinas, 2017). La eficiencia terminal ha incrementado del 62% en 2015, al 66% en 2018, siendo la tasa de egreso más alta a nivel nacional (Salinas, *óp. cit.*). Entre el 10% y el 15% de los alumnos egresa en 4 años. De los alumnos que terminan en 3 años, consiguen un promedio de 8 o superior, y las principales carreras por las que se inclinan son medicina, psicología, periodismo, biología y administración, en general, eligen cursar su carrera en las facultades de Ciudad Universitaria (Muñoz, Márquez & López, *óp. cit.*).

Existen diversas problemáticas a las que se enfrentan los alumnos que entorpecen su desempeño académico y su proceso educativo. Los alumnos no cumplen con los requisitos del modelo educativo con relación a la identidad, metas y valores establecidos. Además, no están acostumbrados al aprendizaje auto dirigido ni al trabajo en equipo (Muñoz, Márquez & López, *óp. cit.*; Serrano, *óp. cit.*).

En cuanto a los problemas de desempeño y de rezago educativos, el ex director general del CCH, el Dr. Jesús Salinas Herrera, explicó que el CCH ofrece Programas de Asesorías y de Tutorías que promueven la eficiencia terminal, y espacios académicos para complementar y enriquecer la formación de los estudiantes, como: el Programa de Estaciones Meteorológicas del Bachillerato Universitario, las Olimpiadas Universitarias de Conocimientos, el Programa y espacios de estudios técnicos especializados (Salinas, *óp. cit.*).

Por otro lado, los estudiantes se enfrentan a procesos de exclusión social, carecen de recursos para cubrir sus necesidades básicas y educativas, los planteles del CCH se encuentran en comunidades alejadas de los lugares de procedencia de los alumnos, y en zonas marginadas que facilitan la emergencia de situaciones de violencia, la presencia de grupos socio-organizados, y la ocurrencia en el consumo de sustancias psicoactivas (Guzmán & Serrano, *óp. cit.*; Sánchez, 2018).

El director general del CCH, el Dr. Benjamín Barajas Sánchez, en 2018 habló sobre la necesidad de crear un programa integral de seguridad para erradicar las situaciones de delincuencia a las que se exponen los alumnos. Además, solicitó la presencia permanente de vigilancia al exterior de los planteles, el cuidado del acceso a las instalaciones y la promoción de una cultura de denuncia (Sánchez, *óp. cit.*).

1.6 La acción tutorial en CCH

En el CCH se han desarrollado programas para facilitar la consolidación de sus objetivos para promover el desarrollo integral del alumno, su autonomía y el egreso de los estudiantes, tales como el PIT donde se promueven diferentes acciones para consolidar una tutoría dirigida generalmente por un docente en un espacio y atender a las necesidades no académicas que inciden en su rendimiento escolar. En la presente investigación, estas acciones reciben el nombre de acción tutorial definida como:

Un conjunto de acciones dirigidas a la atención del estudiante... implica diversos niveles y modelos de intervención, se ofrece en espacios y tiempos diferentes a los programas de estudios; y tiene indudables efectos en el logro institucional de elevar la calidad y eficiencia terminal (Badillo, 2007, p. 6).

Por tanto, se hace énfasis en el conjunto de esfuerzos que realizan los docentes-tutores para concretar la tutoría, que será concebida como el espacio concreto que comparten estos actores con los alumnos siguiendo con la idea de Badillo (*óp. cit.*), para promover su desarrollo pleno y superación académica.

Se realiza un breviarío sobre la consolidación del PIT que es el órgano que coordina la acción tutorial en CCH; y los logros académicos que se han conseguido a partir de tales esfuerzos.

Además, se rescata el papel del docente-tutor, principal figura reconocida institucionalmente que desempeña la labor de la acción tutorial en beneficio de la comunidad estudiantil y del Colegio.

La tutoría es una acción que se ha presentado desde los cimientos de la educación para instruir a un no experto sobre algún oficio en el que se pudiera desempeñar laboralmente (Lara, 2002).

En la época moderna de México, la tutoría comenzó a institucionalizarse en la UNAM en 1976, por medio de la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado (UACPyP) del CCH, que promovía la vinculación entre investigadores de posgrado y alumnos de bachillerato (Narro & Arredondo, 2015).

En la década de 1980 se establece a nivel nacional el Programa Integral de Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), en colaboración con la ANUIES y la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Olvera, 2015).

En los años 90, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), incorpora un sistema tutorial para los estudios de nivel posgrado nacionales, a lo que une esfuerzos la UNAM en 1995 (Narro & Arredondo, *óp. cit.*; Olvera, 2015).

En cuanto al nivel medio superior de la UNAM, existían programas y esfuerzos aislados para remediar la reprobación de los alumnos y promover su egreso. En 1988 se comienza a pedir en CCH la atención de programas tutoriales que formalicen y unifiquen estas actividades. A partir de 1997 se realizan diversas acciones de tutoría pero que carecían de orientación y definición de sus alcances (Olvera, *óp. cit.*).

Es hasta el 2001 cuando se consolida el PIT, derivado del Programa de Aprovechamiento Escolar (PROMAE). En 2002 se consolida el Seminario Central de Tutores, para coordinar las tareas del programa en los cinco planteles del Colegio (Muñoz, Márquez & López, 2013; Olvera, *óp. cit.*).

Antes de ahondar más en el PIT, se procederá a explicar las particularidades de la acción tutorial, la que es entendida en este programa como: *la acción tutorial es un proceso de acompañamiento y orientación que un profesor competente brinda al estudiante en su formación académica de forma individual o en pequeños grupos* (Muñoz, Márquez & López, *óp. cit.*, pp. 11-12).

Narro & Arredondo (*óp. cit.*) y Romo (2011), coinciden con esta definición de la tutoría. La entienden como una técnica de acompañamiento entre un docente y un alumno en un espacio de mutuo acuerdo, pre planificado, en el que desempeñan un proyecto de trabajo en pro del desarrollo pleno del estudiante.

Sin embargo, Lara (*óp. cit.*) rescata que no existe una definición hegemónica para la tutoría, pues depende del contexto educativo en que se inserta la acción y de los objetivos que persigue.

El PIT marca tres objetivos que persigue la acción tutorial:

Coadyuvar al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos en todas sus materias; 2. Contribuir a la disminución de los índices de reprobación, rezago y deserción escolares, con particular atención al turno vespertino; 3. Promover acciones orientadas a fortalecer la responsabilidad y autonomía de los estudiantes en concordancia con el Modelo Educativo del Colegio (Muñoz, Márquez & López, *óp. cit.*, p 10).

Estos objetivos se inclinan al ámbito académico, sin embargo, para hacer énfasis en el desarrollo integral y pleno del alumno, Badillo (*óp. cit.*) agrega que la tutoría debe orientarse por elevar la calidad del proceso formativo para la construcción de valores, actitudes y hábitos positivos. Añade Romo (2011), para formar individuos libres, reflexivos y autónomos.

La acción tutorial se emprende a partir del interés por conocer las características de los alumnos que influyen en la deserción académica: motivaciones, intereses, aspiraciones. En este sentido la tutoría es de carácter preventivo, aunque también se brinda atención personalizada a los alumnos con rezago educativo (Molina, 2004; Romo, *óp. cit.*).

La tutoría se puede desarrollar de diferentes maneras, tanto a nivel grupal como individual, según los objetivos institucionales que enmarcan la tutoría y las condiciones en que se aplica (Sariñana, Sariñana & Estrada, 2017).

En CCH los tipos de intervención que se manejan para la tutoría, son: a) inductiva, para facilitar la inserción de los alumnos de primer ingreso al Colegio, b) preventiva, para los alumnos que requieren apoyo para superar alguna dificultad académica, y c) remedial, cuando ya existe algún tipo de rezago educativo (Muñoz, Márquez & López, *óp. cit.*).

La tutoría se compone por una fase de diagnóstico de las necesidades de los alumnos, establecimiento de objetivos de la acción tutorial pues establece la planeación de las actividades a realizar, seguimiento de los avances conseguidos, y evaluación del cumplimiento de los objetivos (Muñoz, Márquez & López, *óp. cit.*).

El tipo de actividades que se implementan en la tutoría se centran en los aspectos afectivos, académicos y en las características de la etapa de desarrollo humano en que se encuentran los alumnos (Romo, *óp. cit.*).

Las actividades se orientan a promover la autonomía, una postura activa en la creación de su conocimiento, a través de dinámicas como la reflexión, el debate, establecimiento de acuerdos, toma de decisiones, reconocimiento de sus capacidades, intereses, motivaciones, valores, aptitudes, la creación de proyectos de vida y otras dinámicas que motiven al alumno y lo lleven a involucrarse en su vida académica (Narro & Arredondo, *óp. cit.*; Romo, *óp. cit.*).

Narro & Arredondo (*óp. cit.*) plantean que la tutoría debe ser un derecho al que todos los estudiantes de la UNAM tengan acceso, pues es un espacio en que se pueden expresar, dar su opinión sobre la vida académica y tomar decisiones institucionales.

Por medio de esta acción, también se busca contribuir a la construcción de la identidad, incremento en la adaptación social, tener un mayor interés en sus estudios, establecer metas futuras, motivar su actitud ante el aprendizaje y adquirir habilidades para superar retos académicos y personales (Badillo, *óp. cit.*).

Para la institución educativa, la acción tutorial incrementa la posibilidad de contar con una mayor eficiencia terminal, encarar las desigualdades académicas, y construir un espacio de reflexión sobre la pertinencia de prácticas pedagógicas y de sus programas educativos frente a desafíos nacionales e internacionales (Narro & Arredondo, *óp. cit.*).

Para los docentes-tutores comprometidos con esta acción, es un espacio que les permite acercarse a sus alumnos, crear un clima de confianza que beneficie el proceso educativo, y que enriquezca su práctica al estar en constante formación (Sariñana, Sariñana & Estrada, *óp. cit.*).

No obstante, estos esfuerzos se frenan cuando no se cuenta con la participación suficiente de la comunidad educativa, hay desconocimiento de las funciones de los docentes-tutores, las dinámicas que se implementan no son pertinentes a las características de los alumnos, atienden problemas concretos y puntuales, no hay suficientes espacios físicos, y en ocasiones se relegan problemas que corresponden a otras figuras institucionales y dejando de lado la formación integral (Narro & Arredondo, *óp. cit.*; Romo, *óp. cit.*; Sariñana, Sariñana & Estrada, *óp. cit.*).

Estas dificultades derivadas de la comunidad educativa y de las características propias de la acción tutorial, se pueden evitar con el establecimiento de un programa que marque las pautas a seguir, los objetivos, las acciones y la pertinencia con respecto a las características de la institución educativa (Narro & Arredondo, *óp. cit.*; Romo, *óp. cit.*).

Como se mencionó, antes de la instauración del PIT existían acciones aisladas encaminadas al trabajo tutorial en CCH. En 2010, durante el Encuentro Universitario de Tutorías se expuso la importancia de plantear un marco institucional que postulara y regulara los lineamientos para la implementación, operación, seguimiento y profesionalización de la acción tutorial (UNAM, 2012).

A partir de este año, La Dirección General de Orientación y Servicios Universitarios (DGOSE), comenzó la planeación de un programa de tutorías para ayudar a promover el seguimiento de la trayectoria escolar de los alumnos del CCH y marcar las pautas de acción integral para conseguir su egreso (Muñoz, Márquez & López, *óp. cit.*).

Propusieron que la estructura del PIT se encontrara compuesta por tres coordinaciones reguladas por la secretaría de Desarrollo Institucional a diferente nivel: a) General, para supervisar la operación del programa en los cinco planteles del CCH, b) Operativo, para diseñar las políticas generales para su funcionamiento y marcar las acciones a seguir para la formación de tutores, y c) Local, para el funcionamiento del programa en cada plantel y proporcionar las herramientas que los tutores necesiten (Muñoz, Márquez & López, *óp. cit.*).

Las acciones que estas coordinaciones proponen son gestadas por el Seminario Central de Tutores, el cual es un órgano colegiado que verifica la pertinencia del programa en el CCH, y las acciones que propone son respaldadas e impulsadas por la Secretaría Estudiantil del Colegio y la Junta de Directores (Martínez, 2011).

El PIT se encarga de crear espacios de intercambio entre docentes-tutores para conocer el desempeño académico de los alumnos, crear estrategias para su desarrollo, evaluar de manera permanente la acción tutorial y establecer sus límites (Muñoz, Márquez & López, cols., *óp. cit.*; Martínez, *óp. cit.*).

A su vez, se han diseñado e implementando múltiples herramientas para impulsar el ejercicio de la acción tutorial en sus diferentes etapas. El ex rector de la UNAM, el Dr. José Narro, planteó en su Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015 el diseño del Sistema Institucional de Tutorías (SIT) como una instancia coordinadora de los programas de tutoría en la Universidad, para supervisar su cobertura y la calidad de las herramientas de apoyo a la tutoría (UNAM, *óp. cit.*).

Para el diagnóstico de necesidades de los alumnos, los docentes-tutores pueden hacer uso de representaciones gráficas como el Modelo Estadístico de Trayectoria Escolar, el cual es una pirámide que indica la posibilidad de egreso en 3 años del alumno desde su ingreso (CCH, *óp. cit.*).

En esta labor también es de utilidad el Programa de Seguimiento Integral (PSI) diseñado por la Secretaría de Informática de la DGCCH, para el seguimiento puntual del desempeño académico de los alumnos, y hacer accesible esta información para los diversos agentes educativos como tutores, asesores, docentes, autoridades y cuidadores de los alumnos (Muñoz, Márquez & López, cols., *óp. cit.*).

Una herramienta valiosa que proporciona el PSI es la lista dálmata, que muestra datos académicos del alumno como su promedio de secundaria, calificaciones de los exámenes de ingreso al bachillerato, diagnóstico de ingreso y de parciales (CCH, *óp. cit.*).

En el diseño e implementación de actividades para la tutoría, el docente tutor cuenta con Guías de Trabajo actualizadas en 2008 y 2011, y el Plan de Acción Tutorial (PAT), que muestra actividades secuenciadas por semestre y que funciona como un marco de referencia para la especificación de criterios y procedimientos de la acción tutorial (Márquez & López, cols., *óp. cit.*; UNAM, *óp. cit.*). Todas las actividades que realiza el docente-tutor debe ser registradas de manera cuantitativa y cualitativa y con el apoyo de una plataforma en línea (CCH, *óp. cit.*).

Los docentes-tutores también cuentan con cursos de formación impartidos por la DGCCH, así como con seminarios que ofrece el plantel de adscripción, que abordan temáticas como inducción a la tutoría, adolescencia, comunicación, talleres de actualización, de atención diferenciada y herramientas para la tutoría en apoyo al aprendizaje (Arriaga, 2013.; Martínez, *óp. cit.*; Muñoz, Márquez & López, cols., *óp. cit.*).

En el PIT se hace énfasis en la importancia de colaborar con el Programa Institucional de Asesorías (PIA) para el logro de sus objetivos, el cual es un programa que busca implementar acciones para que los alumnos adquieran y consoliden los aprendizajes disciplinarios correspondientes al plan de estudios (Muñoz, Márquez & López, cols., *óp. cit.*).

Además, se han instaurado actividades para la divulgación de resultados de la acción tutorial, de su seguimiento y de nuevas estrategias para promover el desempeño académico óptimo de los estudiantes.

Las principales actividades que se han implementado son la Jornada de Balance Académico (JBA), que se realiza una vez al mes como un espacio de convivencia entre docentes y tutores con la finalidad de reflexionar sobre el desempeño académico de los estudiantes, las problemáticas que puedan afectarlos y las estrategias de intervención. También se organizan otro tipo de reuniones mensuales entre docentes-tutores para orientar las actividades tutoriales e intercambiar experiencias, foros locales de acuerdo al semestre que atienden para identificar elementos críticos que la tutoría debería atender, y se organizan de manera semestral Encuentros de Tutoría en los que se exponen los trabajos y resultados que se han obtenido en la tutoría (Arriaga, *óp. cit.*; Martínez, *óp. cit.*).

Si se quiere optimizar la calidad de la tutoría y contribuir al desarrollo académico de los alumnos, se necesita fortalecer el reconocimiento del PIT en CCH y la figura del docente-tutor, que es clave en la implementación de la acción tutorial. Por ello, en el siguiente apartado se abordarán las características y generalidades que requisita el docente-tutor para el cumplimiento de sus funciones.

Una vez presentados los lineamientos del PIT del CCH, ahora se expondrán los resultados obtenidos con su aplicación en el Colegio, particularmente en el plantel Azcapotzalco que es el escenario en donde se despliega la presente investigación, y así detectar los factores en los que incidir para mejorar el programa.

La cobertura del PIT en CCH Azcapotzalco, según el informe de actividades del período 2015-2016 (CCH-A, 2017), alcanzó por semestre y turno en el ciclo escolar 2016-1: 68% en turno matutino y 81% del turno vespertino de los grupos de primer semestre, el 83% del turno matutino y el 62% del turno vespertino del tercer semestre, y sólo el 7% de los grupos de quinto semestre en ambos turnos.

Además, agrega que se atendieron a 146 alumnos de manera individual por dudas con respecto a su tutor, fechas de extraordinarios, conflictos familiares y atención individual a cuidadores. Se impartieron 101 reuniones con cuidadores, teniendo una alcanzando al 70% de la población estudiantil.

Sobre la participación de los docentes-tutores en el PIT, se reporta que en el mismo ciclo escolar 2016-1 fue de 125 docentes, principalmente de asignatura y una minoría de docentes de carrera. Se cuenta con el apoyo de técnicos académicos como psicólogos, pedagogos, y de alumnos de la carrera de psicología de la FESI.

Acerca de la participación de los docentes-tutores en actividades de formación, se contó con la presencia de entre el 10% al 36% de ellos, y el 70% participó en la JBA (CCH-A, *óp. cit.*; Ruíz, 2019).

Las JBA han funcionado como espacios para la comunicación entre docentes y tutores para detectar a los alumnos en riesgo y diseñar estrategias de intervención. Recientemente también ha funcionado como un espacio de apertura a grupos vulnerables como personas con VIH y otras comunidades educativas como estudiantes de la FESI, para la impartición de talleres (Ruíz, *óp. cit.*).

Otros espacios que contribuyen con la labor del PIT son los Encuentros de Tutorías, que sirven para reflexionar sobre la pertinencia del programa y divulgar estrategias y herramientas que los docentes-tutores implementan en su labor, por ejemplo, aplicaciones electrónicas útiles en la orientación vocacional; y así obtener el reconocimiento de instancias directivas de los planteles del Colegio (Pérez & Bernal, 2018).

Los docentes-tutores también realizan publicaciones sobre las estrategias que implementan en su acción tutorial, como Zamora (2013) quien investigó sobre los factores que inciden en el rezago educativo de los alumnos: lugar de procedencia, motivación académica y hábitos de estudio, a partir de lo cual aplicó estrategias como técnicas de estudio y orientación vocacional.

En el ciclo 2015-2 el PIT aportó herramientas para apoyar a los docentes-tutores en su práctica, como los manuales del PAT y del PIA, y para la elaboración de materiales didácticos, al igual que la impartición de cursos como de formación, de género, de manejo de grupos, primeros auxilios psicológicos y sobre los desafíos actuales de la juventud. En 2016-1 elaboro manuales para el manejo del PSI, del PAT, y estrategias y métodos de estudio (CCH-A, *óp. cit.*).

Se ha conseguido un mayor impacto y cobertura en el CCH ya que el PIT se ha vinculado con otras instancias de tipo directivas, secretarías de apoyo al aprendizaje y de asuntos estudiantiles, con los departamentos de psicopedagogía, de impresión, audiovisuales, y con el PIA (Aguilar, 2013).

Han recurrido a medios electrónicos e impresos para la divulgación de la acción tutorial e invitación a nuevos docentes a que se incorporen al programa, y han adoptado una instancia física para la coordinación de las actividades del PIT para facilitar la comunicación con la comunidad educativa (CCH-A, *óp. cit.*).

Los esfuerzos del PIT han incidido en el incremento de la regularidad de los alumnos al finalizar el segundo semestre de ambos turnos (Arriaga, *óp. cit.*; CCH, *óp. cit.*). La concepción que tienen los estudiantes sobre la tutoría es positiva pues encuentran un espacio de apoyo para mejorar su desempeño académico, cambiar sus hábitos de estudio, sus motivaciones y la comunicación que mantienen con los docentes (Zamora, *óp. cit.*).

Aguilar (*óp. cit.*) reporta los resultados sobre las actividades, habilidades y valores que los alumnos adquirieron con el incentivo de la acción tutorial por semestre, en el período escolar 2013-2:

- Segundo semestre: Trabajo en equipo, comunicación, exposición, compromiso y responsabilidad.
- Cuarto semestre: Adquisición de hábitos de estudio, mejora de su rendimiento académico, apoyo del PIA, y formaron valores como confianza, respeto, participación, tolerancia y honestidad.
- Sexto semestre: Asistieron al PIA como herramienta de estudio y para regularizarse, elaboraron su plan de vida y elección de carrera, y adquirieron disciplina y pensamiento crítico.

La acción tutorial ha permitido la integración grupal, fomentando la construcción de lazos sociales, de empatía y confianza, y se presta como un espacio de reflexión entre los alumnos y los docentes-tutores (CCH-A, *óp. cit.*; Zamora, *óp. cit.*).

En la práctica docente ha contribuido ya que adquieren nuevas estrategias de enseñanza y mejoran en el manejo de instrumentos y plataformas administrativas (CCH-A, *óp. cit.*).

Los esfuerzos logrados por el PIT se frenan ante la falta de participación de la comunidad educativa. El CCH Azcapotzalco es el plantel con menor número de tutores, lo que se explica porque carecen de identificación con su labor, no entienden la función de la tutoría, no perciben con claridad los beneficios de participar en el programa pues es una actividad no remunerada, no les resultan útiles los recursos de apoyo que les ofrece la institución pues consideran que no reflejan la realidad de su práctica, y la percepción que se tiene sobre la tutoría en la comunidad educativa no es tan favorable (CCH-A, *óp. cit.*; Martínez, *óp. cit.*).

La participación de los docentes-tutores en actividades como las JBA se considera insuficiente, así como la elaboración de reuniones con cuidadores, la entrega de informes y seguimiento de actividades (Arriaga, *óp. cit.*). Incluso se alerta de una simulación de actividades que no se realizan o que son repetitivas, llevando al estancamiento del PIT (Martínez, *óp. cit.*).

Finalmente, se insiste en mejorar la gestión directiva y de los coordinadores locales del PIT, pues si bien, se considera que el apoyo que brindan es aceptado por los docentes-tutores y competente, no es suficiente. Se centran en la cobertura del programa con la comunidad educativa, pero no en el impacto que produce en ella (Martínez, *óp. cit.*).

1.7 Los docentes-tutores en el PIT

En CCH, se entiende que el tutor es un docente, ya sea de asignatura o de carrera, que atiende a uno o dos grupos para fungir *como guía del proceso formativo y permanente ligado a las actividades académicas del alumno* (Badillo, *óp. cit.*, p 12), y que:

Promueve aprendizajes significativos para lograr ciertas competencias. El tutor debe concebirse como un mediador capaz de crear condiciones que permitan que los saberes tengan algún sentido para los estudiantes, lo cual exige un amplio conocimiento de las dimensiones epistemológicas, sociales e históricas (Molina, 2004, p 36).

Asimismo, el docente-tutor asume el compromiso de orientar, apoyar y acompañar a los alumnos en su proceso de formación, en cualquier problemática que afecte su rendimiento académico o su adaptación al ambiente o ritmo escolares (Martínez, *óp. cit.*; Muñoz, *óp. cit.*).

Para el desarrollo óptimo de la acción tutorial, el docente-tutor necesita cumplir con una serie de requisitos administrativos, y poseer o desarrollar diferentes habilidades psicopedagógicas, actitudes y características personales (Fragoso, 2014). A continuación, se exponen estos requisitos retomando las aportaciones de Badillo (*óp. cit.*), Fragoso (*óp. cit.*), Martínez (*óp. cit.*), y Molina (*óp. cit.*):

- a) Requisitos administrativos: Tener experiencia en la docencia y en la investigación, estar constantemente en formación, contar con un contrato definitivo para asegurar el seguimiento de los alumnos, que sea docente de alguna materia del grupo tutorado por la familiaridad que tiene con su cotidianidad, conocer el modelo educativo del CCH, al PIT, las funciones básicas de la tutoría, las áreas de servicio del CCH y de la UNAM, y la organización y normas de la institución.
- b) Habilidades psicopedagógicas: Contar con conocimientos de las dificultades académicas comunes, de los recursos y actividades institucionales para apoyar el desempeño de los alumnos, tener nociones sobre los procesos que influyen en el desarrollo adolescente como la autonomía, autoestima, desarrollo socio-afectivo, aprendizaje, y familiarizarse con el contexto en que se desarrolla el alumno. Asimismo, necesita dominar herramientas como la entrevista, el trabajo grupal, comunicación asertiva, escucha activa y resolución de problemas.
- c) Actitudes: Conducirse con ética, confidencialidad, discreción, empatía, autodidaxia, autonomía, vocación docente y de servicio, y valorar de manera positiva a los alumnos.

- d) Características personales: El docente-tutor debe ser tolerante, respetuoso, comprometido, constante, congruente entre lo que dice y como actúa, generoso, disciplinado y creativo.

Las funciones básicas del docente-tutor que el PIT retoma son: reforzar, guiar y dar seguimiento al proceso educativo del estudiante, facilitar su integración al modelo educativo del Colegio, y familiarizarlo con los servicios y actividades que ofrece la institución (CCH, *óp. cit.*; Muñoz, Márquez & López, cols., *óp. cit.*). En general, se puede definir que la función principal del docente-tutor es alentar al alumno para tener un desempeño académico óptimo (Romo, *óp. cit.*).

Otra función es la creación de espacios para fomentar el desarrollo de habilidades que sirvan en la vida académica y personal de los alumnos y contribuyan a su sociedad, tales como: autonomía, compromiso, responsabilidad, trabajo colaborativo, respeto y tolerancia, y comprensión de problemas complejos (Badillo, *óp. cit.*, Narro & Arredondo, *óp. cit.*; Sariñana, Sariñana & Estrada, *óp. cit.*).

El docente-tutor será el eje rector que coordina, incentiva y recoge las aportaciones de la comunidad educativa para mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos (Martínez D., *óp. cit.*), por lo que debe saber comunicarse tanto con alumnos como con profesores, directivos, administrativos y cuidadores para abordar las dificultades académicas que atañen a los alumnos desde diferentes panoramas, y poder incidir en los factores que influyen de manera directa o indirecta en estas problemáticas (Badillo, *óp. cit.*; Martínez, *óp. cit.*).

La acción tutorial propone re conceptualizar la labor del docente, centrándola en el desarrollo integral del alumno, pues necesita de un espacio en el que haya cercanía, comunicación e interacción para apoyarlo en el ámbito académico, recuperando las características personales del alumno y de su contexto. Esta figura se presenta como un sustento, un apoyo y alguien que puede escuchar al alumno (Arriaga, *óp. cit.*; Narro & Arredondo, *óp. cit.*; Romo, *óp. cit.*).

El PIT define que las actividades que realiza el docente-tutor se orientan por el Modelo Estadístico de Trayectoria Escolar, para fomentar la regularidad académica, detectar a los alumnos en riesgo según el PSI y la lista d'Almata para priorizar su atención, fomentar el uso de los recursos que ofrece el CCH y la UNAM, y canalizar con instancias especializadas a aquellos alumnos que presenten problemas en el ámbito personal o académico (Muñoz, Márquez & López, *óp. cit.*).

El trabajo del docente-tutor será diferenciado por las necesidades del semestre al que se atiende, ya sean de tipo académico, de sentido de identidad universitaria o de orientación vocacional, pero también se realizan actividades comunes a todos los semestres como juntas con cuidadores para informar sobre el desempeño académico de sus hijos (Muñoz, Márquez & López, *óp. cit.*).

El docente-tutor sólo es una guía que pone al alcance de los estudiantes las herramientas que necesitan para su óptimo desempeño académico. No puede fungir como terapeuta, vincularse en los procesos emocionales de los alumnos, tomar decisiones por ellos, asumir responsabilidades que les corresponden a otros miembros de la comunidad educativa como los cuidadores de los alumnos, gestionar trámites escolares o intervenir en la práctica de otro docente, ni resolver problemáticas de contenidos temáticos (Molina, *óp. cit.*; Muñoz, Márquez & López, *óp. cit.*).

Para apoyar el esfuerzo y desarrollo de las actividades de los docentes-tutores, la UNAM les brinda diferentes herramientas de apoyo como manuales, encuentros y reuniones ya mencionadas, al igual que programas de incentivos financiados por el gobierno federal para los docentes que cuentan con algún posgrado y que realizan otras actividades anexas a la docencia, como la tutoría, investigación o gestión institucional (Narro & Arredondo, *óp. cit.*).

Uno de los principales obstáculos para el desarrollo de la acción tutorial es la participación de los docentes en el PIT. Se rescata a Martínez (*óp. cit.*), quién muestra que la participación de los docentes-tutores no es constante y se interrumpe por su disponibilidad, según los datos brindados por el CCH Sur entre los años 2005 a 2009.

Algunos docentes-tutores conciben a la tutoría como una acción de carácter paternalista incongruente con los objetivos que persigue la EMS, además de que la consideran una carga adicional de trabajo que no es remunerada y una distracción de su práctica docente formal. En algunos casos no cuentan con la participación ni apoyo de los miembros de la comunidad educativa, ni con el acceso a recursos ni herramientas de apoyo (Badillo, *óp. cit.*; Romo, *óp. cit.*).

CAPÍTULO 2. LA ACCIÓN TUTORIAL VISTA DESDE LA PSICOLOGÍA SOCIAL COMUNITARIA

El tema de interés de este trabajo es la acción tutorial que ocurre en el CCH vista bajo la perspectiva de la PSC que aporta diferentes pautas en la educación para corregir las lagunas de la educación tradicional y, propone diferentes estrategias para hacerles frente. Para entender este panorama, se comenzará por introducir los lineamientos básicos que dan solidez a dicha perspectiva.

2.1 Orígenes, bases y principios de la PSC

Los orígenes de la PSC se remontan a la década de 1950 en América Latina con los trabajos realizados en diferentes campos de las ciencias sociales con comunidades vulnerables, enfatizando los principios de concientización y liberación, entre los que se consideran los trabajos de Paulo Freire y Orlando Fals Borda en el campo de la educación y la sociología (Montero, 1984).

De Paulo Freire se recupera su propuesta sobre la educación popular para dar protagonismo a las comunidades con dificultades para acceder a las instituciones escolarizadas, reincorporando sus experiencias y particularidades en el proceso de aprendizaje, e incentivándolas a formular propuestas para mejorar su entorno y superar las dificultades que viven. La escuela se convierte en un mecanismo que motiva el cambio social y político con la movilización de las comunidades (Jara, 2010).

Orlando Fals Borda se vuelve eje en la PSC por su trabajo en torno a la Investigación Acción Participativa en comunidades educativas para generar reflexiones sobre las realidades que viven, y elaborar nuevas acciones que contribuyan a mejorar estos espacios (Ortiz & Borjas, 2008).

A partir de 1960 surgieron algunos movimientos institucionales y sociales que fortalecieron la conformación de la PSC, como el Movimiento de la salud mental comunitaria, el movimiento sociopolítico de “Guerra a la pobreza”, programas de planificación urbanos, de beneficencia social y de defensa de los derechos humanos (Flores, 2014).

La PSC no tiene una fecha precisa de consolidación pues nace a partir de distintos movimientos latinoamericanos y se nutre de diversas disciplinas que estaban en contra del modelo biomédico y psiquiátrico al concentrarse en el tratamiento de enfermedades mentales y relegar las condiciones contextuales (Berroeta, 2014; Chávez, 2012; Montero, *óp. cit.*; Montero, 2004).

Dicha perspectiva se centra en la organización de las comunidades para su beneficio y transformación, a partir de la premisa de que existe una relación entre la salud mental y las condiciones sociales en las que se desenvuelven los individuos (Flores, *óp. cit.*).

Los trabajos que originaron a la PSC se vieron influenciados por una sociología militante dirigida a subsanar las desigualdades sociales y enfrentarse a las problemáticas que se vivían por el subdesarrollo de América Latina, buscando el empoderamiento de las comunidades y no de las instituciones (Montero, *óp. cit.*). El objetivo de la PSC es:

Lograr la autogestión (de las comunidades) para que los individuos produzcan cambios en su ambiente inmediato... y con ellos el cambio en relación individuo-ambiente, con la transformación de este último, a través de un proceso educativo-político que tiene como finalidad un cambio en los patrones de relaciones entre la población a la hora de enfrentar sus necesidades. (Montero, *óp. cit.*, p. 397).

Se busca lograr un cambio en la organización individuo-grupo y grupo-sociedad fortaleciendo a las comunidades por medio de la toma de conciencia de su realidad, de la identificación de las problemáticas y necesidades que viven, eligiendo vías de acción y tomando decisiones (Goncalves, 2004; Rojas, 2013; Winkler & Castillo, 2010).

La comunidad comienza en la interacción cotidiana de un grupo de personas que construyen culturas, historias, identidades, valores y sentidos de pertinencia, y que comparten aspiraciones, deseos intereses y necesidades, influenciados de manera parcial por las instituciones educativas, políticas y económicas (Chávez, *óp. cit.*). Es un espacio que se encuentra en un proceso continuo y constante de construcción, abierto a influencias externas y que posee carácter de permanencia (Flores, *óp. cit.*).

De acuerdo con Chávez (*óp. cit.*), la comunidad posibilita el desarrollo físico y psicológico de sus miembros por medio de la asimilación individual de su realidad, por la creación de relaciones afectivas, de redes de apoyo y posibilita la obtención de información y de recursos para cubrir sus necesidades.

Los miembros de las comunidades son considerados en la PSC como actores sociales que construyen la realidad en la que viven, con la capacidad de decisión, acción y transformación, que pueden aportar saberes y contribuir con el bienestar y desarrollo de su entorno (Sánchez, 2002).

Por ello, se busca construir un espacio de reflexión y crítica en torno a casos de opresión y explotación, con el interés de transformar estas realidades, superar las injusticias y recuperar la dignidad de las comunidades, con base en la construcción de proyectos donde se aprehenda la realidad histórica de las comunidades y produzcan una nueva realidad (Flores, *óp. cit.*). De esta manera se obedece al principio de la praxis, que se refiere a la elaboración de acciones críticas, fundamentadas en el diálogo y movilizandó la conciencia comunitaria (Montero, *óp. cit.*).

En este proceso, el psicólogo se muestra como un catalizador de la acción social, que promueve la reflexión y la crítica de los discursos comunitarios, dando prioridad a sus necesidades, de manera que impacte la acción y la investigación comunitaria en diferentes niveles (Goncalves, *óp. cit.*; Flores, *óp. cit.*; Winkler & Castillo, *óp. cit.*).

Los principios que guían a la PSC son el respeto, la expresión de la comunidad, la autonomía y el empoderamiento, que el profesional también aporte sus creencias y conocimientos para obtener datos relevantes y contribuir al fortalecimiento del entorno (Flores, *óp. cit.*; Montero, *óp. cit.*).

La PSC incide en diferentes campos de acción, entre los que se encuentra el ámbito educativo para propiciar el empoderamiento de las comunidades académicas y contribuir a la formación de los estudiantes.

2.2 Aportes de la PSC en el ámbito educativo

Para entender las propuestas que hace la PSC a la educación primero se abordarán las limitantes del paradigma tradicional que se aborda en la academia en la época contemporánea, que considera que el alumno debe adoptar un rol pasivo dado que busca depositar en él los conocimientos y habilidades que lo hagan útil para el mercado laboral (Montero, Ahumada, Limas & Ortiz, 2004).

La educación tradicional reproduce las desventajas y los procesos de exclusión social que existen en las comunidades, tales como: problemas sociales, carencia de recursos económicos, de vivienda, de vías de comunicación, de fuentes de empleo, problemas políticos, desnutrición, dificultad de acceso a servicios, y a procesos de migración (Flores & Velázquez, 2009).

Uno de los factores de los que emergen dichas problemáticas es el sistema de competencias que favorece a los intereses del mercado. La forma en que se presenta en el ámbito educativo es por el método de enseñanza que obedece a un sistema de medición de actitudes pre definidas, seleccionando a aquellos individuos que poseen las capacidades requeridas, logrando el éxito académico (Ramírez, 2017).

En este sistema educativo se demeritan los conocimientos adquiridos mediante la experiencia y la convivencia con la comunidad, ignorando la existencia e importancia de diversos factores para el desarrollo del alumno, como: su personalidad, deseos, metas y recursos con los que cuentan (Ramón & Lessire, 2009).

Las características del paradigma educativo tradicional generan problemas sociales como el abandono educativo a temprana edad, renunciando a la adquisición de habilidades que les permitan participar y contribuir con sus comunidades, y en ocasiones a involucrarse en actividades ilegales para obtener remuneración económica o al luso de psico activos para ignorar los problemas familiares y personales que acarrear (Donata, Manuela & Minou, 2006).

Y en cuanto a las problemáticas que este paradigma representa para los docentes son carencia económica, falta de soporte jurídico y social, falta de motivación para enseñanza, y se topan constantemente con problemas académicos por parte de los alumnos (Donata, Manuela & Minou, *óp. cit.*).

Por ello, se requiere que las escuelas incorporen nuevas formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje, congruentes con los estilos de vida de los alumnos, y abrir nuevos espacios y perspectivas de formación que respondan a los problemas a los que se enfrentan los educandos (Montero & cols., *óp. cit.*).

La PSC propone que el trabajo de la educación debe girar en torno al estudiante, para *que se consolide como ser autónomo, crítico, independiente, capaz de manejarse a sí mismo, de solucionar problemas y de desarrollar una identidad cultural que lo defina como parte de un sector de población con características y potencial propio* (Pérez, Abiega, Zarco & Schugerensky, 1999, p 30).

Por lo que los centros educativos deberían concentrarse en coordinar acciones persiguiendo el objetivo de:

Generar situaciones y procesos de aprendizaje de recursos, estrategias e instrumentos mentales (conocimientos, actitudes, aptitudes, destrezas, hábitos, valores y habilidades sociales...), necesarios para: a) modificar las representaciones sociales inhibitoras de un conocimiento del medio y de un reconocimiento colectivo de las necesidades propias del grupo social; b) afirmar en cada persona una vocación comunitaria y un protagonismo como sujeto y agente de los procesos de cambio social, desde su entorno inmediato y con la perspectiva de una sociedad cada vez más interdependiente y globalizada; c) facilitar un eficaz desencadenamiento y puesta en acción de procesos de implicación, participación, auto-organización y autonomía de las personas y la comunidad; y d) la búsqueda creativa y elaboración comunitaria de acciones dirigidas a la solución de los problemas y aspiraciones de la vida cotidiana (Cieza, 2006, p 792).

El papel de los centros educativos es de recuperación la cultura de las comunidades en las que se encuentran insertos, entendiéndose como *la manera de entender, asumir y transformar la vida por parte de una comunidad... alude a un conjunto de ideas, representaciones, prácticas comunitarias, disciplinas y hábitos que constituyen su marco de referencia* (Pérez & cols., *óp. cit.*, p. 52). Los elementos que la componen son el lenguaje, los hábitos, el vestido, el arte, las normas y valores de una comunidad.

Para promover una convivencia basada en el respeto y aprendizaje hay que considerar que cada cultura es diferente y que ninguna es superior, y la educación debe propiciar el reconocimiento y apreciación de la propia cultura y de las otras para hacer frente a las exigencias y problemáticas sociales, económicas y políticas (Taranilla, 2006).

La educación bajo esta perspectiva rescata al contexto y las características de los agentes educativos (docentes, alumnos, personal administrativo), desarrollando sus potencialidades e incentivando su participación en el desarrollo de acciones en pro de sus comunidades por medio del diseño de proyectos educativos y sociales (Brizuela, Sáez & Jústiz, 2015; López, 2014).

Este tipo de trabajo implica considerar de los agentes educativos sus sentimientos, introspecciones, experiencias, necesidades, intereses, particularidades culturales y conocimientos de la comunidad como fuente de conocimiento y herramientas para la toma de decisiones, a través de una metodología flexible (Cieza, *óp. cit.*; Donata, Manuela & Minou, *óp. cit.*).

Por ello, se necesita recuperar los espacios informales en los que se intercambia información con los cuidadores fuera de las aulas y en las calles, para conocer más sobre el alumno. Así como de la creación de espacios de discusión y reflexión, e invitarlos en la coordinación de acciones para crear cambios culturales y formas de comprensión del mundo, y construir prácticas sociales (Gómez & Suárez, 2008; Graterol, 2010; Martín, 2003; Montero & cols., *óp. cit.*).

Por ello es importante que el docente posea ciertas características como seguridad, disposición para colaborar, pensamiento flexible y crítico, apropiación del proyecto educativo, asertividad, generar confianza y capacidad de transformación de su comunidad (Pérez, *óp. cit.*).

En el ámbito comunitario se recupera la participación de los agentes educativos como los docentes, y de esta manera se han desarrollado diversas investigaciones y acciones en el ámbito educativo, que consisten en organizar conscientemente las influencias educativas en actividades donde se asume a la comunidad como protagonista tras un proceso educativo que motiva su participación y auto-organización (Brizuela, Sáez & Jústiz, 2015; Cieza, *óp. cit.*).

Con ello se busca el beneficio de los centros educativos y de las sociedades, construyendo herramientas teórico-metodológicas y dispositivos legislativos y administrativos para beneficiar la auto-organización de las escuelas, y motivar su autonomía aumentando las habilidades de los miembros de las comunidades escolares (Brizuela, Sáez & Jústiz, *óp. cit.*; Quintana, 1991). También busca ampliar los derechos humanos de las comunidades y buscar su apropiación y defensa (Cieza, *óp. cit.*; Donata, Manuela & Minou, *óp. cit.*; Montero & cols., *óp. cit.*).

Las acciones comunitarias en la educación formal son estrategias que rebasan el espacio escolar y que implican la participación conjunta de los actores para mejorar una situación en particular como violencia familiar, inseguridad, conflicto emocional, y procesos de enriquecimiento cultural, prevención de factores de riesgo en la niñez y en la adolescencia para adquirir aprendizajes pro sociales (Donata, Manuela & Minou, *óp. cit.*; Montero & cols., *óp. cit.*; Ramírez, *óp. cit.*).

Estas acciones se encuentran dirigidas por agentes externos que van a propiciar el desarrollo comunitario a partir de acciones educativas que nacen de las necesidades que denuncia la propia comunidad, en colaboración con servidores públicos, especialistas y expertos en diferentes áreas como economistas, administradores y psicólogos, para asesorar, asistir e incidir en cuestiones puntuales (Cieza, *óp. cit.*).

Para ello se requiere planificar diferentes etapas para la acción educativa y fijar en cada una de ellas objetivos claros, concisos y de fácil acceso. Es importante evaluar los alcances de cada etapa para retroalimentar el trabajo realizado, fijar nuevos objetivos y comprender el impacto en la sociedad que tienen (Taranilla, *óp. cit.*). Asimismo, hay que recuperar los recursos con los que cuenta la comunidad, combinarlos con los recursos externos a ella y diseñar nuevos (Cieza, *óp. cit.*).

Quintana (*óp. cit.*) plantea que hay diferentes formas de desarrollar estas acciones en el ámbito educativo: contactos informales, centros de orientación y consejo, reuniones de trabajo, encuestas sobre necesidades y problemáticas, coloquios y conferencias; desde tres ámbitos de incidencia: la investigación participativa, que es un proceso que se genera por la crítica consciente y la voluntad de los participantes y agentes externos; la animación sociocultural, que es la participación dinámica y voluntaria de los ciudadanos, y el desarrollo u organización comunitaria.

El desarrollo comunitario es un proceso en el que los actores de la comunidad se organizan autónomamente, cooperando, auto-analizándose, descubriendo sus necesidades, fijándose objetivos, buscando medios y modos de actuar. Su objetivo es incidir integralmente en las problemáticas que atañen a su comunidad, generando nuevos sentidos y tipos de vida (Cieza, *óp. cit.*).

Existen algunos factores que pueden frenar las diferentes acciones comunitarias a prever para hacer frente a su incidencia, como la falta de espacios físicos y aislamiento social impidiendo la plena participación de los actores comunitarios. Para ello, Donata, Manuela & Minou (*óp. cit.*), proponen la creación e instauración de medios virtuales en los que se provean las herramientas que se requieren para los cambios comunitarios, facilitando el acceso general de la población.

En países como Cuba se han elaborado acciones comunitarias desde los años 80's, lideradas por la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana pero de carácter interdisciplinar. Se han orientado a dirigir, estimular e impulsar el protagonismo de la población para la transformación comunitaria. Han posibilitado conocer profundamente los problemas sociales, organizar mejor sus recursos y lograr una mayor y mejor atención a sus necesidades. Para ello se han instaurado Órganos Locales de Poder Popular donde se conciben, organizan y ejecutan las actividades comunitarias, que permiten la participación integral en diversos asuntos e intereses, obteniéndose resultados efectivos (Brizuela, Sáez & Jústiz, *óp. cit.*).

Donata, Manuela & Minou (*óp. cit.*), reporta diversas acciones comunitarias que se han implementado en el escenario italiano, a partir del análisis de los centros educativos, pero persiguiendo distintos objetivos como la dispersión escolar, prevención de la dependencia de drogas y de conductas no adaptativas. Ante ello las estrategias que se han propuesto como alternativas son cursos de motivación para los docentes, capacitación en técnicas de educación socio-afectivo, cursos de estudio e intervenciones apoyados por adultos, realización de materiales y publicaciones. Con los jóvenes que ya han abandonado sus estudios se busca propiciar su reinserción en los centros educativos, o capacitarlos para su inserción en el campo laboral.

Se han implementado programas de capacitación entablando relaciones con instituciones de servicios sanitarios y asociaciones juveniles, para la capacitación de docentes en educación socio-afectiva, para incrementar su confianza y seguridad, y trabajar en temas de sexualidad y promoción de la salud, consiguiendo que los docentes se sientan satisfechos con su trabajo y mejoren en el desempeño de sus actividades laborales.

Por su parte, Pieck (1991) rescata el trabajo del docente en programas del Estado de México que trabajan con comunidades rurales e indígenas dirigidos a la capacitación de adultos para el ámbito laboral. A pesar de las múltiples desventajas que estos centros presentan, los alumnos encuentran un espacio para autorrealizarse y escaparse de su cotidianidad, son productivos y aprenden técnicas y herramientas en beneficio de su comunidad. Estos objetivos se consiguen gracias a la colaboración de los docentes quienes aportan en ocasiones los materiales que necesitan sus alumnos, y se sienten motivados por la utilidad de su trabajo para la comunidad, y porque les ofrecen oportunidades laborales que de otra manera no podrían obtener por sus niveles de estudios que a veces no rebasan la secundaria.

Montero & cols. (*óp. cit.*), también rescatan la colaboración del docente en programas comunitarios de la Ciudad Juárez dirigidos a la promoción juvenil, atención a las mujeres, y organizaciones independientes, para conocer el valor que le dan a la comunidad y cuál es su concepto de educación comunitaria. Aquí, los docentes son el vehículo para construir colectivamente proyectos de formación que logren integrar los objetivos de la institución y las experiencias de la comunidad.

2.3 Aportes de la PSC a la acción tutorial

En esta investigación se percibió a la acción tutorial que ocurre en CCH Azcapotzalco desde la PSC, pues se encuentra que persiguen el mismo objetivo de promover el desarrollo integral de los alumnos con apoyo del docente-tutor. Aunque dicha estrategia educativa no se practica en su cotidianeidad desde los presupuestos de la PSC, en el presente Capítulo se busca sentar las bases de la acción tutorial concebida por esta perspectiva.

La tutoría que usualmente se práctica en las instituciones educativas como CCH, surgió en el contexto norteamericano y europeo con el objetivo de preparar a la comunidad estudiantil para el mundo laboral, estableciendo las capacidades y aptitudes que poseían y el tipo de actividad laboral a la que se adecuarían con mayor facilidad (Graterol, *óp. cit.*; Ramón & Lessire, *óp. cit.*). De esta manera, la labor de la tutoría se reducía a la aplicación de pruebas psicológicas, y las experiencias e intereses de los alumnos eran considerados de manera aislada (Donata, Manuela & Minou, *óp. cit.*).

La acción tutorial aparentemente respondía a un contexto estable y predecible, dirigiendo al alumno para que se adaptará a su medio, lo que no coincidía con las características del escenario latinoamericano marcado por desigualdad social, inestabilidad económica, desempleo, vulnerabilidad psicosocial y diversidad cultural (Graterol, *óp. cit.*; Ramón & Lessire, *óp. cit.*).

Desde la PSC se postula que la acción tutorial debe comprender un análisis contextual para orientar al alumno a insertarse y mejorar su comunidad (Flores & Velázquez, *óp. cit.*). Se trata de un proceso educativo clave en el desarrollo comunitario que facilita el cambio, promueve la igualdad social y la colaboración entre agentes sociales como docentes, tutores, directivos, pedagogos, asistentes sociales, psicólogos y diversas instituciones de manera que se realiza una intervención interdisciplinaria como impacto ético-político (Martín, *óp. cit.*; Ramón & Lessire, *óp. cit.*).

Este proceso educativo funciona como una medida preventiva, un refuerzo para detectar cualquier dificultad presente en la comunidad educativa, y un medio para la resolución de conflictos y situaciones de riesgo (Martín, *óp. cit.*). La acción tutorial incide en la formación integral, que comprende los aspectos emocionales, intelectuales y actitudinales, genera acuerdos y compromisos, y aborda temas de orientación vocacional, educativos, problemas familiares y sociales, así como temas de salud (López, *óp. cit.*).

La dinámica de la acción tutoría consiste en que un sujeto o un grupo de sujetos es guiado para asimilar y consolidar aquellas herramientas que les permitan convivir con su comunidad, identificar contradicciones comunitarias y personales, y encaminarse en la búsqueda de soluciones sacando provecho de sus fortalezas (Flores & Velázquez, *óp. cit.*; González & Lessire, 2009).

La tutoría es un espacio en el que puede plantearse y concebirse un proyecto de vida por medio del desarrollo de la identidad y de otros instrumentos necesarios, lo que implica generar una práctica consciente para la construcción del futuro a partir de la transformación del presente (Camargo, 2009; Ribeiro, 2013).

Además, permite promover valores, conocimientos y nuevas pautas culturales para preparar al alumno en la construcción de una personalidad sana y madura, que le permita desenvolverse en sociedad y ejercer con responsabilidad sus propias elecciones (González & Lessire, *óp. cit.*).

En este sentido, los objetivos de esta acción, son:

- a) Buscar la integración comunitaria a través de la participación de los alumnos en la solución de problemas, trascendiendo la situación concreta en que la tutoría se desarrolla (Ribeiro, *óp. cit.*).
- b) Ayudar a la construcción de nuevos significados y relatos de la vida comunitaria y ocupacional de los estudiantes, creando seres sociales, creativos y participativos (Camargo, *óp. cit.*).
- c) Desarrollar el auto concepto, las relaciones interpersonales, el manejo del afecto, la preparación para las transiciones de la vida, el proyecto de vida, el control del estrés y el acceso a recursos (Camargo, *óp. cit.*).
- d) Favorecer la diversidad, el aprendizaje colaborativo, mejorar la convivencia escolar, ayudar en la resolución de conflictos, facilitar estrategias comunitarias, el trabajo en equipo, el intercambio de experiencias e integrar a la comunidad educativa (Martín, *óp. cit.*).

La acción tutorial promueve la participación e integración de la comunidad estudiantil por medio de actividades diseñadas y realizadas por ellos mismos para incidir en problemas que sean de su interés (Macías, 2014).

Entre las estrategias que se han desarrollado como parte de la tutoría, se encuentran: talleres, entrevistas, convivencias, actividades deportivas y artísticas, reuniones, cursos, video-conferencias, programas de formación, televisivos y de radios comunitarias, para multiplicar el impacto de las acciones educativas y convocar a facilitadores, coordinadores y líderes comunitarios (Camargo, *óp. cit.*; López, *óp. cit.*).

El tutor puede constituirse como líder comunitario pues es concebido como un agente de cambio capaz de provocar y dinamizar cambios tanto en los tutorados como en los sistemas comunitarios y educativos (Martín, *óp. cit.*).

Por ello, las características que son deseables en el tutor, son: compromiso y respeto social, conciencia crítica de su práctica y de su persona, disposición para solucionar problemas, comunicación asertiva, formación continua, fomentar aprendizajes significativos, brindar apoyo y confianza. Además, el tutor debe conceptualizar sus intervenciones, autoridad, fuerza moral y dirigirse de manera democrática (López, *óp. cit.*).

Las funciones que se le asignan al tutor desde el ámbito comunitario, según Camargo (*óp. cit.*) son:

- a) Asesorar: al grupo de sujetos con el que trabaje.
- b) Promover y participar activamente en los procesos de transformación de grupos.
- c) Dar consultoría, diseñar y evaluar planes de intervención.
- d) Promoción social: articular, organizar, liderar y facilitar procesos humanos y grupales.
- e) Implementar diagnósticos integrales de la comunidad.
- f) Atender a estudiantes en riesgo educativo, fomentar la formación de valores, promover la reflexión y la construcción de proyectos, y ofrecer atención individual y colectiva.

- g) Favorecer la toma de conciencia de los estudiantes acerca de sus necesidades, problemas y resistencia al cambio, y alentar la obtención de logros (Gómez & Suárez, *óp. cit.*).
- h) Investigar para intervenir, educar y formar (Macías, *óp. cit.*).

Desde la PSC se han elaborado y reportado diferentes estrategias derivadas de la acción tutorial. Donata, Manuela & Minou (*óp. cit.*), relatan experiencia realizadas en Italia, como la implementación de programas de “mentoring” en donde se entablan relaciones horizontales entre un adulto voluntario y un alumno, para que él adquiriera confianza en sí mismo, reconozca y desarrolle sus competencias y capacidades de relacionarse. El adulto voluntario funge el papel de modelo de referencia, y puede dialogar con el alumno sin emitir juicios.

También se han incorporado programas de orientación para prevenir conductas delictivas como el uso de estupefacientes, dirigidas a docentes y cuidadores de los alumnos para modificar las formas en que se relacionan con los alumnos. Se buscaron desarrollar diferentes habilidades como gestión eficaz de la clase, enseñanza interactiva y cooperativa, resolución de conflictos, y comprensión de procesos cognitivos, mientras que con los cuidadores se buscó fomentar el liderazgo, comunicación eficaz y relaciones de ayuda. Con esto se observó que los alumnos desarrollaron habilidades de gestión, comunicación, compromiso en casa y adhesión familiar.

Por otro lado, se desarrolló una acción tutorial en un distrito escolar de Cerdeña en la que participaron 23 clases de educación secundaria. Consistió en motivar la concepción del entorno escolar como un instrumento para el crecimiento profesional, personal y social, ayudar a los estudiantes a comprenderse mejor a sí mismos y al ambiente, y aumentar su autoestima y empoderamiento. En un primer momento los alumnos discutieron acerca de los pros y contras de seguir o abandonar sus estudios, de los distintos tipos de colegio, y de las salidas profesionales que ofrecían; después se examinaron las actitudes de la familia para los estudios, y posteriormente se analizaron los distintos tipos de inteligencia de los alumnos. Finalmente, se realizó un análisis de la comunidad para conocer sus riesgos y los recursos con los que cuenta.

En el contexto mexicano, algunas de las actividades que se han implementado son las experiencias que relata la Universidad Pedagógica Nacional (2018), sobre programas de tutoría comunitaria de verano en el Estado de Puebla para abordar diferentes problemas que viven, como un alto ausentismo en las instituciones educativas debido a que los niños y jóvenes de este estado tienen que trabajar durante amplias jornadas para apoyar en el sustento de sus familias y la falta de equipo básico para desarrollar las actividades que requisita la educación formal tradicional.

El modelo con el que se trabajó fue de experto-novato, en el que los voluntarios enseñaban los contenidos educativos a los estudiantes a través de una guía creada por el Consejo Nacional del Fomento Educativo (CONAFE) en 2009. El aprendizaje adquirido fue recíproco, pues tanto los tutores adquirieron aprendizajes de la cultura de estas comunidades, como las comunidades lograron gestionar de manera parcial sus procesos educativos adecuándolos a sus necesidades. El objetivo de esta práctica fue mejorar el desempeño educativo de los que accedieran a ella, mejorar sus aprendizajes en español y matemáticas, fomentar el gusto por la lectura y escritura, promover acciones en favor de la autoestima, de salud personal, colectiva y del entorno, así como involucrar activamente a los cuidadores de los alumnos en las acciones educativas.

En cuanto a la orientación vocacional, que es un tema que concierne a la acción tutorial, en el Estado de Puebla también se trabajó con jóvenes egresados de secundaria y preparatoria, de entre 13 a 19 años, pertenecientes a las comunidades nahuas para ayudarlos en su elección de carrera. Este proceso se desarrolló en tres etapas: diagnóstico de necesidades, identificación de las opciones y el conocimiento del alumno.

Se pudo observar un deseo de replicar este programa en su comunidad, además de un deseo por apoyar a sus comunidades. Sin embargo, los estudiantes de bachillerato deseaban irse lejos de sus comunidades para estudiar. Además, permitió que se interesaran por carreras que respondieran a las necesidades geográficas y económicas de sus comunidades, contener la exclusión social e incrementar la solidaridad comunitaria (Flores & Velázquez, *óp. cit.*).

Si bien, estos trabajos no se insertan en las instituciones de educación formal, marcan pautas sobre cómo se desarrolla la acción tutorial desde el ámbito comunitario, fomentando la conciencia crítica de los alumnos e incentivando proyectos que beneficien a las sociedades con las que se trabaja.

Estas pautas se recuperarán más adelante para retroalimentar la acción tutorial realizada en el CCH Azcapotzalco, donde la acción tutorial es realizada para potencializar la eficiencia terminal de la comunidad estudiantil pero que también puede resultar una estrategia que contribuya con su formación integral, propuesta a la que pueden contribuir las bases de la PSC en el ámbito educativo.

2.4 Justificación

La PSC es una postura que se centra en el desarrollo psicosocial a partir del fortalecimiento de los agentes con quienes se trabaja, incentivando que ellos mismos elaboren estrategias para responder a sus denuncias (Montero *óp. cit.*).

Uno de los ámbitos de incidencia de la PSC es la educación, en donde se busca que los alumnos se encuentren en condiciones óptimas para desarrollar su proceso educativo, implicando a diversos agentes en la elaboración de herramientas educativas, además de buscar que los alumnos se conviertan en agentes que contribuyan a mejorar su comunidad y la fortalezcan con los recursos que elaboren en dicho proceso (Cieza *óp. cit.*; Pérez & cols., *óp. cit.*).

Para lograr estos objetivos la PSC ha impulsado estrategias educativas, como la acción tutorial, entendida como el conjunto de esfuerzos que realiza un agente para acompañar a los alumnos y beneficiar su formación integral, atendiendo aspectos como orientación vocacional, rezago educativo, inteligencia emocional, salud sexual y reproductiva, y problemáticas que repercuten en su desempeño académico (López *óp. cit.*).

La acción es recuperada con objetivos similares en CCH Azcapotzalco como una estrategia que contribuye a elevar la eficiencia terminal de esta institución. Salinas (*óp. cit.*), menciona que el programa en el que se inscribe esta acción, el PIT, contribuyó a elevar la eficiencia terminal en un 5% entre los años 2015 y 2018.

Asimismo, Hernández, Sánchez & Silva (2013), describen la evolución de la tasa de eficiencia terminal entre el 2008 y el 2011, pasando de un 56% a un 59%. Hay que considerar que en el Plan de Desarrollo de la DGCCCH del período 2010-2014 se comienzan a destinar recursos al PIT, por lo que ellos señalan que hay una relación entre la acción tutorial y la eficiencia terminal. Esta premisa la sustentan agregando que el CCH Azcapotzalco es el plantel que cuenta con menor número de tutores, y también tiene el último lugar entre los cinco planteles del CCH en eficiencia terminal.

Arriaga (*óp. cit.*) considera que el PIT es una estrategia que contribuye al desarrollo académico del alumno y que lo apoya a que su transición por CCH sea exitoso; misma razón por la que Narro & Arredondo (*óp. cit.*) proponen que la tutoría sea un derecho al que pueda acceder cada estudiante de la UNAM.

Sin embargo, a pesar de que la UNAM y el CCH reconocen el impacto del PIT para evitar el rezago educativo, no se reconoce la importancia de la acción tutorial en la comunidad, contradiciendo las bases que dieron origen al CCH al ser considerado como un órgano innovador que contribuyera con el desarrollo de la sociedad mexicana y respondiera a las demandas que de aquí emergieran, según Bartolucci & Rodríguez (*óp. cit.*).

En consecuencia, se recupera la postura de la PSC para retroalimentar la acción tutorial que se realiza actualmente en CCH Azcapotzalco, debido a que desde este ámbito se prioriza el impacto de la educación en la sociedad.

Para mejorar la acción tutorial y fortalecer su representación en la comunidad educativa, Arriaga (*óp. cit.*), destaca que se requiere de la participación voluntaria y optimista de los diferentes agentes educativos, entre ellos se da prioridad a las aportaciones de los docentes-tutores.

Sí bien, el CCH-A (*óp. cit.*) menciona que se cuenta con la participación de diversos profesionistas para fungir el papel de tutores, institucionalmente se considera que el papel del tutor debe ser ocupado preferentemente por un docente pues es un agente inserto en la realidad que vive la comunidad estudiantil en su cotidianidad, de acuerdo con lo que plantea Badillo (*óp. cit.*). Además, con ello se garantiza el seguimiento de los alumnos al contar con un contrato definitivo, que es uno de los requisitos deseables para ejercer el papel del tutor.

A su vez, Méndez, Méndez, & Mendoza (2017), plantean que las creencias y significados que los docentes-tutores tienen sobre su práctica influyen en su desempeño, con respecto a: cuán calificados se sienten para desempeñar su labor, los motivos por los que se unieron al PIT, la concepción que tienen sobre la función de la acción tutorial, sus ideas y sentimientos sobre el desempeño que tienen en su intervención, la carga de trabajo que tienen, y la manera en que se identifican con la institución educativa a la que pertenecen.

Relativo a lo que mencionan los autores, este trabajo se enfoca en rescatar los significados, las prácticas, las experiencias y las formas de participación de los docentes-tutores en el PIT, categorías que son definidas desde los planteamientos de Flores & Velázquez (*óp. cit.*), cómo:

- Significados: Se entienden como los sentidos que los docentes-tutores les dan a las acciones que realizan y como se conciben a sí mismos, a partir de lo cual eligen de qué manera proceder.
- Prácticas: Son las acciones que realizan los docentes-tutores basadas en una realidad social dentro de un contexto educativo, político y humano que pueden o no perseguir los mismos intereses que prioriza el PIT, convirtiéndose en agentes activos de su sociedad.

- Experiencias: Es el conjunto de acciones ya dotadas de un significado, que han realizado en torno al objeto de interés de esta investigación.
- Formas de participación: Referidas a las acciones que toman los docentes-tutores para proceder ante la solución de presentes y futuras problemáticas que encuentran en la acción tutorial.

Al rescatar los discursos de los docentes-tutores sobre su desempeño en la acción tutorial y es identificar aspectos sobre el trabajo que se realiza en la acción tutorial y así obtener indicadores que permitan elaborar estrategias para mejorar su labor, lo que resulta relevante para que los docentes asimilen y consoliden aquellas herramientas que les permitan llevar a cabo su función como tutores de la mejor forma posible (Flores & Velázquez, *óp. cit.*).

Badillo (*óp. cit.*), sugiere que es necesario recuperar los testimonios de los docentes-tutores sobre las necesidades que viven en sus prácticas, crear espacios para la recuperación de sus experiencias en los que puedan interactuar con otros agentes educativos, y fortalecer e informar a la comunidad educativa sobre el papel del tutor, estrategias que comienzan a ser desarrolladas como en este trabajo.

Es por ello que en la presente investigación se recuperan las experiencias de los docentes-tutores del CCH Azcapotzalco en la acción tutorial, y se busca promover que ellos mismos respondan a las denuncias que deriven de sus reflexiones.

2.5 Objetivo

Analizar los significados, prácticas, experiencias y las formas de participación de los docentes-tutores en la acción tutorial enmarcada por el Programa Institucional de Tutorías del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

En las ciencias sociales se utilizan diferentes herramientas para aproximarse a la realidad que se desea conocer. Para proceder metodológicamente se necesita de una postura guiada por la forma en que se percibe la realidad, lo que Bernal (2010) define como metodología, es decir, la postura desde la que se describe, explica y justifica el uso de métodos o herramientas de investigación.

El enfoque metodológico de esta investigación es el cualitativo, que se caracteriza por estudiar los fenómenos en su totalidad, considerando sus propiedades y dinámicas, buscando describir y profundizar casos específicos (Bernal, *óp. cit.*; Centro de Investigación y Docencia, 2008).

Una de las premisas del enfoque cualitativo es que el ser humano actúa conforme percibe y define su realidad, por lo que la subjetividad es un elemento central de esta metodología (Taylor & Bogdan, 1994; Rojas, 2013).

Para ello se recupera la perspectiva fenomenológica en la que, según Taylor & Bogdan (*óp. cit.*), se pretende entender los fenómenos sociales, en este caso la acción tutorial, desde la propia perspectiva de los docentes-tutores: los eventos que ellos priorizan, sus ideas, sentimientos y motivos internos; entendiendo que lo que dicen y hacen es producto de la manera en que definen su realidad, aprehendiendo el proceso de investigación como una tarea interpretativa

La investigación siguiendo este enfoque busca producir datos descriptivos a partir de la información proporcionada por una persona involucrada en el fenómeno de estudio, ya sea a través de la palabra hablada, escrita o por su conducta (Taylor & Bogdan, *óp. cit.*). El trabajo de campo incluye la participación de los sujetos de estudio durante el proceso de investigación, el registro cuidadoso de lo que acontece y la reflexión analítica (CID, *óp. cit.*).

La herramienta propia de este enfoque que se recuperó para el trabajo en campo fue la entrevista en profundidad, definida como una situación preestablecida en que se mantiene un diálogo entre el investigador y el participante posicionados como iguales:

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras... Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas (CID, *óp. cit.*, pp. 194-195).

El objetivo de estos encuentros es comprender las perspectivas respecto a lo que el participante experimenta, lo que siente, conocer cuáles son sus intereses, lo que le es significativo y relevante, y adentrarse a su vida, descrito con sus propias palabras (Robles, 2011; Taylor & Bogdan, *óp. cit.*).

Las entrevistas en profundidad son flexibles, dinámicas, no directivas, no estructuradas, no estandarizadas, y abiertas. Siguen un procedimiento que consiste en avanzar paulatinamente para establecer rapport o empatía con los participantes, formular preguntas que permitan su libre expresión y aprender lo que es importante para ellos antes de centrarse en los objetivos de la investigación (CID, *óp. cit.*).

Las ventajas de esta herramienta es que representa una situación para mantener una interacción directa, personalizada, flexible y espontánea, se busca una respuesta a cada pregunta por lo que no se encuentran lagunas de información, así como conocer las motivaciones profundas de los actores sociales, y se obtienen respuestas libres, afectivas y comprometidas, sin la presión de algún grupo (Siavil & Ribot, 2007).

En esta investigación se trabajó con 9 docentes-tutores inscritos en el PIT del CCH Azcapotzalco, de ambos sexos, que imparten clases en el turno matutino y vespertino, cubriendo grupos de 1° semestre hasta 6° semestre, que cuentan con alrededor de 8 años de antigüedad en el programa, contratados como docentes de carrera, y que impartían materias en diferentes áreas: matemáticas, lenguas, ciencias sociales y experimentales (ver tabla 1).

Tabla 1. Características de los docentes-tutores del CCH Azcapotzalco

Participante	Sexo	Turno	Formación	Gps. de docencia (semestre/s)	Gps. de tutoría (semestre/s)	Materia que imparte
Cinthia (Ci)	F	V	-Lic. Lengua inglesa -Maestría en EMS	1° a 4°	1° a 4°	Inglés
Aremy (A)	F	V	-Lic. Historia -Diplomados de psicopedagogía y relacionados con su materia	1° a 4°	1° y 2°	Historia
Raquel (R)	F	V	-Lic. Ingeniería en sistemas computacionales -Diplomados de psicopedagogía y relacionados con su materia	1° a 4°	1° y 2°	Matemáticas
Paty (P)	F	V	-Lic. Sociología -Maestría EMS	1° a 4°	3° y 4°	Historia

Herminia (H)	F	M	-Lic. Psicología -Especialidad en sexología -Maestría y Doctorado en Psicología Clínica	5° a 6°	5° y 6°	Psicología
Fernanda (F)	F	V y M	-Lic. Sociología -Posgrado Filosofía política -Diplomados de psicopedagogía	1° a 6°	1° y 2°	Historia y Ciencias Políticas y Sociales
Mariana (M)	F	V	-Lic. Biología	3° a 6°	3° y 4°	Biología
Carlos (C)	M	V	-Lic. Ingeniería en sistemas computacionales - Actualmente se encuentra estudiando la Lic. en Derecho	1° y 2°	1° y 2°	Matemáticas
Enrique (E)	M	V	-Lic. Matemáticas	1° y 2°	1° y 2°	Matemáticas

Tabla 1. En esta tabla se presentan los pseudónimos de los participantes, su sexo, el turno en el que imparten clases, la materia que enseñan, en qué semestre/s y a qué semestres atienden en la acción tutorial.

Las entrevistas tuvieron una duración de dos horas aproximadamente, divididas en dos sesiones de una hora cada una, realizadas en diferentes puntos de encuentro del CCH Azcapotzalco que fueron elegidos por los propios participantes para que se sintieran cómodos y seguros, como salones, salas de juntas y sus cubículos.

Antes de iniciar con las entrevistas se definieron cuatro ejes temáticos que fueron de interés para la investigación: Perfil del entrevistado, PIT, docente-tutor y postura del CCH ante el PIT (anexo 1).

Los ejes temáticos fueron realizados con la finalidad de tener un punto de partida para las entrevistas, aunque durante el diálogo que se mantuvo con los docentes se ampliaron las temáticas, se modificaron y se profundizó en cuestiones de relevancia.

Se contó con el apoyo de la Coordinación Local del PIT del CCH Azcapotzalco para contactar a los participantes, y el criterio bajo el que fueron seleccionados fue que participaran activamente en las actividades del programa, que demostraran compromiso con la acción tutorial y que contarán con la disposición y tiempo para realizar la entrevista.

Para contactar a los docentes-tutores la Coordinación proporcionó sus horarios a la investigadora, a quien acompañó a los salones en donde se encontraban los participantes. Al llegar, la Coordinación presentó a la investigadora y ella les explicó cuál era el propósito de las entrevistas, que iban a consistir en dos sesiones de una hora en el espacio y tiempo que ellos designaran, y compartieron su contacto telefónico para acordar cuándo sería la primera sesión.

En la primera sesión la investigadora volvió a explicar el objetivo y el procedimiento de la entrevista, y se les extendió a los participantes una carta de consentimiento informado en donde se proporcionaban los datos de la investigadora, la institución de la que procedía, las características del trabajo, se indicó el uso de una grabadora de voz, se aseguró la confidencialidad en el manejo de la información recabada, y se solicitó la firma de consentimiento y nombre del participante (anexo 2).

Después se comenzó a grabar la entrevista, y una vez que finalizó se registró lo que aconteció mediante notas de campo, lo que permitió corroborar la información que se recopiló durante esta primera sesión, ubicar los puntos que faltaban por abordar según los ejes temáticos establecidos, y en qué cuestiones se necesitaba ahondar más durante la segunda sesión. Las notas de campo también se realizaron al final de la sesión 2.

Para la interpretación de la información recopilada se retomaron los ejes temáticos originales, se compararon con los datos aportados por los participantes y se construyeron las categorías presentadas en la tabla 2 para estructurar el análisis de resultados.

Tabla 2. Categorías y subcategorías del análisis de resultados

Categorías	Subcategorías
Características de los docentes-tutores	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de los docentes-tutores • Experiencia en la docencia • Experiencia en CCH • Significados en torno al CCH Azcapotzalco • Incorporación de los docentes-tutores al PIT
Significados en torno al PIT	<ul style="list-style-type: none"> • Significados de la acción tutorial • Evolución del PIT • Funciones del PIT • Prácticas de los docentes-tutores • Límites de la acción tutorial
Prácticas del docente-tutor en la acción tutorial	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporación de los participantes al PIT • Función del docente-tutor • Características del docente-tutor
Significados en torno a la participación de los alumnos del CCH-A en la acción tutorial	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades que viven los alumnos de CCH-A • Postura de los alumnos ante la acción tutorial • Logros que consiguieron los alumnos con la acción tutorial

Significados en torno a la participación de los cuidadores	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia de la colaboración de los cuidadores en la acción tutorial • Formas en las que participan los cuidadores en la acción tutorial • Propuestas para mejorar la colaboración de los cuidadores
Hacia una propuesta para la acción tutorial	<ul style="list-style-type: none"> • Desventajas de la acción tutorial en CCH Azcapotzalco • Formas de participación de los docentes-tutores para mejorar la acción tutorial • Trabajo colaborativo entre docentes-tutores

Tabla 2. En la presente tabla se muestran las categorías y sus respectivas subcategorías que guiaron la presentación de resultados, contemplando a los agentes que participan en la acción tutorial.

Finalmente, en correspondencia con la PSC, se presentaron las aportaciones de los participantes en el 5° Encuentro de Tutorías del CCH Azcapotzalco, en dónde se contó con la retroalimentación de la comunidad de docentes-tutores que acudió al evento, y estas aportaciones permitieron enriquecer la investigación.

CAPÍTULO 4. LA ACCIÓN TUTORIAL DESDE LA MIRADA DE LOS DOCENTES-TUTORES

En el presente capítulo se exponen los resultados derivados de los discursos que los participantes hicieron con relación a la acción tutorial, para lo cual se agrupan en las categorías de los docentes-tutores inscritos en el PIT, de la participación de los alumnos y sus cuidadores en dicha actividad, y de los retos que los docentes-tutores encuentran en su práctica, las propuestas que realizan y las estrategias que han realizado actualmente.

4.1 Experiencias, significados y prácticas de los docentes-tutores

Como se vio en la tabla 1, la formación de los docentes-tutores que participaron en este trabajo es diversa y abarcan diferentes áreas de conocimiento, lo que permite diversificar las formas en que se instrumenta la acción tutorial por los significados que cada docente le otorga a su práctica y define las estrategias que implementara.

Sin importar que sean expertos de diferentes disciplinas, todos ellos comparten el interés por formarse continuamente con cursos sobre estrategias didácticas, psicológicas y de acción tutorial.

Los 9 docentes-tutores han participado en seminarios para enriquecer su acción tutorial en colaboración con sus colegas, (A), (R), (H) y (M) han participado en cursos de estrategias didácticas y de acción tutorial impartidos por la Coordinación Local del PIT y la DGOSE, (Ci) y (H) han participado en los Encuentros de Tutoría locales, y (M) y (A) en Encuentros de Tutorías Nacionales organizados en sedes de la UNAM.

La formación continua es un requisito importante considerados de manera institucional por el CCH y la UNAM (Badillo, *óp. cit.*; Fragoso *óp. cit.*; Martínez *óp. cit.*; Molina *óp. cit.*), como por la PSC (López *óp. cit.*), para que puedan adquirir nuevas estrategias para su intervención tanto en grupos como de manera individual, fortalecer y desarrollar aquellas habilidades y actitudes que ya poseen y enriquecer su práctica.

Sin embargo, a pesar del interés que revelan tener por temas relacionados con la psicología, ninguno ha ingresado a cursos relacionados más que (H), quién se formó en esta disciplina. Para solucionar esto, (R) propone que los alumnos del servicio social de la FESI impartan cursos sobre Primeros Auxilios Psicológicos y de inteligencia emocional.

(A) menciona que a ella se le ha dificultado acceder a cursos de formación que facilita la UNAM por ser gratuitos, ya que la mayoría de ellos se imparte en Ciudad Universitaria, alejada del CCH Azcapotzalco, y se empalman con sus horarios de actividades en el plantel. Su experiencia quizás ilustre una de las razones por las que algunos otros docentes-tutores tampoco pueden acceder a estos cursos.

Antes de haber trabajado en CCH Azcapotzalco solo algunos de los participantes habían tenido experiencia en la docencia. (A) menciona que había trabajado en escuelas privadas de EMS, mientras que (H) y (P) habían atendido al nivel superior también en el sector privado. (P) menciona que antes de ingresar al Colegio trabajó en asociaciones civiles impartiendo talleres sobre derechos humanos a adultos, y en ocasiones a jóvenes.

(E) realizó su servicio social en el plantel inscrito en el programa de asesorías en el área de matemáticas, y (M) también realizó aquí su servicio social y menciona que de esa manera obtuvo su plaza como docente de asignatura antes de haber conseguido su título de licenciatura. Sólo (R) dice que antes de haber ingresado al plantel, no había trabajado en la educación.

Estos resultados ilustran la experiencia de los participantes en el trabajo con adolescentes con la que contaban al ingresar al Colegio, y son una pauta para entender las dificultades a las que se han enfrentado a lo largo de su trayectoria docente, como el no estar familiarizados con el modelo educativo del CCH y el no conocer el trabajo con jóvenes:

Y dije ¿qué onda? Porque yo donde trabajaba yo le daba talleres a los señores adultos (énfasis)... Pero no con jovencitos (énfasis). Llegaban a ir algunos chavitos pero no, no, no. Yo cuando los ví dije “¿qué onda con estos chavititos?” ¿No? De 14, 15 años. Pero me enamoré de ellos, porque me cayeron así en el alma, en el corazón. Y dije “¡No manches, yo soy de aquí (PL).”

Así como indica la tabla 1, los participantes imparten clases en diferentes áreas y semestres, lo que enriquece a la investigación pues permite entender cómo se realiza la acción tutorial a lo largo de la trayectoria escolar de los alumnos, y da cuenta de que el PIT ha conseguido cubrir a los alumnos de 1° a 6° semestres en ambos turnos, cumpliendo con uno de los objetivos principales del programa al cubrir todos los semestres más no a todos los grupos que los integran (Muñoz, Márquez & López, *óp. cit.*).

(E), (C) y (R) pertenecen al área de matemáticas de 1° al 4° semestre, M imparte biología de 3° a 6° semestre, Ci inglés de 1° a 4° semestre, (P), (A) y (F) historia de 1° a 4° semestres, además de que F imparte Ciencias Políticas y Sociales en 5° y 6° semestre, y H psicología en 5° y 6°.

Es importante la participación de los docentes de matemáticas, ya que se rompe con el estigma que se tiene sobre que no se involucran en la acción tutorial porque no se preocupan por el alumno, mismo que respalda (P) por la forma en la que ha convivido con los docentes de esa área:

Porque año con año siempre problemas con los profesores. Con los de matemáticas, sobre todo, es tan difícil con ellos. O sea, no sé porque... Ellos dicen: “es que las matemáticas no son para todos” ¿Qué te dice eso? ¿Qué ellos tienen un súper poder intelectual” (P).

La mayoría de los participantes imparten clases en el turno vespertino, con excepción de (H) que pertenece al turno matutino, y (F) que es docente en ambos turnos. Ella combina su práctica docente con actividades administrativas como la coordinación de Difusión Cultural, que se encarga de los programas de recreación que hay en el plantel, y en gestiones pasadas también estuvo en la Coordinación Local del PIT.

Otros participantes también han desarrollado actividades administrativas como (H), quien estuvo en la Coordinación Local del PIT y actualmente en la Coordinación del PIA, programa en el que trabajó como asesor (E), y además (C) colabora con los cuerpos colegiados que se encargan de la contratación de nuevos docentes.

Las experiencias que han acumulado los docentes-tutores en estas actividades, permite que se identifiquen con los procedimientos administrativos del Colegio, lo que también es un requisito deseable por el CCH (Badillo, *óp. cit.*; Fragoso, *óp. cit.*; Martínez, *óp. cit.*; Molina, *óp. cit.*), ya que facilita la orientación de los alumnos que necesiten realizar algún trámite, y con el proceso de canalización, que es una de las funciones básicas del docente-tutor (Muñoz, Márquez & López, *óp. cit.*).

La mayoría de los participantes ha impartido clases en CCH Azcapotzalco aproximadamente 10 años. (A) es la docente con más tiempo en el plantel con 28 años, y (H), (F) y (M) son las que menos tiempo tienen con 6 años de antigüedad, todas ellas con planta como docentes de carrera.

Todos los participantes han pertenecido al PIT cerca de 7 años, y han podido presenciar cómo es que el PIT ha evolucionado desde sus principios en 2012 o antes, cuando se comienzan a otorgar recursos al programa en el período de rectoría 2011-2015 (Narro & Arredondo, *óp. cit.*), y hasta la actualidad.

(M), (H) y (Ci) ingresaron al programa casi a la par que cuando se incorporaron al Colegio, la primera por invitación de un compañero que tenía que era docente-tutor, la segunda por interés en el programa pues lo entendía como una oportunidad para desempeñar lo que había aprendido en su formación como psicóloga, y la tercera por las dificultades que observaba en el plantel como enfrentamientos entre grupos porriles a los que quería poner una solución incidiendo en los alumnos. Mientras que el resto de los tutores se unieron porque era un requisito para obtener su plaza de carrera.

En general, atienden a los grupos de 1° y de 2° semestre, (Ci) ha comenzado a trabajar con alumnos de 3° y 4°, mientras que (M) ya tiene experiencia en esos semestres, y H trabaja con 5° y 6° semestre. En todos los casos, los docentes son tutores de los grupos a los que imparten alguna asignatura, condición ideal para los docentes-tutores de acuerdo al perfil expuesto anteriormente por Muñoz, Márquez & López (*óp. cit.*).

Una vez expuestas las características de los participantes, ahora se da pie a las formas en que ha cambiado el Colegio desde que ingresaron al plantel, según sus experiencias y las formas que en que conciben esta evolución, para así entender el contexto institucional bajo el que se comenzó a formar el PIT en el CCH Azcapotzalco.

Cuando (A) ingresó al plantel alrededor de 1990, la jornada escolar se dividía en 4 turnos y se atendía a alumnos mayores de edad que ya trabajaban. Esto se explica porque uno de los propósitos que se perseguía era brindar un modelo educativo flexible que le permitiera al estudiante insertarse en el mercado laboral sin frenar sus estudios (Pérez, *óp. cit.*).

En la actualidad, la población estudiantil se compone por jóvenes que ingresan a los 14 años y en su mayoría egresan a los 18, y que cuentan con el apoyo de sus cuidadores para continuar con sus estudios (Guzmán & Serrano, *óp. cit.*; Salinas *óp. cit.*; Santos, Delgado & Orduña, *óp. cit.*).

La característica principal que rescatan los docentes-tutores de las nuevas generaciones de estudiantes es la manera en la que usan el internet y los dispositivos celulares. Esto ha servido como una herramienta para innovar y facilitar las clases pues permite la difusión de recursos didácticos. No obstante, también ha representado un obstáculo para el desarrollo de las clases porque los alumnos se distraen utilizándolos.

A nivel institucional, los cambios que se han presentado son la implementación de estrategias para evitar que los alumnos se dispersen de sus clases, como, por ejemplo, (R) relata que anteriormente se colocaban comercios en la explanada de la escuela, y eran los puntos donde se concentraban los estudiantes en vez de sus clases. Las administraciones directivas del plantel buscaron cambiar esta situación desalojando a los comercios. Como resultado, la participante comenta: *Yo comencé a dar clases nuevamente en la tarde y grupos llenos, y si no, faltaban 1, 2. Y anteriormente, recién que entré, grupos de 5, de 4 (alumnos en total).*

Otro cambio que fomentaron las instancias directivas del CCH fue la instauración de las plazas de carrera, con lo que se logró incentivar a los docentes para que participarán en otro tipo de actividades en el Colegio además de la docencia, e incrementar la responsabilidad y el compromiso con los que desempeñaban su labor.

La manera en que los docentes significan su labor educativa es:

La formación va más allá del ámbito académico, de los contenidos, sino más bien es un tipo de educación y aprendizaje que les sirve como herramienta para vivir en su día a día, cuestiones relevantes en su adolescencia (F).

Los participantes recuperan que el principal actor al que se dirige el proceso educativo en CCH es el alumno, quien construirá su propio proceso de aprendizaje dirigido por sus intereses, concordando con lo propuesto por la misma institución (CCH, *óp. cit.*), y con los propósitos de la PSC en el ámbito educativo según Pérez & cols. (*óp. cit.*).

A diferencia de otros sistemas educativos como en la educación privada, en donde el actor principal es el docente y es quien deposita los conocimientos en el alumno concebido como un agente pasivo, según (A).

El CCH postula tres principios: *aprender a aprender, aprender a ser, y el aprender a hacer* (A), que indican que el objetivo educativo de la institución es que los alumnos se conviertan en seres independientes y autónomos.

Para facilitar el proceso de aprendizaje el docente juega un papel importante, ya que diseña escenarios seguros en donde los alumnos pueden practicar los conocimientos y habilidades establecidos por el plan de estudio, como la investigación o el trabajo en equipo, y ser retroalimentados.

Los docentes en CCH pueden realizar su labor con libre cátedra, que se define como la capacidad de abordar las temáticas que cubran las necesidades e inquietudes de los estudiantes, mediante técnicas que se adapten al estilo de aprendizaje de los grupos que atienden.

Para (H), la libre cátedra puede representar una desventaja ya que los docentes confunden esta capacidad con la libertad de impartir o no sus clases, por lo que, además, rescata que se requiere del compromiso y responsabilidad del docente con sus alumnos. En este caso, se puede rescatar de entre los principios de la PSC el compromiso que los agentes educativos tienen para con su comunidad, para lo que se requiere que el sujeto comprenda el impacto que tiene al propiciar cambios para el beneficio de todos.

Todas estas características que definen al trabajo educativo en CCH dan cuenta de las semejanzas que mantiene con la PSC. En ambos escenarios se rescata la participación de la comunidad educativa compuesta por los docentes y los alumnos según los participantes, y se dirigen al desarrollo de herramientas materiales y personales que cubran sus intereses y necesidades, afín al trabajo comunitario que describen Goncalves (*óp. cit.*), Flores (*óp. cit.*), y Winkler & Castillo (*óp. cit.*).

Sin embargo, no se perciben las aportaciones de las instancias administrativas en el proceso educativo, aspecto que, si rescatan Brizuela, Sáez & Jústiz (*óp. cit.*) y López (*óp. cit.*) del ámbito comunitario, ni aunado al impacto de su labor en la sociedad mexicana, aspecto básico de la PSC (Flores & Velázquez, *óp. cit.*; Ramírez, *óp. cit.*).

Cuando los participantes ingresaron al CCH algunos de ellos como (A), (P) y (E) contaban con dos trabajos, lo que les dificultaba participar de manera activa en el plantel y conocer las diferentes instancias y programas que lo componían.

Un aspecto que los benefició fue la plaza de carrera, razón por la que se incorporaron al programa, y que les brindó la oportunidad de relacionarse con sus alumnos, conocer las necesidades que tenían e idear formas en que los podían apoyar puesto que contaban con más tiempo.

(R) considera que esta forma de administrar la participación de los docentes-tutores en el programa como un requisito para obtener su plaza es una ventaja, ya que los obliga a permanecer cierto tiempo en el PIT, conocerlo, descubrir si la enseñanza es su vocación y decidir si quieren continuar o no con la acción tutorial.

Cuando ingresaron al PIT existía un desconocimiento general sobre la función del tutor y de la acción tutorial. Creían que se relacionaba con la orientación a nivel psicológico, que se encargaban de la resolución de problemas concernientes a los alumnos, y desconocían los medios para ejercer su labor.

Para (E) y (C), quienes son ex alumnos del CCH Azcapotzalco y Naucalpan respectivamente, la tutoría contradecía los principios de aprendizaje autónomo del Colegio, ya que la observaban desde un enfoque que no permitía ejercer el libre albedrío de los alumnos. Sin embargo, conforme se familiarizaron con el programa estas dudas y formas de percibirlo cambiaron.

Todos los participantes contaron con el apoyo de la Coordinación Local para inducirse al programa, buscaron el apoyo de sus colegas para resolver problemáticas y dudas que surgían en su práctica, investigaron de manera independiente estrategias que pudieran aplicar con sus alumnos, consultaban el PAT y lo adaptaban a sus grupos, y buscaban innovar la acción tutorial para convertirla en un espacio que tanto sus alumnos como ellos disfrutaran.

La mayoría de los participantes buscaron mejorar la acción tutorial realizando otras actividades aparte de la práctica cotidiana de la tutoría: (F) y (H) se inscribieron en la Coordinación Local del PIT para apoyar a sus compañeros y fijar los lineamientos del programa en CCH Azcapotzalco en beneficio de los alumnos, (P) y (A) elaboraron manuales para difundir y ampliar las actividades que realizaron, (E) y (H) realizaron cursos de capacitación e inducción dirigidos a sus compañeros, y (Ci), (R), (P), (M) y (A) han participado en grupos de trabajo para la elaboración de actividades y compartir experiencias con sus compañeros denominados por ellas mismas como seminarios.

Se observa que sí bien, la mayoría de los participantes comenzaron su práctica en el PIT para cumplir con un requisito institucional, salvo por 3 participantes (H), (Ci) y (M) quienes se incorporaron por interés hacía la comunidad estudiantil, todos adquirieron gusto por la acción tutorial y decidieron aportar algo a la comunidad educativa, elaborando materiales para facilitar la incorporación de nuevos agentes en el programa, convencidos de que es una práctica que beneficia la vida educativa de los alumnos.

(F) confirma lo establecido por diversos autores (Muñoz, Márquez & López, *óp. cit.*; Olvera, *óp. cit.*), que en CCH la acción tutorial se ha realizado desde antes del 2009, aunque no era reconocido institucionalmente. Sin embargo, dice que es hasta 2013 cuando se consolida el PIT en CCH Azcapotzalco y se comienzan a destinar recursos para impulsar la acción, lo que ya se venía trabajando desde el 2011 en la UNAM (*óp. cit.*).

La participante relata que la Coordinación Local no contaba con un espacio físico en el plantel. Aguilar (*óp. cit.*), reporta su creación en la gestión directiva del 2014, lo que posibilitó mejorar la coordinación de actividades y la comunicación con los docentes-tutores. Esto impide que se genere una práctica concientizada en la que el docente-tutor se vincule con la realidad del alumno y direcciona la acción tutorial a la atención de sus necesidades.

Tampoco existían los lineamientos de seguimiento con los que cuenta el programa ahora, lo que para ella representa en parte un problema porque el PIT ha adquirido un carácter más estricto porque exige que los docentes se ciñan a los manuales que ofrecen y por los formatos de evaluación de las actividades de los docentes-tutores.

El objetivo del PIT, tal como lo expresan Muñoz, Márquez & López (*óp. cit.*), es contribuir a disminuir la reprobación y deserción de los alumnos: *busca que los alumnos puedan adquirir las estrategias para terminar su bachillerato en tres años (R)*.

Algunos de los participantes comienzan a apropiarse de su práctica, dotándola de significados acordes con las experiencias que han acumulado. Tal es así que (C) entiende que para alcanzar el objetivo planteado por el PIT se requiere de la participación y compromiso de los actores educativos como el personal administrativo o el resto del cuerpo docente, y de los cuidadores de los alumnos.

Por ello, los participantes tratan de orientar su acción con estrategias que integren los esfuerzos de estos actores en beneficio de la formación integral de los alumnos, otra característica que coincide con el trabajo comunitario según Cieza (2006).

Las funciones propias del programa que los participantes resaltaron, fueron:

- a) Garantizar que los docentes-tutores cuenten con los conocimientos y herramientas para ejercer la acción tutorial, mediante la difusión de información concerniente a los trámites del Colegio, por correo electrónico, facilitando materiales como power points en donde se plasma su función, manuales como el PAT, organizando cursos de inducción y de formación, pláticas con expertos, y Encuentros de Tutoría.

- b) Asegurar espacios físicos para que los docentes-tutores puedan realizar sus actividades. Función que no todos los participantes consideran que sea cumplida, porque (H), (F) y (C) denuncian que no siempre se les han otorgado estos espacios.
- c) Brindar apoyo a los docentes-tutores cuando lo requieren, como con el contacto con cuidadores para juntas según (M) y (P), o atendiendo a cuidadores que llegan con alguna queja por el trato que reciben sus hijos, dice (Ci)
- d) Invitar a nuevos docentes para que colaboren con el programa, y guiarlos para insertarse y familiarizarse en él.
- e) Además, (Ci) comenta que el PIT ha llegado a intervenir con colegas suyos que no realizan su labor, y los han llegado a expulsar del programa.

Ya que se describió cuál es el objetivo y las funciones del PIT, que los participantes describieron, ahora se exponen las actividades inscritas en el programa que han realizado.

Los participantes consideran que su función principal es guiar a los alumnos para que actúen ante problemáticas, principalmente del ámbito educativo, así como: *informar, orientar, canalizar y dar un seguimiento informal a través de las instancias* (H) (sean externas o internas al colegio) a lo largo de su trayectoria escolar, coincidiendo con CCH a) (2016), Muñoz, Márquez & López (*óp. cit.*), y Romo (2011).

Algunos de los docentes-tutores también dirigen su acción hacia la promoción del empoderamiento de los alumnos para solucionar situaciones de sus vidas cotidianas que los atañen:

Tengo alumnas que te digo, en la empatía ya cuentan que se sienten tristes porque sus papás son divorciados, y esa cuestión las entristece tanto que cambian su manera de ser, su manera de pensar... Yo les digo: pues tenemos que acoplarnos ¿no? Yo creo que no van a ser ni las primeras ni las últimas hijas o hijos con papás divorciados, lamentablemente, pero ¿qué podemos hacer para que eso cambie en nuestra vida? (R).

El espacio de tutoría les permite a los docentes-tutores tener un acercamiento con sus alumnos incluso en su vida fuera de lo académico, por lo que es importante que transmitan confianza a sus alumnos, que los traten con respeto y consideración. Y en las ocasiones en que les presenten situaciones que rebases sus capacidades y funciones, entonces su labor es canalizarlos a instancias especializadas en estos problemas.

En otras situaciones, cuando han acontecido eventos que frenan las actividades académicas del plantel como paros o el terremoto del 2017, algunos de los participantes como (M) y (Ci) desearon proseguir con sus actividades relacionadas con la acción tutorial. Realizaron acciones para informar a los alumnos lo que acontecía en el Colegio a nivel administrativo, cuando podrían retomar sus clases, los motivaban para que no suspendieran sus estudios en CCH, y crearon espacios de reflexión para expresar sus vivencias y sentimientos con relación a estos acontecimientos.

Cualquiera que sea la manera en que se interviene con la acción tutorial: a nivel personal, grupal o en acontecimientos específicos, la intervención debe planificarse de acuerdo a las necesidades, al semestre y problemáticas que los docentes-tutores observen, lo que es una prioridad para los participantes. Desde la PSC, el trabajo a realizar iniciaría desde la detección de las necesidades denunciadas por la misma comunidad, el trabajo sería preferentemente grupal adecuándose a la dinámica de trabajo de la misma, y bajo las estrategias y con las herramientas que ellos prioricen.

Para la detección de necesidades en la comunidad estudiantil, los participantes hacen uso de diversas herramientas como la observación, escucha activa, herramientas de diagnóstico como de tipo socioeconómico, de habilidades de aprendizaje, así como algunos instrumentos que proporciona la UNAM como el PSI y la lista dálmata. (F) considera que de estas herramientas, la observación es la más valiosa pues posibilita un acercamiento con sus alumnos para conocer sus características, gustos y rasgos de personalidad.

También una herramienta valiosa es la comprensión que tenga el docente-tutor sobre la forma en que el alumno interactúa con su medio cultural, social, académico y físico, y que se encuentra en una etapa del desarrollo humano llamado adolescencia, y las problemáticas que ello conlleva.

Para los participantes, la acción tutorial es inherente a la docencia por las características que requiere de ellos y algunos de los procedimientos que realizan son similares como proporcionar información de carácter administrativo, que su centro de interés es el alumno, y que se requiere permanecer en constante comunicación con otros departamentos del CCH y con los cuidadores de los alumnos.

De la misma manera en que se establecen estas líneas de acción, el PIT ha marcado además las pautas bajo las que se dirige la acción tutorial en los diferentes semestres, establece los límites y alcances de su incidencia. Por ejemplo, el docente-tutor no puede fungir como terapeuta, no se puede involucrar en procesos emocionales de los alumnos, incidir en su toma de decisiones, ni intervenir en trámites escolares o ante otros docentes (Molina, *óp. cit.*; Molina, Márquez & López, *óp. cit.*). Sin embargo, como se verá a continuación estas características que marca el PIT se cumplen de manera parcial, dado que para la formación de una praxis se requiere de un involucramiento emocional tanto de los docentes-tutores como de los alumnos.

A pesar de que por lo general los participantes están de acuerdo con el establecimiento y cumplimiento de estos límites, (P) muestra su descontento al no poder intervenir por los alumnos ante sus colegas porque se siente impotente ante las arbitrariedades que ha observado por parte de algunos de sus colegas:

Me cambió las formas de evaluación, me sacó del salón, ya no me deja entrar, violentando toda legislación porque tú sabes que el alumno tiene el derecho a asistir a clases, es un derecho constitucional, y los profesores porque falta una o dos veces lo dan de baja, y él tiene el derecho a tener el 80% de asistencia antes de ser dado de baja. Y me ha tocado que la agarran casi casi personal con los chicos.

Ante esto, ella rescata la importancia de que los alumnos conozcan sus derechos como universitarios, así como el poder de los cuidadores que tienen para intervenir ante instancias administrativas del Colegio cuando observan que sus hijos están atravesando por estas dificultades.

Los participantes comprenden que estos límites se han establecido como una guía para saber cómo afrontar algunas situaciones y problemáticas que inciden de manera personal en la vida de los alumnos, como casos de violación o vinculación con el narcomenudeo:

A mí se me han acercado chicos por violación, y la violación viene de la familia ¿qué vas a hacer? ¿llevártelo a tu casa para que ya no lo violen? Pues no, sino que tú les das el apoyo, lo mandas a psicopedagogía, lo mandas a servicio médico, lo mandas a Iztacala, y pues que ahí lo orienten. Tú no puedes hacer: “no, salte de tu casa y vente a vivir” ... (H).

Cuando ocurre esto, la función que le corresponde a los docentes-tutores es la de escuchar a sus alumnos, proporcionarles información relevante, utilizando un lenguaje asertivo y empático, respetar la toma de decisiones de los alumnos y canalizarlos a alguna instancia interna al Colegio o externo que pueda atender al alumno, ya que si comienzan a tomar acciones que incidan de manera directa en la vida de los alumnos pueden poner en riesgo su integridad personal y laboral, además de la estabilidad del alumno.

Un aspecto que resaltan los participantes es que sólo pueden ayudar a los alumnos que buscan el apoyo y desean recibirlo. Esto es una forma de respetar los límites de la acción tutorial, y de otorgarle la responsabilidad al alumno quién finalmente es el que la dirige, no creando así una relación de dependencia entre el docente-tutor y el alumno.

Para poder ejercer con facilidad y calidad la acción tutorial existen una serie de características de diferente índole que plantean algunos autores al interior del CCH (Badillo, *óp. cit.*; Fragoso b), *óp. cit.*; Martínez, b), *óp. cit.*; y Molina, *óp. cit.*), y desde la PSC (López V., *óp. cit.*), algunas de las cuales son consideradas también por los participantes:

- a) Requisitos administrativos e institucionales: En la literatura se establece que es deseable que el docente-tutor cuente con experiencia con el grupo, que sea docente de carrera, que sea docente de alguna asignatura y que se hallé familiarizado con el PIT y el CCH. Sin embargo, cuando iniciaron su práctica en la acción tutorial en el programa no cubrían estos requisitos aparte del haber sido docentes de alguna asignatura, lo que no se mostró más que como un indicador para continuar capacitándose y mejorar su práctica. En cambio, las características que los participantes consideran valiosas a nivel institucional es tener interés y disposición por participar en el PIT, informarse sobre las características y actividades que suceden en el Colegio y, permanecer en un constante proceso de formación.
- b) Características personales: Las actitudes y valores que los participantes resaltan son: escucha activa, compromiso, paciencia, generar un ambiente de confianza, empatía, tolerancia y honestidad. Este ámbito va más relacionado con lo que establece la PSC, que es el tipo de requisitos que mayoritariamente exige que posean los tutores como líderes comunitarios que son (López, *óp. cit.*; Martín, *óp. cit.*).
- c) Requisitos para el trabajo con la comunidad estudiantil: Ni en la PSC ni en el CCH se considera este rubro, que es derivado de las aportaciones de los participantes que remarcaron una forma específica de trabajar con los alumnos. Ellos mencionan que la acción tutorial implica un acercamiento a la vida personal del alumno, por lo que deben dirigirse ante ellos con sensibilidad, sin emitir juicios de valor, no descalificar, garantizarles seguridad, crear un ambiente armónico donde sea posible expresarse de manera amplia y con libertad. Esto refiere a las relaciones emocionales que se tejen entre estos dos actores sociales para desarrollar una acción tutorial óptima que beneficie tanto al estudiante y a la comunidad educativa en general.

Un ámbito final a resaltar es el psicológico, que se muestra en el marco teórico por parte de los autores inscritos en el CCH. Con respecto a ello, los participantes no cuentan con ninguna preparación en estos ámbitos, más que (H), pero si destacan que la acción tutorial se encuentra influida por la psicología por el tipo de atención individual que requieren los alumnos.

El PIT estipula que las actividades que se realizan en la tutoría dependen del semestre al que se atiende (Aguilar, *óp. cit.*; Muñoz, Márquez & López, *óp. cit.*). Bajo lo expuesto por (F), se entiende que esto se debe a que conforme el alumno va avanzando en su trayectoria escolar va adquiriendo nuevas experiencias, conocimientos sobre el CCH, y tiene diferentes necesidades.

Según lo instaurado por el PIT, en 1° y 2° semestre se trabaja sobre la inducción al Colegio: la integración, identidad universitaria, adaptación al modelo educativo, los diferentes departamentos que hay en el plantel y cuál es su función, y los trámites que tienen que realizar como reinscripción o exámenes extraordinarios.

Una de las actividades que nos relata (R) que ha aplicado con relación al modelo educativo, es: *los alumnos ven un video y que ven un artículo que yo busco, y posteriormente les hago unas preguntas de qué entendieron del modelo, que necesitan hacer ellos para ser alumnos de acuerdo al modelo educativo del Colegio.*

Otra práctica que se ha aplicado con los grupos de 1° semestre es la que explica (A) con relación a la familiarización con la institución educativa:

La primera dinámica que a veces yo hago es la de “Me pongo la camiseta” en dónde ellos hacen su camiseta y la pegan en el pizarrón, y todos ahí bien emocionados. Y les digo: “van muchachos, lo que escribieron al inicio”, y ahora que termine el curso les voy a decir que vean que es lo que cumplieron, y que van a hacer para que reflexionen sobre qué van a hacer después, sino cumplimos que vamos a hacer después para enderezar el barco a manera de reflexión.

Así como actividades para el desarrollo de habilidades y estrategias de estudio: *una estrategia de formación donde tenían que ver, tenían un artículo que ella ponía y tenían que hacer un cuadro sinóptico, un esquema radial y poner ahí su información (R).*

Cuando los alumnos pasan a 2° semestre ya cuentan con sus primeras calificaciones y materias reprobadas, en este caso la tutoría adquiere carácter remedial y prevalece hasta el último semestre. Se les brinda a estos alumnos un seguimiento para conocer su evolución académica durante el semestre, los problemas que presentan y se diseñan estrategias para aprobar las materias que reprobaron.

A partir del 3° y 4° semestre se introduce la orientación vocacional en la acción tutorial, ya que los alumnos se encuentran próximos a elegir las materias que van a cursar en su último año en CCH con relación a la carrera que desean estudiar en la licenciatura.

Para docentes-tutores como (M) es importante que los alumnos conozcan todas las opciones del campo educativo para que antes sean conscientes de las implicaciones que tiene esta decisión.

Por ello, ella invita a sus alumnos a investigar las diferentes carreras que se imparten en la UNAM, especialmente las que son nuevas, sus planes de estudio y el mercado laboral. Ella comenta que antes de realizar esta actividad los alumnos se inclinan por carreras como administración, derecho o medicina, coincidente con los resultados que presentan Muñoz, Márquez & López (*óp. cit.*), pero al finalizar la actividad algunos de los estudiantes de (M) optaron por carreras relacionadas con las artes, o carreras recién inauguradas como neurociencias o la Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento.

Estos resultados muestran que a través de la acción tutorial se diseña un espacio de reflexión y de conocimiento para los docentes-tutores y para los alumnos, para conocer sus intereses, ampliar el panorama que tienen y conocer nuevas opciones, lo que podría posibilitar que en un futuro se insertaran en el mercado laboral desempeñando una carrera que les apasiona, lo que es deseable desde la PSC para generar praxis, aun cuando existan factores que imposibiliten su creación.

Además, durante el 3° y 4° semestres los docentes-tutores y del departamento de psicopedagogía realizan actividades informativas sobre el proceso de selección de materias y del pase reglamentado para ingresar a la educación superior en la UNAM sin realizar examen.

En 5° y 6° semestres la acción tutorial también trabaja en la elaboración del proyecto de vida, el ejercicio de toma de decisiones, y se continúa con la orientación vocacional. (H) relata que para su trabajo en este último ámbito ha contado con la colaboración de sus ex alumnos:

... Algunos hacen videos y me los mandan sobre sus carreras, y son lo que les presento a mis actuales alumnos. Entonces esos videos se han ido enriqueciendo. Algunos ya los tuve que cambiar porque cambiaron planes o lo que sea, entonces se tuvieron que actualizar, y son los que se están presentando. Actualmente los alumnos que ahorita los vieron, están ya más seguros de su decisión, agradecen incluso el apoyo de los ex alumnos.

En cada uno de los semestres los docentes-tutores tienen que realizar de una a dos juntas con cuidadores de los alumnos para informarles sobre el trabajo que se realiza en la tutoría, informarles sobre el seguimiento académico de sus hijos, y reportar los problemas que puedan estar viviendo los grupos. Esto representa una forma de involucrarlos en la vida del CCH, e invitarlos a que participen de manera activa y que se comuniquen con sus hijos, además es una experiencia que se valora en la PSC porque enriquece el proceso educativo y es una forma de vincular la vida académica y personal de los alumnos (Martín, 2003; Graterol, 2010).

Otro aspecto que se retoma a lo largo de la trayectoria escolar es el trabajo con relación a la formación integral, procurando el bienestar psicológico y la salud física de los alumnos para que puedan continuar sin dificultades con sus estudios.

Bajo esta línea se realizan prácticas relacionadas con valorar el esfuerzo para conseguir sus objetivos, inteligencia emocional, el uso responsable de redes sociales, el embarazo en adolescentes, resiliencia, resolución de problemas y la violencia en el noviazgo, según lo reportado por (P), (H) y (A).

Además, se han llegado a vincular con instancias de gobierno, asociaciones civiles y expertos como psicólogos y trabajadores del ámbito de la salud, para llevar a cabo talleres y conferencias, otro aspecto clave valorado en el ámbito comunitario según Cieza (*óp. cit.*).

Los participantes buscan que sus prácticas superen el objetivo de brindar información, desarrollando dinámicas que se vinculen y que impacten en la vida cotidiana de los alumnos, generando aprendizajes significativos que contribuyan a la formación integral.

Se diseñan espacios en los que los alumnos pueden expresar las dificultades personales que viven, permitiendo un acercamiento con sus docentes-tutores para recibir el apoyo que necesiten:

Hacemos la actividad de la autobiografía y ellos me la cuentan ahí. Ellos se ponen a escribir, les digo que escriban algo que ellos me quieran contar. No es mucho trabajo lo que llevo con ellos, pero hay personas que te escriben, y te escriben y te escriben, y en ese escrito conoces mucho de ellos (H).

Estas prácticas que han realizado, los participantes las recuperan a través de la elaboración de cuadernillos, de compartir sus experiencias con sus colegas, y por los reportes que el programa solicita al semestre. Ello les sirve para difundir y ampliar la tutoría, para mejorar el diseño de sus actividades, adaptando experiencias previas a las necesidades que observan y que denuncian sus grupos.

... Cuando nosotros recuperamos una estrategia o modificamos una estrategia de éstas... las vamos modificando de acuerdo a las necesidades de nuestros alumnos y pues los tiempos también cambian... Y al final de cada año hacemos como una entrevista, como un cuestionario para que ellos nos digan si los ayudaron o no los ayudaron las estrategias, y qué temas consideran ellos que les pudieron haber ayudado, que cambiarían, entonces a través de eso también vamos cambiando los temas, no siempre aplicamos los mismos (R).

Si bien, el PIT estipula que la duración de la acción tutorial a lo largo del semestre debe de ser de 4 sesiones incluyendo la junta con los cuidadores de los alumnos, todos los participantes demuestran iniciativa porque realizan al menos 6 sesiones al semestre, y además realizan actividades fuera del salón de clases.

(C) aprovecha el espacio de la tutoría para organizar proyectos de investigación a petición de sus alumnos; (M) y (A) llevan a sus alumnos a diferentes instancias dentro del Colegio como la biblioteca para que se identifiquen con él; y (Ci), (F) y (A) implementan recursos como las redes sociales porque piensan que es un medio que facilita la comunicación con sus alumnos.

El trabajo del docente-tutor requiere de iniciativa, creatividad, observación e interés por la comunidad estudiantil para conocer sus necesidades académicas y personales, con la finalidad de hacer que la acción tutorial sea significativa, superando el objetivo de tipo académico que plantea originalmente el PIT, y acercándose a un trabajo más cercano a lo comunitario por las semejanzas que tiene con la PSC como la contribución de la formación integral al alumno pensando en las formas en que puede contribuir a mejorar su comunidad utilizando los aprendizajes significativos que adquieren mediante la acción tutorial.

Se debe remarcar que los participantes han desarrollado estas acciones alrededor de una década, buscando contribuir a que los alumnos adopten aprendizajes significativos que contribuyan a su preparación personal y profesional, aun cuando no ingresen al nivel superior.

Los docentes-tutores disfrutan de su labor, ya que por ejemplo (R) menciona que antes de ingresar al PIT ella se limitaba a realizar sus clases apegándose al plan de estudio y manteniendo una barrera entre ella como docente y sus alumnos. Con la tutoría ha tenido que acercarse a sus alumnos, y ha adoptado características como la escucha activa, sensibilidad, y ha comprendido sus necesidades de aprendizajes y cómo influye en este proceso las cosas que viven.

Los participantes significan a la acción tutorial como un espacio que les permite enfocarse en el alumno más allá del ámbito académico, y observarlos como personas: *me gusta mucho desde esta perspectiva de poder ayudar a los chicos a tomar mejores decisiones. Me gusta mucho interactuar con ellos, entenderlos un poco más* (F).

Conforme van conociendo a sus alumnos, sus personalidades y sus historias, comienzan a entablar lazos de empatía, reflexionan acerca de sus propias vidas y formas de actuar: *algunos hasta me sorprenden porque han pasado por cada cosa que tú dices: “pobre chavo” y son personas que a veces... hasta aprendes de ellos* (H).

También observan que a pesar de sus esfuerzos hay ocasiones en que los alumnos no quieren actuar para superar los obstáculos que viven, lo que les ocasiona frustración, pero aprenden que hay ámbitos en los que no pueden intervenir.

Otros aspectos que les ocasiona frustración de la acción tutorial, es que sienten que en ocasiones su trabajo es desgastante, que se les exige el cumplimiento de actividades que no les corresponde y que rebasan sus capacidades, y hay algunos aspectos del CCH que desconocen y que frenan su labor, lo que atribuyen en parte a la Coordinación Local del PIT.

A pesar de estas inconformidades, para los participantes el trabajo con los alumnos tanto en la docencia como en la acción tutorial se ha convertido en una actividad imprescindible en su vida: *para mí la docencia ha sido parte de mi proyecto de vida. Yo ya no me veo fuera ni en otro lugar, y todos los días trato de actualizar para dar lo mejor que yo pueda a mis alumnos* (P).

Y aunque es una actividad no remunerada económicamente, la principal retribución que encuentran es el agradecimiento que reciben de algunos alumnos, ex alumnos y cuidadores, y la contribución hacia su persona:

Con la tutoría en verdad mejoras como profesor, mejoras como ser humano, y sientes que tu trabajo vale la pena. Puedes ayudar a alguien... con una mínima información... con una mínima orientación, tus chicos pueden hacer un montón de cosas... Siento que de algo está sirviendo mi trabajo (F).

Si me gusta (ser tutora) porque ya tengo más relación con los alumnos. Puedo como que dialogar de manera diferente con ellos, que si fuera solamente su profesora. Siento que soy más humana (ríe)... Cuando tu eres su tutora ellos se prestan a decirte cosas que les pasan, a sentirse como que más en confianza, de decirte que tiene, si tiene conflictos con otros profesores, o si tienen hambre o cosas así. Como que se da ese diálogo entre ellos. Digámoslo, así como horizontal, no hay quién sea más o quien sea menos (R).

Como (R) menciona, en este tipo de relación en donde se considera la emocionalidad del otro y se evidencian sus necesidades, se puede vislumbrar al docente-tutor como un igual de sus alumnos que construyen en conjunto las herramientas para el beneficio mutuo, generando un proceso de aprendizaje horizontal que es una de las premisas básicas de la PSC en el ámbito educativo.

Para los participantes la acción tutorial significa la oportunidad que tienen para *acompañar a los alumnos en su trayectoria escolar de manera humana (A)*, por el acercamiento que tienen con el ellos. Visto desde la PSC, aquí se comienzan a crear relaciones afectivas significativas en colaboración con los alumnos, guiadas por los intereses de los alumnos y por el objetivo de los docentes-tutores para beneficiar su formación integral de manera que buscan superar las dificultades que atraviesan a lo largo de su trayectoria escolar de ellos.

4.2 Significados en torno a la participación de los alumnos en la acción tutorial

Como se ha venido mencionando, el actor principal en torno al cual giran los esfuerzos de la comunidad educativa del CCH Azcapotzalco, incluyendo a los docentes-tutores, es el alumno. Por ello, el presente apartado explica las necesidades que se observan en la comunidad estudiantil a los que la acción tutorial responde, la participación y la actitud que manifiestan ante ella, y los logros obtenidos por este medio.

Los participantes observan que cuando los alumnos son de recién ingreso existe falta de identidad con el CCH pues deseaban ingresar a otras opciones de bachillerato como la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, y se les dificulta adaptarse al modelo educativo dado que implica una postura activa, en dónde tienen que participar e investigar constantemente, resultados que concuerdan con lo expuesto por diversos autores (Muñoz, Márquez & López, *óp. cit.*; Serrano, *óp. cit.*).

(A) explica ello por el tipo de educación que recibieron en el nivel básico, que al atender a un número masivo de alumnos descuidaban los procesos individuales de aprendizaje y prefieren concebirlo como un agente pasivo en el que depositar la información, problema que también señalan Montero & cols. (*óp. cit.*), como una característica de la educación tradicional inclinada a los intereses del mercado laboral.

La falta de adaptación y de identidad al Colegio pueden conllevar a la deserción y al rezago educativo desde el primer semestre. Muñoz, Márquez & López (*óp. cit.*) señalan que este problema se encuentra en al menos 10% de la población en primer semestre, y pasa a más de la mitad de la población educativa en 5° semestre (67%) según Salinas (*óp. cit.*). Esto se debe a que no logran cumplir al requisito de aprendizaje autónomo marcado por el modelo educativo del CCH y descuidan sus clases al preferir sus redes sociales sobre sus responsabilidades académicas.

(F) también menciona que los alumnos carecen de pensamiento crítico, no saben cómo discernir información verídica, y no cuentan con habilidades sociales, opuesto a lo que reportan Hernández (*óp. cit.*), y Santos, Delgado & Orduña (*óp. cit.*); lo que va a frenar el tipo de trabajo crítico que exige el modelo educativo del CCH. Ella aduce esto a la influencia y sobre exposición de los medios de comunicación como el internet y las redes sociales.

Los participantes reconocen que el estado emocional de los estudiantes también puede frenar su proceso educativo, el cual se encuentra influenciado por su contexto ambiental que incluye la dificultad de traslado por la distancia entre la residencia de los alumnos y la ubicación del plantel, el acceso que tienen a recursos para cubrir sus necesidades básicas y educativas, la violencia familiar, entre compañeros y social, y el consumo de sustancias psicoactivas (Sánchez, *óp. cit.*).

El éxito de la acción tutorial depende de la disposición y actitud de los alumnos para participar en ella, que como lo perciben los participantes varía según el semestre en que se encuentren por la familiarización que tienen con el plantel, de los problemas de rezago educativo que presenten, y de las estrategias que se implementen en la acción tutorial.

En 1° semestre, los alumnos al inicio se muestran con miedo porque piensan que los docentes-tutores van a reportar cualquier problemática con sus cuidadores, pero conforme conocen la acción tutorial van adquiriendo confianza en estos agentes, muestran mayor disposición para participar tanto en la tutoría que se practica en clase como en los eventos que se organizan extra clases como conferencias, proyectos de investigación que han emprendido algunos participantes como (C), y reflexionan sobre la utilidad de esta actividad.

Los alumnos de 3° y 4° semestre se resisten más a participar en la acción tutorial porque consideran que conocen lo suficiente el CCH, a las estrategias que les ofrece para aprobar sus materias, y dejan de temer a las consecuencias por reprobado. En estos semestres es notorio como los alumnos regulares participan con gusto en la acción tutorial, según lo que reportan (Ci) y (M), no siendo así con los alumnos irregulares.

En cuanto a los alumnos de 5° y 6° semestre, los participantes reportan sobre la actitud de los estudiantes expresiones opuestas. Bajo la perspectiva de (R), consideran que estos son los alumnos que más rechazan la tutoría y se rehúsan a participar dicha acción, principalmente porque ellos ya están convencidos de qué carrera elegirán, aunque bajo su perspectiva también implica una falta de reconocimiento de sus emociones.

Sin embargo, (H) aprecia la participación entusiasta de la mayoría de sus alumnos, de hecho, no ha encontrado a ningún opositor de su práctica, aunque considera que lo hacen buscando una retribución en sus calificaciones. Considera que sus alumnos aprecian la función de la acción tutorial y no observan el impacto que pueda tener en sus vidas fuera del ámbito académico hasta que han ingresado al nivel superior.

La participante menciona que ha recibido el agradecimiento de algunos de sus ex alumnos y le mencionan que muchos de los conocimientos que adquirieron en la acción tutorial los han aplicado ahora en su carrera.

En general, los participantes consideran que el entusiasmo de los alumnos en la acción tutorial se relaciona con la concepción que tengan de ella, que se comienza a construir desde el momento en que los docentes-tutores los inducen a la práctica y les explican su función. Los participantes mencionan que la acción tutorial ha marcado a todos sus alumnos de alguna manera a nivel académico y personal.

A nivel académico, observan que los alumnos han desarrollado habilidades de estudio como la elaboración de reportes, mapas y gráficas, así como de pensamiento crítico, discernimiento de la información verídica, argumentación, reflexión, toma de decisiones, trabajo en equipo, colaboración, apoyo entre compañeros para superar sus dificultades y estudiar, tienen en cuenta los procedimientos administrativos y los realizan en tiempo y forma, y han conocido nuevas opciones para elegir reflexivamente la carrera que desean estudiar.

Han contribuido también al desarrollo de nuevos conocimientos y elementos para la prevención y cuidado de su salud, principalmente en el área de la salud reproductiva con el fomento del uso del condón, la práctica de colocarlo adecuadamente, información sobre las consecuencias que conlleva el embarazo en adolescentes, y el consumo de sustancias psicoactivas.

Y en cuanto al nivel personal, los participantes consideran que ésta es el área en el que más impacto tiene su labor, porque:

... el impacto en la reprobación y en la deserción no es significativo, porque la estadística es muy fría. Más bien yo pienso que los muchachos sepan que uno es su tutor, como que se sienten protegidos, como que se sienten que tienen con quien, tienen un adulto con quien contar (P).

Incluso (F) comparte una experiencia en la que brindó un apoyo a una alumna a la que, al querer orientarla para su regularización académica, tuvo un impacto a nivel emocional sobre su vida familiar:

Recuerdo hace como 3 años que tuve una chica de primer ingreso que iba súper mal de manera general en todas las materias. Al momento de yo acercarme tiene una postura muy rebelde, me fui ganando poco a poco su confianza y resulta que pues su padre estaba enfermo de cáncer y el único espacio en donde ella se sentía bien era en la banca con porros, entonces pues tuvimos que hacer un trabajo de concientización con los profesores para que le permitieran el siguiente semestre entrar a sus clases, entender esta situación de duelo que pasaba ella mal canalizado, y estrategias para poder salirse de la banca, y lo logró la chica. Ahorita está en facultad, su primer año en facultad.

Más que referirse a lo académico, los alumnos adquieren aprendizajes significativos que los ayudan a enfrentar problemáticas que los impactan a nivel personal, así como tomar decisiones para saber hacía donde encaminar su vida: si continuar con sus estudios u optar por otros medios para encaminar sus proyectos de vida.

4.3 Significados en torno a la participación de los cuidadores en la acción tutorial

Por cuidadores se entiende a los padres, madres y tutores legales de los alumnos que se encargan de su educación en casa. Una de las actividades de los docentes-tutores es incluir a estos agentes en el proceso educativo de los estudiantes, organizando juntas semestrales.

La participación de los cuidadores de los alumnos es un elemento valioso para el proceso académico, pues a partir de la crianza se moldean varias de las características en el alumno, por ejemplo: valores, actitudes, creencias e ideas.

Por ello, se requiere crear un trabajo colaborativo entre el contexto familiar y el académico para generar un proceso educativo coherente, que beneficie al desarrollo del adolescente, tal como promueven Pérez & cols. (*óp. cit.*), desde la PSC.

Además, los participantes han percibido que las dificultades educativas a las que se enfrentan, descritas en el apartado anterior, son producto de la falta de atención que reciben por parte de su familia nuclear.

Ésta puede frenar el tránsito del alumno por el CCH, ya que son la principal fuente de recursos indispensables como la autonomía, la responsabilidad y el aprendizaje auto-dirigido. Salinas (*óp. cit.*) respalda esta información, ya que reporta que sólo el 10% de los alumnos de CCH trabaja, y sólo de manera temporal o en una empresa familiar.

A continuación, se desarrollará más a fondo la importancia de que los padres de familia o tutores legales participen en la vida académica de sus hijos, cómo es la actitud que manifiestan cuando se les solicita que colaboren con el CCH y se presentan algunas propuestas que realizaron los participantes para involucrar a los padres de familia en la acción tutorial.

La acción tutorial que reciben los estudiantes debe ser capaz de impactar en todas las esferas de la vida, incluyendo la familiar, y que cada actor que interviene en este proceso tendría que ser responsable y consciente sobre la influencia que tiene en el alumno.

En primera instancia, es importante que los padres de familia conozcan la institución educativa a la que acuden sus hijos, lo que incluye al modelo educativo, las dificultades académicas que presentan, y los procesos administrativos.

Al conocer el funcionamiento del Colegio se puede evitar que los padres obstaculicen las actividades que necesitan realizar los alumnos. Un ejemplo de ello es el pase reglamentado que explica (F):

Los papás piensan que es pase directo, entonces hay que sentarlos, platicarles que es esto del pase reglamentado, y ésta es una especie de prevención porque luego resulta que van en 4°, 5° semestre y terminan con 6 pero quieren la Facultad de Medicina y pues ¿por qué no? si yo fui cchero. Pues si cchero, pero con un promedio de 7, todas pasadas en extraordinario.

Los participantes observan que hay padres de familia que se deslindan del proceso educativo de sus hijos, a tal grado que desconocen cuál es su avance académico y las situaciones de riesgo en las que ya se encuentra envueltos.

Un ejemplo que nos dio una directora anterior que decía que llevaron a su hijo al MP y le hablaron al papá y él les dijo: “no, pero mi hijo ya está en la universidad” y le dicen: “no, sigue en el CCH y debe tantas materias” y ya le dice: “pero ¿cómo? si él ya está en la universidad y hasta le regalamos un coche” ¿no? Entonces esas anécdotas tú se las das a los papás y se sorprenden y todo, pero no vienen (R).

El único espacio que el CCH ofrece a los padres y tutores legales de los alumnos para involucrarse en su vida académica, son las juntas que realizan los docentes-tutores al menos una vez semestralmente.

Aun así, los participantes reportan que la mitad de los padres de familia no asisten a estos espacios, principalmente aquellos cuyos hijos muestran factores de riesgo para su desarrollo personal y académico.

Los padres de familia les explican a los docentes-tutores que no pueden asistir por sus actividades laborales que consumen su tiempo, aunque los participantes aducen ello a falta de interés. Tampoco asisten al Colegio cuando ocurren algunos acontecimientos que frenan la rutina del plantel para conocer porque sus hijos no están acudiendo a clases, hecho que molesta a (R).

Otra situación que molesta a los participantes son las críticas que los padres hacen al CCH con relación a los métodos de enseñanza que tienen los docentes o la libertad que les concede el Colegio a los estudiantes que confunden por libertinaje, pero aun así no presentan un espacio para entablar el diálogo ni propuestas para mejorar la educación de sus hijos.

Incluso, los padres de familia han llegado a interrumpir los esfuerzos de los docentes-tutores, como en el proceso de canalización pues impiden que los alumnos acudan a los servicios a los que son derivados como tratamiento psicológico, médico o atención en el departamento de psicopedagogía.

El momento en que los padres de familia llegan a acudir al Colegio es cuando justifican la ausencia de sus hijos por problemas de salud, o buscan apoyo para que aprueben sus materias, pero en esos momentos (M) expresa que ya no es posible regularizar a los alumnos pues generalmente el semestre ya va a la mitad o está por terminar.

Para motivar el involucramiento y participación de los padres de familia tanto en la vida académica de sus hijos como en la acción tutorial, se necesita elaborar una amplia red de comunicación entre docentes-tutores, padres y alumnos.

De esta manera, se podrían mantener a los padres al tanto de las actividades escolares de sus hijos, que conozcan las dificultades académicas y los riesgos por los que puedan atravesar, los orienten para la toma de decisiones y los apoyen cuando sean canalizados.

Un ejemplo práctico de esta red de comunicación se muestra en el trabajo de (H), quien a petición de los padres de familia que acuden a las juntas, ha elaborado talleres sobre sexualidad, toma de decisiones y relacionados con la orientación vocacional.

Estos talleres los ha realizado con recursos propios, en tiempo fuera de clases, ha contado con la participación de padres, familiares y vecinos, creando redes de apoyo para el alumno e incidiendo en la comunidad en la que se desarrollan, dirigiendo el aprendizaje construido al interior de las aulas hacía el beneficio social, tal como prioriza la PSC.

4.4 Estrategias de mejora para la acción tutorial

Una vez expuestas las concepciones, significados e intereses de los participantes, así como las problemáticas que aprecian con relación a la acción tutorial y con la participación de los alumnos y cuidadores, ahora se presentarán los obstáculos que ellos observan en su práctica para posteriormente exponer sus propuestas y líneas presentes de acción.

El primer obstáculo que los participantes observan para el desarrollo de la acción tutorial en el plantel, es la falta de colaboración de sus colegas en el PIT. Ellos lo aducen a que desconocen las funciones del docente tutor por la falta de claridad de los lineamientos de dicha actividad y a la desorganización del programa.

Consideran que hacen un amplio esfuerzo que no es remunerado económicamente, que en algunas ocasiones se les asignan actividades que no les corresponden, aunado a la falta de apoyo de algunos de los departamentos del CCH, y a la falta de recursos que les otorgan como espacios físicos para la tutoría u otras actividades relacionadas con ella.

Además, los docentes cuentan con pocas oportunidades de crecimiento laboral, como las plazas de carrera, por lo que tienen que competir entre compañeros para conseguirlo y olvidan cualquier tipo de trabajo colaborativo.

Las dificultades que observan en la comunidad estudiantil ha sido también su falta de colaboración en la acción tutorial debido a la concepción que tienen con respecto a esta actividad.

Asimismo, otro factor que frena la participación de los alumnos es que cada semestre los grupos son disueltos y los alumnos se dividen en dos secciones, por lo que los participantes denuncian que no se logran una cohesión grupal. Al ser disueltos los grupos cada año se frena el seguimiento individual y el trabajo grupal de los docentes-tutores. Esta dinámica organizacional obstaculiza principalmente la labor de los docentes-tutores como (P) y (A), que se encargan de atender a ambas secciones de un grupo.

(H) hace la reflexión de que la participación tanto de los alumnos como de docentes en el programa, es forzada a realizarse por la expectativa que tienen de ser retribuidos, más no se tiene conciencia de las ventajas que esta acción tiene para mejorar académicamente, en las relaciones que se establecen entre el docente y el alumno, y en sus vidas personales.

Los participantes denuncian que tampoco cuentan con la información suficiente que necesitan para el seguimiento con los alumnos, como del tipo administrativo, por ejemplo, los cambios de grupo en 1° semestre, o el desconocimiento de la existencia y funciones de los departamentos a los que tienen que canalizar a los alumnos.

Además, piensan que el PIT no considera las propuestas que realizan para mejorarlo, manifiestan que no son atendidas sus denuncias, y en algunas ocasiones se sienten abandonados por la Coordinación.

Por otra parte, piensan que no se encuentran capacitados para atender todas las problemáticas que les plantean los alumnos, puesto que no cuentan con una formación psicológica, y los talleres que les ofrece la UNAM en ocasiones no son útiles debido a que son de carácter técnico, sobre los antecedentes del programa, cuentan con información repetitiva que no ilustra la función del docente-tutor.

Otro espacio que les proporciona el PIT a los docentes y a los docentes-tutores son las JBA, que cuentan con el 70% de participación (CCH-A, *óp. cit.*), apreciado como una baja asistencia y colaboración según los participantes. Y en su última edición, se presentó como un espacio de encuentro con agentes externos de la comunidad educativa, tal como describe Ruíz (*óp. cit.*), sin embargo, se relegó la oportunidad de convivir entre docentes para compartir las problemáticas de sus grupos, el cuál es el propósito original de las Jornadas según Arriaga (*óp. cit.*), y Martínez (*óp. cit.*).

Una problemática final que perjudica la calidad de la acción tutorial es el interés institucional que los participantes perciben, de obtener un alcance total sobre la comunidad estudiantil de este servicio sin considerar la calidad del trabajo que se realiza.

Con base en las reflexiones que se realizaron a lo largo de las entrevistas, finalmente los participantes consideraron que para mejorar su labor primeramente se necesita informar a la comunidad educativa: alumnos, docentes, personal administrativo, además de padres de familia, sobre la función de la tutoría, su importancia y las actividades que realizan, por medio de pláticas y cursos.

Para garantizar la calidad de la acción tutorial se requiere que los docentes que participen en el PIT lo hagan porque les interesa apoyar a los alumnos y por gusto a su profesión, más allá de la retribución que puedan obtener o por obligación.

Para motivar el orgullo que los docentes sientan por su labor es prioritario que la sociedad valore su función, obteniendo además una retribución emocional, *Dignificar la labor del docente a nivel social como en el Colegio, porque ve que cuando los tutores les plantean a sus familias que quieren dedicarse a eso, les dicen: “te vas a morir de hambre”* (H).

El PIT debe establecer ciertos lineamientos para decidir con que docentes trabajar, considerando las propuestas de algunos autores que se expusieron en esta investigación (Muñoz, Márquez & López, *óp. cit.*), y las contribuciones de los docentes-tutores con experiencia e interés en el programa.

La formación y capacitación que brinde el PIT por medio de cursos y encuentros, debe informar y aclarar cuáles son las funciones y los límites del docente-tutor. Esta debe ser de carácter obligatorio para que desarrollen conocimientos y herramientas de intervención homogéneas, suficientes para poder enfrentarse a los retos que se les presenten. Y se hace énfasis en la necesidad de ser capacitados en temas como inteligencia emocional, primeros auxilios psicológicos, manejo de conflictos, legislación universitaria y formación integral del adolescente.

(R) plantea que para facilitar la capacitación en el área psicológica se podría contar con el apoyo de los alumnos del servicio social de la FESI, para que compartan sus conocimientos de la carrera y experiencias con relación a la acción tutorial. Además, consideran que el apoyo de estos agentes ha beneficiado a ampliar la cobertura del PIT:

Y también hay una parte importante en la que nos hemos apoyado, y en la que se ha apoyado el programa es en los chicos de servicio social. Y eso me parece padrísimo porque se genera otra perspectiva de tutoría, la tutoría entre pares, la tutoría entre jóvenes. Celebró decir que a veces los chicos son más entusiastas, los chicos de servicio social a veces son más entusiastas en su trabajo que los mismos profesores... es ese ímpetu de que cuando vamos comenzando queremos que de verdad nuestro trabajo impacte. Entonces los chicos vienen con bríos, nada se les hace pesado, trabajan con las condiciones que hay (F).

Otro obstáculo que disminuye la participación de los docentes, son los formatos y reportes solicitados semestralmente por el PIT. Para ello, se promueve el uso de herramientas de carácter digital como el PSI, pero que contengan rubros más específicos para no repetir información.

Asimismo, solicitan que se les proporcione la información sobre casos especiales de alumnos, y de los cuestionarios de inscripción de violencia, salud física y psicológica, de manera puntual, oportuna y que llegue a todos los docentes-tutores para dar continuidad en el seguimiento a alumnos.

Para facilitar el seguimiento de los alumnos, los participantes desearían poder contar con un tiempo y espacio designados institucionalmente, que fuesen exclusivos para la tutoría, y liberar algunas de las horas del servicio docente para realizar este trabajo. Así se tendría la oportunidad de acompañar al alumno a lo largo de su estancia en CCH.

Una solución a corto plazo para mejorar la acción tutorial es que los docentes creen lazos entre sus colegas y con los departamentos del Colegio como el de psicopedagogía. Los docentes-tutores requieren de espacios de diálogo, en donde puedan reflexionar sobre su trabajo en la tutoría, mejorarlo a través del autoanálisis como refieren (Ci) y (F) con respecto al motivo por el que participa en actividades colaborativas con sus colegas para mejorar la acción tutorial.

Algunas de estas propuestas implicarían cambiar la lógica estructural del CCH en general, sin embargo, acciones que se han realizado en la actualidad son diferentes trabajos colaborativos con sus pares docentes-tutores.

Se puede considerar que la institución ha desarrollado algunos espacios para reunir a los docentes-tutores e intercambiar experiencias, tales sean las JBA y los Encuentros de Tutorías. Sin embargo, el tipo de espacios en los que se enfoca la siguiente sección han sido originados por la iniciativa de algunos docentes-tutores.

Los participantes (H) y (E) han diseñado manuales, talleres de inducción al programa y de capacitación, en primeros auxilios psicológicos, y para invitar a nuevos colegas a participar en la acción tutorial, mismos que han sido independientes de la Coordinación Local.

(H) también reporta que desde que pertenecía a la Coordinación Local y hasta la actualidad han apoyado a sus colegas en juntas y en la atención a sus estudiantes, de la cual (A) comparte una experiencia:

invite a una maestra que me apoyo en darles una plática de autoestima, porque le digo a veces tengo alumnos que los ve usted buenos y este, y ellos mismos se achican. Entonces les digo ¿qué pasa con esa autoestima? Entonces pido que me apoyen dando alguna plática o algo para apoyarlos. Y ya cuando ven el resultado dicen “ah, ¡qué bueno!”

Un trabajo al que contribuyen la mayoría de los participantes, con excepción de (H) y (C), son los denominados seminarios o trabajo colegiado, en donde se reúne un grupo de docentes-tutores y cuyas funciones son: diseñar, investigar, estrategias para la intervención tutorial en grupos, expresar dudas y vivencias, intentar superar obstáculos que puedan presentarse en sus prácticas, y compartir estrategias para facilitar algunos procesos como la evaluación.

La impresión general de los participantes respecto a este trabajo es satisfactoria y entusiasta: *para mí ha sido muy enriquecedor... como tutores y como docentes porque es como agarrar experiencia, como ir viendo (saber cómo actuar) cuando se te presente una situación así (R).*

La participación es entusiasta, hacemos trabajo colegiado que no sabes como ayuda: el conocer las diferentes experiencias de los diferentes maestros, en donde coincidimos en ciertas cosas, en dónde intercambiamos consejos para poder darles una mejor atención a los chavos (F).

Cabe aclarar que estos participantes pertenecen a diferentes grupos de trabajo, con metodologías similares, pero proyectos diversos. Por ejemplo, (P) pertenece a un seminario cuyo uno de sus intereses es el de generar lazos con asociaciones y expertos en materias relacionadas con la salud integral, para el desarrollo de talleres y pláticas dirigidas a la comunidad estudiantil.

Asimismo, en estos espacios pueden expresar las emociones que emergen durante su práctica tutorial, sentirse apoyados, respaldados, aceptar que pueden equivocarse, encontrar soluciones identificarse con sus colegas y reducir el sentimiento de presión y el estrés que generan en su trabajo.

CAPITULO 5. CONCLUSIONES

La investigación que se hizo pretendió los significados, experiencias, prácticas y formas de participación de los docentes-tutores sobre su labor en el PIT del CCH Azcapotzalco. La tutoría es definida por diferentes autores (Muñoz, Márquez & López, *óp. cit.*; Narro & Arredondo, *óp. cit.*; Romo, *óp. cit.*), y comprendido también por los docentes-tutores como el acompañamiento que brinda un agente educativo, como el docente, al alumno para contribuir a la mejora del desempeño académico y de la eficiencia terminal.

En función de este trabajo, en los capítulos iniciales se distinguió el concepto de acción tutorial de la tutoría, siendo considerada como el conjunto de esfuerzos, tales como: administrativos, obtención de recursos, diseño y elaboración de estrategias e implicación personal de los actores involucrados, para conseguir consolidar la acción tutorial.

La UNAM (*óp. cit.*) expone que la acción tutorial era llevada a cabo en la UNAM y específicamente en CCH desde la década de los 80's. Sin embargo, no se tenía conocimiento de los resultados de esta estrategia puesto que no se contaba con registros de las actividades que se implementaban, el número de participantes involucrados y el impacto sobre la eficiencia terminal de la comunidad estudiantil.

Por ello, es que a partir del 2001 y hasta el 2011 se comienzan a elaborar programas para coordinar la acción tutorial de las instituciones educativas de la UNAM. El actual PIT se dirige bajo una línea que busca el beneficio académico de los alumnos, y cuenta con una Coordinación local para detectar y resolver los obstáculos que puedan frenar la acción mencionada, buscando la colaboración de diferentes entidades organizativas dentro de la UNAM (Muñoz, Márquez & López, *óp. cit.*).

No obstante, de acuerdo con los testimonios de los docentes-tutores que participaron en esta investigación, el objetivo de la acción tutorial no incide únicamente en el ámbito educativo, sino que el aporte principal que ellos aprecian de su labor es el impacto que tiene sobre los alumnos, mejorando la formación integral, los aspectos emocionales, madurativos y familiares de sus vidas personales.

Se retomó la perspectiva de la PSC porque los planteamientos que hace en la educación coinciden con el propósito de la acción tutorial para conseguir la autonomía del alumno y que se responsabilice sobre la toma de decisiones (Donata & cols., *óp. cit.*), contribuyendo al beneficio del país y de su comunidad, propósito que dio origen al proyecto educativo del CCH (Bartolucci & Rodríguez, *óp. cit.*).

Con esta propuesta de otorgar conocimientos para la vida se busca evitar la incidencia de problemáticas propias de la educación tradicional, como la deserción académica, el rechazo de las minorías, la omisión de los agentes educativos y el deslinde del contexto en el que se inscribe la educación para obedecer a los intereses propios del mercado laboral (Ramírez, *óp. cit.*).

La acción tutorial puede ser concebida como una acción comunitaria porque se consolida a partir de los esfuerzos de los actores educativos como los docentes y los alumnos, en colaboración de departamentos y cuerpos administrativos del Colegio, en la búsqueda de mejorar el proceso educativo y resolver las dificultades que ellos mismos perciben en el plantel.

El agente educativo de la acción tutorial en el que se centró este trabajo fue el docente-tutor, para registrar las ideas y contribuciones que constantemente realizan en el PIT, en Encuentros de Tutorías, en seminarios e investigaciones, pero como los participantes narraron muchas veces no son considerados.

Por medio del docente-tutor es que la acción tutorial inicia, se consolida en colaboración con los alumnos, se le da continuidad y seguimiento. Entonces, al retomar sus discursos, se pudo conocer cuál es el proceso que da origen a la tutoría, cuáles son las dificultades que frenan su trabajo, y de qué maneras las resuelven.

Los participantes ingresaron al PIT principalmente buscando un crecimiento laboral, algunos de ellos sin poseer las habilidades sociales necesarias para relacionarse con sus alumnos y conocerlos fuera del ámbito académico, requisito para desempeñar su labor tutorial.

En el Capítulo 4.1: “Experiencias, significados y prácticas de los docentes-tutores”, en donde se habla sobre el significado que le atribuyen a la acción tutorial, se realizó una comparación sobre las características deseables para el perfil del docente –tutor que plantean diferentes teóricos (Badillo, *óp. cit.*; Fragoso, *óp. cit.*; Martínez, *óp. cit.*; Molina, *óp. cit.*; López, *óp. cit.*), y con aquellas consideradas por los participantes.

Sobre las características con las que cumplen los docentes-tutores se encuentran las administrativas, como el tipo de contrato, la experiencia, la familiaridad con el programa. Entre las características personales, los participantes son comprometidos con su labor, pro activos, observadores y se interesan por sus alumnos, lo que es propio de un agente y catalizador social que permita a la comunidad educativa emprender acciones para su desarrollo. Prueba de esto, son los requisitos que los mismos participantes plantean para relacionarse con los alumnos, de manera que beneficie su formación integral mediante un trato que coloque a ambos agentes (alumnos y docentes-tutores) como iguales, considerando al otro como un ser humano y no como un objeto, creando una relación horizontal que se base en el dialogo.

En la actualidad, han permanecido en el programa en promedio una década, orientando sus esfuerzos a lograr establecer una relación horizontal con sus alumnos al considerarse como iguales y visibilizando aquellos factores personales que influyen en su proceso de aprendizaje, por ejemplo: lazos familiares, la identificación que tienen con la institución académica, las relaciones que mantienen con sus compañeros de clases y la incidencia en conductas de riesgo como el mal cuidado de la salud reproductiva, violencia social y la relación con sustancias psicoactivas, a lo que han dirigido su acción tutorial.

Las principales dificultades a las que se enfrentan, son la falta de participación de la comunidad educativa en general, pues no perciben el impacto de esta actividad como la mejora en los resultados académicos, la promoción al desarrollo integral del alumno, y la adquisición de valores, habilidades y saberes del docente al relacionarse con el alumno sin guiarse bajo un contenido académico estipulado por el programa de estudios.

Una de las actividades solicitadas por el PIT de manera semestral, es la evaluación a través de registros físicos y digitales preestablecidos, en donde se contempla un espacio para registrar casos específicos de alumnos que atravesaron por alguna problemática, así como un espacio para plantear alguna sugerencia para mejorar el programa o plantear una idea innovadora para contribuir con la acción tutorial.

A pesar de ello, los participantes dijeron que sus aportaciones y denuncias son ignoradas con frecuencia, lo que representa una importante pérdida de información para el programa, y de oportunidades de intervención para la Coordinación Local.

Es importante diseñar estrategias que hagan posible que la comunidad educativa, las familias y la sociedad mexicana perciba las actividades laborales que realizan los docentes, y el impacto que tienen más allá de los resultados académicos para apreciar y otorgarle un papel prioritario a esta figura, quienes inculcan la cultura en los jóvenes mexicanos y brindan las herramientas que requieren para el desarrollo de sus proyectos de vidas que benefician, además, a la nación.

Para dar respuesta a sus demandas, los docentes-tutores participan en grupos de trabajo organizados en colaboración con otros de sus colegas, dirigiéndose hacia un proceso de empoderamiento para la transformación de su medio laboral, considerándolo en beneficio de la comunidad educativa.

La labor que desempeñan los participantes se aprecia como praxis, definida como una práctica que constantemente se somete a un proceso de reflexión para ser perfeccionada (Montero, *óp. cit.*), por la implicación personal que demuestran y la búsqueda de trascendencia de la acción tutorial, promoviendo la participación de docentes y alumnos en esta actividad y mejorando la calidad de sus estrategias de intervención.

Es por ello que los docentes-tutores pueden ser considerados como líderes comunitarios por el poder que tienen para emprender una acción en beneficio de los miembros del plantel CCH Azcapotzalco y de los familiares de los alumnos, considerando la definición de Martín (2003) como aquellos agentes de cambio capaces de provocar y dinamizar cambios en los sistemas comunitarios y educativos.

Para finalizar, como forma de devolver a la comunidad la información fueron expuestos los resultados de esta investigación en el 5° Encuentro de Tutorías 2019 del CCH-A, frente a docentes cuyo contrato les otorgaba la planta de asignatura, es decir, que sólo son retribuidos por la cantidad de horas frente a grupo y no por las actividades extra que realicen en el plantel (ENALT, *óp. cit.*).

Ellos se mostraron en desacuerdo con los resultados expuestos ya que todos los participantes de la investigación eran docentes de carrera, y alegaban que ellos sí recibían retribución económica por participar en el PIT. Probablemente porque para los profesores de carrera fue un requisito participar en el PIT como tutores para poder obtener su plaza y así lograr un aumento salarial y mejores condiciones de trabajo.

De los comentarios que los profesores realizaron, se pueden rescatar las siguientes ideas:

- Necesidad de indagar acerca de los significados y experiencias de los docentes de asignatura con relación a la acción tutorial.
- Explorar los motivos que propician que los docentes de asignatura se unan al PIT.
- Rescatar investigaciones cuantitativas que describan el impacto real en la comunidad educativa que tienen los hallazgos realizados en el PIT.
- Contrastar los discursos de diferentes actores educativos tanto docentes, administrativos, coordinadores y alumnos sobre el impacto de la acción tutorial, llevando además a la reflexión de nuevas aportaciones para mejorar este tipo de acciones comunitarias.

La delimitación que se hizo para este trabajo no pretendía elaborar una comparación entre las experiencias de los docentes de carrera y los de asignatura. Sin embargo, se necesita resaltar que para tener un panorama más amplio sobre la acción tutorial del CCH, hay que recuperar los testimonios de todos los actores educativos que participan en este proceso: miembros de la Coordinación del PIT, docentes, y alumnos, propuesta que podría desarrollarse en futuras investigaciones pues todos los individuos que intervienen en la realización de un fenómeno tienen algo que decir para contribuir al desarrollo un mejor futuro.

5.1 Propuestas para el fortalecimiento de la acción tutorial desde la Psicología Social Comunitaria

La propuesta a la acción tutorial que en este trabajo se hace recupera el trabajo realizado por los estudiantes de psicología de la FESI en torno a la tutoría externa, bajo la perspectiva de la PSC.

En 2017 el CCH-A (*óp. cit.*), reportó que la cobertura de PIT fue del 70% de los grupos del plantel, lo que se consiguió con el apoyo de los tutores externos que generalmente atienden a uno o dos grupos de los primeros semestres para contribuir a cubrir las necesidades que la comunidad estudiantil denuncia y guiarlos en su inserción en el Colegio.

Bajo la perspectiva de la PSC la acción tutorial se comprende como una estrategia educativa que propicia la participación de la comunidad estudiantil, que puede apoyar a consolidar los valores que prioriza el CCH como la autonomía, responsabilidad y ciudadanía, así como a su formación integral.

Se trabaja a la acción tutorial como una estrategia de participación comunitaria en donde los estudiantes son entendidos como: *actores sociales capaces de generar cambios en su entorno y construirse como líderes potenciales de la organización comunitaria* y (como un) *recurso significativo paa las intervenciones sociales* (Goncalves, *óp. cit.*, s/p), buscando en primera instancia la transformación de los estudiantes y con ello la de la comunidad educativa y del CCH en general.

Para ello, en la tutoría externa se busca enfatizar las potencialidades, fortalezas y recursos de los estudiantes para que incidan en su entorno como actores sociales y desarrollar sus capacidades para convertirlos en factores de protección para incidir en sus problemáticas, transformando el carácter de la acción tutorial en preventivo más que en correctiva que caracteriza a la actual intervención que se realiza en el PIT para disminuir la tasa de rezago educativo.

En la acción tutorial se deben rescatar la opinión de los alumnos con respecto a sus vivencias, intereses y expectativas para catalizar su autoría social y problematizar y resignificar su medio junto con sus pares (Goncalves, *óp. cit.*).

Para iniciar la acción y a lo largo de la intervención el docente-tutor deberá buscar que los estudiantes visualicen las problemáticas y necesidades que experimentan y a partir de ello, elegirán las vías de acción para modificar su realidad, concientizando a los alumnos sobre su capacidad de transformación (Goncalves, *óp. cit.*; Montero, 2004; Rojas, *óp. cit.*; Winkler, *óp. cit.*).

Se requiere de la identificación y construcción de un sistema de creencias y valores compartidos favoreciendo la reflexión y discusión permanente donde se incluyan las opiniones de todos, promoviendo la identificación con sus pares, la adquisición de compromisos, visibilizando el rol que cumple cada integrante dentro del grupo a la vez que se posibilita el intercambio de roles, construyendo cohesión, unidad grupal, lazos emocionales entre pares, y una relación horizontal con el docente-tutor al reconocerse mutuamente como iguales (Maya, 2009; Ramos-Vidal & Maya-Jariego, 2014).

Se debe procurar que los temas tratados en la acción tutorial sean útiles para la vida de los estudiantes, algunas de las temáticas que han trabajado los tutores externos son inteligencia emocional, resolución de problemáticas y salud sexual; de manera que la intervención sea un medio para la superación personal, ciudadanía, mejorar su calidad de vida y de su entorno, y ofrecer un espacio de apoyo emocional que de seguridad, estabilidad, y que demande la participación activa (Goncalves, *óp. cit.*; Montero, *óp. cit.*).

Además, se requiere que los procedimientos que componen a la acción tutorial se adapten a los recursos materiales con los que cuenta la comunidad educativa (Maya, *óp. cit.*; Pérez & cols., *óp. cit.*). Así, se asegura que los estudiantes se sientan miembros del grupo, encontrando apoyo emocional y reconocimiento, canalizando sus intereses individuales y colectivos, satisfaciendo sus motivaciones compatibles y objetivos comunes, a la vez que se definen como personas independientes, propiciando la auto reflexión y la definición de un proyecto de vida (Goncalvez, *óp. cit.*).

Durante la adolescencia, etapa del desarrollo vital en que se encuentran los estudiantes del CCH, se busca que los individuos sean independientes y tengan un pensamiento crítico sobre su entorno social que les sirve como apoyo emocional y guía para saber cómo actuar; desarrollando un conjunto de capacidades y recursos para mejorar su entorno actuando de manera comprometida, consciente y crítica para la lograr la transformación de su entorno según sus necesidades y aspiraciones (Goncalves, *óp. cit.*).

El grupo de estudiantes al que se dirige la acción tutorial es entendido como una comunidad que posibilita el desarrollo psicológico del adolescente debido al soporte afectivo que ofrece mediante las redes de apoyo que la constituyen, que le permite al estudiante ser solidario, sentir que tiene una función en el grupo, comprometerse, confrontarse y afianzar su autoestima; así como la obtención de información, de recursos, la adquisición de experiencias y de habilidades para su formación integral (Chávez, *óp. cit.*; Goncalves, *óp. cit.*; Sánchez, *óp. cit.*).

A través de los resultados encontrados en diferentes intervenciones psicosociales comunitarias, algunas de las cuales se han realizado con jóvenes, se ha visto la generación de valores como empatía, respeto, autonomía, solidaridad, cooperación, crítica, independencia, al igual que habilidades como negociación, comprensión de sí mismos y a los demás, solución de problemáticas, aprender de las consecuencias de sus actos, comportamientos pro sociales sentimientos de deseo de crecimiento, compromiso con el desarrollo de su persona, consideración hacía el otro, compromiso, interacción, pertenencia e identificación con el Colegio, siguiendo con los planteamientos de Maya (*óp. cit.*), y Goncalves (*óp. cit.*), contribuyendo con los objetivos de la EMS que proponen Santos, Delgado & Orduña (*óp. cit.*).

Desde la PSC se pretende revertir o mejorar las situaciones de apatía, alienación, indefensión aprendida, falta de compromiso y baja auto eficacia, problemas que reportan los docentes-tutores que ocurre en CCH por parte de la mayoría de los agentes educativos como administrativos, docentes, coordinación local del PIT y alumnos; por lo que se requeriría desarrollar intervenciones para incluirlos e implicarlos en la acción tutorial (Ramos-Vidal & Maya-Jariego, *óp. cit.*).

El objetivo primordial de la acción tutorial desde la PSC es que los estudiantes tomen control sobre su vida al percibir sus capacidades, las relaciones que mantienen con su entorno y con los miembros de su comunidad, y desarrollar sus potencialidades para cubrir sus necesidades, lo que requiere de comprensión crítica de su comunidad para su desarrollo integral (Ramos-Vidal & Maya-Jariego, *óp. cit.*).

Este proceso se define como empoderamiento, potencialización o fortalecimiento, que puede ser a nivel individual con cada alumno y docente-tutor, grupal y posteriormente con la comunidad, es decir, con el CCH (Maya, *óp. cit.*).

Siguiendo los principios de la acción tutorial que han practicado los tutores externos, los docentes-tutores se convierten en colaboradores y catalizadores sociales que promueven y facilitan el empoderamiento de la comunidad estudiantil, generando condiciones que propicien el aprendizaje significativo y la intervención de ellos sobre su entorno, consiguiendo que la acción tutorial permita al CCH cumplir con uno de los objetivos que le dieron origen sobre apoyar al desarrollo social de la nación, según lo propuesto por Bartolucci & Rodríguez (*óp. cit.*).

De esta manera, la propuesta final de esta investigación fue recapitular y sistematizar el trabajo que ya se realiza en CCH-A para invitar a los docentes-tutores a retomar algunas consideraciones de ello para llevar su práctica más allá de los límites institucionales planteados por el PIT.

REFERENCIAS

- Aguilar, S. (2013). *Informe de actividades 2013. Plantel Azcapotzalco*. UNAM. pp. 82-89.
Recuperado de: http://www.cchazc.unam.mx/wp-content/uploads/2013/11/Informe_2013.pdf
- Arriaga, S. (2013). El Programa Institucional de Tutoría en el Colegio de Ciencias y Humanidades, una estrategia de intervención para reducir el rezago escolar y el abandono del aula. En 3° Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. México: UNAM. Recuperado de: http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT_2/ponencia_completa_95.pdf
- Badillo, J. (2007). La tutoría como estrategia viable de mejoramiento de la calidad de la educación superior. Reflexiones en torno al curso. *Revista de investigación educativa*. (5), pp. 1-22.
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283121712006.pdf>
- Barriga, F. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles educativos*, 97-98 (24), pp. 6-25. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v24n97-98/v24n97_98a2.pdf
- Bartolucci, J. & Rodríguez, R. (1983). *El Colegio de Ciencias y Humanidades. Una experiencia de innovación universitaria*. ANUIES: México.
- Bazán, J. (2015). Funciones del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. *Nuevos Cuadernos del Colegio*, 5, pp. 1-13.
- Becerra, N. (2016). La formación de profesores en el Colegio de Ciencias y Humanidades: un reto. *Nuevos Cuadernos del Colegio*, 8, pp. 1-5. Recuperado de: http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/175/NERYDELCARMEN_BECERRA_TAPIA_NCC08_1457028493.pdf
- Bernal, C. (2010). Capítulo 6 Métodos del proceso de investigación científica. *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Prentice Hall: México. pp. 56-70.
- Berroeta, H. (2014). El quehacer de la Psicología Comunitaria: Coordenadas para una cartografía. *Psicoperspectivas Individuo y sociedad*, 14 (2), pp. 19-31.
- Brizuela, Z. Sáez, A. & Jústiz, M. (2015). Metodología de la Educación Comunitaria. *Humanidades Médicas*, 15 (1), pp. 107-127.

- Byrd, A. (2007). La docencia en el XXI: antecedentes, contexto y posibilidades. *Eutopía*, pp. 143-152.
- Cabello, V. (2016). El proyecto de la nueva universidad: la construcción del futuro pasado del Colegio de Ciencias y Humanidades. *Poiética N° especial*, pp. 10-19.
- Camargo, X. (2009). La orientación comunitaria y las herramientas comunicacionales para su abordaje. Un enfoque social de la orientación. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6 (16), pp. 24-29
- Chávez, C. (2012). Contribución de la psicología social comunitaria a la formación integral de estudiantes del nivel superior. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 9 (23), pp. 43-50. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272012000200007&Ing=en&tIng=en
- Centro de Investigación y Docencia (CID) (2008). *Métodos cuantitativos aplicados 2*. Secretaría de Educación y Cultura: Chihuahua. Recuperado de: <http://www.ceppia.com.co/Herramientas/Herramientas/Meto-cuantitativos.pdf>
- Cieza, J. (2006). Educación comunitaria. *Revista de educación*, 339, pp. 765-799.
- Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) (2016). Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado de: <http://www.cch.unam.mx/historia>
- Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) (2018). Misión y filosofía. Recuperado de: <https://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>
- Díaz, J. (2007). Abre sus puertas un nuevo bachillerato universitario: El Colegio de Ciencias y Humanidades. *Eutopía, N° Especial*, pp. 85-92
- Díaz, M. (2015). El modelo educativo del CCH y la formación docente. *Nuevos Cuadernos del Colegio*, 5, pp. 1- 10.
- Donata, F. Manuela, T. & Minou, E. (2006). Psicología Comunitaria en la enseñanza y la orientación: Experiencias de formación presencial y online. España: NARCEA. pp. 31-45; 105-128.
- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco (CCH-A). (2017). *Informe de Trabajo 2015-2016*. Recuperado de: www.cchazc.unam.mx/?page_id=4096
- Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALT) (2012). Profesores de asignatura y ayudantes de profesor. Recuperado de: <https://enallt.unam.mx/index.php?categoria=10&subcategoria=76>

- Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALT) (2012). Profesor de carrera. Recuperado de: <https://enallt.unam.mx/index.php?categoria=10&subcategoria=74>
- Esquivel, M. & Sánchez, T. (2017). Soy profesor en el Colegio de Ciencias y Humanidades... ¿Y ahora qué?, *Nuevos Cuadernos del Colegio*, 9, pp. 1-3. Recuperado de: http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/289/NNC09_05_LMEGSL_1503119445.pdf
- Flores, J. (2014). *Repensar la psicología y lo comunitario en América Latina*. México: Universidad de Tijuana.
- Flores, A. & Velázquez, G. (2009). Modelo de Orientación Vocacional Comunitaria. *2º Congreso Internacional de Orientación Educativa y Vocacional (En: Noviembre 2009. Baja California: México)*. Memorias. Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at12/PRE1178300420.pdf>
- Fragoso, V. (2012). Bachillerato del CCH, retos para su enseñanza. *Eutopía*, 17, pp. 11-17. Recuperado de: <http://revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/42184/38329>
- Fragoso, V. (2014). Políticas y acciones para el ejercicio profesional de la tutoría en el bachillerato universitario de la UNAM. *Congreso Universitario*, 3 (2), pp. 1-9.
- Gómez, A. & Suárez, C. (2008). Proceso de Educación Comunitaria: Zonas de Contactos Interaccionales de Potencialidades Comunitaria y Orientación Educativa. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5 (13), pp. 30-36.
- Goncalves, M. (2004). Los adolescentes como agentes de cambio social: Algunas reflexiones para los psicólogos sociales comunitarios. *Psykhé*, 13 (2), pp. 131-142.
- González, J. & Lessire, O. (2009). Contextualización y competencias en la orientación comunitaria. *Revista electrónica Psicología Iztacala*, 12 (1).
- Guerra, M. (2002). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5 (10), pp. 1-10.
- Gutiérrez, L. (1987). La enseñanza del historicismo en el CCH. Propuesta para una antología. *Tesis de Licenciatura en Historia*. UNAM: México.

- Guzmán, C. & Serrano, O. (2007). ¿A quién atiende el bachillerato de la UNAM? Un análisis de los cambios en la composición social de los estudiantes de 1985 a 2003. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 37 (3-4), pp. 123-170. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27011410006.pdf>
- Gracida, Y. (2007). Competencias para redefinir la profesionalidad del docente. *Eutopía*, 3, pp. 19-23.
- Graterol, G. (2010). Educación para la ciudadanía. La educación comunitaria y la participación ciudadana: debates actuales de la transformación social en Iberoamérica. *Congreso Iberoamericano de Educación*.
- H. Congreso de la Unión (2019). Iniciativa con proyecto de decreto por el que se reforma los artículos 3º, primer párrafo, segundo párrafo fracciones III y VI y el artículo 31 fracción I de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/servicios/datorele/cmprtv/iniciativas/Inic/238/2.htm>
- Hernández, A.; Sánchez, J. & Silva, G. (2013). Condiciones normativas, planeación y evaluación del Programa Institucional de Tutorías del Colegio de Ciencias y Humanidades. *Sexto Encuentro Nacional de Tutorías*. pp. 1289-1297. Recuperado de: https://www.uaeh.edu.mx/tutorias/portal_tutor/docs/encuentro_nacional_de_tutorias_3_de_3_.pdf
- Hernández, J. (2006). Construir una identidad. Vida juvenil y estudio en el CCH sur. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29), 459-481. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002907>
- Jara, O. (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. *Community Development Journal*, pp. 1-11.
- Lara, B. (2002). Una aproximación al concepto de tutoría académica en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud. *Investigación en salud*. Vol. 4: (1), 1-12. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/142/14240106.pdf>
- López, A. (2007). A 45 años de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. *Eutopía*, N° Especial, pp. 7-26
- López, V. (2014). Algunas consideraciones acerca de la orientación comunitaria. *Revista Enfoque Humanístico*, 24, Recuperado de: <https://www.revistaenfoquehumanistico.com/vivianlopezgonzalez>

- Macías, R. (2014). Parte 3 Enfoque operativo de la metodología de trabajo sociocultural. *El trabajo sociocultural comunitario*. Las Tunas: Edacun. pp. 132-163.
- Martín, R. (2003). Papel del orientador en las aulas concebidas como comunidades de aprendizaje. *Quaderns*, 43, Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.yisualiza&articulo_id=9408
- Martínez, D. (2011). Evaluación del Modelo de Gestión del Programa Institucional de "Tutorías" del CCH-Sur de la UNAM. Tesis de Licenciatura de Administración Educativa. Universidad Pedagógica Nacional: México.
- Martínez, N. (4 de junio del 2011). Piden obligatoriedad de educación media básica. *El universal*. Recuperado de: <http://archivo.eluniversal.com.mx/nacion/185924.html>
- Maya, I. (2009). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria, *Mirada 3*, pp. 69-109.
- Méndez, D. Méndez, J. & Mendoza, F. (2017). La tutoría desde la actividad del docente-tutor: Estudio diagnóstico en un centro de bachillerato en Villa de Arista, San Luis Potosí, México. *Educando para educar*, 18 (34), pp. 13-26.
- Molina, M. (2004). La tutoría. Una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior. *Universidades*. Vol. (28), 35-39. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/373/37302805.pdf>
- Montero, M. (1984). La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16 (3), pp. 387-400.
- Montero, M. (2004). Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Paidós: México.
- Montero, M.; Ahumada, M.; Limas, A. & Ortiz, H. (2004). Educación comunitaria. Un estado del arte desde la investigación en esta frontera. *Avances*, 60, pp. 1-21.
- Muñoz, M.; Márquez, G. & López E. (coords.) (2013). *Programa Institucional de Tutorías*. UNAM: México.

- Narro, J. & Arredondo, M. (2013). La tutoría. Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 25 (141), pp. 132-151. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13228259009.pdf>
- Olvera, G. (2015). Breve historia del surgimiento de la tutoría en la UNAM. Recuperado de: http://www.tutoria.unam.mx/sites/default/files/Breve_historia_tutoria_UNAM_Olvera.pdf
- Ortiz, M. & Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la Educación Popular. *Espacio Abierto*, 17 (4), pp. 615-627.
- Pérez, A. (2007). El contexto de la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades. *Eutopía*, N° Especial, pp 77-84.
- Pérez, J. Abiega, L. Zarco, M. &, Schugurensky, D. (1999). Nezahualpilli: Educación preescolar comunitaria. Plaza y Valdes: México. pp. 29-59.
- Pérez, M. &, Bernal, J. (26 de febrero del 2018). El Programa es muy noble, pero requiere crear mejores condiciones para la labor del tutor: Primer Coloquio de Tutoría, en Vallejo. *Comunidad Vallejo*, 283, pp. 8-9.
- Pieck, E. (1991). Hacía un perfil de la educación comunitaria en el Estado de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 21 (3), pp. 13-47.
- Placencia, D. (2016). Orígenes del Colegio de Ciencias y Humanidades. *HistoriAgenda*, N. Especial, pp. 22-42.
- Quintana, J., (1991). Capitulo 10. La educación de adultos como desarrollo comunitario (El modelo progresista). *Pedagogía comunitaria. Perspectivas mundiales de educación de adultos*. Narcea: Madrid. pp. 121-133.
- Ramírez, A. (2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación*, 36 (51), pp. 79-94.
- Ramón, J. & Lessire, O. (2009). Contextualización y competencias en la orientación comunitaria. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 12 (1), pp. 130-141.
- Ramos-Vidal, I. & Maya-Jariego, I. (2014). Sentido de comunidad, empoderamiento psicológico y participación ciudadana en trabajadores de organizaciones culturales. *Psychosocial Intervention*, 23, pp. 169-176.
- Ribeiro, M. (2013). Reflexiones epistemológicas para la orientación profesional en América Latina: una propuesta desde el Construccinismo Social. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10 (24), pp. 1-9.

- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, (18) 52, pp. 39-49.
- Rojas, R. (2013). El liderazgo comunitario y su importancia en la intervención comunitaria. *Psicología para América Latina*, 25, pp. 57-76.
- Romo, A. (2011). Capítulo 3. Conceptos, definiciones y escenarios relacionados e indispensables para un buen ejercicio de la tutoría. *La tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. ANUIES: México.
- Ruíz, J. (11 de marzo del 2019). Jornada de Balance Académico 2019-2. Nuevo formato con charlas que abordan temas de género y sexualidad protegida. *Contraste Azcapotzalco, Nueva Época* (10), pp. 1-3.
- Salinas, J. (2017). Informe Gestión directiva 2017. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM: México.
- Salinas, J. (2018). Informe Gestión directiva 2014-2018. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM: México.
- Santos, A. Delgado, A. &, Orduña, M. (2013). *La educación media superior en México: informe 2010-2011*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Sánchez, A. (2002). *Psicología Social Aplicada*. Madrid: Pearson Educación. pp. 1-26.
- Sánchez, A. (11 de marzo del 2018). Inseguridad, consumo de alcohol y drogas, principales problemas en CCH: Barajas. La Jornada. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2018/03/11/sociedad/030n1soc>
- Sariñana, V. Sariñana, S. &, Estrada, M. (2017). La tutoría subgrupal: Modelo de apoyo en la formación inicial docente. *4º Congreso de Investigación Educativa (En: 20 del 2017. San Luis Potosí: México)*. Memoria electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0842.pdf>
- Serrano, J., (2007). La experiencia docente. *Eutopía*, 3, pp. 5-9.
- Siavil, C. &, Ribot, S. (2007). Implicaciones conceptuales y metodológicas en la aplicación de las entrevistas en profundidad. *Revista de Educación*, 13 (23), pp. 249-262.
- Taranilla, M. (2006). Educación escolar y acción comunitaria. En: Úcar, X., &, Llena, A., (coord.). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Grao: España. pp. 113-129.

- Taylor, S. &, Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós: México.
- Trejo S. & Trejo R. (2016). Vigencia de los principios pedagógicos del Colegio de Ciencias y Humanidades ¿Cuáles son los retos a los que se enfrenta el Modelo Educativo del Colegio? *Poiética*, 8, pp. 32-37.
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2012). Sistema Institucional de Tutoría. UNAM: México.
- Universidad Pedagógica Nacional (2018). Tutorías comunitarias de verano, una experiencia de vida. *Gob.mx* Recuperado de: <https://www.gob.mx/upn/articulos/tutorias-comunitarias-de-verano-una-experiencia-de-vida>
- Winkler, M. & Castillo, J. (2010). Praxis y Ética en Psicología Comunitaria: Representaciones Sociales de Usuarías y Usuarios de Programas Comunitarios en la Región Metropolitana. *Psykhé*, 19 (1), pp. 31-46.

ANEXOS

Anexo 1.

Ejes temáticos (iniciales) para las entrevistas en profundidad

a. Perfil del entrevistado

Formación del docente
Experiencia profesional
Experiencia como docente
Otras actividades que realiza

b. Programa Institucional de Tutorías

Definición de la tutoría
Forma en que se integró al programa
Experiencias personales con sus tutorados
Perspectivas del programa
Limitaciones del programa
Cómo puede mejorar el programa

c. Docente-tutor

Quién es el docente-tutor
Perfil deseable del docente-tutor
Perfil real del docente-tutor

d. Postura del CCH ante el PIT

Postura de los docentes frente al programa
Postura de los alumnos frente al programa
Postura del cuerpo directivo y administrativo frente al programa

Anexo 2.

Consentimiento informado por participar en un estudio de investigación psicológica

Estimado/a participante:

Por medio del presente nos dirigimos a usted: Claudia Hernández, egresada de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores, Plantel Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, bajo la supervisión de la Mtra. Verónica Luna, para llevar a cabo una investigación sobre los *Significados, prácticas y formas de participación de los docentes-tutores del Colegio de Ciencias y Humanidades en el Programa Institucional de Tutorías*. Solicitamos de su participación voluntaria en el presente trabajo.

El estudio consiste en una entrevista en profundidad con duración de 3 sesiones de 60 minutos aproximadamente, cada una. La información que usted proporcione será utilizada exclusivamente con fines de investigación, el proceso será estrictamente confidencial, y se utilizará un seudónimo en vez de su nombre. Así mismo, solicito de su consentimiento para utilizar una grabadora para recabar datos durante las sesiones, y obtener la información de manera más fidedigna. Podrá abandonar la investigación en el momento en que usted lo desee. El estudio no conlleva ningún riesgo ni recibe ningún beneficio. No recibirá ninguna compensación por participar. Los resultados grupales estarán disponibles al contactar el siguiente correo: claudiaquamarina@gmail.com si así desea solicitarlos.

He leído el procedimiento descrito arriba. La investigadora me ha explicado en qué consiste la investigación y ha contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para participar en este estudio, yo: _____ (nombre del/la participante). He recibido copia de este procedimiento.

Firma

Fecha

Nombre del/la entrevistado /a:

AUTORIZACIÓN

