



## **Actitud del estudiante frente a la tutoría y cualidades del docente-tutor en escuelas secundarias técnicas del Estado de Tlaxcala**

## **The student's attitude towards tutoring and the teacher's attributes to be a tutor at elementary technical schools in the State of Tlaxcala**

Manuel Camacho Higareda,  
*Universidad Autónoma de Tlaxcala, México*

**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 13 de octubre de 2013

Fecha de revisión: 24 de enero de 2014

Fecha de aceptación: 9 de febrero de 2014

Camacho, M. (2014). Actitud del estudiante frente a la tutoría y cualidades del docente-tutor en escuelas secundarias técnicas del Estado de Tlaxcala. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol.5(2), pp. 12–22.



**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)**  
**ISSN 1989 – 9572**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

**Actitud del estudiante frente a la tutoría y cualidades del docente-tutor en escuelas secundarias técnicas del Estado de Tlaxcala**

**The student's attitude towards tutoring and the teacher's attributes to be a tutor at elementary technical schools in the State of Tlaxcala**

Manuel Camacho Higareda, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México  
[manuelcamacho1@yahoo.es](mailto:manuelcamacho1@yahoo.es)

**Resumen:** En este documento se examinan las posturas que un grupo de docentes de tres Escuelas Secundarias Técnicas del estado de Tlaxcala muestran con respecto del sistema de tutorías implementado en el marco de la RIEB en el año 2006. Se toma como objeto de observación el discurso verbal producido durante tres sesiones de grupos focales. Se aplica un Análisis Cualitativo de Contenido y reportamos hallazgos sobre dos aspectos que particularmente preocupan a los docentes-tutores: la actitud del estudiante frente a la tutoría y las cualidades que el tutor debe mostrar para un ejercicio eficiente y eficaz. El elemento preponderante es la percepción que los informantes expresan de manera manifiesta y latente, a partir de su propia experiencia, en lugar de los conceptos y principios prescritos desde la teoría y desde la asunción de un estado de cosas homogéneo, aspecto característico del discurso oficial. Se hace clara la necesidad de revisar los mecanismos de incentivación para que el estudiante mire a la tutoría como útil y necesaria. Igualmente, a partir de las discusiones sostenidas en cada sesión, se pondera la gran responsabilidad que al tutor se asigna y los escasos recursos formativos e intelectuales con que éste cuenta para cumplirla. Se ofrece, en consecuencia, la visión de los actores principales del proceso educativo como un elemento de referencia, poco o nada tomado en cuenta para el diseño de las políticas institucionales. Con ello buscamos contribuir al entendimiento y la comprensión de un fenómeno vital para realidad escolar: la tutoría.

**Abstract:** In this paper we study the positions that a group of teachers, from three Technical Elementary Schools from Tlaxcala, show towards the tutoring system implemented within the framework of the Comprehensive Reform of Elementary Education (RIEB) in Mexico, 2006. We take verbal speech produced along three focus group sessions as the object of analysis. The Qualitative Content Analysis technique is applied, on the basis of which we report findings on two issues that particularly concern to teachers who are working as-tutors: the attitude of the student before tutorship and the qualities that the tutors must show for an efficient and effective work. The dominant factor is the array of perceptions that the informants express overtly and covertly about the topic at issue, having their own experience, instead of the prescribed principles and concepts provided to them by the theory and taken from the assumption of a homogeneous state of affairs, which is the official discourse characteristic. It is made clear that there is an urgent need to revise the mechanisms that provide incentive to students so that that they get to look at mentoring as useful and necessary. Also, starting from the discussion held at each session, we emphasize the great responsibility that tutoring represents to the tutor, the same as the insufficient informative and formative resources on which he really counts to do his job. In short, we show the view of the protagonists as an element that has barely been taken into account when designing the educational policies. By doing this, we seek to contribute to the understanding and the comprehension of tutoring as a vital aspect of the everyday reality at the school.

**Palabras clave:** RIEB; Tutoría; Actitud; Perfil Profesional; Análisis de Contenido; Percepción; Análisis Cualitativo de Contenido.

**Keywords:** Comprehensive Reform of Elementary Education; Tutoring; Attitude; Professional Profile; Qualitative Content Analysis, Perception

## 1. Introducción

El sistema de tutorías para escuelas secundarias en México es una estrategia y una condición para la implantación y funcionamiento del modelo de enseñanza basado en competencias, introducido mediante la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en el año 2004 para la Educación Preescolar, y en el 2006 para la Educación Secundaria. Dicha reforma representa a su vez un esfuerzo del sistema educativo mexicano por incorporarse a los procesos globalizadores — marcados particularmente por el Proyecto Tuning Europeo y el Proyecto Tuning en América Latina en las últimas dos décadas— que exigen la adopción de nuevos estándares y modelos de calidad, movilidad, diversidad y competitividad educativa y laboral (Ramírez y Medina, 2008).

Así, el discurso de las políticas educativas adquiere sustancia a partir de conceptos y teorías adoptadas ex profeso, mismas que emanan de trabajos de investigación desarrollados en contextos muy específicos, con sujetos de estudio también muy definidos y acotados, muy particulares, de rasgos socio-culturales generalizables únicamente en la dimensión local, más no en la global. Ante tal situación, no hay garantía de que los principios científicos y prácticos en que las políticas educativas se apoyan tengan un impacto tal y como fue concebido a la luz de las experiencias ajenas. De hecho, la “*sintonía*” pretendida desde los proyectos Tuning puede encontrar graves obstáculos o resultar un espejismo en el plano de interacción entre el sistema y los actores de la educación. Peor todavía, no hay elementos que aseguren que los micro-contextos, los espacios académicos y las maneras de relación y contacto entre sujetos (entiéndase estudiantes, docentes, sociedad, directivos y demás autoridades) se corresponden plenamente con las expectativas creadas por la teorías científicas, las políticas globales y las nacionales.

En el caso del sistema de tutorías en las Escuelas Secundarias Técnicas de Tlaxcala nos hemos dado a la tarea de indagar, desde las opiniones de los docentes, hasta qué punto el discurso oficial, lógicamente preñado de términos, conceptos y principios surgidos de políticas y teorías ajenas a las múltiples situaciones del contexto local, alcanza grados de compatibilidad con las percepciones, creencias y convicciones de los actores principales, lo mismo que en lo concerniente a su funcionalidad, credibilidad y eficacia.

En el trabajo que aquí se expone ofrecemos la mirada del propio tutor con respecto de la actitud del estudiante frente a la tutoría, así como de las cualidades que debe poseer un docente para fungir como tutor. Para tal fin, analizamos su discurso desde el plano textual, mediante la técnica de análisis cualitativo de contenido.

## 2. Problema

Dado que en la noción de tutoría manejada oficialmente se cuenta el logro del *perfil* de egreso en la educación secundaria como meta principal, al igual que se atribuye a los docentes la responsabilidad de “*relacionar la vida y los intereses personales de los alumnos con los temas, discusiones y aprendizajes que se desarrollan en el aula*” (SEP, 2011:16), sería condición lógica que tales docentes tuvieran conciencia puntual de dicho *perfil*, que fueran capaces de reproducirlo verbalmente y de interpretarlo en forma apropiada para ejercerlo en el plano de las acciones.

Asimismo, ellos deberían tener a su vez un perfil profesional y psicológico compatible con la exigencia de relacionar la vida y los intereses personales de los alumnos con los temas y procesos del aula, deberían poseer las cualidades y las aptitudes indispensables para fungir como “*interlocutores atentos, sensibles, que muestren interés y disposición para acompañarlos*” (Ibídem); también habría que responder a la expectativa de una formación y capacitación convenientes. Más aún, los docentes deberían estar en condiciones de reconocer que tales requerimientos se cumplen.

Se da por sentado, como parte de las idealizaciones teóricas e institucionales, que tanto estudiantes como docentes asumen en igual grado las nociones, principios y dinámicas del sistema de tutorías impuesto. La disposición de ánimo y los atributos de las personas son prescritos como positivos, invariablemente. Se presume una hipotética funcionalidad a partir de decretos y ciertas maquinarias oficiales de capacitación y monitoreo. La supervisión realizada por directivos y los reportes de actividades y resultados exigidos a los tutores pretenden asegurar los logros fijados cupularmente, en un sentido global y generalizante.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) da muestras de reconocer la variedad de circunstancias, la particularidad y el carácter cambiante de los contextos en que cada plantel de las escuelas

secundarias se halla inmerso; señala dicha diversidad como un conjunto de “*desafíos cada vez más complejos que la vida diaria exige a los adolescentes*” y pondera “*las variables presentes en cada región geográfica y en cada plante*” (SEP, 2011:17). Aun así, no hay certeza acerca del grado en que semejante aceptación de la variabilidad contextual es tomada en cuenta durante los procesos de implementación y operación de los sistemas reformados, en el caso de nuestro interés, el sistema de tutorías en Secundarias Técnicas de Tlaxcala.

La percepción de los docentes-tutores, en tanto que poseedores de la experiencia práctica y cotidiana, se ofrece como un punto de referencia fundamental para el entendimiento y la comprensión de la realidad comprobada, en contraste y oposición a la realidad supuesta en los documentos oficiales y las argumentaciones teóricas.

### 3. Método

El Análisis de Contenido se aplica generalmente en dos vertientes: cuantitativa, para medir y cuantificar los elementos de la comunicación humana; cualitativa, para describir las características de la misma, su contenido, con especial atención al contexto del texto analizado (Porta y Silva, 2003; Hsieh y Shannon, 2005). Como significado de texto, tomaremos la definición propuesta por Zarco (2000): “*Podemos entender como ‘texto’ cualquier unidad significativa, no sólo léxica sino también por ejemplo visual*” (p. 51).

El Análisis Cualitativo de Contenido se interesa menos por expresar numéricamente la magnitud de una frecuencia, aunque no lo descarta como recurso complementario. Su ocupación principal es la clasificación sistemática de grandes cantidades de texto en categorías que representen ciertos significados, explícitos o implícitos, de la comunicación (Hsieh y Shannon, 2005). La intención es llevar a cabo la reducción de los datos recolectados para su manejo eficiente y una posterior interpretación del contenido comunicado.

Para el presente reporte se muestra un sistema de categorías a partir de dos temas propuestos mediante preguntas rectoras en grupos focales (¿Cuál es la actitud de los estudiantes frente a la tutoría? y ¿Qué cualidades se requieren para ser tutor?), así como temas emergentes e ideas principales del discurso de los participantes; igualmente se toma en cuenta todo tipo de información contextual que resulte relevante a fin de detectar contenidos latentes (Mayring, 2000).

En nuestro objeto de estudio no buscamos “*cuánto hay*”, sino “*qué es lo que hay*”: “*las muestras cualitativas son representativas del significado*” (Morse, 2007:287); la muestra utilizada (15 informantes de tres planteles) no depende, por lo tanto, de la significatividad numérica, sino del significado sociocultural que sus expresiones verbales encierran. Observamos línea por línea, frase por frase y palabra por palabra en una serie de opiniones particulares (orales de origen y después transcritas), producto de las vidas personales de aquellos docentes que experimentan el fenómeno de las tutorías de manera cotidiana y muy característica.

### 4. Muestra, instrumentos y procedimiento

Para el presente estudio se dio cauce a la libre opinión de los informantes acerca del sistema de tutorías en las Secundarias Técnicas del Estado de Tlaxcala. Se trabajó con tres grupos focales, cada uno integrado por docentes-tutores de los planteles 30 de Calpulalpan (GFC: 6 informantes), 24 de Villalta (GFV: 4 informantes), y 34 de Xochiteotla (GFX: 5 informantes). Ninguno ostenta otra posición en el organigrama de la institución.

En cada grupo se planteó una serie de preguntas directrices, mismas que funcionaron como detonadoras de la discusión, pero que no tuvieron como finalidad determinar el rumbo temático, ni mucho menos limitar la producción de categorías léxico-discursivas. Cada categoría identificada con base en la pregunta directriz correspondiente simboliza un conjunto de subtemas, contenidos en fragmentos específicos de los respectivos textos. Consideramos como texto al total de la transcripción, por lo que cada uno de los fragmentos identificados constituye una unidad de análisis, misma que se integra de un conjunto de elementos léxicos y discursivos cuyo valor semántico y pragmático hubo de ser definido e interpretado con base en el bagaje sociocultural del propio analista, así como de su intuición comunicativa.

Dichos elementos léxicos son, en otras palabras, términos relacionados entre sí y, principalmente, asociados con el tema representado en la categoría correspondiente. Por lo tanto, una unidad de análisis es vista, para los fines del presente proyecto, como una urdimbre, delimitada sistemáticamente, de intereses y preocupaciones verbalizadas por los informantes durante la interacción en grupos focales.

**Tabla I:** Preguntas Directrices y Categorías

Pregunta directriz	Categoría
¿Cuál es la actitud de los estudiantes frente a la tutoría?	Actitud de los estudiantes frente a las tutorías
¿Qué cualidades se requieren para ser tutor?	Cualidades requeridas para ser tutor

La estrategia metodológica y analítica fue decidida bajo el supuesto de que los intereses y preocupaciones de los docentes-tutores rebasan con mucho la capacidad de previsión de los investigadores y los decisores de las políticas públicas, como para suponer que un documento prescriptor es lo suficientemente abarcativo. La voz viva de los informantes y el libre discurso nos permiten, en consecuencia, configurar un cuadro más amplio, aunque siempre incompleto, de la realidad tutorial.

La transcripción del material recabado se llevó a cabo manualmente. Se registraron los datos en modo verbatim, privilegiando las características lingüísticas (léxico y sintaxis) pretendidas por los hablantes. Cuando se tuvo la transcripción, ésta se sometió a un análisis minucioso para identificar las respectivas unidades de análisis y definir cada una de las categorías que las representa. Para efectos del presente reporte, se exhiben únicamente dos categorías: a) Actitud de los estudiantes frente a la tutoría; y b) Cualidades requeridas para ser tutor.

Con respecto de cada una de las categorías, se hizo un ejercicio de reconocimiento de las entradas léxicas que juegan un papel preponderante debido a sus cargas denotativas y connotativas en asociación con el tema de la categoría. Finalmente, a partir del contexto lingüístico y, como hemos señalado arriba, con apoyo del conocimiento sociocultural y pragmático del analista, se determinó y se interpretó el carácter valorativo de dichas entradas.

## 5. Hallazgos

El rol de tutor implica responsabilidades atribuidas que rebasan con mucho el ámbito docente. Las obligaciones que debe cumplir tienen como base la suposición de ciertos conocimientos, habilidades y aptitudes derivados de su perfil formativo. Canales (2005:6) propone tres tipos de cualidades que deben estar presentes como parte de los rasgos tutorales:

- Cualidades Humanas: El SER del docente-tutor, aquellas actitudes que posibilitan la relación profunda, rica y eficaz con los otros;
- Cualidades Científicas: El SABER del docente-tutor, conjunto de conocimientos del campo de otras ciencias (Psicología, Pedagogía, Filosofía, entre otras.);
- Cualidades Técnicas: El SABER HACER del docente-tutor, conjunto de destrezas y técnicas, no sólo conocimiento teórico, en relación a las ciencias de El Saber.

En otras palabras, se espera que el tutor cumpla las tareas de enseñanza-aprendizaje propias de la asignatura de su especialidad, aparte de mostrar competencias en otras especialidades, y que, además, desarrolle un conocimiento de la vida de los sujetos a tuturar y que logre con ellos, como individuos y como grupo, un acercamiento estrecho, más de tipo personal (SEP, 2011), en la que su imagen de autoridad institucional sufre cambios y adaptaciones hasta llevarla a puntos de camaradería. El estudiante y el profesor, en esa hipotética situación, muestran disposición para entablar un trato menos rígido y formal con un adulto, una comunicación acerca de temas y problemas más allá de lo académico. Deben también estar dispuestos a participar en diálogos con fines aleccionadores y, con frecuencia, moralizantes, cuestionadores de creencias y conductas cotidianas del alumno en el ámbito escolar y no escolar.

Sin embargo, la dinámica no está pensada para ocurrir fuera de los espacios propios del plantel. Las sesiones y las actividades correspondientes forman parte del programa y los horarios son determinados en función del plan de estudios. En consecuencia, la atmósfera imperante, nada neutral, difícilmente alcanza niveles de reposo físico y mental propicios para una "relación profunda, rica y eficaz" entre tutor (docente-autoridad) y el estudiante (objeto de la autoridad). Es decir, la tutoría se ofrece invariablemente dentro de la escuela, con un formato de clase, cuando es grupal, o como una reunión de consulta privada entre tutorado y tutor, cuando es individual. El primer caso tiene un carácter obligatorio, pero no incluye los incentivos de cualquier otra asignatura (calificación, por ejemplo); el segundo es voluntario y tiene lugar a petición del alumno o por recomendación del

docente-tutor. No obstante, el deseo y la intención del alumno para tomar la tutoría son un factor determinante en ambas circunstancias.

Resulta vital, por lo tanto, conocer, desde la experiencia del docente qué postura adoptan realmente los estudiantes y qué cualidades personales y técnicas se perciben como necesarias, al margen de lo que oficialmente y desde la teoría se estipula como perfil del tutor, incluida la multidisciplinariedad que formalmente se le atribuye (Castellanos, 2011). Podremos ver, en los apartados siguientes que la realidad parece distinta a lo antes planteado.

### 5.1 Actitud del estudiante frente a la tutoría

La pregunta rectora fue “¿Cuál es la actitud de los estudiantes frente a la tutoría?”. Aquí se pregunta por la disposición de ánimo que el estudiante muestra para asumir las actividades propias de la tutoría. Las subcategorías obtenidas, luego de una revisión textual, se muestran a continuación:

**Tabla II:** Subcategorías de Actitud del Estudiante frente a la Tutoría

Categoría	Subcategorías		
	Grupo Focal Calpulalpan (GFC)	Grupo Focal Villalta (GFV)	Grupo Focal Xochiteotla (GFX)
<b>Actitud del Estudiante frente a la Tutoría :</b>  <b>¿Cuál es la actitud de los estudiantes frente a la tutoría?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interés del estudiante</li> <li>• Atención</li> <li>• Necesidad</li> <li>• Importancia</li> <li>• Supeditación a una calificación asignada</li> <li>• Relevancia de la actuación del tutor</li> <li>• Transformación del estudiante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interés del estudiante</li> <li>• Atención</li> <li>• Necesidad</li> <li>• Importancia</li> <li>• Supeditación a una calificación asignada</li> <li>• Relevancia de la actuación del tutor</li> <li>• Relación con el grado que cursan</li> <li>• Transformación del estudiante</li> <li>• Beneficios de la tutoría</li> <li>• Expectativas del estudiantes</li> <li>• Modificación de su conducta</li> <li>• Problemas que los estudiantes plantean</li> <li>• Pérdida de algún familiar</li> <li>• Problemas sociales</li> <li>• Problemas psicológicos</li> <li>• Problemas familiares</li> <li>• Conflicto profesor-alumno</li> <li>• Calificación inadecuada</li> <li>• Tono del planteamiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interés del estudiante</li> <li>• Atención</li> <li>• Necesidad</li> <li>• Importancia</li> <li>• Supeditación a una calificación asignada</li> <li>• Asimilación del concepto de tutoría</li> <li>• Relación con el grado que cursan</li> <li>• Beneficios de la tutoría</li> </ul>

Cada subcategoría representa los puntos de atención y de preocupación que el docente-tutor manifiesta, ya sea de manera explícita o tácita, así como un conjunto de valoraciones sobre el tema en cuestión. Las columnas correspondientes a los grupos focales muestran las sub-categorías definidas a partir de diferentes entradas léxicas identificadas en las respuestas a la pregunta rectora, indicada en la primera columna de la izquierda. El número de sub-categorías no necesariamente se corresponde con el número de respuestas obtenidas en cada grupo focal. Esto

quiere decir que una sola respuesta podía contener varias entradas léxicas y sugerir, por lo tanto, varias sub-categorías.

Las respuestas generadas por la pregunta rectora muestran derivaciones nocionales que los informantes expresan a partir de la Actitud del Estudiante. En este trabajo proponemos una definición de "*Actitud*" referida al conjunto de predisposiciones, sentimientos, pensamientos, creencias, inclinaciones, juicios, prejuicios, intenciones, reacciones o conductas sostenidas frente a un objeto, persona o situación, con carácter evaluativo en forma de aceptación o rechazo, de favorable o desfavorable, de tolerancia o intolerancia, de respeto o desdén (Castro, 2002). Cabe aclarar que, si bien dichos aspectos hacen, juntos o por separado, las veces de componentes actitudinales, su medición en los estudiantes no es el objetivo del proyecto del cual emana el presente reporte. Lo que interesa, tal como se plantea secciones arriba, es identificar la percepción que los docentes-tutores tienen de la actitud general de los estudiantes hacia la tutoría. La importancia de enunciarlos, no obstante, radica en la función referencial que pueden jugar durante la descripción y explicación de las respectivas categorías y subcategorías detectadas.

De acuerdo con lo mostrado en la tabla 2, en las discusiones sostenidas con los tres grupos focales hay dos elementos mutuamente determinantes que se muestran como de preocupación común:

- Actitud del estudiante como interés mostrado;
- Actitud supeditada a una posible calificación.

En lo referente a "*interés*", identificamos tres sentidos:

- La atención que el estudiante muestra hacia la práctica de la tutoría;
- La necesidad que el estudiante manifiesta por la misma;
- La importancia que le otorga.

La idea de supeditación alude a la atención condicionada por la calificación como incentivo. Dado que el sistema de tutorías fue concebido para operar sin mediar la asignación de ninguna especie de valor numérico, muchos de los estudiantes no muestran, a decir de los informantes, disposición para asistir a las sesiones o para realizar las actividades programadas. He aquí algunos testimonios:

GFCH3L6: *"el alumno si no trabaja por una calificación, no entiende el sentido de lo que hace"*.

GFVH1L36: *"No le toman tanta importancia, porque de hecho saben que no se evalúa, no hay una calificación que se plasme por lo cual ellos tengan que trabajar, si aduras penas apenas en mi materia trabajan, pues tutoría, ¿para qué voy a trabajar si no se evalúa? No hay tanto interés"*.

GFVH3L56: *"en la boleta aparece tutoría, pero en ningún momento asignamos calificación y precisamente por eso los alumnos pues como que no le toman importancia"*.

GFXH3L103: *"no hay una calificación que se otorgue entonces los niños dicen si quiero hago la actividad si no, no. Al fin y al cabo no me van a calificar no me van a evaluar"*.

Podemos deducir que, según los tutores, no hay un mecanismo eficaz que compela a los alumnos a estar presentes en las sesiones grupales y participar de las dinámicas correspondientes. Tampoco captan en los estudiantes un sentido de necesidad para hacerlo y sugieren que es porque la tutoría no luce ante su entendimiento como útil o significativa. De ahí que el valor de las sesiones grupales o individuales parezca ausente. Dicho en otras palabras, entre los alumnos, la tutoría suele ser captada como poco importante o intrascendente; no les afecta para mal, en lo referente a sanciones a través de una calificación aplicada. Por su parte, la relevancia en la vida personal de los tutorados tampoco está plenamente clara.

Otro factor de suma importancia que los informantes sugieren como determinante para estimular o inhibir el interés de los estudiantes frente a la tutoría es "la actuación del tutor". El cumplimiento

preciso y completo de las acciones propias del papel asignado debería, en principio, encaminar el buen entendimiento de los alumnos hacia la tutoría, lograr una buena disposición por parte de ellos para asumirla como parte de su proceso formativo y así gozar de las bondades que la teoría y la práctica apropiada señalan. Sin embargo, casos se dan en que tal cosa no ocurre o, incluso, ocurre con efectos a la inversa. La maneras de llevar a cabo las tareas de tutor pueden resultar poco atractivas para el estudiante, generando en éste una sensación de desinterés, mismo que se manifiesta en conductas que reflejan indiferencia, tedio o franco desagrado: *“A lo mejor también la falta de interés es también como lo llevamos desde primero, entonces pasan a segundo y también yo creo que el interés de ir trabajando posiblemente no lo hacemos atractivo”* (GFCH4L38). Incluso, en la discusión de los grupos focales se ofrece un ejemplo, a manera de discurso reportado directo, en el que se expresa la opinión que los tutorados llegan a formarse acerca del desempeño de los tutores: *“no pues es que en tutorías nada más, este, el maestro nos cuenta de su vida, la maestra nos cuenta de su vida o nos cuenta cualquier cosa”* (GFVH2L14).

Al respecto, se exponen causas y explicaciones, no necesariamente con intención de justificar y atenuar responsabilidades, sino más bien con el propósito de señalamiento y revelación de elementos que contribuyen al funcionamiento inadecuado de la tutoría, al tiempo que permiten hacer conjeturas sobre cualquier posible resultado que se aleje de lo determinado oficialmente: *“por eso le digo que como tutores nos hace falta más información”* (GFVH2L14); *“no lo hacemos atractivo, pero es que no tenemos el conocimiento que pretende esta materia”* (GFCH4L38).

De hecho, el conocimiento sobre lo que los informantes llaman *“la materia de tutoría”* se reconoce como un aspecto clave de los atributos que un tutor debe poseer para la buena práctica. Se colige, por lo tanto, que la ausencia de ésta y otras cualidades impactan negativamente en la operatividad adecuada. Lo referente al conjunto de cualidades mencionadas por los informantes como necesarias para fungir como tutor se muestra en el siguiente apartado.

## 5.2. Cualidades del Docente-Tutor

El documento *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011 / Guía para el Maestro de Secundaria/Tutoría* (SEP, 2011) establece que las tareas del tutor tienen como propósito participar del desarrollo cognitivo, emocional y social de los adolescentes de la escuela secundaria. Para tal fin, se espera que muestre cualidades diversas, a manera de conocimientos, habilidades y actitudes: Interés por los alumnos, interlocución, respeto, iniciativa, compromiso, objetividad, flexibilidad, confianza, empatía con los alumnos, mediación, escucha activa y libre de prejuicios y observación. En contraste con la imagen propuesta por el documento antedicho y al margen de lo que cada una de las cualidades mencionadas tenga como definición, la noción de tutor que el discurso de los informantes pone al descubierto puede apreciarse en el listado de categorías exhibidas en la Tabla 3. Es de recordar que cada subcategoría conforma no sólo una relación de temas abordados durante la discusión en cada grupo focal, sino, sobre todo, representa preocupaciones y problemáticas específicas que atañen o aquejan al docente en funciones de tutor. Puede, cada una de las subcategorías, coincidir o no con lo que estipula la SEP; sin embargo, lo que nos interesa es el hecho de que su concepción emana principalmente de la experiencia y de las observaciones individuales, de la percepción clara e inmediata que cada sujeto tiene a partir de su propia práctica, la real, no la supuesta. Discutiremos, por razones de espacio, únicamente las subcategorías que nos resultan de particular interés por su relación con ciertas cualidades arriba enlistadas.

Tabla III: Subcategorías de Cualidades del Docente para ser Tutor

Categoría	Subcategorías		
	Grupo Focal Calpulalpan (GFC)	Grupo Focal Villalta (GFV)	Grupo Focal Xochiteotla (GFX)
<p><b>Cualidades del Docente para ser Tutor :</b></p> <p><b>¿Qué cualidades se requieren para ser tutor?</b></p>	<p>1. Saber del docente para motivar al alumno</p> <p>2. Consciencia del docente acerca del estado motivacional del alumno</p> <p>3. Disposición para escuchar y mostrar apertura</p> <p>4. Lenguaje, vocabulario y problemáticas diversas</p>	<p>1. Se requieren conocimiento en psicología</p> <p>2. Es sociable con los alumnos</p> <p>3. Se gana la confianza de los tutorados</p> <p>4. Condición de bueno como rasgo natural</p>	<p>1. Fungir como psicólogo</p> <p>2. Determinación y creatividad</p> <p>3. Disposición</p> <p>4. Formación en áreas específicas</p> <p>5. Preparación</p> <p>6. Se necesita diferenciar entre tutor y asesor</p>

	5. Conocimiento sobre la materia de Tutoría	5. Trabaja coordinadamente con otras instancias	7. Especificar las funciones del tutor
	6. Carencia de conocimientos sobre tutoría	6. El tamaño de los grupos es un factor	8. Asegurar compatibilidad entre funciones de tutor y docente
	7. Iniciativa e ingenio como sustitutos del conocimiento	7. La disponibilidad de tiempo influye	

Cuando planteamos la pregunta acerca de las cualidades requeridas para ser tutor, nos referimos, y así se especificó ante los integrantes de cada grupo focal, a las características naturales o adquiridas que se espera, desde la perspectiva de los participantes, que un docente muestre a fin de ser considerado apto para desempeñar el rol correspondiente. Un par de aspectos que sobresalen en las discusiones son aquellos que se refieren a la relación tutor-tutorado y una deseable facultad de psicólogo para conocer, entender y comprender las emociones y las conductas de los tutorados.

Por ejemplo, el carácter motivacional de la tutoría recae en las aptitudes que el tutor debe ejercer a fin de promover y mantener un cierto grado de motivación en el tutorado. Por motivación entendemos la estimulación de ánimos e intereses para que el estudiante se involucre de manera decidida en las actividades correspondientes y logre beneficiarse de ellas. Para que tal propósito se consiga, los informantes señalan que el docente "*debe*" estar consciente de su misión y de un supuesto proyecto de vida del alumno, al menos de si tal proyecto existe. La noción de "*deber*" se identifica en su carácter de "*condición indispensable*", "*responsabilidad*", más que como obligación impuesta: "*si no tiene claro un proyecto de vida o no saben a bien a dónde quieren llegar pues si el maestro no está tan claro en ese aspecto pues se llega confundir ¿no? y el camino se pierde*" (GFCH5L37).

También puede ser interpretada como especie de compromiso ético y un requisito práctico pues ¿cómo practicar la tutoría si no se conoce el estado motivacional del tutorado? ¿De dónde partir y hacia dónde dirigirla? ¿Con qué autoridad moral y afectiva podría el tutor adoptar una postura tutelar, generar un ambiente de sociabilidad y confianza si no se ocupa antes de conocer las características de los alumnos, es decir sus "*necesidades, intereses y posibles dificultades*" (SEP, 2011)? Con respecto de la imprescindible confianza, difícil se ofrece la situación cuando el tutor no cuenta con los elementos y la formación adecuados, especialmente si consideramos que un estado de confianza no se logra por decreto; la confianza se negocia, se construye y se refrenda en todo momento de la relación entre personas.

En la exigencia de estimular en el tutorado un sentimiento de participación afectiva en la realidad escolar, de establecer con él y sus compañeros lazos de cordialidad, seguridad y empatía, de incidir en el fortalecimiento de su autoestima y en su capacidad de reflexión, así como en su disposición para tomar decisiones de manera autónoma y responsable, los informantes ponderan la necesidad de ejercer conocimientos en psicología. El problema es que no todos están formados en dicha disciplina: "*también tenemos que hacer el papel de psicólogos ¿no? y de psicología pues la verdad no sabemos mucho*" (GFXH3L32).

Más todavía, a fin de cumplir los propósitos apuntados arriba, la formación en materias como cívica, ética y ciencias sociales es un elemento facultativo del tutor. A la pregunta expresa, emergente, de "*¿Cualquier profesor puede ser tutor?*", se dio una interesante e ilustrativa respuesta en forma colaborativa:

GFXH4L23: *Claro que sí o sea independientemente de esto, el estudio que uno tiene o sea da la facilidad vamos a decir para poder hacerlo, pero para poder hacerlo de una manera correcta pues entonces ya que depende también de otros factores o sea sí.*

GFXH3L24: *Hay que prepararse.*

GFXH4L25: *Si esta como, o sea, cualquier persona ¿no? como los médicos, sí, pero tienen diferentes especialidades independientemente de que conocen la medicina pero ya,*

*este, tienen su, cómo se llama, o sea su preparación y su específicamente su área.*

GFXH1L26: *Yo digo que debería de ser los de formación cívica y ética.*

GFXH3L27: *Los de sociales.*

GFXH2L29: *Yo pienso que los de sociales.*

GFXH1L30: *Sí, porque en mi caso yo soy de matemáticas, la maestra es de ciencias.*

GFXH4L31: *Sí, pero yo digo que todos tenemos la capacidad, pues, la facilidad de hacerlo, nomás que también nos den esa oportunidad de poder hacerlo bien.*

Al parecer, un docente especializado en, por ejemplo, matemáticas o ciencias, pero carente de preparación en las áreas señaladas, podría presentar problemas de aptitud; es decir, estarían severamente limitados para lidiar de manera integral y con sólidos fundamentos con la problemática que, si bien aqueja al tutorado, es competencia del tutor. En pocas palabras, hubo coincidencia en que cualquier docente puede ejercer funciones de tutor, pues potencialmente posee las capacidades. Hay los que, por su formación en áreas humanísticas y sociales, podrían ser naturalmente aptos. Sin embargo, es indispensable contar con una preparación muy amplia y variada, con énfasis en disciplinas relacionadas con Psicología, Ciencias Sociales y Humanidades, al margen de cuál sea el perfil profesional del docente en funciones de tutor.

## 6. Conclusiones

Al margen de lo que oficialmente se establece como conceptos, principios y mecanismos de operación propios de la Reforma Educativa y del Sistema de Tutorías, hemos podido apreciar un ejercicio de balance personal, con base en situaciones no hipotéticas sino de experiencia real, de tres grupos de docentes que fungen como tutores en Escuelas Secundarias Técnicas de Tlaxcala.

Mostramos aquí únicamente lo que concierne a las actitudes que ellos perciben del estudiante frente a la tutoría, así como las cualidades que, según sus respectivos criterios, debe poseer un tutor. Como parte de esas dos categorías, pudimos observar, en las Tablas 2 y 3, que hay una gran cantidad de nociones relacionadas con la idea y la operación de la tutoría. Dichas nociones, presentadas a manera de subcategorías, representan una serie de situaciones complejas que los preocupan y que no necesariamente son consideradas, al menos no puntualmente, en los documentos prescriptores. De esas listas de preocupaciones del tutor, se expusieron aquellas relacionadas con el interés que el estudiante muestra por la tutoría, las posibles causas (supeditación a una calificación) y la responsabilidad que sobre el asunto al tutor se le atribuye (el buen o mal desempeño del tutor como factor determinante).

También se abordó la exigencia de entablar y mantener en óptimo y provechoso estado una estrecha relación entre tutor y tutorado. Semejante relación demanda un componente fundamental, sin el cual todo esfuerzo se antoja vano: la motivación del estudiante. Aparentemente, es el tutor quien carga con la absoluta responsabilidad de aportar el ingrediente motivacional a la tutoría. Para ello, reclaman los informantes, es menester contar con un perfil que no todos los docentes tienen: información y formación en áreas de Psicología, Humanidades y Ciencias Sociales. Se puso de manifiesto que la estimulación de ánimos e intereses de los estudiantes depende, en gran medida, del grado de conocimiento que el tutor tiene desde el principio de su tarea. Se trata de un “deber” inherente a la figura de tutor y estar consciente de ello es una exigencia; así como conocer el estado motivacional del alumno y practicar una especie de autoridad moral y afectiva adquiere rangos de compromiso ético y requisito práctico.

En pocas palabras, deben revisarse los mecanismos de incentivación que la institución tiene vigentes. La ausencia de una calificación asignada, como si la tutoría fuera una materia, no ha contribuido a que los alumnos otorguen importancia y valía a las sesiones, no se sienten compelidos a estar presentes, en consecuencia, tampoco se enteran de la relevancia y del impacto positivo que, hipotéticamente, ésta tendría en todos los ámbitos de su vida. Es de resaltar, sin embargo, que los informantes no se pronunciaron a favor de que se implemente el sistema de calificación sino que, inferimos a partir de sus respectivos discursos, debe concebirse alguna alternativa que ayude a la labor motivacional, misma que, como ya se hizo notar, por el momento

carga únicamente el tutor. De igual modo, la capacitación permanente y en diversas disciplinas para los tutores tendría que ser una impostergable medida por parte de las instituciones, especialmente en aquellos casos cuyo perfil profesional resulta ajeno a los aspectos del conocimiento humano, como la especialización en matemáticas y ciencias.

## 7. Referencias bibliográficas

- Canales, E.L. (2005) *El Perfil del Tutor Académico*. Consultado en [http://www.anuies.mx/e\\_proyectos/html/pdf/tutorias/116.PDF](http://www.anuies.mx/e_proyectos/html/pdf/tutorias/116.PDF)
- Castellanos Quintero, S. (2011). El discurso científico en la investigación educativa en latinoamérica: el caso de México. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, pp. 13 – 20.
- Castro, J. (2002) *Análisis de los componentes actitudinales de los Docentes hacia la enseñanza de la Matemática*. Tesis para el grado de Doctorado en Pedagogía. Universidad Virgili I Rovira, Tarragona.
- Hsieh, H & Shannon, s. (2005) Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*. Vol. 15 No. 9, November 2005 1277-1288. SAGE Publications.
- Mayring, P. (2000) Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>.
- Morse, J. (2007) Qualitative Researchers Don't Count. *Qualitative Health Research*. 17: 287, DOI: 10.1177/1049732306297322. SAGE Publications.
- Porta, L. y Silva, M. (2003) *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Recuperado el 06 de Diciembre de 2011 en <http://http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- SEP (2011) *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Tutoría*. Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC), Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.
- Zarco, J. (2000) El Análisis de Contenido Cualitativo de Prensa como Soporte Técnico para la Asesoría Política. *Investigación y Marketing*. Núm. 66, pp. 50-53. Asociación Española de Estudios de Mercado AEDEMO.