

Cuadernos de Investigación Educativa

Cuadernos de Investigación Educativa

ISSN: 1510-2432

ISSN: 1688-9304

Instituto de Educación Universidad ORT Uruguay

Vasquez Feria, Alim Getze Mani Eden; Suárez Domínguez, José Luis; Jiménez García, Silvia
El *habitus* académico de los estudiantes en el sistema de bachillerato
mexicano: una aproximación cuantitativa sobre su construcción
Cuadernos de Investigación Educativa, vol. 15, núm. 1, e211, 2024
Instituto de Educación Universidad ORT Uruguay

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3586>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443678501011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UAEU
[redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

El *habitus* académico de los estudiantes en el sistema de bachillerato mexicano: una aproximación cuantitativa sobre su construcción

The academic *habitus* of students in the Mexican high school system: a quantitative approach to its construction

O *habitus* académico dos estudantes no sistema de ensino médio mexicano: uma aproximação quantitativa sobre a sua construção

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3586>

Alim Getze Mani Eden Vasquez Feria
Instituto de Investigaciones en Educación,
Universidad Veracruzana
México
alivasquez@uv.mx
ORCID: 0000-0002-8604-1529

José Luis Suárez Domínguez
Instituto de Investigaciones en Educación,
Universidad Veracruzana
México
suarez@uv.mx
ORCID: 0000-0002-2533-9065

Silvia Jiménez García
Sistema de Enseñanza Abierta,
Universidad Veracruzana
México
sijimenez@uv.mx
ORCID: 0000-0001-7283-669X

Recibido: 20/08/23
Aprobado: 04/12/23

Cómo citar:
Vasquez Feria, A. G. M. E., Suárez Domínguez, J. L., & Jiménez García, S. (2024). El *habitus* académico de los estudiantes en el sistema de bachillerato mexicano: una aproximación cuantitativa sobre su construcción. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3586>

Resumen

En el 2008, el nivel educativo medio superior mexicano fue objeto de una reforma educativa que buscó asentar un modelo curricular basado en competencias. Para lograr lo anterior, se consideró central el cambio de las prácticas de enseñanza de los docentes. Desde una perspectiva estructural constructivista, se usó el concepto de *habitus* académico para realizar una aproximación sobre los cambios y persistencias en las prácticas de enseñanza comúnmente empleadas por los docentes, y la manera en cómo estas son percibidas por los estudiantes. Por medio del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS por sus siglas en inglés), se empleó el cálculo de medias, además de pruebas de correlación para el procesamiento de la información procedente de 1033 estudiantes de recién ingreso —en el 2018— a trece facultades de la Universidad Veracruzana. Se presentan los resultados en dos secciones analíticas, exposición e incorporación. En la primera se detalla que la mayoría de los estudiantes fueron expuestos a prácticas educativas de tipo tradicional. En la segunda se describe la relación de esas prácticas con la forma en que los estudiantes clasifican y jerarquizan las prácticas de enseñanza. Considerando la información expuesta, se discuten los resultados tratando de dar cuenta tanto de los cambios como de las persistencias del *habitus* en el bachillerato. Se identifica una relación positiva entre el uso frecuente de prácticas de instrucción y de evaluación, con la forma en que los estudiantes clasificaban y jerarquizaban valorativamente las prácticas educativas.

Abstract

In 2008, the Mexican upper secondary education level underwent an educational reform aimed at establishing a competency-based curriculum model. To achieve this, the change in teaching practices of teachers was considered central. From a constructivist structural perspective, the concept of academic *habitus* was used to investigate the changes and persistences in the teaching practices commonly employed by teachers, and the way in which these are perceived by students. Through the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) mean calculations were employed, as well as correlation tests for the processing of information from 1033 newly admitted students in 2018 to thirteen faculties of the Universidad Veracruzana. The results are presented in two analytical sections: exposition and incorporation. The first section details that the majority of students were exposed to traditional educational practices. In the second section, the relationship of these practices with how students classify and hierarchize teaching practices is described. Considering the information presented, the results are discussed in order to account for both the changes and the persistence of *habitus* in secondary education. A positive relationship is identified between the frequent use of instructional and assessment practices, and how students quantitatively classified and hierarchized educational practices.

Palabras clave:

enseñanza secundaria,
estudiante de secundaria,
fin de escuela secundaria,
prácticas en enseñanza,
reforma educativa,
habitus académico.

Keywords:

secondary
education, secondary
school student, end
of secondary school,
teaching practices,
educational reform,
academic habitus.

Resumo

Em 2008 o nível educativo médio superior mexicano foi objeto de uma reforma educativa que buscou estabelecer um modelo educativo baseado em competências. Para alcançar este objetivo se considerou essencial a mudança das práticas de ensino dos docentes. Desde uma perspectiva estrutural construtivista, foi usado o conceito de *habitus* acadêmico para realizar uma aproximação sobre as mudanças e persistências nas práticas de ensino geralmente utilizadas pelos professores, e o jeito como estas são percebidas pelos alunos. Através do Pacote Estatístico para as Ciências Sociais (SPSS derivado da sua abreviação em inglês), foi utilizado o cálculo de médias, além de provas de correlação para o processamento da informação procedente de 1033 estudantes de novo ingresso –em 2018– a treze faculdades da Universidad Veracruzana. Os resultados são apresentados em dois seções analíticas, exposição e incorporação. Na primeira, detalha-se que a maioria dos estudantes foram expostos a práticas educativas do tipo tradicional. Na segunda, descreve a relação dessas práticas com a forma em que os estudantes classificam e hierarquizam as práticas de ensino. Considerando a informação exposta, os resultados são discutidos, tentando dar conta tanto das mudanças quanto das persistências do *habitus* no ensino médio. Se identifica uma relação positiva entre o uso frequente de práticas de instrução e de avaliação com a forma em que os estudantes classificavam e hierarquizavam quantitativamente as práticas educativas.

Palavras-chave: ensino medio, estudiante medio, final da escola secundaria, prácticas de ensino, reforma educativa, *habitus* académico.

Introducción

Diversas investigaciones han registrado que por medio de las prácticas de enseñanza se transmite un *habitus* académico, en tanto formas de percibir, comprender y actuar en el contexto escolar (Bedacarratx, 2020; Bourdieu, 2008; Hadjar *et al.*, 2021). Especial interés ha despertado el estudio de los estilos de enseñanza en la modulación de la transmisión del *habitus* en contextos distintos (Hadjar *et al.*, 2021), además de aquellos que estudian la estabilidad del *habitus* ante cambios institucionales (Matthies & Torka, 2019).

En México, a partir del 2008 tuvo lugar la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Con el fin de encarar los retos relativos a la ampliación de cobertura, mejoramiento de la calidad y búsqueda de la equidad en el nivel medio superior (NMS) (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2008), la RIEMS dio paso a la incorporación del Mapa Curricular Común (MCC) para todas las modalidades de bachillerato público, con el fin de lograr una identidad curricular mediante la adopción de un modelo basado en competencias (Guzmán, 2018; Ruiz, 2020). Por lo anterior, se consideró probable la modificación tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje como del *habitus*.

Diversas investigaciones señalaron cambios parciales en las prácticas de enseñanza tras la puesta en marcha de la RIEMS (Escalante *et al.*, 2015; Escalante & Coronado, 2020; Guzmán, 2018; López, 2014; Razo, 2018). Sin embargo, se sabe poco sobre la forma en que los estudiantes perciben las prácticas de enseñanza. El presente artículo se cuestiona sobre ¿cuáles son las prácticas educativas que experimentan regularmente los estudiantes en el bachillerato?, ¿cuáles de esas prácticas educativas son consideradas relevantes por los estudiantes?, y ¿qué tienen en común tales prácticas?

Desde una perspectiva cercana al estructural constructivismo, se realizó una aproximación cuantitativa conformada por dos secciones analíticas. En la primera, se buscó identificar las prácticas de enseñanza experimentadas con regularidad durante el bachillerato. En la segunda, se analizó la manera en cómo los estudiantes clasifican y jerarquizan dichas prácticas. Considerando la información expuesta, se discutió los resultados para dar cuenta tanto de los cambios como de las persistencias del *habitus* en el bachillerato. Finalmente, se presentan las conclusiones.

Antecedentes

En el caso mexicano, el NMS está constituido por la educación secundaria de segundo nivel, de acuerdo con la denominación empleada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Este nivel está conformado por una pluralidad de subsistemas y modalidades: en el 2016 se contabilizaron 30 subsistemas y cerca de 150 formas organizativas locales (SEP, 2016). Por su tipo de servicio, se agrupan en Bachillerato Técnico (BT), General (BG) y Profesional Técnico, Intercultural, Artístico, Profesional técnico, Telebachillerato, a distancia y Tecnólogo (SEP, 2019). Sobre los dos primeros, se ha mencionado que tienen una orientación formativa específica: los BG se inclinan por la formación propedéutica para la universidad, mientras que los BT acompañan esa orientación con la preparación para el ingreso al mercado laboral (Ruiz, 2020; Villa, 2007).

A partir del 2008, una serie de reformas impactaron al NMS. La más importante de ellas fue la RIEMS, la cual propuso adoptar un modelo basado en competencias, definidas como capacidades que involucran el funcionamiento de esquemas mentales para la movilización de recursos cognitivos, habilidades o actitudes para evaluar y emprender una acción adecuada al contexto (Domínguez, 2014; Escalante & Coronado, 2020; Guzmán, 2018). Se establecieron tres tipos de competencias que constituyen el MCC: genéricas, disciplinares y profesionales.

Por el interés particular de este artículo en las prácticas de enseñanza, detallaremos únicamente las competencias genéricas. Estas fueron concebidas como aquellas que articulan y otorgan identidad al NMS por lo que todo bachillerato debería desempeñarlas. Las competencias genéricas que se deben desarrollar en los estudiantes son:

se autodetermina y cuida de sí (...) es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros (...) elige y practica estilos de vida saludables (...) se expresa y comunica (...) piensa crítica y reflexivamente (...) sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general (...) considera otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva (...) aprende de forma autónoma (...) trabaja de forma colaborativa (...) participa con responsabilidad en sociedad (...) mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales (...) y contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables. (SEP, 2008, pp. 3-5)

En complemento, se establecieron ocho competencias docentes orientadas a lograr la autonomía, la creatividad, el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes. También se consideró la actualización docente en el empleo de recursos tecnológicos, en el uso de una segunda lengua y en la promoción de la apreciación artística (SEP, 2009).

En tanto se implementaba la RIEMS, en el 2012 se dio una reforma constitucional que volvió obligatoria la educación media superior, siendo el Estado mexicano el responsable de garantizar el acceso a ella. Un año después, se incorporó a las funciones estatales el garantizar la calidad, el desempeño y los resultados del NMS mediante el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Con la reforma educativa del 2013, tanto el ingreso, la permanencia y la promoción docente, fueron condicionados a los resultados de evaluación (Lozano, 2020). Esta situación propició incertidumbre e inconformidad entre los docentes, pues consideraban que se encontraban ante una serie de cambios sin información clara (Escalante & Coronado, 2020). Durante el actual sexenio (2018-2024) desapareció el INEE; se pasó a una evaluación formativa sin efectos laborales, y permanece la apuesta por un marco curricular común para el NMS (SEP, 2019).

Investigaciones precedentes

Tras una breve recapitulación de investigaciones contemporáneas sobre la influencia de las prácticas educativas en los estudiantes a partir de la RIEMS, se identificaron tres conjuntos de resultados. El primero de ellos es la hibridación de prácticas de enseñanza consideradas como tradicionales con otras cercanas a las directrices de la reforma, tanto en BG como en BT.

Guzmán (2018), hace un balance de avances y retos del MCC y los mecanismos de gestión desde un enfoque centrado en los actores en un total de 27 bachilleratos. Reporta una imbricación compleja de las prácticas de enseñanza, entre una pluralidad de recursos (como el trabajo grupal, los mapas conceptuales, las líneas de tiempo, los cuadros sinópticos, entre otras), pero con un sentido tradicional a fin a la acumulación y memorización. Agrega que los cambios no movilizan procesos que propicien la reflexión crítica y la argumentación, la adquisición de una conciencia cívica y ética en su comunidad, o la habilidad para actuar en distintos contextos, por mencionar algunas (Guzmán, 2018).

Razo (2018a) analizó las videograbaciones de las clases de 79 docentes de Lenguaje y comunicación y Matemáticas, correspondientes a 63 planteles pertenecientes a 6 subsistemas, de 13 entidades federativas. Encontró estructuras y estrategias comunes, a pesar de que las clases se desarrollan en asignaturas distintas, por docentes diferentes, pertenecientes a subsistemas y entidades distintas (Razo, 2018a). En otra investigación, Razo (2018b) abordó la distribución del tiempo tanto de prácticas de aprendizaje y de administración de la clase, como de aquellas actividades no académicas de docentes y estudiantes, dentro de las aulas del nivel medio superior. Reportó que los docentes destinan el 70 % del tiempo de clase a prácticas de enseñanza de corte tradicional, mientras que, la mayoría de los estudiantes destinan un 50 % del tiempo de clases a las prácticas escolares, pero el resto del tiempo se encuentran "desconectados" de las clases.

Tras aplicar una encuesta a estudiantes universitarios de nuevo ingreso, De Garay, Miller y Montoya reportaron que, independientemente de la modalidad de bachillerato de la cual provienen, los estudiantes experimentaron prácticas similares como la entrega de trabajos, tareas, resúmenes. Aunque enfatizan que es necesario investigar con mayor profundidad, los autores sugieren la posibilidad de un modelo de enseñanza tradicional en el NMS que le confiere valor a dichas prácticas (De Garay et al., 2016).

Escalante, Ibarra y Fonseca (2015) indagaron sobre la relación del docente con el enfoque de competencias en dos instituciones. Tras recolectar información de estudiantes empleando la técnica de encuesta, reportaron el hallazgo de ciertos rasgos de una educación pasiva, memorística, tradicional a partir del ejercicio de prácticas como el dictado, la memorización, o la mínima participación e intercambio entre estudiantes y docentes.

Domínguez (2014) recabó datos de quince profesores del NMS de dos bachilleratos públicos con indicadores de eficiencia superiores a la media nacional. Develó la existencia de una diversificación artificial de actividades, expresada en la primacía de prácticas centradas en el docente como las exposiciones, el dictado, las notas de pizarrón, los ejercicios en clase, entre otras.

López (2014) realizó un estudio centrado en seis profesoras egresadas de un Diplomado del Programa de Formación Docente (PROFORDEMS). Reportó un gradual desplazamiento (no uniforme) del ejercicio docente enfocado en la "visión tradicional de la enseñanza enciclopedista centrada en una autoridad docente basada en el contenido" (López 2014, p. 143), tanto en docentes de BT como de general universitario.

Un segundo resultado reportado es la poca o nula presencia de prácticas educativas que fomentan tanto la apreciación como el consumo cultural, a pesar de la propuesta de incentivar al desarrollo cultural y artístico de la RIEMS. Se reporta

que actividades como danza regional o la organización de bailables, ofertadas en algunos bachilleratos, carecen de valor curricular (Guzmán, 2018). Domínguez (2014), señala que los docentes emplean de forma ambigua la inclusión de estudiantes en esas actividades como premio, reconocimiento o sanción. La ausencia de prácticas culturales propicia entre los estudiantes frustración (Guzmán, 2018), además de que resulta en desventajas educativas (De Garay et al., 2016). Independientemente de las características académicas de los bachilleratos, poco se alienta a la formación cultural, inclusive en zonas metropolitanas (De Garay et al., 2016).

Un tercer resultado señala que las prácticas de enseñanza refuerzan un modelo educativo tradicional. Domínguez (2014) y López (2014), sugieren que tras la RIEMS, las prácticas de enseñanza robustecen una educación de tipo tradicional, caracterizada por la pasividad de los estudiantes. Razo (2018b), sostiene que dichas prácticas motivan mínimamente a los estudiantes para reflexionar sobre el aprendizaje. En ese orden de ideas, otras investigaciones que no abordan directamente el proceso de transformaciones dentro del NMS, han dado cuenta de la opinión negativa constante en los estudiantes sobre las prácticas docentes de enseñanza (Weiss, 2018).

Considerando los resultados descritos, con su apuesta por la formación integral mediante la incorporación de distintas prácticas, la RIEMS propició ciertas adecuaciones del ejercicio docente (Díaz, 2015; Oviedo-Villavicencio et al., 2017); sin embargo, esas adecuaciones dieron paso a la manifestación regular de un conjunto de prácticas que mantuvieron un sustrato tradicional (Arreola, 2020; Domínguez, 2014; Escalante et al., 2015; Guzmán, 2018; Inclán, 2016; López, 2014), en correspondencia con un estilo docente también tradicional (Domínguez, 2014; López, 2014; Razo, 2018a, 2018b).

En suma, estos resultados dan cuenta de los efectos de las reformas en las prácticas de enseñanza empleadas por los docentes. Cabe señalar que la relación analítica principal en este estudio consiste en conocer cuáles son las prácticas comúnmente utilizadas por los docentes y cómo son éstas percibidas y reportadas por los estudiantes en el nivel de bachillerato, fenómeno escasamente abordado en la literatura correspondiente.

Posicionamiento teórico

En este artículo se adopta una perspectiva teórica cercana al estructural constructivismo. Por *habitus* académico se entienden los esquemas de percepción, concepción y acción al interior del campo escolar; dichos esquemas, proceden de las experiencias individuales y comunes durante las trayectorias en el campo escolar (Anzaldo & Balderas, 2022). Por medio de un conjunto de prácticas de enseñanza, que son parte de los procesos de formación académica, se desarrolla un proceso gradual de incorporación de un conjunto de principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones presentes en el campo escolar (Bourdieu, 1991). En tanto estructura, el *habitus* condiciona la manera en que los estudiantes aprenden, realizan, se representan y jerarquizan las prácticas educativas al interior del campo escolar.

Analíticamente se aborda dicho proceso en dos fases. En una primera fase, denominada *exposición*, consciente o inconscientemente, los docentes promueven un *habitus* por medio de las prácticas regulares de enseñanza dentro del aula. Los

saberes y prácticas que conforman el ejercicio de la docencia han sido contruidos socio-históricamente, y son transmitidos de generación en generación por medio de la socialización tanto escolar como profesional de los docentes (Bedacarratx, 2020). Por lo anterior, son ellos quienes han incorporado previamente un conjunto de representaciones y saberes experienciales, los cuales propician el desarrollo de saberes prácticos y un estilo docente.

El estilo docente, en tanto expresión de la forma en que los docentes han incorporado saberes, representaciones y reglas del campo escolar, es un eje estructurador de las prácticas en el aula, de las representaciones y jerarquizaciones relacionadas con las prácticas educativas; en suma, las prácticas que ellos desarrollan en el aula son una expresión del *habitus* (Anzaldo & Balderas, 2022; Domínguez, 2014; Ferrer, 2021; Hadjar et., al. 2021; Oviedo-Villavicencio *et al.*, 2017).

Por medio de la experiencia de las prácticas educativas, los estudiantes se socializan en un conjunto de prácticas significativas relativas al contexto escolar. Son expuestos a las prácticas empíricamente observables y a sus significados (Roy, 2023). La fase de incorporación se refiere al proceso gradual por el cual se conforman dimensiones componentes del *habitus* en los estudiantes. Wacquant refiere a tres dimensiones interrelacionadas, cognoscitiva, afectiva y conativa. Las disposiciones incorporadas por los estudiantes en experiencias escolares previas funcionan como andamiajes para la constitución de estas dimensiones (Capdevielle, 2011; Wacquant, 2014a). La primera dimensión remite a las estructuras cognoscitivas incorporadas como categorías de percepción y clasificación mediante las cuales se establecen distinciones o relaciones entre sujetos, objetos y prácticas. Dichas categorías facultan a los agentes para evaluar, organizar y otorgar sentido a sus acciones (Wacquant, 2014a).

La segunda dimensión engloba el establecimiento, la movilización y el reajuste de las apetencias en el juego social correspondiente. Su constitución comprende el proceso mediante el cual un agente otorga investidura de valor a objetos, proyectos u otros agentes, que componen el campo de su interés (Wacquant, 2014a). La tercera dimensión refiere a capacidades prácticas (Benzecry, 2017) aprendidas mediante una pedagogía mimética. Se concretan en la destreza para realizar tareas o actividades específicas con relación a un ideal imperante en el campo (Wacquant, 2014a).

El concepto de *habitus* complejiza la idea de prácticas de enseñanza, en tanto que la experiencia con estas permite a los agentes comprenderlas, además de acrecentar su conocimiento sobre el campo en que son contenidas y generadas (Bedacarratx, 2020; Costa & Murphy, 2015). La multidimensionalidad del *habitus* académico permite analizar relacionalmente la exposición de los estudiantes a las prácticas de enseñanza y su influencia en la construcción gradual de una clasificación en torno a estas (dimensión cognitiva), facultando a estos sujetos para distinguir aquellas que son consideradas valiosas dentro del campo escolar, por lo que, paralelamente, se desarrollaría una jerarquización de estas (dimensión valorativa). Por ello subdividimos nuestra aproximación a las prácticas en dos secciones analíticas, exposición a las prácticas e incorporación de las prácticas.

En la primera sección, se busca identificar y analizar la interrelación de las prácticas regulares a las que los estudiantes fueron expuestos, ¿cuáles son las prácticas educativas que experimentaron regularmente los estudiantes durante el bachillerato? En la segunda se analizan las relaciones entre aquellas prácticas con las formas en que los estudiantes clasifican y jerarquizan las prácticas, ¿cuáles son las prácticas

educativas que los estudiantes consideran importantes?, ¿qué tienen en común esas prácticas? Con la información producida a partir de las preguntas se argumenta, en la sección de discusión, sobre la dimensión conativa del *habitus*.

Estrategia metodológica

Nuestra aproximación es cuantitativa. Se construyeron los datos empleando un cuestionario administrado, bajo la modalidad de Censo, a estudiantes universitarios de recién ingreso a trece facultades de la Universidad Veracruzana (UV) en el 2018 (ver Tabla 1). Estos estudiantes fueron idóneos para el estudio por dos razones. La primera es que su experiencia en el NMS era reciente en el momento en que se hizo la aplicación del instrumento, la segunda, porque la UV es la institución estatal con mayor absorción de la demanda educativa en Veracruz, además de poseer un amplio reconocimiento en el país.

Tabla 1
Distribución por facultad y modalidad de bachillerato de egreso de los participantes

Facultades	Modalidad de Bachillerato			Total
	General	Tecnológico	Telebachillerato	
Filosofía	39	8	4	51
Sociología	34	8	9	51
Lengua y literaturas hispánicas	34	7	0	41
Historia	25	6	7	38
Lengua francesa	28	10	2	40
Lengua inglesa	115	32	6	153
Pedagogía	86	24	20	130
Antropología	48	15	12	75
Enfermería	75	25	7	107
Nutrición	85	16	3	104
Bioanálisis	35	39	5	79
Medicina	79	15	1	95
Física	40	8	3	51

En total son 1033 casos, de los cuales, 1015 indicaron adecuadamente su procedencia de alguna modalidad de bachillerato. Para el tratamiento de los datos se empleó el cálculo de medias, además de pruebas de correlación, mediante el software orientado al análisis estadístico en ciencias sociales (SPSS por sus siglas en inglés).

Con la intención de abarcar un conjunto de prácticas registradas en investigaciones precedentes, a fin de identificar las prácticas generales a las que los estudiantes fueron expuestos durante su tránsito por el bachillerato, se les cuestionó sobre la frecuencia con la que sus docentes emplearon el conjunto de prácticas de la Tabla 2.

Tabla 2
Conjunto de prácticas de enseñanza empleadas por los docentes

Prácticas de enseñanza		Prácticas educativas orientadas a la evaluación
- Resolución de preguntas - Exposición de contenidos por parte del docente - Preparación de la clase - Dar a conocer el programa - Uso de TIC - Uso de lecturas al impartir clase - Brindar asesoría docente	- Promoción del pensamiento crítico - Promoción de la participación en clase - Trabajo en equipo - Promoción del deporte - Promoción de las artes - Promoción de la lectura - Promoción del teatro - Promoción del cine - Promoción de la apreciación de la danza	- Asistencia puntual - Trabajos finales - Tareas - Participación en clase - Exposiciones individuales - Exposiciones grupales - Actividades individuales - Actividades grupales - Preguntar en clase - Debatir en clase

Tras contrastar la información, además de realizar pruebas de correlación, se detallan los resultados referentes a las prácticas regulares. En la aproximación a la fase de incorporación se busca dar cuenta de la clasificación y jerarquización de dichas prácticas por parte de los estudiantes. Para realizar lo anterior, se analiza la información obtenida tras preguntar a los estudiantes qué tan importante consideraban cada una de las prácticas de la Tabla 3.

Tabla 3
Conjunto de prácticas de enseñanza exploradas en los estudiantes

- Asistencia puntual - Entrega de tareas - Entrega de trabajos finales - Realizar resúmenes de clases - Preguntar en clase - Opinar sobre contenidos de clase - Atender sin interrumpir - Guardar silencio - Exponer	- Preguntar al docente al final de la clase - Solicitar asesoría - Tener al día apuntes de clase - Repasar contenidos - Intercambiar opiniones entre compañeros - Trabajar solo - Trabajar en pareja - Trabajar en equipo
--	--

Para derivar elementos que permitieran identificar la forma en que los estudiantes clasifican las prácticas, se analizaron las convergencias de las respuestas guiándonos por el valor medio. Se buscaron las características en común entre las prácticas mejor o peor evaluadas para identificar las características de la clasificación. Para dar cuenta de la jerarquización de las prácticas, se reflexionó sobre la orientación de las respuestas sobre la importancia indicada, además de realizar pruebas de correlación para identificar la correspondencia entre las prácticas consideradas como importantes por los estudiantes con las prácticas regulares a las que fueron expuestos.

Resultados

Se subdividió la exposición de resultados en dos apartados: "exposición a las prácticas" e "incorporación de las prácticas", este último compuesto por dos incisos, a) clasificación de las prácticas y b) jerarquización de las prácticas. Posteriormente, en la sección de discusión se argumenta, con base en los resultados, sobre la dimensión conativa del *habitus*.

Exposición a las prácticas

En la Tabla 4 se puede apreciar la distribución de las respuestas acerca de las prácticas educativas a las que los estudiantes estuvieron expuestos a su paso por el bachillerato. Destacan seis prácticas como aquellas que fueron empleadas con mayor frecuencia. Estas tienen en común ser relativas al trabajo dentro del aula; en contraparte, las cinco prácticas menos frecuentes remiten a actividades externas.

Tabla 4
Prácticas de enseñanza por rango de uso por parte de los docentes

Prácticas	Nunca (%)	Pocas veces (%)	Mayoría de veces (%)	Siempre (%)	Media	N
Responder preguntas	1	5	37	58	3.5	1026
Preparar la clase	1	8	50	41	3.3	1025
Trabajo en equipo	2	11	45	41	3.3	1029
Presentar el programa	4	14	34	47	3.3	1029
Incentivar la participación en clase	1	15	44	40	3.2	1029
Exposiciones propias	4	14	42	41	3.2	1028
Promoción de la lectura	6	20	41	33	3.0	1026
Promover el pensamiento crítico	3	24	41	32	3.0	1028
Emplear TIC	5	24	43	29	3.0	1017

Prácticas	Nunca (%)	Pocas veces (%)	Mayoría de veces (%)	Siempre (%)	Media	N
Uso de lecturas en clases	5	24	48	23	2.9	1026
Brindar asesorías	8	27	34	30	2.9	1026
Promover el deporte	11	43	29	10	2.5	1033
Promover las artes	12	45	26	16	2.5	1031
Promover la danza	26	45	20	10	2.1	1030
Promover el teatro	25	50	16	9	2.1	1029
Promover el cine	28	48	17	8	2.1	1029

Se pueden identificar tres categorías de prácticas. En la primera, denominada como *prácticas tradicionales en el aula*, se agrupan las prácticas empleadas con mayor frecuencia durante el paso por el NMS. Estas prácticas guardan relación con la priorización de actividades tradicionales dentro del aula, lo cual ha sido identificado en otra investigación (Escalante et al., 2015). Además, salvo la práctica de trabajo en equipo, el resto de las prácticas remiten a un protagonismo del docente, lo cual ha sido reportado por Razo (2018b).

La segunda categoría, *prácticas emergentes*, agrupa prácticas relativas a las adecuaciones de las propuestas de la RIEMS. Son prácticas realizadas con menor frecuencia que las anteriores. Su principal característica es la conjunción de prácticas como la lectura y el empleo de textos, con aquellas emergentes como el uso de las TIC las asesorías o la promoción del pensamiento crítico. Si bien la lectura y el empleo de textos caracteriza a menudo a los programas educativos, diversos estudios como los que se han señalado apuntan a que no son tan frecuentes como parte del trabajo escolar.

En la tercera categoría, denominada *prácticas atípicas*, se agrupan prácticas externas al aula. Su ejecución se relaciona con un estilo docente que busca formar un perfil integral en los estudiantes de manera cercana a lo propuesto por la RIEMS, por lo cual, entre estas, se encuentran las relativas a la promoción de la asistencia a eventos culturales. Los datos presentados apuntan a que son menos empleadas, resultado que coincide con lo reportado por De Garay et al., (2016) y Guzmán (2018).

Si bien estas tres categorías de prácticas están presentes tanto en BG como en BT, la prueba Chi cuadrado arrojó un resultado favorable entre el tipo de bachillerato con las prácticas relativas a la asistencia a eventos culturales (0.001 en cada caso), no así para el resto de las prácticas. Se considera que ese resultado remite al sentido institucional propedéutico arraigado en el BG, favorable para las prácticas de promoción del consumo cultural. Lo anterior también ha sido reportado por otros investigadores (Ruiz, 2020; Villa, 2007). Esa fue la única asociación que se encontró entre tipo de bachillerato y prácticas educativas.

En general, la información apunta a similitudes entre los tipos de bachillerato respecto al resto de las prácticas. Esto es resultado del proceso de "academización" de los BT, acelerado por la RIEMS (Ruiz, 2020). Al respecto, Weiss (2018) identificó que en los BT aumentaron las materias propedéuticas a la par de la reducción de materias

tecnológicas. Considerando la información, se puede aportar que dicho proceso de atenuación de las diferencias entre las prácticas en BG y BT abarca, también, a las prácticas de evaluación.

Tabla 5
Prácticas empleadas para evaluación por rango de uso

Prácticas	No se empleó (%)	Pocas veces (%)	Mayoría de veces (%)	Siempre (%)	Media	N
Trabajos finales	0,9	2,7	19,7	76,8	3,7	1028
Tareas	1,6	2,5	24,0	72,0	3,7	1028
Asistencia puntual	3,6	13,3	33,0	50,0	3,3	1029
Actividades individuales	2,7	11,5	39,7	46,1	3,3	1027
Exposiciones individuales	4,9	14,1	38,8	42,2	3,2	1027
Participación en clase	2,9	14,4	43,6	39,1	3,2	1027
Exposiciones grupales	4,1	13,4	43,8	38,7	3,2	1027
Preguntar en clase	5,6	18,4	38,4	37,6	3,1	1025
Actividades grupales	4,1	17,5	44,7	33,7	3,1	1028
Debatir contenidos de clase	7,2	27,0	38,1	27,7	2,9	1027

De acuerdo con los datos de la Tabla 5, los trabajos finales junto con las tareas forman un primer subgrupo. Casi todos los estudiantes fueron evaluados con ambos productos académicos, que por lo general son solicitados a la par (la prueba de Spearman arrojó un valor de 0.673). La asistencia, las actividades y exposiciones individuales conforman otro subgrupo de prácticas con las que, en su mayoría, los estudiantes fueron evaluados. En ambos subgrupos, se trata de prácticas que enfatizan el trabajo individual. Este resultado coincide con lo reportado en otras investigaciones (Escalante & Coronado, 2020; López, 2014) al respecto, otros autores consideran que este tipo de prácticas se asocian con un modelo tradicional de evaluación (De Garay *et al.*, 2016; Domínguez, 2014; Escalante *et al.*, 2015; López 2014).

En cambio, tanto las prácticas que integran al tercer subgrupo como la práctica del debate, fueron empleadas con menor frecuencia. El tercer subgrupo, integrado por prácticas tanto individuales como grupales, remite a una forma de evaluación que pondera al trabajo entre los estudiantes. De acuerdo con las respuestas, el debate de los contenidos de clase fue la práctica menos usada con fines de evaluación. Esto permite considerar que se pondera más el trabajo individual en tanto presentación de tareas y trabajos finales, que el trabajo entre pares y la argumentación de ideas.

Aunque la RIEMS impulsaba el desarrollo de formas de evaluación que contemplaran carpetas de evidencias de los aprendizajes de los estudiantes, se encontró que la entrega de trabajos en conjunto con actividades y exposiciones individuales son las prácticas comúnmente empleadas para evaluar a los estudiantes. Escalante y Coronado (2020) mostraron que entre los docentes consideraban insuficiente la información brindada para la implementación de la propuesta de evaluación de la

reforma. Ante esta situación, López (2014) considera que la entrega de trabajos finales se tornó la práctica de evaluación general al ser un medio que se puede orientar para valorar la posesión de conocimientos mediante su reproducción.

A modo de cierre de este primer apartado, se puede mencionar que las prácticas regulares que los estudiantes experimentaron son de corte tradicional, además de estar encaminadas tanto al avance con el programa educativo de cada materia como la posterior evaluación individualizada, situación que ha sido reportada en otras investigaciones (De Garay et al., 2016; Guzmán, 2018; Inclán, 2016; Razo, 2018a, 2018b). Además, en los resultados reportados, se identificó que algunos estudiantes sí experimentaron la promoción de prácticas culturales externas al salón de clases por parte de sus docentes. Esto es resultado de un impacto parcial de la serie de cambios en el NMS, en el conjunto de prácticas relativas al *habitus* académico en el nivel medio superior.

Aunque la RIEMS buscaba establecer un conjunto de prácticas de enseñanza similares entre los bachilleratos, permanecieron ciertas prácticas diferenciadoras, relacionadas con el sentido institucional arraigado en los BG y BT. En suma, la serie de reformas aludidas en páginas anteriores han afectado parcialmente al conjunto de prácticas relativas al *habitus* académico en el nivel medio superior sin llegar a diluir el sentido institucional de cada modalidad de bachillerato.

Incorporación de las prácticas

La exposición a las prácticas educativas es parte inicial del proceso de incorporación, sin embargo, en este proceso intervienen otros factores que lo modulan. En este apartado se intentará dar cuenta de esa complejidad.

a) Clasificación de las prácticas

Considerando la distribución de valores de la Tabla 6, puede señalarse que en su transitar por el bachillerato, los estudiantes incorporan una forma de clasificación de las prácticas educativas con las siguientes características.

Tabla 6
Prácticas de enseñanza por rango de importancia otorgada por estudiantes

Prácticas	Sin importancia (%)	Poca importancia (%)	Algo de importancia (%)	Muy importante (%)	Media	N
Entregar trabajos finales	0,8 %	1,6 %	12,7 %	84,9 %	3,8	1031
Entregar tareas	1,3 %	5,9 %	23,4 %	69,4 %	3,6	1032
Asistencia puntual	2,6 %	7,8 %	29,8 %	59,8 %	3,5	1032
No interrumpir la clase	2,6 %	9,4 %	32,3 %	55,7 %	3,4	1031

Prácticas	Sin importancia (%)	Poca importancia (%)	Algo de importancia (%)	Muy importante (%)	Media	N
Tener al día los apuntes de clase	5,3 %	11,4 %	27,9 %	55,3 %	3,3	1031
Exponer	3,8 %	17,4 %	39,7 %	39,2 %	3,1	1031
Trabajar en equipo	3,8 %	18,3 %	43,1 %	34,9 %	3,1	1030
Trabajar en pares	4,1 %	16,4 %	46,7 %	32,9 %	3,1	1031
Trabajar solo	5,4 %	20,6 %	37,0 %	36,9 %	3,1	1032
Repasar contenidos clase	5,5 %	20,7 %	39,2 %	34,6 %	3,0	1031
Preguntar en clase	6,6 %	23,2 %	40,1 %	30,2 %	2,9	1031
Opinar sobre contenidos de clase	7,4 %	26,1 %	36,0 %	30,6 %	2,9	1031
Hacer resúmenes de las clases	5,8 %	26,0 %	40,3 %	27,9 %	2,9	1032
Intercambiar opinión en clase	8,9 %	21,6 %	39,5 %	30,0 %	2,9	1031
Preguntar al maestro al fin de clase	11,0 %	25,6 %	34,2 %	29,2 %	2,8	1031
Solicitar asesoría al docente	14,4 %	26,2 %	30,8 %	28,6 %	2,7	1031

La primera de ellas es la coincidencia en un alto valor de los trabajos finales y de las tareas como productos académicos. El que los estudiantes consideren "muy importante" cumplir con la entrega de ambos, es efecto de experimentar constantemente su solicitud para poder avanzar en el bachillerato, lo cual remite al valor de ambas prácticas dentro del campo escolar. Es decir, dicha valorización fue influenciada por la experiencia reiterada de evaluación por medio de ambos productos.

La segunda característica es la coincidencia en valorar prácticas asociadas con una mínima interacción e intercambio entre estudiantes y docentes, tales como la asistencia puntual, no interrumpir en clases y tener al día los apuntes. Prácticas de ese tipo guardan relación con una educación pasiva, la cual ha sido registrada dentro del NMS (Escalante *et al.*, 2015). En complemento de lo anterior, considerando los datos obtenidos en este estudio, los valores más bajos respecto a las medias los representan prácticas asociadas con una mayor participación por parte del estudiante.

La tercera característica es la preferencia por prácticas colaborativas. Los estudiantes consideran que realizar exposiciones, trabajar en equipo y trabajar con otro compañero, son prácticas que van de algo importantes a muy importantes. De acuerdo con los datos presentados, aunque no fue predominante el uso de las actividades grupales

para la evaluación, sí fue la tercera práctica de enseñanza más experimentada por lo estudiantes durante su paso por el bachillerato.

La cuarta característica es la ambigüedad en cuanto al valor de prácticas relacionadas con mayor participación por parte del estudiante: preguntas en clase, opinar sobre contenidos de clase, realizar resúmenes de clases, intercambiar opinión en clase, preguntar al maestro al fin de clase y solicitar asesoría al docente. Aun cuando la mayor parte de los estudiantes las consideran importantes, un poco más del 20 % de ellos las valora como menos relevantes. Lo anterior se acentúa en el caso de la práctica de preguntar al maestro al fin de clase junto con solicitar asesoría.

En su conjunto, estas características remiten a parte de la complejidad del proceso de incorporación de las prácticas. Se identificaron indicios en la clasificación expresada por los estudiantes, de la influencia tanto de la exposición reiterada como del empleo con fines de evaluación de prácticas de corte tradicional. En tanto, la clasificación descrita se relaciona con la conformación de la dimensión cognoscitiva del *habitus*, en tanto orientación práctica que facilita la reflexión acotada a las demandas y condiciones del quehacer escolar, permitiendo a los estudiantes identificar las prácticas valiosas dentro del campo escolar. Específicamente, el conjunto de prácticas altamente apreciadas por los estudiantes es de corte tradicional.

b) Jerarquización de las prácticas

En este apartado se trata la relación entre la jerarquización expresada por los estudiantes (ver Tabla 6), con las prácticas de enseñanza frecuentes y el empleo de ciertas prácticas orientadas a la evaluación. En lo general, esa jerarquización está estructurada a efecto de haber experimentado frecuentemente prácticas educativas de corte tradicional en conjunto con formas de evaluación centradas en dos productos académicos, las tareas y los trabajos finales (ver Tabla 7).

Tabla 7
Correlación entre prácticas consideradas como importantes con prácticas docentes experimentadas por los estudiantes

Prácticas consideradas como importantes	Prácticas docentes experimentadas	Resultado prueba Chi cuadrado
Trabajar con otros compañeros	Actividades en equipo al impartir clases	0.000
Trabajar con otro compañero		0.001
Opinar sobre contenidos de clase	Incentivaban la participación en clase	0.001
Intercambiar opinión en clase		0.008
Solicitar asesoría al maestro	Brindaban asesorías	0.001
Preguntar en clase	Respondían preguntas al impartir clase	0.481
Preguntar al maestro al fin de clase		0.207
Entregar trabajos finales	Entrega de trabajos finales	0.001
Entregar tareas	Entrega de tareas	0.001
Asistir puntualmente a las clases	Asistencia puntual	0.000
Trabajar individualmente	Actividades individuales	0.000

Prácticas consideradas como importantes	Prácticas docentes experimentadas	Resultado prueba Chi cuadrado
Exponer individualmente	Exposiciones individuales	0.000
Preguntar en clases	Participación en clase	0.000
Opinar sobre contenidos de clases	Debatir los contenidos de clase	0.000

Los valores de la tabla anterior permiten reflexionar sobre la influencia de las prácticas docentes en la jerarquización de valor expresada por los estudiantes. Tentativamente se puede considerar, en primera instancia, que el valor otorgado a las prácticas está mediado por la frecuencia de su experimentación. Por ejemplo, debido a que la mayoría de los estudiantes contaron con la experiencia de la asesoría, la consideran generalmente como una práctica "algo importante" aunque esta misma práctica ocupa el último lugar en importancia reportado por los mismos estudiantes.

En segunda instancia, si las prácticas de enseñanza empleadas frecuentemente también eran empleadas reiteradamente para la evaluación de los estudiantes, entonces su valorización positiva aumentaría. Tal fue el caso de las actividades grupales, las cuales fueron reportadas por los estudiantes como la tercera práctica más empleada por los docentes y como la séptima prácticas orientadas a la evaluación; situación similar se observa respecto a la práctica de incentivar la participación, la cual ocupó el quinto lugar entre las prácticas empleadas por los docentes y el sexto lugar entre las prácticas orientadas a la evaluación.

La homogeneidad de las respuestas sobre el valor de las prácticas comúnmente empleadas por los docentes para la evaluación (ver Tabla 6), sugiere que los estudiantes han incorporado una forma de jerarquizar las prácticas de acuerdo con la importancia atribuida a estas para avanzar dentro del bachillerato.

Los valores significativos del segundo subgrupo de la Tabla 7 dan cuenta de la distribución de posiciones de las prácticas: aquellas que eran constantemente orientadas a la evaluación ocuparon las posiciones más altas en la estructura de clasificación y jerarquización de los estudiantes.

En cambio, cuando las prácticas eran empleadas con menor frecuencia para la evaluación, el valor reportado decreció. En ese sentido, aunque la práctica de responder preguntas fue señalada como la más empleada por los docentes, al ubicarse como la octava práctica de evaluación, fue menor la percepción de valor por parte de los estudiantes, lo cual propició un resultado no significativo (ver Tabla 7).

Las prácticas tradicionales orientadas a la evaluación son el eje principal de conformación de la clasificación indicada por los estudiantes. El empleo reiterado de ciertas prácticas tradicionales para su evaluación propició que las reconocieran como valiosas. Desde la perspectiva analítica adoptada, esta jerarquización de las prácticas en cuanto la importancia atribuida, apunta al proceso de conformación de la dimensión valorativa del *habitus*, ya que remite a los valores reconocidos por los estudiantes gracias a la exposición regular en el campo escolar.

Discusión

En lo general, los resultados que se presentaron en la primera sección guardan coincidencias con investigaciones previas que han reportado la presencia de prácticas educativas de corte tradicional (De Garay et al., 2016; Domínguez, 2014; Guzmán, 2018; Inclán, 2016; Razo, 2018a, 2018b). Los resultados reportados en este estudio apuntan a prácticas regulares de corte tradicional, de instrucción y evaluación, tanto en BG como en BT, entre las cuales, la presentación de productos académicos como tareas y trabajos finales, fueron mayormente empleadas para la evaluación de los estudiantes. Junto con dichas prácticas se registraron otras emergentes. Las prácticas con menor frecuencia fueron aquellas que apuntaron a elementos diferenciadores entre los BG y BT. Aunque en general se fomentó mínimamente la asistencia a eventos culturales y deportivos, esta promoción se relacionó con el BG por su sentido institucional propedéutico para la educación superior.

Considerando lo anterior, la apreciación de Ruiz (2020) acerca del proceso de "academización" de los BT requiere complementarse con información sobre los efectos de la RIEMS en las prácticas de enseñanza y evaluación. En ese sentido, los resultados del presente estudio permiten señalar que se mantienen elementos diferenciadores relativos al sentido institucional de los BG y BT.

En particular, es necesario desarrollar estudios para identificar si existe una tendencia a dejar de lado la promoción del consumo cultural en los bachilleratos, pese a su promoción por parte de las políticas públicas educativas.

Los resultados de la segunda sección apuntan a la incorporación de una forma de clasificación de las prácticas por su valor académico y a una jerarquización del valor de las prácticas orientadas a la evaluación. Se identificó una relación positiva entre el uso frecuente de prácticas de instrucción y de evaluación de corte tradicional, con la forma en que los estudiantes clasificaban y jerarquizaban valorativamente las prácticas educativas. Estos resultados aportan elementos que permiten explorar la importancia que los estudiantes otorgan a las distintas prácticas de enseñanza, en tanto efecto de su exposición a un estilo docente caracterizado por prácticas de corte tradicional.

Se considera que los resultados del estudio devienen de un proceso relacionado con la dimensión conativa del *habitus*, en el que las prácticas tradicionales fueron adecuadas para emplearlas ante los requerimientos tanto de la RIEMS como de la posterior evaluación docente. Tanto la propuesta de la RIEMS de distinguir a los bachilleratos con relación a su eficiencia respecto a los resultados escolares, como la evaluación docente, al condicionar la permanencia y promoción, incentivaron un proceso de cambios a nivel institucional y del aula. Para los docentes, la información sobre los cambios promovidos resultaba insuficiente (Escalante & Coronado, 2020). Al respecto, Lozano (2020) menciona que el desarrollo de la planta docente no fue una prioridad ni en el marco de la reforma ni para las autoridades. En esa situación, como lo han indicado en otras investigaciones (Domínguez, 2014; Oviedo-Villavicencio et al., 2017), el *habitus* académico de los docentes les dotó de elementos para adecuar parcialmente sus prácticas de enseñanza.

Esa adecuación fue parcial debido a que las "(...) prácticas que engendra el *habitus* están comandadas por las condiciones pasadas de su principio generador. Pero a su vez, el *habitus* preforma las prácticas futuras, orientándolas a la reproducción de una

misma estructura" (Capdevielle, 2011, p. 9). La persistencia de prácticas tradicionales y diferenciadoras son elementos para apuntar a la dimensión conativa del *habitus* académico. En lo concerniente a nuestros datos, el proceso de transmisión del *habitus* académico de docentes a estudiantes, tiene lugar a través de un proceso complejo, en el cual, el empleo reiterado de prácticas tradicionales propició en los estudiantes una forma de clasificar y jerarquizar que les revistió de importancia. Estas prácticas delimitan las formas en que se espera se desenvuelvan los estudiantes ante las solicitudes escolares, por tanto, son estas las que conforman junto con los esquemas de percepción, representación, entre otros elementos, una identidad del *habitus* académico.

Conclusiones

El nivel medio superior es un escenario complejo. Por medio de una perspectiva analítica cercana al estructural constructivismo sobre datos cuantitativos provenientes de un censo aplicado a 1033 estudiantes de recién ingreso a trece facultades de la Universidad Veracruzana, se realizó una aproximación al *habitus* académico en el bachillerato. Considerando las reflexiones sobre las formas de investigar al *habitus* (Wacquant, 2014b), dicha aproximación se realizó en dos secciones analíticas.

En la sección de exposición, se identificó la persistencia de prácticas tradicionales coexistiendo con prácticas emergentes, aunque las primeras son predominantes. Se coincide con otros autores acerca de la adecuación parcial del *habitus* académico ante la RIEMS. En complemento, los resultados de la segunda sección dieron pauta para argumentar sobre el proceso de conformación de las dimensiones cognoscitiva, valorativa y conativa del *habitus*. El predominio de las prácticas tradicionales es uno de otros elementos que en su conjunción conforman la identidad del *habitus* académico en el nivel medio superior.

No obstante, es necesario expresar una reflexión crítica sobre este trabajo. En tanto aproximación, se describió la influencia general de las prácticas regulares sin profundizar en la forma en que se da dentro del espacio escolar. Indagar este proceso en su desarrollo aportaría a la comprensión integral de las formas en que docentes y estudiantes se relacionan por medio de las prácticas educativas. Se agrega que ha quedado fuera de este estudio la influencia de la experiencia juvenil en la manera en que los estudiantes se relacionan con las prácticas educativas en el bachillerato en tanto espacio educativo y de socialización.

En contraste, se considera que la información presentada abona a la comprensión de las particularidades del *habitus* académico en el NMS. Aunque no fue parte de los objetivos del presente trabajo, los resultados pueden aportar a la comprensión de las dificultades enfrentadas por los estudiantes en su transición en la universidad. La información presentada sobre las prácticas educativas que los estudiantes experimentaron durante el bachillerato, además de la importancia que les confieren, puede coadyuvar a reflexionar sobre la congruencia con las prácticas solicitadas en el nivel superior.

Notas:

Aprobación final del artículo:

Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

Contribución de autoría:

Los autores, Alim Getze Mani Eden Vasquez Feria, José Luis Suárez Domínguez y Silvia Jiménez García, participaron en la concepción del trabajo, en el diseño de la investigación, en la recolección de datos, en el procesamiento y en el análisis de la información, así como en la elaboración y en la corrección del documento.

Referencias

- ANZALDO, J., & BALDERAS, I. (2023). Habitus académico: Aportaciones metodológicas para una construcción conceptual. *Sociológica México*, 37(106), 9–44.
- ARREOLA, C. D. (2020). La RIEMS; su impacto en la práctica docente en el nivel medio superior. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 7(14), 312–333.
- BEDACARRATX, V. (2020). *Subjetividad y trabajo docente: Aportes para pensar la socialización profesional en un contexto socio-cultural de declive institucional*. TeseoPress.
- BENZECRY, C. E. (2017). ¿Cómo pez en el agua? Aporías de la sociología disposicional. *Cuestiones de sociología*, 16, 26. <https://doi.org/10.24215/23468904e026>
- BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI.
- CAPDEVIELLE, J. (2011). El concepto de habitus: Con Bourdieu y contra Bourdieu. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 10, 31–45.
- COSTA, C., & MURPHY, M. (2015). Bourdieu and the Application of Habitus across the Social Sciences. En C. Costa & M. Murphy (Eds.), *Bourdieu, Habitus and Social Research: The Art of Application* (pp. 3–17). Palgrave Macmillan.
- DE GARAY, A., MILLER, D., & MONTOYA, I. (2016). Una misma institución, estudiantes diferentes. Los universitarios de nuevo ingreso de las unidades Azcapotzalco y Cuajimalpa de la UAM. *Sociológica*, 31(88), 95–140.
- DÍAZ, J. (2015). *Tensiones y resistencias de los docentes de bachillerato ante la implementación de la RIEMS* [Tesis de Doctorado, UPN]. <http://bgtajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/1019>
- DOMÍNGUEZ, S. (2014). Los sentidos del bachillerato en México: Desencuentros entre discursos, prácticas docentes y formación. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1(1), 1–21.
- ESCALANTE, A., & CORONADO, S. E. (2020). Reformas curriculares en la Educación Media Superior ¿Camino a mejores prácticas? *Revista electrónica sobre educación media y superior*, 7(19), 43–61.
- ESCALANTE, A., IBARRA, L., & FONSECA, C. (2015). El docente y el enfoque de competencias en la educación media superior. *Inventio*, 11, 13–19.

- FERRER, L. (2021). El Habitus académico como generador de resistencias en las profesoras. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(2), 62–90.
- GUZMÁN, C. G. (2018). *Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- HADJAR, A., GRECU, A., SCHARF, J., DE MOLL, F., MORINAJ, J., & HASCHER, T. (2021). Changes in school alienation profiles among secondary school students and the role of teaching style: Results from a longitudinal study in Luxembourg and Switzerland. *International Journal of Educational Research*, 105, 1–14.
- INCLÁN, C. (2016). Ctrl-C, Ctrl-V. La práctica escolar de copiar y pegar en el bachillerato. *Perfiles educativos*, 38(154), 6–11.
- LÓPEZ, M. (2014). *El enfoque por competencias como factor de transformación educativa. Estudio de caso sobre concepciones y prácticas docentes en profesores de educación media* [Tesis de Doctorado, ITESO]. DPES-Tesis Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE).
- LOZANO, A. (2020). La evaluación docente en México: el caso de la educación media superior. *Revista electrónica en educación y pedagogía*, 4(7), 66–77. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.11040706>
- MATTHIES, H., & TORKA, M. (2019). Academic Habitus and Institutional Change: Comparing Two Generations of German Scholars. *Minerva*, 57(3), 345–371. <https://doi.org/10.1007/s11024-019-09370-9>
- OVIEDO-VILLAVICENCIO, J. F., & OVIEDO-GONZÁLEZ, E. (2017). Culturas de profesores y reformas educativas. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 133–161.
- RAZO, A. E. (2018a). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: Política, evidencia y propuestas. *Perfiles Educativos*, 40(159), 90–106. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58214>
- RAZO, A. E. (2018b). Enseñar e involucrar: El uso del tiempo en el bachillerato en México. *Revista de Educación*, 379. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-363>
- ROY, H. (2023). *Making Projects Real in a Higher Education Context*. En D. A. Morley & J. Golaman (Eds.), *Applied pedagogies for higher education: Real-world learning and innovation across the curriculum* (pp. 163–186). Palgrave Macmillan.
- RUIZ, E. (2020). El bachillerato tecnológico industrial mexicano. Una bisagra entre la formación académica y la formación técnica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(84), 61–89.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2008). *Acuerdo 444*. Diario Oficial de la Federación.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2009). *Acuerdo 488*. Diario Oficial de la Federación.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2019). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. Diario Oficial de la Federación.

- VILLA, L. (2007). La educación media superior ¿igualdad de oportunidades? *Revista de la educación superior*, 36(1), 93-110.
- WACQUANT, L. (2014a). Homines in extremis: Qué nos enseñan los fighting scholars (académicos luchadores) sobre el habitus. *Astrolabio*, 12, 226-242.
- WACQUANT, L. (2014b). Poniendo al habitus en su lugar: Réplica del simposio. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 6(15), 40-52.
- WEISS, E. (2018). Los significados del bachillerato para los jóvenes y la permanencia escolar en México. *Sinéctica*, 51, 1-19.