



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
PSICOLOGÍA**

EL FACTOR AFECTIVO Y EL LOGRO ACADÉMICO: PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
PRESENTA:

NAYELI HERNÁNDEZ ZAMUDIO

DIRIGIDA POR:

DRA. CARMEN ALICIA JIMÉNEZ MARTÍNEZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

DR. MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ RODRÍGUEZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
MTRA. ELSA GUADALUPE LÓPEZ MORALES
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

LOS REYES IZTACALA, TLALNEPANTLA, ESTADO DE MÉXICO, NOVIEMBRE 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), que me brindó los recursos para poder realizar mis estudios de posgrado y la presente investigación.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, que ha sido mi casa de estudios desde el nivel medio superior.

A la Doctora Carmen Alicia Jiménez Martínez, por su dedicación y compromiso en la guía de este trabajo.

A mi comité tutor Mtra. Elsa Guadalupe López Morales y Dr. Miguel Ángel Martínez Rodríguez, por sus observaciones que permitieron enriquecer mi trabajo.

Al Doctor Miguel Monroy Farías por siempre acompañarnos en los procesos académico-administrativos.

A mi hija Helena, trabajábamos juntas en este proyecto mientras te esperaba, gracias a Dios por tu existencia.

A mi esposo Josué, por tu apoyo y comprensión cuando tuvimos que sacrificar momentos especiales para poder dedicarlos a este proyecto

A mi hermano, por siempre estar presente y cercano en los momentos importantes, agradezco nuestra unión.

A mis papás, porque nos educaron y guiaron amorosamente y sin su apoyo muchos de mis logros no hubieran sido posibles, los admiro y respeto.

ÍNDICE

Resumen.....	1
Abstract.....	2
Introducción	3
Capítulo 1. Educación Media Superior en México.....	7
1.1 Sistemas de Educación Media Superior.....	7
1.2 Desafíos de la Educación Media Superior.....	10
1.3 Estrategias para abatir el abandono y la reprobación.....	14
Capítulo 2. Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).....	17
2.1 Modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades.....	18
2.1.1 Rol del alumno de CCH.....	20
2.1.2 Rol del docente de CCH.....	22
2.1.3 Procesos de aprendizaje y de enseñanza.....	26
2.2 Rezago escolar en el Colegio de Ciencias y Humanidades.....	28
2.2.1 Trayectoria estudiantil.....	31
2.2.2 Estrategias institucionales para disminuir el rezago escolar.....	34
Capítulo 3. El factor afectivo en la enseñanza y en el aprendizaje.....	37
3.1 Emoción, sentimiento y afecto.....	37
3.1.1 Teorías cognitivas de la emoción.....	39
3.1.2 Teorías del construccionismo social de la emoción.....	43
3.1.3 Función de las emociones y su relación con el concepto de afectividad.....	46
3.2 La afectividad en el ámbito educativo	48
3.2.1 Interacciones educativas: Relación docente-alumno.....	48
3.2.2 Afectividad y logro académico	51
3.2.3 Dimensiones afectivas de la docencia.....	53
Capítulo 4. Elementos metodológicos.....	57
4.1 Objetivo de la investigación.....	57
4.2 Preguntas de investigación.....	57
4.3 Tipo de investigación: Fundamentación epistemológica.....	57
4.3.1. Tradición fenomenológica	64
4.4 Selección de participantes.....	65
4.5 Informantes.....	66
4.6 Técnicas de recolección de información.....	66
4.7 Procedimiento.....	72
Capítulo 5. Análisis de resultados.....	80
Conclusiones.....	107
Referencias bibliográficas.....	119
Anexos.....	126

Resumen

Uno de los grandes desafíos de la Educación Media Superior es contribuir para que los jóvenes adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades que les permitan transitar al nivel superior o desempeñarse con éxito en el trabajo, sin embargo, la reprobación, el abandono y el bajo aprovechamiento son factores que pueden obstaculizar el logro académico. Al respecto, se han propuesto distintas estrategias y realizado estudios que concluyen que para dar cuenta de los resultados en permanencia y logro académico es imprescindible conocer la calidad de las interacciones entre docentes y alumnos y estudiar el factor afectivo, considerando que la investigación cualitativa, y en específico la fenomenología destacan la importancia de estudiar el significado de la experiencia, el objetivo de la presente investigación fue analizar lo que significa y la importancia que asignan al factor afectivo para el logro de aprendizajes, docentes de asignaturas de alto y bajo índice de reprobación del Colegio de Ciencias y Humanidades mediante un grupo de enfoque y el empleo de una escala Likert. Los resultados muestran que independientemente de que sean docentes de asignaturas de alto o bajo índice de reprobación, y formación disciplinar, coinciden en que es importante el factor afectivo para el logro de aprendizajes, lo cual se expresa en su concepción de docencia y en los roles que les corresponden al referir que es su labor es generar ambientes propicios para el aprendizaje, sin embargo la importancia que le asignan a la relación docente-alumno y el tipo de cercanía que se permiten, es diferente en tanto los años de experiencia docente.

Palabras clave: Factor afectivo, logro académico, abandono escolar, reprobación, relación docente-alumno

Abstratct

One of the greatest challenges of High School Education is to contribute so that young people acquire the knowledge and develop the skills that allow them to move to the higher level or to perform successfully on the job, however, the failure, dropout and low achievement are factors that can hinder academic achievement. In this regard, different strategies have been proposed and research have been carried out that conclude that to account for the results in permanence and academic achievement, it is essential to know the quality of the interactions between teachers and students and to study the affective factor, considering that qualitative research and specifically phenomenology highlight the importance of studying the meaning of experience, the objective of this research was to analyze what it means and the importance assign to the affective factor for the achievement of learning, teachers of subjects with high and low failure rate of the College of Sciences and Humanities through a focus group and the use of a Likert scale. The results show that regardless of whether they are teachers of subjects with a high or low failure rate, and disciplinary training, they agree that the affective factor is important for the achievement of learning, which is expressed in their conception of teaching and in the roles that correspond to them when referring that it is their job to generate favorable environments for learning, however the importance that they assign to the teacher-student relationship and the type of closeness that are allowed, is different in both the years of teaching experience.

Keywords: Affective factor, academic achievement, school dropout, failing, teacher-student relationship.

Introducción

La Educación Media Superior en México es el último nivel de la educación obligatoria; representa un parteaguas tanto para el desarrollo económico y cultural del país como para el desarrollo de los individuos. Uno de los desafíos del bachillerato es la disminución de la reprobación y el abandono además de incrementar el logro académico.

A propósito de lo anterior, se han implementado diferentes estrategias cuyo objetivo es coadyuvar a la disminución de los factores que pudieran estar implicados, en este sentido Razo y Cabrero (2016), proponen que para mejorar la calidad en los aprendizajes y con ello disminuir el bajo desempeño académico y la reprobación es imprescindible conocer qué pasa en el aula, particularmente cómo es la interacción educativa entre docentes y alumnos y focalizar las estrategias en dicha interacción, ya que un aprendizaje significativo no sólo requiere la relación entre los conocimientos previos y los nuevos, sino que se necesita un clima propicio. En este sentido, diversas investigaciones tanto con docentes como con alumnos, de diferentes niveles educativos y características, han sido concluyentes en que la buena relación docente-alumno, favorece el logro de los aprendizajes (Covarruvias y Piña, 2004; Miranda, 2012; García-Rangel, García y Reyes, 2010; Chiara, 2014, Olvera y Cruz, 2016; Razo y Cabrero, 2016; Razo, 2018).

García-Cabrero (2009) ha identificado la importancia de las interacciones en el espacio educativo. La autora reconoce que toda relación humana genera emociones, sentimientos y actitudes, lo que da lugar a la afectividad, tema poco atendido y estudiado, especialmente en el nivel medio superior, donde se estima que lo afectivo sólo se aborda cuando hay problemas de violencia escolar, pero se le presta poca atención durante los procesos de enseñanza y los de

aprendizaje. Algunas explicaciones de dicho fenómeno señalan que los docentes de bachillerato no siempre están formados en lo pedagógico, sino sólo en su disciplina, por lo que se tiende a dejar de lado lo afectivo (Terán, 2012), lo cual es relevante dado que la poca afectividad en las aulas genera un clima tenso que ocasiona un bajo rendimiento académico (Godoy y Campoverde, 2016).

Por lo anterior es indispensable considerar el elemento afectivo en las aulas, pues una relación cercana entre docentes y alumnos favorece un ambiente seguro y propicio para el aprendizaje ya que brinda la oportunidad a los estudiantes de expresar sus dudas sin temor, además de que contribuye a que reflexionen de manera crítica sobre los temas de estudio (Maiorana, 2010; Colín, 2017).

Rompelmann (2002, citado en García, 2009) propone el modelo de los componentes afectivos de la docencia, los cuales incluyen emociones, sentimientos y actitudes en la enseñanza, clasificados en tres dimensiones: oportunidad para responder, retroalimentación y consideración hacia las personas, dentro de las cuales se circunscriben categorías que describen expresiones verbales y acciones concretas que expresan afectividad en la interacción en el aula. Definir estas dimensiones ofrece a los docentes la oportunidad de identificarlas en su práctica y reflexionar acerca de su relevancia en su quehacer educativo para generar ambientes seguros que favorezcan el aprendizaje y contribuyan a disminuir el rezago educativo.

Aunque es evidente que la relación docente-alumno y el factor afectivo que se genera a partir de dicha interacción son elementos que favorecen el aprendizaje de los alumnos, lo cual puede contribuir a la disminución de problemas como el bajo rendimiento académico, la

reprobación, el rezago y abandono escolar, a pesar de estos hallazgos poco se ha mejorado en los indicadores educativos que miden estos fenómenos, por lo que es importante indagar, desde la perspectiva de los docentes de bachillerato, la importancia que ellos le atribuyen al factor afectivo, en el logro de los aprendizajes, en su práctica cotidiana.

Por tanto, el objetivo de la presente investigación fue analizar los significados e importancia que diversos docentes del Colegio de Ciencias y Humanidades le otorgan al factor afectivo para el logro de aprendizajes. Para ello, se seleccionaron docentes que presentaban altos y bajos índices de reprobación en sus asignaturas, compartiendo su percepción acerca del fenómeno estudiado a través de un grupo de enfoque y una escala Likert.

El presente documento se encuentra organizado en cinco capítulos que permiten exponer las bases teóricas y metodológicas que dan sustento a la investigación, así como al análisis de la información obtenida. En el capítulo uno se expone un panorama general del estado que guarda la Educación Media Superior en México, y cómo se ha transformado a través de los años en función de las necesidades de la población, derivando en reformas educativas que han culminado en la obligatoriedad de este nivel educativo; así mismo se presentan los diferentes tipos de bachillerato y sus propósitos, así como los desafíos que ha tenido que enfrentar y las estrategias que ha implementado para atenderlos.

El capítulo dos se enfoca en el Colegio de Ciencias y Humanidades, un bachillerato universitario de la máxima casa de estudios, se presentan las características de su Modelo Educativo y con base en éste se definen el rol del docente, del alumno y la concepción de la

enseñanza y el aprendizaje. Además, se describen las principales problemáticas que enfrenta este bachillerato, y cómo el análisis de la trayectoria estudiantil ha resultado ser un elemento útil para atenderlas a través de distintas estrategias institucionales.

En el tercer capítulo, se presentan los planteamientos teóricos referentes a la afectividad desde la Psicología, detallando conceptos como las emociones, los sentimientos y los afectos, se exponen desde dos posturas teóricas: las teorías cognitivas de la emoción y las teorías del construccionismo social de la emoción. Así mismo se muestra cómo el tema de la afectividad ha permeado en el ámbito educativo, enunciando investigaciones acerca de la relación docente alumno, la afectividad y el logro académico.

En el capítulo cuatro se describen los elementos metodológicos de la investigación cualitativa, que dan fundamento al diseño de la presente investigación, sus alcances y limitaciones. Se presenta el objetivo, las preguntas de investigación, la fundamentación epistemológica, el proceso de selección de los participantes, las características de los informantes y de las técnicas de recolección, así como el procedimiento que se siguió durante la investigación.

Finalmente, en el capítulo cinco se da cuenta de los hallazgos de la investigación presentando el análisis de la información obtenida, con base en el marco teórico y metodológico expuesto en el documento. Se describen las categorías que se construyeron con base en el discurso de los docentes y que permiten explicar cómo significan diversos aspectos de su docencia incluido el factor afectivo.

Capítulo 1

Educación Media Superior en México

La Educación es un derecho humano universal que permite ejercer los demás derechos pues, “...gracias a ella, es posible mejorar las condiciones sociales, económicas y culturales de los países” (Santos del Real y Delgado, 2011: p. 13). En México, este derecho está establecido en el Artículo 3° de la Constitución Política, en el que el Estado se compromete a garantizar la cobertura y acceso en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, y a partir de 2012, con la Reforma Educativa, se reconoce la importancia de la función social del nivel medio superior.

1.1 Sistemas de Educación Media Superior

Previo a la Reforma en la Educación Media Superior (EMS), en 2008 se propuso “articular los diferentes subsistemas” coordinados por la Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (Razo, 2018, p. 91), a saber: Bachillerato general, bachillerato tecnológico y bachillerato profesional técnico (Santos del Real y Delgado, 2011):

- a. Bachillerato General, creado en 1867 con el fin de impartir la preparación necesaria para ingresar a la educación superior. Hoy, brinda atención a 61% de la matrícula del nivel medio.
- b. Bachillerato Tecnológico, creado en 1931 con el propósito de otorgar instrucción especializada de carácter técnico; consolida y amplía los conocimientos previos de secundaria y prepara al alumno para elegir el curso superior capacitándolo para integrarse al campo laboral. Actualmente atiende a 30% de la matrícula total.

- c. Bachillerato Profesional Técnico, surgió a finales de la década de los setenta y ha sido impulsada por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Forma a los estudiantes para incorporarse al mercado de trabajo y establece enlaces con el sector productivo. Hoy, contempla el 9% de la matrícula.

Actualmente, gracias a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), se ha establecido un Marco Curricular Común (MCC) que permite tener un perfil de egreso básico unificado, independientemente de las particularidades de cada subsistema (Sánchez, Díaz y Flores, 2011; Bustamante, 2014), así la mayoría de estas instituciones han modificado sus planes de estudio para que los alumnos tengan la opción de continuar con una preparación académica en nivel superior o integrarse al campo laboral.

Originalmente el objetivo de la EMS se centraba únicamente en la preparación de los estudiantes para la Educación Superior, o bien para insertarse al campo laboral, pero actualmente, de acuerdo con el Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria y la consolidación del MCC, en la Educación Media Superior se busca “...formar personas con conocimientos y habilidades que les permitan desarrollarse en sus estudios superiores o en el trabajo y, de forma más amplia, en la vida” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017: p.45).

De manera más extensa Sánchez, et al. (2011), señalan que la formación en este nivel educativo fortalece la participación de los jóvenes en la sociedad; en concordancia, Bustamante (2014) afirma que contribuye a mejorar el desarrollo económico, reducir la pobreza, incrementar

la equidad social y enriquecer el patrimonio científico, tecnológico, humanístico y artístico del país.

Es así que se definen cuatro funciones de la Educación Media Superior: la culminación del ciclo de educación obligatoria, la formación propedéutica para la Educación Superior, la preparación para ingresar al mundo del trabajo y la formación de una ciudadanía competente; y cuatro propósitos: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, mismos que se deben concretar en cualquiera de los tres modelos de bachillerato que existen: general, tecnológico y profesional técnico (SEP, 2017).

Por otra parte se encuentra el bachillerato autónomo, que depende de las Universidades públicas estatales y, en el centro del país la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ofrece dos opciones en este nivel educativo, cada uno con sus propios planes y programas de estudio, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) fundada desde 1867, la cual consta de nueve planteles y su programa de estudios se organiza en tres ciclos anuales; y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) fundado en 1971, cuenta con cinco planteles, cuyo Modelo Educativo, ha sido considerado innovador y pedagógicamente adecuado, ya que se sustenta en los principios de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Tanto la Escuela Nacional Preparatoria como el Colegio de Ciencias y Humanidades quedan exentos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, toda vez que se rigen por la UNAM y no por la Secretaría de Educación Pública.

1.2 Desafíos de la Educación Media Superior

El nivel medio superior es considerado pieza fundamental en el desarrollo integral de todo individuo que redundará en el desarrollo y bienestar social; en este sentido, es importante destacar que el sector poblacional de este nivel educativo será en el futuro, el grupo económicamente activo del país, por esta razón asegurar el ingreso, pero sobre todo la permanencia y la conclusión exitosa son los principales desafíos que actualmente enfrenta la política educativa en México (Santos del Real y Delgado, 2011; Miranda, 2012; Van Dijk, 2012).

En lo que refiere al ingreso, la principal problemática fue la cobertura, ya que desde la creación de este nivel educativo la matrícula ha ido en incremento, hecho que se intensificó con la obligatoriedad, es por ello que, para atender a los jóvenes, se han creado más centros escolares y se han definido formalmente siete modalidades de EMS: presencial, intensiva, virtual, autoplaneada, mixta, certificación por evaluaciones parciales y certificación por examen (Robles, 2011).

Hoy, otro de los grandes retos es la permanencia, de acuerdo con cifras de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019) el índice de abandono escolar nacional alcanzó el 12.9% en el ciclo escolar pasado, mientras que en el caso específico de la Ciudad de México el porcentaje es mayor (17.6%), por lo que se ha puesto como tema urgente de la agenda educativa, pues este fenómeno trae consigo graves consecuencias. Diversos autores han coincidido en que la situación de los jóvenes que abandonan la escuela es crítica para su desarrollo personal, social y económico,

marginándolos y colocándolos en un estado de vulnerabilidad que redundará en el bajo crecimiento del país (Miranda, 2012; Bustamante, 2014; Díaz y Osuna, 2017).

Cabe hacer una acotación en cuanto a los términos *abandono escolar* y *deserción escolar*, ya que se suelen utilizar de manera indistinta (Miranda e Islas, 2014; Saccone, 2016; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2015), sin embargo, de acuerdo con Van Dijk (2012), la palabra *deserción* trae consigo una connotación negativa ya que se da por sentado que quien “deja” la escuela es el estudiante, perdiendo de vista, los aspectos ajenos a él que puedan propiciar su baja del sistema educativo. En este sentido es más apropiado utilizar el vocablo *abandono escolar* pues esto nos permite comprender el fenómeno desde una perspectiva más amplia en el que se consideren todas las aristas que inciden en la interrupción del trayecto escolar de los jóvenes.

Haciendo consciente esta diferencia terminológica, estamos en condiciones de señalar que el abandono escolar es un fenómeno multifactorial, por lo que para su estudio se han utilizado diferentes criterios, por ejemplo, para Correa, López y García (2012) el abandono se puede explicar identificando las causas que lo ocasionan, las cuales dividen en:

- a. Causas extraescolares, que incluyen elementos socioeconómicos, situación laboral, situación familiar, problemas de salud, entre otros.
- b. Causas intraescolares, entre las que se encuentran las características de la escuela, la pertinencia del contenido curricular, la gestión escolar, reprobación y la relación docente-alumno.

Otros investigadores (Van Dijk, 2012; Miranda 2012; Díaz y Osuna, 2017) han preferido denominar *factores asociados*, en vez de *causas*, pues aseguran que el abandono es un fenómeno complejo en el que se interrelacionan una diversidad de aspectos. Por un lado, Díaz y Osuna (2017) dividen los factores en dos ámbitos:

- a. el Individual y familiar, que hacen referencia a la motivación e implicación académica, el coeficiente intelectual, edad, sexo, involucramiento y capital cultural de la familia y nivel socioeconómico; y
- b. el Institucional que tiene que ver con la estructura educativa de los centros escolares, los métodos de enseñanza, lineamientos curriculares, experiencia de los docentes y sistema de evaluación.

Por otro lado, Miranda (2012), identifica cuatro factores asociados: variables socioeconómicas, situación laboral, características de la escuela y contenido curricular, señalando que algunos de estos factores inciden más que otros en el abandono escolar.

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (ENDEMS), los principales factores de abandono escolar, en orden de incidencia son (Subsecretaría de Educación Medio Superior [SEMS], 2012):

1. la reprobación, es decir, no alcanzar una calificación satisfactoria que dé cuenta del aprendizaje adquirido;

2. el ausentismo, que se refiere las constantes inasistencias a la escuela sin una justificación aparente; y
3. el bajo ingreso económico mensual de las familias.

Así mismo, en un estudio realizado por Díaz y Osuna (2017), donde se entrevistó a 91 docentes de los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Baja California, acerca de los factores que ellos relacionan con el abandono escolar, se encontró: el ausentismo, la reprobación y los problemas de aprendizaje. Otras investigaciones también han reportado que la reprobación se relaciona con el abandono escolar (Robles, 2011; Santos Del Real y Delgado, 2011; Van Dijk, 2012; SEP, 2015). En conclusión, se hace evidente que la reprobación es uno de los principales factores que se asocia con el abandono escolar, para Huerta (2010, citado en Miranda, 2012) “...la incapacidad de los estudiantes para superar las dificultades académicas que se presentan en este nivel educativo, esto es el número de materias reprobadas” se correlacionan positivamente con el abandono escolar (p. 75).

Al igual que los subsistemas coordinados por la SEP, las problemáticas que enfrenta el Bachillerato Autónomo de la Universidad Nacional Autónoma de México, tienen que ver con el abandono escolar y la reprobación, sin embargo, siendo un bachillerato de corte universitario con características específicas, sus problemáticas presentan algunas variantes, ya que ocurre un fenómeno que han denominado abandono del aula y que deriva en rezago educativo, la antesala del abandono escolar (Arriaga, 2013), lo cual se detallará en el siguiente capítulo.

Otro de los grandes desafíos para la Educación Media Superior, es la conclusión exitosa, la cual hace referencia al logro de aprendizajes, al respecto, Correa et al. (2012), señalan que el 25% de los estudiantes mexicanos de bachillerato, obtienen puntajes críticos de desempeño académico, así mismo Sánchez, et al. (2011), aseguran que una quinta parte de los jóvenes que egresan de la EMS, no están en condiciones de afrontar retos educativos ni laborales pues a pesar de haber acreditado, presentan una serie de carencias que dificultan su transición al nivel superior, o bien su inserción eficaz al campo laboral. Para contrarrestar esta problemática es imprescindible hablar de calidad educativa, cuyos pilares fundamentales son la eficacia y la eficiencia, para lograrla es necesario poner en juego una serie de recursos como la infraestructura, la pertinencia curricular, la formación y actualización docente, entre otras (Sánchez, et al. 2011; Santos del Real y Delgado, 2011).

1.3 Estrategias para abatir el abandono y la reprobación

Ante este panorama, se han impulsado estrategias que contribuyen a subsanar el abandono escolar, la reprobación y el bajo desempeño académico. En 2013, la Subsecretaría de Educación Media Superior implementó *El Movimiento contra el Abandono Escolar “Yo No Abandono”* cuyo objetivo era que a través de diversas acciones conjuntas de todos los actores educativos, se asegurara el acceso, la permanencia y la conclusión exitosa de los estudios de Educación Media Superior; estas acciones contemplan el mejoramiento de hábitos de estudio, implementación de las tutorías académica y entre pares, orientación educativa, escuela para padres de familia, prevención de factores de riesgo, cambios curriculares, entre otros, con la intención de incidir en los diversos factores que pueden derivar en el abandono (SEMS, 2014). En 2015, la Subsecretaría de Educación

Media Superior realizó un estudio para analizar los efectos de esta estrategia, en el que participaron 147 planteles, pertenecientes a 5 subsistemas, en 12 entidades federativas. Se encuestó a 147 directores, 733 profesores y 12,693 estudiantes, de los cuales 11,477 eran no abandonantes y 1,216 abandonantes; se encontró que la implementación sistemática de todas las acciones del *Movimiento contra el Abandono Escolar “Yo No Abandono”* reduce la probabilidad de abandono hasta un 81% (SEP, 2015).

Así mismo se pusieron en marcha la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de la Educación Media Superior (2016), hoy Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (2019), cuya finalidad es actualizar constantemente a los docentes en el ámbito pedagógico para mejorar su práctica; el Trabajo de cuerpos Colegiados en la Educación Media Superior (2015), que abre el diálogo entre docentes y directivos a fin de detectar factores de riesgo y proponer soluciones de manera conjunta y sistemática; el Programa Construye-T que fortalece las habilidades socioemocionales de los jóvenes, como un mecanismo de protección; y las Becas para el Bienestar Benito Juárez que otorgan apoyo económico a todos los estudiantes de este nivel educativo.

En resumen, es evidente que los esfuerzos encaminados a apoyar a los jóvenes para concluir exitosamente el nivel medio superior son innumerables e involucran a todos los actores educativos: directivos, docentes, alumnos y padres de familia, sin embargo, a pesar de todo ello el problema persiste, el índice de abandono no disminuye, mientras que el logro académico y la calidad de los aprendizajes se encuentran en niveles bajos, dada la importancia de este nivel educativo en el desarrollo del individuo y de la sociedad es importante focalizar las estrategias para poder

responder de manera contextualizada a las necesidades de cada población estudiantil, para ello es importante conocer qué pasa en los planteles, principalmente en las aulas, donde todos los días interactúan alumnos y profesores con el objetivo de aprender.

Capítulo 2

Colegio de Ciencias y Humanidades

En enero de 1971, por acuerdo del H. Consejo Universitario y bajo la rectoría de Pablo González Casanova fue aprobado el Proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), con dos propósitos: el primero de carácter científico y académico, ya que escuelas, facultades e institutos de investigación habían planteado la necesidad de un trabajo interdisciplinario, que permitiera un mayor desarrollo a la Universidad, y así atender adecuadamente a los requerimientos del desarrollo económico y social del país; el segundo propósito fue circunstancial, como respuesta a la alta demanda de ingreso al nivel medio superior en el área metropolitana, ya que para entonces, la Escuela Nacional Preparatoria ofertaba 13,000 plazas de nuevo ingreso y la demanda era de más de 30,000 solicitudes (Gaceta UNAM, 1971).

Así nace un sistema innovador que abrió las puertas de sus planteles Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, el 12 de abril de 1971 y en 1972 Oriente y Sur; alcanzando el rango de Escuela Nacional en 1997 gracias a la consolidación de su calidad educativa. Actualmente la estructura del Colegio está compuesta por un Director General, cinco Directores de Plantel y nueve secretarías: General, Administrativa, Académica, Estudiantil, Planeación, Informática, Servicios de Apoyo al Aprendizaje, Comunicación Institucional y Programas Institucionales; atendiendo en dos turnos a 66,916 alumnos, cuenta con una planta docente conformada por más de 3,000 profesores y colaboran 2,381 trabajadores.

La Misión de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades es que los egresados sean actores de su propia formación, así, el Colegio busca formar a los estudiantes de manera sistemática en las diferentes áreas del conocimiento, a través del desarrollo de habilidades cognitivas y la promoción de valores éticos y sociales, además de dotar a los alumnos de los instrumentos metodológicos que les permitan aprender los principios de una cultura científica-humanística. Por ello su filosofía es desarrollar personas críticas que participen de manera activa en su proceso de aprendizaje, basado en los principios de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser:

- Aprender a aprender: el alumno será capaz de adquirir nuevos conocimientos por propia cuenta, es decir, se apropiará de una autonomía congruente a su edad;
- Aprender a hacer: el alumno desarrollará habilidades que le permitirán poner en práctica lo aprendido en el aula y en el laboratorio; y
- Aprender a ser: el alumno desarrollará, además de los conocimientos científicos e intelectuales, valores humanos, cívicos y particularmente éticos.

2.1 Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades

Para García-Camacho (2015), se entiende por Modelo Educativo “...la concepción específica de los propósitos educativos de una institución y de las formas pedagógicas para lograr que se concreten en las actividades académicas tanto de profesores como alumnos” (p. 8). En este sentido, el Modelo Educativo de CCH se caracteriza por ser innovador y uno de los más adecuados pedagógicamente ya que es un modelo de cultura básica y propedéutica para los estudios de nivel

superior, su objetivo es preparar a los alumnos para la Universidad y la formación intelectual ética y social.

De acuerdo con Bazán (2015), la cultura básica es la idea núcleo del Modelo Educativo del Colegio, que se contrapone al enfoque enciclopedista, en el que el alumno debe adquirir todos los conocimientos de las diferentes disciplinas, a través de la transmisión de saberes; contrario a ello el Modelo del CCH sitúa el aprendizaje y la formación básica de los alumnos en el centro, y además de formar a los jóvenes en una cultura general básica y propedéutica, se propicia el desarrollo de habilidades como saber informarse, saber estudiar y seguir aprendiendo para desarrollarse en los ámbitos personal, académico y social, todo ello en congruencia con los principios en los que se sustenta la filosofía del Colegio: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

Los contenidos a saber, conocimientos, habilidades y valores, se agrupan en cuatro áreas del conocimiento: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico-social y Talleres de Lenguaje y comunicación cuyas asignaturas se dividen en obligatorias y optativas. Para el primero y segundo semestres se cursan cinco asignaturas obligatorias (además de cursar la materia de Computación en el primer o segundo semestres, según se asigne en la tira académica); en tercer y cuarto también se estudiarán seis asignaturas en cada uno de ellos; para quinto y sexto se llevarán siete asignaturas por cada uno de los semestres, las cuales podrán ser elegidas por los alumnos, de acuerdo con el esquema preferencial, según sus intereses profesionales.

Además, el CCH ofrece Opciones Técnicas a los estudiantes que adicionalmente busquen una formación para el trabajo, la capacitación consta de dos semestres, más un periodo de

actividades prácticas que deben realizarse en alguna empresa o institución y se otorga un diploma de técnico a nivel bachillerato.

La propuesta pedagógica del Colegio de Ciencias y Humanidades, desde su creación representó un Modelo innovador, el cual no ha perdido su vigencia en tanto no se centra en los contenidos curriculares, los cuales se actualizan constantemente a medida que avanza el conocimiento científico; sino que se centra en los procesos mediante los cuales, los estudiantes se acercarán a ese cúmulo de conocimientos, se apropiarán de ellos de forma crítica y reflexiva y los pondrán a disposición de su desarrollo intelectual y social.

2.1.1 Rol del alumno de CCH

En congruencia con los principios del Colegio y los propósitos que persigue su Modelo Educativo, en el que se pone de manifiesto que el proceso educativo se centra en el alumno y en el aprendizaje y no en el docente, el alumno de CCH se caracteriza por tener un papel activo, crítico y protagónico en el proceso de aprender.

Así, el concepto de aprendizaje describe un proceso de construcción dinámico, en el que el aprendiz requiere ser reflexivo para que pueda utilizar lo aprendido, dentro y fuera del salón de clases y con ello lograr que el conocimiento no se reduzca a la mera adquisición de la información. El aprendizaje requiere por parte del alumno consciencia de las condiciones en que aprende y capacidad para evaluar los propios resultados, cada estudiante otorga significado a lo que aprende,

lo que implica necesariamente autorregulación, de este modo las estrategias metacognitivas son la base del aprender a aprender.

El aprender a aprender, hace referencia a la capacidad de los estudiantes para seguir aprendiendo de manera autónoma a lo largo de la vida, que gestionen su propio aprendizaje, convirtiéndose en aprendices autónomos y autorregulados que adquieran habilidades para el estudio automotivado y permanente, para ello es necesario que el estudiante reflexione sobre su aprendizaje y asuma la responsabilidad del mismo a través de un proceso denominado transferencia de responsabilidad; esto es, la responsabilidad para lograr una meta o propósito de aprendizaje se deposita casi totalmente en el docente al inicio del proceso de aprendizaje, sin embargo, de manera gradual se va cediendo esta responsabilidad al alumno, hasta que éste logra un dominio pleno e independiente, en razón de que el alumno es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

En cuanto al aprender a hacer, refiere a la capacidad de aplicar los conocimientos, formas de pensar y de proceder, en la solución de problemas prácticos, es decir, los alumnos serán capaces de observar, experimentar, leer todo tipo de textos, expresar sus ideas de manera verbal y escrita, resolver problemas, realizar proyectos de investigación, entre otras muchas cosas prácticas. Por último, en el proceso de aprendizaje de los conocimientos científicos, históricos y culturales, así como su aplicación, el Modelo Educativo plantea que el alumno desarrollará valores humanos, cívicos y éticos, constituyendo así el aprender a ser.

Pero estos aprendizajes no se dan en el alumno de manera espontánea, es tarea del docente propiciar ese pensamiento reflexivo del alumno, fundamental en el proceso de aprendizaje, a través de diferentes estrategias que deberán ser puestas a disposición del estudiante para construir el conocimiento. Con relación a ello, Sternberg y Spear-Swerling (1999, en Razo y Cabrero, 2016) mencionan que el docente debe desarrollar las habilidades para “enseñar a pensar”.

2.1.2 Rol del docente de CCH

Desde su creación, el Modelo Educativo del Colegio coloca al docente como un orientador en el proceso de aprendizaje, desechando la idea del profesor como un transmisor de conocimientos (Gaceta UNAM, 1971).

En relación con lo anterior, la concepción de lo que debe ser y hacer un docente ha cambiado a lo largo del tiempo, ya desde mediados del siglo XIX, existían dos paradigmas que debatían el oficio docente, el primero de ellos veía a la docencia como una vocación, es decir, algo con lo que se nace; mientras que otros la consideraban una profesión, una elección personal para la que se debían formar y capacitar. De acuerdo con Tenti y Steinberg (2011), dentro del paradigma de la función docente como vocación se pueden ubicar tres características:

1. El innatismo, el cual tiene que ver con algo para lo que nacimos y que no elegimos, o bien que estamos determinados para hacerlo.
2. El desinterés, que se refiere a hacer lo que debemos hacer sin esperar nada a cambio.

3. El compromiso afectivo, que es un componente no racional que hace referencia a una actitud de cuidado, interés y respeto por el otro.

De las tres, sólo el compromiso afectivo se ha asociado con la excelencia en el ejercicio de la actividad docente. Así mismo Tenti y Steinberg (2011) señalan que, desde el paradigma de la docencia como profesión, se consideran cuatro características importantes que la califican como tal:

1. Es una actividad racional, por lo que es indispensable una formación.
2. Goza de autonomía en su ejercicio, es decir tienen la capacidad de guiarse por sus propias normas, reguladas por las instituciones educativas.
3. Es electiva, por lo que el profesional se prepara para desempeñar una actividad que le remunere económicamente.
4. Es prestigiada socialmente, a diferencia de otras actividades el magisterio es una actividad con reconocimiento y valoración social.

Actualmente las políticas educativas han tomado elementos de ambos puntos de vista, reconocen la importancia social de la labor docente como una profesión, desarrollando los programas de capacitación y profesionalización docente; pero desde la mirada de la docencia como vocación se han justificado muchas de las malas condiciones laborales de los maestros. Por lo tanto, para definir la función docente se considera importante articular los elementos de ambos paradigmas, pues las necesidades educativas de la actualidad demandan docentes profesionales con vocación.

Por su parte para Monroy (2014), la función social se puede interpretar como los ajustes mutuos de las personas dentro de un sistema de relaciones, concibiendo al individuo que actúa desde sus condiciones y de acuerdo con la diversidad de situaciones; en este sentido, la función social del docente puede describirse como una persona que actúa con base en sus necesidades y aspiraciones y de acuerdo con determinaciones institucionales. A la luz de esta definición se puede explicar por qué la función del docente se ha transformado a lo largo de la historia, como se mencionó en párrafos anteriores, antes el profesor era concebido como un transmisor de conocimientos, era aquel que poseía el saber y lo compartía con sus estudiantes a través de la cátedra, pero actualmente las condiciones de la sociedad han cambiado y por tanto la función del docente ha de ajustarse a ellas.

Del mismo modo Díaz-Barriga y Hernández (2010) conciben al docente como un “...agente mediador de los procesos que conducen a los estudiantes a la construcción de conocimientos” (p. 2), esta mediación deberá situarse en el momento histórico y cultural en el que se desenvuelve la práctica, atendiendo a las necesidades que demande el alumnado y bajo el marco de los estatutos institucionales, lo cual implica al docente, en un proceso de reflexión sobre su quehacer para poder hacer los ajustes necesarios y lograr los objetivos de enseñanza y los de aprendizaje. En este sentido, Calderón (2019) plantea que de no darse esta reflexión difícilmente el docente llevará a los alumnos a los procesos de análisis, interpretación, comprensión de la realidad y adquisición de conciencia social.

Al respecto de lo anterior, de acuerdo con García-Camacho y Díaz del Castillo (2015), la figura del profesor en los modelos educativos representa una pieza fundamental, pues son ellos

quienes traducen la propuesta curricular en acciones concretas. Precisamente, uno de los mayores retos del Colegio es la concreción del Modelo Educativo en el aula, ya que hasta ahora no se ha dado de manera clara y homogénea, en este sentido, el papel del docente es decisivo, pues el profesor ha de ser el guía y promotor de la participación, el trabajo grupal y la actividad productiva de los alumnos, a través de la inclusión de ejercicios y tareas, la aplicación de conocimientos, la investigación en variadas fuentes de información y la producción oral y escrita en todas las áreas de conocimiento; acciones todas concebidas como vivencia y experiencia en los distintos campos de aprendizaje.

Una de las propuestas para avanzar en la concreción del Modelo Educativo, es precisamente adoptar una docencia, crítica, reflexiva y colegiada, así como fortalecer las relaciones educativas y documentar las prácticas para hacer una autorevisión de las fortalezas y áreas de oportunidad del quehacer docente, considerando siempre el contexto social en el que se desarrolla (García-Camacho, 2015).

En suma, el papel del docente del CCH, parte desde el hecho de conocer y apropiarse del Modelo Educativo del Colegio para que en congruencia con él se diseñen las experiencias de enseñanza que permitan mediar el aprendizaje a través de la ayuda pedagógica ajustada, promoviendo el trabajo individual y grupal en el que los alumnos desarrollen habilidades y construyan conocimientos articulados de las cuatro áreas del conocimiento, reconociendo que todas forman la base de esa cultura básica y propedéutica que los prepara para su futuro inmediato que será la educación superior. Para ello, el docente requiere una formación profesional continua que le permita dominar su campo de conocimiento, así como actualizarse en aspectos pedagógicos,

pero sobre todo ser reflexivo en su práctica, tanto a nivel individual como colegiada, ya que su quehacer no se define de una vez y para siempre, sino que debe situarse y adaptarse a los diferentes contextos en los que se desarrolle.

2.1.3 Procesos de aprendizaje y de enseñanza

Como se describió en los apartados anteriores, el Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, privilegia el aprendizaje sobre la enseñanza, en el sentido de que el proceso educativo se centra en el aprendizaje, es por ello por lo que se asigna al alumno un papel activo, crítico y protagónico, mientras que el docente media el proceso siendo el guía, diseñador y facilitador del aprendizaje. Partiendo de estas concepciones es importante precisar cómo se conciben los procesos de aprendizaje y de enseñanza en el CCH.

En cuanto al aprendizaje, este se concibe como la disposición para pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que se sabe, es un proceso en el que se desarrolla la capacidad para transferir un conocimiento o una habilidad a contextos diferentes, lo que va a permitir al alumno insertarse en un entorno social cada vez más complejo y cambiante.

Para lograrlo el alumno debe valerse de estrategias de aprendizaje, las cuales se definen, según Díaz-Barriga y Hernández (2010), como un conjunto de pasos y habilidades y al mismo tiempo un instrumento psicológico que el alumno adquiere y emplea intencionalmente como recurso flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. Su empleo implica una continua actividad de toma de decisiones y un control metacognitivo, las

estrategias de aprendizaje se ven influidas por factores motivacionales, afectivos y de contexto educativo-social.

Ahora bien, el Modelo Educativo del Colegio, pone de manifiesto que la enseñanza es un sistema de andamiajes para el aprendizaje, que se caracteriza por tener un estilo flexible, analítico, dinámico, reflexivo, crítico, tolerante, lúdico y creativo, por lo que la función del docente debe situarse en esta dinámica. De acuerdo con, Díaz-Barriga y Hernández (2010), la enseñanza puede definirse como un proceso de ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre el progreso en la actividad constructiva de los alumnos, es el proceso de andamiaje que origina el docente para la construcción conjunta y el logro de aprendizajes significativos; y las estrategias de enseñanza como aquellos procedimientos que el docente, utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes.

El andamiaje, es una metáfora propuesta por Bruner que explica precisamente la función tutorial y mediadora del docente, partiendo del concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), propuesto por el psicólogo Lev Vygotsky, el cual se refiere a la extensión del conocimiento y habilidades que los estudiantes todavía no están listos para aprender por su cuenta pero que podrían aprender con ayuda de los profesores o bien de sus pares (Good y Brophy, 1996). De manera más específica la ZDP es la diferencia entre el nivel real de desarrollo en el que se encuentra el estudiante, y el nivel de desarrollo potencial, al cual el alumno puede acceder con ayuda del docente a través del andamiaje, es decir la ayuda pedagógica ajustada, para que el alumno pueda cerrar la distancia entre la zona de desarrollo real y la zona de desarrollo potencial, primero haciendo uso del andamio que pone a disposición el docente y eventualmente para que sea capaz

de hacerlo de manera autónoma y así convertir el nivel potencial en el real y abrir nuevas zonas de desarrollo próximo.

En resumen, como se mencionó previamente, el aprendizaje es un proceso de construcción dinámico en el que el alumno como protagonista pone en marcha diversas estrategias que le permiten desarrollar conocimientos y habilidades, lo cual se posibilitará por experiencias de aprendizaje que el docente ponga a disposición del alumno, haciendo los ajustes pedagógicos necesarios, ambos actores requieren ser críticos y reflexivos de su quehacer educativo.

2.2 Rezago escolar en el Colegio de Ciencias y Humanidades

El abandono escolar es una de las principales problemáticas del sistema educativo del nivel medio superior, como se mencionó en el capítulo anterior; para el caso particular del Colegio de Ciencias y Humanidades, Arriaga (2013) describe otras problemáticas como el rezago escolar, abandono del aula y bajo rendimiento académico.

El rezago escolar se refiere a la reprobación acumulativa a lo largo de los semestres, lo que retrasa el egreso de los alumnos y se convierte en la antesala del abandono escolar. Cabe mencionar que de acuerdo con Salinas (2017), en su Informe de Gestión Directiva reportó que el abandono escolar en el Colegio fue del 5%, porcentaje considerablemente menor que el índice nacional, esto puede explicarse porque los alumnos no se dan de baja oficialmente, a pesar de que tengan asignaturas reprobadas, pues existen diversos mecanismos que les permiten continuar como parte de la matrícula, sin embargo, ocurre el fenómeno denominado abandono del aula, es decir, los

alumnos, aunque acuden al plantel no entran a clases, lo cual impacta directamente en el bajo rendimiento y la reprobación, lo que redundo en el rezago escolar (Arriaga, 2013).

En un estudio realizado por Olvera y Cruz (2016), en el que se encuestó a alumnos en situación de reprobación de los cinco planteles del Colegio, de ambos turnos, con el objetivo de conocer las causas que los habían llevado a reprobado, encontraron que los alumnos lo atribuyen a diversos factores, entre los que pueden encontrarse aspectos sociales, escolares y personales. Sin embargo, los alumnos destacan que reprobaban principalmente por dos razones: ellos y sus profesores.

Refieren que reprobaban en primer lugar a causa de ellos mismos, porque les faltó motivación, dedicar tiempo a sus actividades académicas y poner mayor esfuerzo para cumplir con las actividades y tareas escolares; y la segunda razón, a la que atribuyeron su reprobación fue a sus profesores, ya que dicen, ellos no despertaron el interés y motivación para aprender su materia. Otras causas que mencionaron fueron, el ingreso económico de las familias, los conflictos familiares, la inasistencia, el apoyo en el cuidado de algún familiar enfermo, elegir estar con los amigos en lugar de entrar a clases, el tiempo de traslado por la lejanía del domicilio, entre otras; derivado de estos resultados la investigación concluye que en lo que se debe poner énfasis en este bachillerato universitario es en la relación de los alumnos con sus profesores, así como en los métodos de enseñanza.

Es importante mencionar que en este estudio sólo el 3% de los participantes refirieron haber tenido la experiencia de la reprobación en la secundaria, por su parte, datos reportados por la

Dirección General de Planeación de la UNAM, confirman que el 80% de los alumnos que ingresan al Colegio no reprobaron ninguna asignatura en el nivel educativo previo; estos datos indican que una gran cantidad de alumnos experimentan su primera experiencia de no acreditación en el CCH.

Al respecto de lo anterior, Arriaga (2013) señala que esto puede deberse a que los alumnos no asimilan el cambio de paradigma que representa el Modelo Educativo del CCH, pues menciona que en su mayoría los estudiantes han transitado por modelos centrados en la enseñanza donde su rol como alumnos es pasivo, no sólo en su proceso de aprendizaje, sino también en el manejo adecuado de la libertad con responsabilidad; en este mismo sentido Muñoz, Ávila y Díaz (2019), refieren que muchos de los alumnos no logran adaptarse eficazmente a las características académicas, organizativas (como los horarios de clase) y normativas (decidir entrar a clase o no) del Colegio, teniendo como consecuencia, entre otras que se rezaguen en sus estudios.

En suma, el rezago escolar es una de las principales problemáticas a las que se enfrenta el Colegio de Ciencias y Humanidades. La diversidad de causas es amplia, sin embargo, se han logrado identificar algunas de las principales que se relacionan con el entorno escolar, la relación entre los docentes y los alumnos, así como los procesos de enseñanza y de aprendizaje lo que ha dado la pauta a que se promuevan estrategias y acciones que, bajo los principios del Modelo Educativo, contribuyan a su atención oportuna y disminución.

2.2.1 Trayectoria Estudiantil

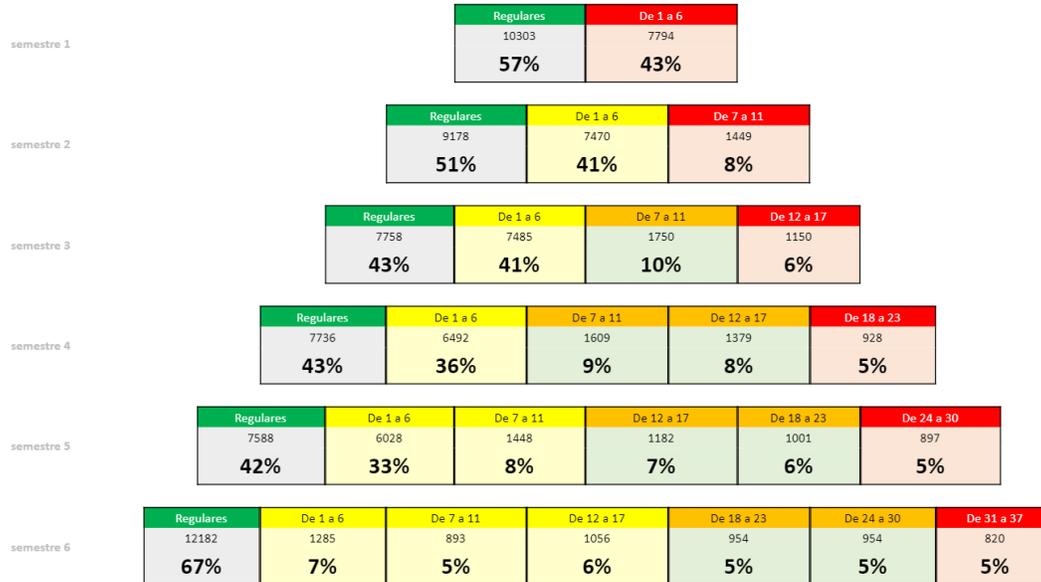
La Trayectoria estudiantil se refiere al tránsito de un alumno en un nivel educativo determinado, considerando su ingreso, permanencia y egreso. Las instituciones educativas dan seguimiento a la trayectoria estudiantil ya que resulta de gran utilidad pues permite conocer el desempeño académico de los alumnos, esto es la acreditación, reprobación y promedio de las diferentes asignaturas, con la finalidad atender oportunamente situaciones de bajo desempeño académico que lleven al estudiantado a la reprobación, al rezago escolar y eventualmente al abandono.

En el Colegio de Ciencias y Humanidades desde el año 2002, se diseñó el Modelo de la Trayectoria Escolar, con el cual los profesores y directivos pueden conocer los momentos críticos de los alumnos para impulsar acciones preventivas o remediales para la reprobación; este seguimiento de la trayectoria estudiantil se hace a través del Programa de Seguimiento Integral (PSI), el cual es un sistema de información concerniente al historial académico del alumno y al cual tienen acceso los docentes, alumnos y padres de familia (Muñoz, Ávila y Díaz, 2019).

Para conocer la trayectoria escolar de los alumnos y mostrar la situación del rezago escolar en el Colegio, a continuación, se presenta una pirámide que representa el proceso de acreditación y reprobación a lo largo de sus seis semestres de estancia formal en el CCH (Figura 1).

Figura 1.

Pirámide de la trayectoria escolar del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)



Nota. En la figura 1 se presenta la pirámide de Trayectoria Escolar de alumnos del CCH de la generación 2017. Fuente: Sitio web <https://plataforma.cch.unam.mx/piramide.php>

La franja diagonal verde, representa el porcentaje de alumnos regulares, aquellos que acreditaron todas sus asignaturas en el periodo ordinario, como se observa el porcentaje de alumnos regulares en los primeros dos semestres se encuentra por arriba del 50%, sin embargo, para los semestres tercero, cuarto y quinto este porcentaje disminuye hasta 9 puntos porcentuales y para el sexto se recupera obteniendo 67% de alumnos regulares. Este porcentaje son los alumnos que concluyen el bachillerato universitario en los tres años que comprende el periodo formal en el CCH, es decir se refiere a la eficiencia terminal.

Ahora bien, las casillas en color amarillo son aquellos alumnos que adeudan desde 1 hasta 17 asignaturas en los semestres segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto, se puede apreciar que el

porcentaje de alumnos que adeudan de 1 a 6 asignaturas va disminuyendo conforme avanzan los semestres, siendo del 41% en segundo y de tan solo el 7% en sexto. Por su parte, las casillas en color amarillo y naranja nos muestran cómo el número de asignaturas reprobadas se va acumulando conforme pasan los semestres, llegando a sexto semestre con hasta 30 asignaturas reprobadas; así tenemos que el porcentaje de alumnos rezagados al sexto semestre es 28% y 5% que definitivamente abandonan.

De acuerdo con el análisis de las trayectorias estudiantiles, se estima que los alumnos que adeudan de 1 hasta 6 asignaturas tienen posibilidades de egresar en 4 años, siempre y cuando se inicie con el proceso de regularización antes del quinto semestre; mientras que los alumnos con 7 o más asignaturas reprobadas podrían concluir su bachillerato en 5 años o más. Es preciso mencionar que el tercer y cuarto semestre son decisivos para los alumnos que adeudan asignaturas, ya que quienes se empiezan a recuperar en este periodo tienen mayor probabilidad de concluir este nivel educativo (Muñoz y Ávila, 2012).

De acuerdo con estos autores, la asignatura de tronco común con mayor porcentaje de no acreditación es Matemáticas, seguido de Física y en tercer lugar Química, es importante destacar que el promedio de aprovechamiento académico para estas asignaturas, no llega al 8, lo que refleja que además de la problemática de reprobación existe un bajo rendimiento académico; ahora bien, tercer y cuarto semestre son los semestres en los que el rezago educativo se incrementa, destacando que el mayor número de alumnos que desertan se concentra en las asignaturas de Matemáticas y Física, es importante identificar esta situación ya que eso permite, focalizar las estrategias de atención oportuna para la disminución del rezago escolar.

Finalmente, es importante señalar que el análisis de la trayectoria estudiantil ha permitido mejorar los indicadores de eficiencia terminal y reducir así de rezago escolar, se observa que el porcentaje de los alumnos que egresan en los tres años aumentó tres puntos porcentuales de la generación 2015 (64%) a la generación 2016 (67%) y se mantuvo en la generación 2017 (67%). Sin embargo, de acuerdo con el Director General del Colegio, el Dr. Benjamín Barajas Sánchez no sólo se trata de que los alumnos egresen en los tres años, es importante no perder de vista la problemática del bajo rendimiento, por lo que también es necesario establecer acciones que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje, para el logro de los aprendizajes, recordando que el problema del rezago escolar inicia con la dificultad de acreditar una asignatura (Plan General de Desarrollo Institucional 2018-2022).

2.2.2 Estrategias institucionales para disminuir el rezago escolar

Reconociendo la problemática de rezago escolar en el CCH, en el Plan General de Desarrollo Institucional 2018-2022, se ha establecido como uno de los temas prioritarios el mejoramiento de los aprendizajes y la docencia de calidad. En este sentido señala que sus 3 principales metas a mediano plazo son (Barajas, 2018):

- Disminuir el abandono escolar en los primeros dos semestres.
- Reducir el nivel de reprobación en las materias con mayor índice de fracaso escolar durante los cuatro primeros semestres.

- Fortalecer la planta docente del Colegio con medidas orientadas a lograr que su trabajo se realice en un ambiente propicio para incidir en los jóvenes y cuya principal preocupación sea el aprendizaje de los estudiantes.

Lo anterior se logrará reforzando los programas institucionales que acompañan y fortalecen la trayectoria escolar de los alumnos durante los seis semestres, a saber, el Programa Institucional de Tutorías (PIT) el cual busca apoyar a los alumnos en su formación académica de manera complementaria para mejorar la calidad educativa y disminuir el rezago; así como el Programa Institucional de Asesoría, cuyo objetivo es impulsar acciones que apoyen la calidad del aprendizaje elevando la calidad de la docencia (Arriaga, 2013).

Además de estos dos programas a partir de 2017 se implementaron dos programas para mejorar el aprovechamiento académico y recuperar asignaturas no acreditadas, y por ende impactar en el rezago escolar, se trata del Programa de Recursamiento Inmediato (RI), en el que alumnos que adeudan de 1 a 3 asignaturas las pueden recurrar en el semestre inmediato posterior al que reprobaron; y el Programa de Asesorías en Línea (PAL) que es un curso en línea que ofrece al alumno una serie de recursos que le permitan reforzar aprendizajes críticos (Salinas, 2017).

Así mismo existen otros programas que contribuyen al desarrollo integral del estudiante, lo que indudablemente se correlaciona con la calidad educativa, entre ellos destacan, Estudios Técnicos Especializados, de manera optativa los alumnos pueden formarse para el trabajo; la Olimpiada Universitaria del Conocimiento, que es un evento en el que se pone a prueba y se reconoce el dominio de saberes de los alumnos en diversos campos disciplinares; Programa

Jóvenes hacia la Investigación, el cual busca impulsar a los alumnos a la investigación; y diferentes concursos académicos (Salinas, 2017).

Como se observa, dada la importancia de disminuir el rezago educativo, se han puesto en marcha diferentes estrategias que apoyan a los jóvenes para concluir exitosamente el nivel medio superior, en el que la participación de los docentes es pieza fundamental para lograr resultados positivos.

En conclusión, el Colegio de Ciencias y Humanidades, es un bachillerato autónomo cuyo Modelo Educativo se caracteriza por sustentar una propuesta pedagógica innovadora que no ha perdido vigencia desde su creación, pues coloca al alumno como el protagonista de su propio proceso de aprender y al docente como el agente facilitador de las experiencias que propiciarán dicho aprendizaje, estos procesos dinámicos de enseñanza y de aprendizaje no se centran únicamente en los contenidos disciplinares, sino también en valores y actitudes, obedeciendo a los principios de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser; el rezago escolar es uno de los principales desafíos de esta institución, lo que ha impactado en su eficiencia terminal, por lo que se han realizado estudios al respecto a fin de conocer las causas y proponer estrategias de mejora, al respecto uno de los puntos clave que permitirán incidir positivamente en esta problemática es la interacción entre docentes y alumnos en los procesos de enseñar y de aprender, por lo que centrarse en estos procesos de manera reflexiva coadyuvaría a la disminución del rezago escolar.

Capítulo 3

El factor afectivo en la enseñanza y en el aprendizaje

Las emociones, sentimientos y la afectividad, han sido temas de interés de estudio para diferentes disciplinas desde tiempos antiguos, es por esta razón que la definición de estos conceptos se ha complejizado tanto que en ocasiones se utilizan de forma indistinta como sinónimos, sin embargo, si bien estos conceptos guardan una estrecha y fundamental relación, para los fines de este estudio, es importante definir a qué se refiere cada uno de ellos.

Las emociones son las respuestas complejas que un organismo experimenta ante un estímulo, estas respuestas se dan en tres niveles, el fisiológico, el comportamental y el cognitivo (Bisquerra, 2009). Los sentimientos por su parte son la experiencia subjetiva de la emoción, es decir cuando la emoción se hace consciente a partir de la valoración cognitiva, la cual está influida por aspectos culturales, su duración es mayor que la de una emoción (Lazarus, 1991, en García-Cabrero, 2009; Bisquerra, 2009). Finalmente entendemos por afectividad el conjunto de sentimientos hacia uno mismo, hacia los demás o hacia un objeto o situación, que se expresan a través de acciones, y en la interacción con los otros, se influyen mutuamente (Colín, 2017; Chaves, 1995, en Godoy y Campoverde, 2016; García-Cabrero. 2009).

3.1 Emoción, Sentimiento y Afecto

La emoción, puede definirse como una experiencia multidimensional, una respuesta compleja del organismo ante un estímulo, Bisquerra (2009) identifica tres componentes:

1. El componente neurofisiológico, que se refiere a las reacciones corporales como la sudoración, taquicardia, vasoconstricción, secreciones hormonales, cambios en los niveles de los neurotransmisores, etc.
2. El comportamental, también conocido como la expresión emocional, que son aquellas acciones que dan cuenta de la emoción que se está experimentando y se manifiesta a través diferentes expresiones faciales, lenguaje no verbal, tono de voz y otras conductas, cada emoción predispone a una forma de comportamiento, lo cual no quiere decir que éste, necesariamente ocurra.
3. El componente cognitivo, que se caracteriza por hacer consciente la emoción, es decir, la experiencia subjetiva de la emoción.

Ahora bien, el componente cognitivo de la emoción también es conocido como sentimiento; el sentimiento ocurre cuando la emoción se hace consciente a través de un proceso de valoración cognitivo. A diferencia de las emociones, los sentimientos son más estables ya que tiene una mayor duración (Pérez, Bisquerra y García, 2015; Damasio, 2003, en Martínez y Vasco, 2011). Lazarus (1991, en García-Carbrero 2009) denomina a la experiencia subjetiva de la emoción como afecto.

Es importante considerar que la valoración cognitiva de la emoción es subjetiva en tanto que se ve atravesada por aspectos sociales, culturales, familiares y personales. Al respecto, en Psicología coexisten una variedad de modelos teóricos que explican las emociones y sus componentes, cada una de ellas enfocándose en aspectos a los que se le atribuyen mayor

importancia. A continuación, se expondrán de manera breve las teorías del enfoque cognitivo y del construccionismo social.

3.1.1 Teorías cognitivas de la emoción

Estas teorías se centran en el aspecto de la valoración cognitiva de la emoción, es decir, la manera en que se experimenta una emoción depende de la valoración que se haga de la experiencia, de aquí que se considera subjetiva. Estas teorías postulan una serie de procesos cognitivos como la valoración e interpretación, el etiquetado, el afrontamiento, los objetivos, el tipo de control percibido, así como las expectativas; todo lo cual ocurre entre el estímulo y la respuesta emocional. La actividad cognitiva determina la cualidad emocional (Pérez, Bisquerra y García, 2015).

De acuerdo con Elices (2015), las teorías precursoras del enfoque cognitivo son la propuesta por el endocrinólogo Gregorio Marañón (1924) y la teoría bifactorial de Schachter y Singer (1962). En 1924 Marañón pone de manifiesto la importancia de los factores cognitivos de las emociones en su publicación *Contribución al estudio de la acción emotiva de la adrenalina*; él propone que los componentes fisiológicos y subjetivos de la emoción pueden diferenciarse entre sí, pero la interacción entre ambos es necesaria para que se produzca una emoción.

Con base en los trabajos de Marañón, la teoría bifactorial, propuesta Schachter y Singer, sugiere que la emoción surge por la acción conjunta de dos factores: la activación fisiológica a lo que denominaron *aurosal*, y la atribución cognitiva, que refiere a la interpretación que hacemos de los estímulos situacionales. Para estos teóricos, una emoción se produce cuando hay una

interpretación de la activación fisiológica, y en caso de que alguno de los factores falte no habrá emoción. Investigaciones posteriores criticaron los postulados de esta teoría, sustentando que la percepción e interpretación de un estado de activación fisiológico puede influir en la intensidad de la respuesta emocional, pero no es un prerrequisito de la experiencia emocional.

Otra teoría que se ha clasificado como cognitiva es la propuesta por Magda Arnold (1960, en Bisquerra, 2009), denominada Teoría de la valoración automática, que introduce el término *appraisal* para referirse a la valoración o evaluación automática del estímulo que produce la emoción, el resultado de esa evaluación puede ser positiva o negativa. Para la autora la secuencia emocional transcurre por el siguiente proceso: percepción, valoración (*appraisal*), experiencia subjetiva, y acción.

La teoría de Arnold sirve de base para el desarrollo de la teoría de Lazarus y Folkman (1984). Estos autores estudiaban el estrés y posteriormente extendieron sus aportaciones al tema de las emociones retomando el concepto de *appraisal*. Ellos proponen tres conceptos clave: la valoración primaria, que es automática y se corresponde con el concepto de *appraisal*, aquí se evalúan las consecuencias de la situación, como si se respondiera a la pregunta ¿esta situación afecta mi supervivencia o mi bienestar?, y se activa la respuesta emocional.

Inmediatamente después, se produce la valoración secundaria que es cognitiva, en esta valoración se consideran los recursos personales adaptativos que se tienen para hacer frente a dicha situación, ahora la pregunta sería ¿estoy en condiciones para hacer frente a dicha situación? Si la respuesta es afirmativa, se experimenta una respuesta emocional de baja intensidad ya que hay una

sensación de control de la situación, por el contrario, si la respuesta es negativa, se activa más la respuesta fisiológica. Ambas valoraciones suceden en un tiempo corto y se relacionan entre sí de forma compleja, de tal suerte que puede haber una modificación en las valoraciones según la información que se reciba del entorno, lo cual también modifica la experiencia emocional.

El tercer concepto es el afrontamiento, el cual se refiere a “...los esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes para los recursos del sujeto” (Lazarus y Folkman, 1984, en Bisquerra, 2009: p. 54). Existen dos tipos de afrontamiento: el dirigido al problema y el dirigido a la emoción; en cuanto al afrontamiento dirigido al problema, el sujeto enfoca sus esfuerzos en estrategias que le permitan la resolución del problema; mientras que el afrontamiento dirigido a la emoción se enfoca en emplear estrategias que permitan regular o manejar la emoción (Elices, 2015).

En 1991, Lazarus reformula el modelo de la valoración primaria, secundaria y afrontamiento y postula la Teoría cognitiva-motivacional-relacional, en esta teoría se identifican distintos componentes tanto de la valoración primaria, como de la valoración secundaria (Smith y Lazarus, 1993, en Elices, 2015):

- a. Para la valoración primaria se propone la presencia de dos componentes: la relevancia motivacional, entendida como el grado en que la situación es relevante para el sujeto; y la congruencia motivacional, el grado en que la situación es consistente o no con las metas y objetivos de la persona.

- b. Para la valoración secundaria, se encuentran los siguientes componentes: la responsabilidad, aquí se valora quién es el responsable del éxito o no de la situación; el potencial de afrontamiento dirigido al problema, en donde se valora si se tienen habilidades o recursos para actuar sobre el problema; el potencial de afrontamiento dirigido a la emoción, el sujeto hace la valoración de sus recursos psicológicos para regular o cambiar su emoción; y finalmente el componente de expectativas del futuro, aquí se hace la valoración de las probabilidades de que la situación cambie en el futuro.

Por su parte Scherer (1993, en Bisquerra, 2009), propone el modelo procesual de la emoción, el cual explica que la emoción tiene cinco componentes con funciones específicas. La evaluación de estos cinco componentes da lugar a la reacción emocional la cual varía en cualidad e intensidad según esta valoración. Dichos componentes son:

1. El procesamiento cognitivo de estímulos que es la evaluación del contexto.
2. Los procesos neurofisiológicos.
3. Las tendencias motivacionales y conductuales, que son las que preparan al sujeto para la acción.
4. La expresión motora.
5. El estado afectivo subjetivo.

En conclusión, se han propuesto diversas teorías para explicar la emoción, el proceso de la respuesta emocional, así como sus componentes, y aunque en cada caso se propone que la cognición y la emoción están siempre vinculadas en la experiencia afectiva, se puede identificar

la diferencia entre cada uno; así la emoción se produce cuando ante un estímulo ocurren cambios fisiológicos, una valoración cognitiva del estímulo, del contexto y de lo que produce en nosotros y, una conducta de afrontamiento, estas teorías se enfocan en la valoración cognitiva de la emoción, la cual produce el sentimiento que es un estado más estable y duradero de la experiencia emocional y en su conjunto conforman el afecto.

3.1.2 Teorías del construccionismo social

Los teóricos del construccionismo social aceptan muchas de las aportaciones de los enfoques cognitivos, sin embargo, consideran que hay un elemento muy importante en los fenómenos emocionales y al que los cognitivos prestan poca atención: la cultura. En este sentido, este enfoque extiende el estudio de las emociones a factores sociales y culturales, poniendo énfasis particular en las características de los grupos, por lo que se considera que las emociones son distintas según las culturas en tanto que se construyen socialmente a partir de la vivencia interpersonal (Bisquerra, 2009).

Es importante destacar que el construccionismo social reconoce que en el proceso emocional está presente la valoración de la situación, tal como lo propone el enfoque cognitivo, pero afirma que la cultura y su sistema de valores son los responsables de proporcionar contenido a dicha valoración, así como la atribución de un significado a la situación.

Al respecto de lo anterior, se distinguen las culturas colectivistas y las individualistas, en las primeras se valoran las relaciones interpersonales y el sentido de pertenencia a sus grupos de

referencia como la familia o amigos, por su parte las culturas individualistas, valoran más los sentimientos internos, de tal forma que una persona de una cultura colectivista tenderá más a inhibir la expresión de cierto tipo de emociones en pro de ser aceptado y pertenecer a un grupo, mientras que para alguien de una cultura individualista la expresión de sus emociones será más libre, tanto a nivel social como familiar, toda vez que esto no se rige por las mismas normas de pertenencia, pues el rechazo social no es algo que les preocupe.

Una característica de las sociedades que según los teóricos del construccionismo social, tiene importante influencia en la expresión de las emociones es la distancia de poder, que se refiere a la diferencia de estatus entre una persona y otra, o entre un grupo y otro, ya sea por aspectos económicos, políticos o sociales; en las culturas con altas distancias de poder también hay una alta distancia emocional, lo cual quiere decir que la expresión espontánea de emociones entre una persona con un estatus alto y una persona con un estatus bajo, puede ser considerada falta de respeto o de educación, trayendo consigo que las personas aprendan a reprimir su expresión emocional, esto sucede incluso dentro de las familias, en las que existen distancias de poder muy grandes. Para Bisquerra (2009), en México existe una cultura con un gran distanciamiento de poder el cual influye en las emociones, aunado a las creencias que están presentes en todo el proceso emocional.

Así mismo, destaca James R. Averill (1980, en Bisquerra 2009) como uno de los representantes del construccionismo social, quien asegura que las emociones se construyen gracias a las relaciones sociales y en beneficio de ellas. Su teoría concede un papel importante a la valoración de la situación y a la cultura, pues para él la forma de expresar las emociones está

condicionada por la sociedad en donde está presente un sistema de valores y reglas que posibilitan la relación con los otros y con el entorno. Cada cultura tiene una serie de reglas que rigen la respuesta emocional, las cuales son aprendidas a través de procesos de socialización como la educación.

Otro de los teóricos del construccionismo social, que aportó al tema de las emociones es Harré (1986, en Bisquerra 2009), quien destaca la importancia del papel que juegan las creencias, los órdenes morales, la educación y el lenguaje en las emociones, así, propone que hay cuatro tipos de variaciones culturales en la expresión emocional:

- Inversión, son los cambios en los patrones de evaluación distintivos en cada cultura, así una situación en una cultura puede ser evaluada como peligrosa induciendo al miedo, y en otra cultura esa misma situación se valora como una oportunidad para mostrar valentía.
- Fomentar frente a suprimir, que refiere a la tendencia en algunas culturas a suprimir emociones y fomentar otras.
- Intensidad diferente, es decir la diferencia de una cultura en cuanto a la magnitud de la manifestación de emociones.
- Cambios a través de la historia, las transformaciones de la experiencia emocional que se dan en una misma cultura a lo largo del tiempo.

Por su parte Kemper (1981, en Bisquerra, 2009), enfoca su atención en la influencia que tienen las relaciones de poder en la experiencia emocional. En su teoría explica que, a partir del tipo de la relación de poder entre las personas, se pueden predecir las emociones, ya que éstas se

construyen en las relaciones sociales, por ejemplo, menciona que estar en un déficit de poder respecto a otros, produce emociones como el miedo o la ansiedad. Es importante destacar que este teórico le da importancia al componente fisiológico que se presenta en la respuesta emocional.

De este modo, las teorías del construccionismo social priman el papel de la cultura en la experiencia emocional, a diferencia de las teorías cognitivas que centran su atención en los procesos cognitivos; sin embargo, ambos grupos de teorías nos son excluyentes, contrario a ello las aportaciones de los diversos teóricos han permitido hacer aproximaciones más completas de la definición de la emoción, los sentimientos y el afecto, tal como la que se presentó en el primer apartado de este capítulo.

3.1.3 Función de las emociones y su relación con el concepto de afectividad

Las emociones forman parte vital de la experiencia humana debido a las funciones que cumplen, y por su relación con otros procesos mentales, ya que pueden afectar la percepción, la atención, la memoria, el razonamiento, la creatividad entre otras. Al respecto existe evidencia de que estados emocionales relacionados con la felicidad influyen en la organización cognitiva, de tal manera que se producen más asociaciones neuronales que las normales, favoreciendo habilidades como la creatividad y la resolución de problemas (Pérez, Bisquerra y García 2015). Algunas funciones de las emociones, según Elices (2015), son:

- **Función adaptativa.** Las emociones permiten al organismo facilitar conductas de adaptación al medio.

- Función motivadora. En tanto que la reacción emocional predispone a la acción, una de las funciones es precisamente motivar conductas.
- Función social. Las emociones sirven para comunicar a los demás nuestro estado afectivo, lo cual a su vez influye en el de los demás.
- Toma de decisiones. La información que nos proporciona la experiencia emocional puede influir en la toma de decisiones.

Una vez que se han expuesto las diversas teorías que explican y estudian la emociones, los sentimientos y los afectos, así como su función en el desarrollo e interacción humana, nos centraremos en el término de afectividad. Chaves (1995, en Godoy y Campoverde, 2016: p. 218) la define a la afectividad como "...un conjunto de sentimientos expresados a través de acciones entre personas en cualquier contexto social en que estén inmersos los individuos". Bisquerra (2009) y Colín (2017) destacan que, aunque es un término amplio que se utiliza para detonar cualquier tipo de estilo emotivo, la afectividad implica un proceso de interacción social y de influencia entre dos o más individuos.

Todos los seres humanos experimentamos emociones como respuesta a las situaciones a las cuales nos enfrentamos, esta respuesta emocional se da a nivel fisiológico, cognitivo (valoración subjetiva, sentimientos) y comportamental (expresión de la emoción a través de conductas y actitudes), en la interacción con los otros y con el entorno, estas respuestas emocionales individuales se influyen unas con otras dando lugar a la afectividad.

3.2 La afectividad en el ámbito educativo

El espacio escolar es sin duda uno de los entornos más relevantes en el desarrollo humano, pues es aquí en donde autoridades educativas, docentes y alumnos interactúan entre sí con un solo propósito: la formación de individuos a nivel personal, académico y cultural; para García-Cabrero (2009) estas interacciones generan emociones, sentimientos y actitudes hacia sí mismos, hacia los demás y hacia la materia objeto de estudio, produciéndose así la afectividad.

3.2.1 Interacciones educativas: Relación docente-alumno

Para Razo y Cabrero (2016), las interacciones educativas describen las conductas, actividades y relaciones entre los actores educativos, cuyo objetivo principal es estimular el aprendizaje, estas autoras identifican las diferentes relaciones que se establecen en el ámbito educativo para lograr dicho propósito: la relación docente-docente, la relación alumno-alumno y la relación docente-alumno; todas ellas importantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, no obstante, para los fines de esta investigación nos centraremos en la relación docente-alumno.

García-Rangel, et al. (2010), realizaron una investigación para conocer la influencia que tiene en el aprendizaje la relación docente-alumno en un bachillerato universitario, entre los hallazgos más importantes está que la mayoría de los estudiantes califican la relación con sus docentes como buena o regular, argumentando que dominan los temas y ayudan a resolver dudas, lo que deja ver a los investigadores que los alumnos tienen una visión tradicionalista que no va más allá de enseñar y aprender contenidos. Sin embargo, el 69% de los estudiantes afirmaron que uno

de los aspectos que más favorece su aprendizaje es la buena relación con sus profesores, la forma de ser de éstos, incluso por encima del dominio de contenidos y de la edad del docente.

Asimismo, en otros estudios se ha encontrado que las características del profesor se correlacionan con la calidad de la relación, y esto a su vez influye positivamente en el rendimiento académico (Chiara, 2014).

Por su parte, Covarruvias y Piña (2004), también estudiaron la interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje, los estudiantes se refirieron a la relación en términos de cercanía o lejanía; esto lo constató Miranda (2012) quien reporta que, aunque los jóvenes valoran que el docente sea estricto y se dé a respetar, existe "...falta de cercanía, intimidad y afectividad" (p. 79).

Martínez (2014), estudió la concepción del rol del docente y contrastó las opiniones de alumnos y profesores; los alumnos, ponen el énfasis del rol docente en el vínculo que se genera en el aula con el profesor y consideran que es papel del maestro establecer el control y dirección del grupo, en tanto para los docentes su rol se basa en la interacción con el alumno a través de lo didáctico y reconocen que existen dos pilares en la formación de sus alumnos, el intelectual y el personal.

En estas investigaciones se deja ver que los estudiantes valoran positivamente la buena relación con sus profesores, enfatizando las características del profesor y su posición de jerarquía, pues reconocen su autoridad, lo que da muestras de que desde su perspectiva, mantener una buena

relación con el docente influye positivamente en su aprendizaje (Covarruvias y Piña, 2004; García-Rangel, et al. 2010; Miranda, 2012; Chiara, 2014; Martínez, 2014).

Es importante también saber qué opinan los docentes, Prieto (2008), estudió la relación docente-alumno, haciendo énfasis en la figura del profesor para conocer los factores que influyen y condicionan su práctica, destaca tres características de los docentes importantes de analizar, condiciones personales, cualquier situación de la vida personal del profesor repercute en su enseñanza, incluye su personalidad y sus experiencias de vida; formación, que incluye el dominio del campo disciplinar y conocimientos pedagógicos y psicológicos; y actitud. Así mismo este autor asegura que para el desempeño de una buena práctica docente es necesario el trabajo coordinado de todo el cuerpo docente.

Por su parte Carlos (2009), entrevistó a profesores de nivel superior, calificados como buenos docentes por sus alumnos, quienes, además de destacar su gusto por enseñar, indicaron su interés por establecer una buena relación interpersonal con sus alumnos, además de que para ellos la enseñanza no debe limitarse al terreno disciplinar, sino que debe contribuir a la formación integral, en la que destaca el desarrollo de valores y habilidades para relacionarse con otras personas.

Por otro lado, Chiara (2014) sostiene que, de acuerdo con los docentes, los estudiantes muestran una mejor actitud hacia lo académico y el desarrollo personal cuando existe una buena relación educativa, planteamiento con el cual coincidieron los estudiantes. En este sentido Riveros, Barona y León (2014), midieron el impacto de cursos de habilidades de interacción para el personal

docente, en la mejora de la relación con sus alumnos, encontrando que después de haber tomado el curso, los docentes percibieron mayor comunicación, comprensión y mejor actitud de los estudiantes hacia ellos y hacia la asignatura.

Es así como podemos observar que, tanto en las investigaciones con alumnos como con profesores, referentes a la relación docente-alumno, se reconoce que una adecuada relación entre el docente y sus alumnos influye de manera positiva en el aprendizaje. La afectividad en el ámbito educativo, al igual que en toda interacción humana, se puede explicar en tanto el tipo de relaciones que se establecen entre los actores educativos: relación docente-docente, alumno-alumno y docente-alumno.

3.2.2 Afectividad y logro académico

De acuerdo con Terán (2012), la afectividad es un tema poco atendido en el ámbito educativo, especialmente en el nivel medio superior, en donde las investigaciones han centrado sus esfuerzos en temas como las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje, así como en los indicadores de calidad educativa como la eficiencia terminal, el abandono escolar, el rezago educativo y la reprobación.

Sin embargo, de acuerdo con Razo y Cabrero (2016), para dar cuenta de los resultados de estos indicadores educativos, es imprescindible conocer las interacciones educativas, ya que “...ningún aprendizaje significativo ocurre sin una relación significativa” (p. 4). En este mismo sentido Maiorana (2010), indica que cuando los docentes establecen vínculos con los alumnos y

hacen de estos vínculos el soporte del aprendizaje, se crean condiciones propicias y resultados académicos de más alto nivel, además de bienestar y satisfacción personal.

Por su parte, Godoy y Campoverde (2016) señalan que no se ha dado la suficiente relevancia a los factores afectivos involucrados en la práctica educativa en las aulas. Para estas autoras, la poca afectividad manifestada dentro del aula de clases trae como consecuencia un clima tenso, ocasionando al mismo tiempo, un bajo rendimiento académico.

Respecto de lo anterior, Colin (2017) plantea que el elemento afectivo es indispensable para el aprendizaje, ya que mantener una buena relación, caracterizada por la cercanía, da la oportunidad a los alumnos de "...expresar ideas, preguntas y argumentos sobre el contenido, sin temor" (p. 73.); esto propicia la creación de un clima socioemocional seguro, donde el docente como mediador y responsable de la interacción, al plantear preguntas abiertas y dar retroalimentación positiva, promueve la cercanía emocional con los alumnos, sin perder la disciplina y el control (Terán, 2012).

En relación con lo anterior, Van Dijk (2012) reporta que los alumnos que dejaron de asistir a la escuela revelan que no encontraron en la interacción con sus maestros seguridad emocional, escucha activa, retroalimentación positiva y espacios de participación, lo cual está completamente relacionado con la importancia que asignan los docentes a dicha interacción pues consideran que su obligación como docentes no va en este sentido.

Del mismo modo, Terán (2012) indica que en el bachillerato los aspectos afectivos sólo se abordan cuando existen problemáticas como la violencia escolar, pero no son considerados en el

proceso de enseñanza y aprendizaje, una de las razones puede ser porque los docentes de este nivel educativo, por lo general son formados en instituciones de educación superior, en las diferentes disciplinas del conocimiento, pero no siempre en aspectos pedagógicos, por lo que pueden dejar de lado lo afectivo que se ve materializado en la relación docente-alumno, aunado a que no suelen considerar la etapa de desarrollo en la que se encuentran los alumnos, y de su necesidad de interacciones afectivas en el aula.

3.2.3 Dimensiones afectivas de la docencia

Si bien es cierto que en la interacción docente-alumno, ambos actores se influyen mutuamente y construyen la relación, es el docente quien a través de su función mediadora propicia el clima de aula óptimo para que se desarrolle una relación positiva (García-Rangel, et al. 2010); también es importante reconocer que en la mayoría de las situaciones el alumno no se encontró en la posibilidad de elegir el docente, sino le fue asignado (Prieto, 2008). Además, en algunos casos, los docentes no logran percibir que su contribución a la formación de sus alumnos es de gran magnitud (Van Dijk, 2012; Osuna y López, 2017), pues en ciertos casos una relación cercana y significativa con algún docente puede hacer la diferencia entre permanecer o no en la escuela.

En relación con lo anterior, Olson y Wyett (2000, en García-Cabrero, 2009) proponen la existencia de las siguientes competencias afectivas en los profesores:

1. Autenticidad. Se refiere a que el profesor demuestra que es una persona genuina, consciente de sí misma y capaz de comportarse de acuerdo con sus sentimientos más verdaderos.
2. El respeto. Cuando el profesor valora a todos sus estudiantes como personas dignas de ser consideradas de forma positiva y tratadas con dignidad.
3. La empatía. Un profesor es una persona empática cuando entiende los sentimientos de sus alumnos y responde apropiadamente a ellos.

Por su parte, Touriñán (2013, en Godoy y Campoverde, 2016) resalta tres aspectos de la afectividad desde el punto de vista psicológico y pedagógico, los cuales considera predominantes en el aula: la motivación, entendida como las estrategias que estimulan a realizar determinadas acciones para la consecución de un objetivo; la inteligencia interpersonal que maneje el profesor, que refiere a la habilidad para establecer relaciones con otras personas e interactuar con ellas y; la sensibilidad del docente hacia sus alumnos, la cual le permite comprender sentimientos, pensamientos, captar estados de ánimo, para ser más flexible.

Para Terán, (2012) existen diversas formas de expresiones afectivas en el aula por parte del docente, como la expresión explícita, mirar a los alumnos, dar las gracias, retroalimentar, hablar y escuchar a los alumnos, afirmación o corrección, alabar la ejecución, y todo esto favorece la buena relación docente-alumno. En relación con esto, es necesario retomar los componentes afectivos de la docencia propuestos por Rompelmann (2002, citado en García, 2009), los cuales incluyen emociones, sentimientos y actitudes en la enseñanza, clasificados en tres dimensiones: oportunidad

para responder, retroalimentación y consideración hacia las personas. Dentro de estas dimensiones se circunscriben categorías, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. *Dimensiones afectivas de la enseñanza*

Dimensiones afectivas	Categorías
Oportunidad para responder	Equidad en la oportunidad de respuesta Apoyo individual al estudiante Latencia Profundizar Mantener altas expectativas en el razonamiento
Retroalimentación	Corregir Elogiar Dar razones de los elogios Escuchar activamente Oportunidad de expresar y aceptar los sentimientos del otro
Consideraciones hacia las personas	Proximidad Cortesía/respeto Intercambio de experiencias personales Tocar de forma afectuosa Poner límites al comportamiento

Nota: En esta tabla se muestran el modelo de las dimensiones afectivas de la enseñanza propuesto por Rompelmann (2002, citado en García-Cabrero, 2009).

Es importante destacar que este modelo brinda parámetros que ofrecen la posibilidad de conocer en qué medida estas dimensiones se presenta en la práctica docente y si ello tiene impacto significativo en los resultados de logro académico; así mismo, el definir estas dimensiones ofrece a los docente la oportunidad de identificarlas en su práctica y reflexionar acerca de su relevancia en el quehacer educativo para generar ambientes seguros que favorezcan el aprendizaje y contribuyan a disminuir el rezago educativo.

Finalmente, es conveniente mencionar que estas dimensiones sirvieron de base para la presente investigación, ya que dieron la pauta para el diseño de los planteamientos que permitieron

explorar la percepción de los docentes, respecto al significado que dan al factor afectivo y el logro de aprendizajes.

Capítulo 4

Elementos metodológicos

4.1 Objetivo de la investigación

Analizar los significados e importancia que otorgan al factor afectivo para el logro de aprendizajes, docentes de asignaturas que presentan altos y bajos índices de reprobación en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

4.2 Preguntas de investigación

- ¿Qué significa ser profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades?
- ¿Qué elementos consideran importantes para el logro académico de los alumnos?
- ¿Qué responsabilidad asumen los docentes ante la problemática de la reprobación y el abandono escolar?
- ¿Cómo perciben la relación docente-alumno en función del logro de aprendizaje?
- ¿Qué importancia atribuyen al factor afectivo para el logro de aprendizajes?

4.3 Tipo de investigación: Fundamentación epistemológica

A diferencia de la investigación cuantitativa, que se caracteriza por ser deductiva a partir de la comprobación de hipótesis mediante una metodología lineal, el enfoque cualitativo busca comprender y explicar las interacciones y significados subjetivos individuales y grupales, por lo

que no pretende generalizar los resultados sino comprender y profundizar en la subjetividad de la realidad de los participantes, y a partir de ello generar conocimiento, toda vez que éste es un producto social, histórico y colectivo. De acuerdo con Creswell (citado en Vasilachis, 2006), la finalidad de la investigación cualitativa es comprender los significados que los actores dan a su vida, sus acciones, experiencias y a los sucesos o situaciones en las que participan, así como comprender el contexto particular en el que actúan y la influencia que éste tiene en ellos para generar nuevas teorías fundamentadas y desarrollar explicaciones causales válidas analizando la influencia de unos sucesos sobre otros, comprendiéndolos de forma local, contextual y situada; en este caso, los docentes del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Según Taylor y Bogdan (1992, en Álvarez-Gayou, 2003) se pueden destacar diez características de la investigación cualitativa:

- Es inductiva, ya que parte de los datos para llegar a conclusiones.
- Tiene una perspectiva holística, pues concibe a los participantes y su entorno como un todo que no se reduce a variables.
- Es sensible a los efectos que causa el investigador sobre las personas que estudia.
- Comprende a las personas desde su propio marco de referencia.
- El investigador se aparta de sus perspectivas, creencias y predisposiciones.
- Las perspectivas de todos los participantes se consideran valiosas.
- Son métodos humanistas, en el sentido de que al estudiar a las personas cualitativamente el énfasis se coloca en el elemento humano a partir de comprender la experiencia individual, más que el análisis estadístico.

- Le da relevancia a la validez obteniendo el conocimiento directo del mundo social y no filtrado por conceptos, definiciones operacionales o escalas clasificatorias.
- Para este enfoque todos los escenarios y personas son dignos de ser estudiados.
- No sigue un protocolo lineal, sino que es emergente y flexible.

De acuerdo con Mendizabal (citado en Vasilachis, 2006) el término flexibilidad "...alude a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y en los propósitos" (p.67). A diferencia del diseño estructurado o lineal, el diseño flexible se desarrolla en un proceso circular, es decir, desde el inicio de la investigación se realiza la recolección de datos, el análisis, la interpretación y la teoría, lo que permite generar conocimiento fundamentado en los datos.

En la investigación cuantitativa el término diseño hace referencia únicamente a los aspectos metodológicos, sin embargo, para Creswell y Poth (2016), en la investigación cualitativa el diseño se refiere al proceso total, desde la conceptualización de un problema, hasta la expresión escrita, por su parte, para Mendizabal (citado en Vasilachis, 2006), el diseño de investigación refiere a la "...disposición de elementos que gobiernan el funcionamiento de un estudio que producirá datos cualitativos en forma inductiva" (p.73). Estos elementos son:

- a. La pregunta de investigación, que es el elemento central ya que indica qué se desea saber o comprender.
- b. El objetivo, que refiere al qué o el para qué de la investigación.

- c. El contexto conceptual, es el conjunto de supuestos o teorías que respaldan la investigación, se elabora a partir de diversas fuentes como la experiencia vital del investigador, las tradiciones teóricas sobre el tema y los estudios e investigaciones previos.
- d. Los fundamentos epistemológicos, que tienen que ver con las tradiciones de la investigación cualitativa.
- e. Los métodos, los cuales son todos los procedimientos utilizados en el estudio para producir conocimientos, las características de este componente dependen de la tradición de investigación cualitativa elegida.
- f. Los criterios de calidad, como la validez y la confiabilidad.

Para Vasilachis (2006) la validez en la investigación cualitativa no está ligada exclusivamente a una determinada forma de hacer investigación cualitativa, en este sentido, Álvarez-Gayou (2003) menciona que el término validez es más apropiado para un estudio cuantitativo, mientras que en el enfoque cualitativo un criterio de calidad equivalente a la validez es la autenticidad, la cual hace referencia a lograr y asegurar la obtención de la situación real y verdadera, y no de asegurar la medición de determinadas variables como en la validez.

En cuanto a la confiabilidad, ésta consiste en reducir al mínimo el error en las mediciones, como se puede notar esto no es congruente con el enfoque cualitativo, ya que aquí no se hacen mediciones, sin embargo, existe un elemento conocido como la triangulación, de acuerdo con Okuda y Gómez-Restrepo (2005), la triangulación es el uso de diversos instrumentos para obtener información, de teorías, ambientes o contextos. Denzin (1998, en Álvarez Gayou, 2003) distingue entre diferentes tipos de triangulación:

- Triangulación de datos: uso de diferentes técnicas de recolección de datos.
- Triangulación de investigadores: uso de diferentes investigadores.
- Triangulación de teorías: utilizar diferentes perspectivas para analizar los datos de determinado fenómeno.
- Triangulación metodológica: uso de diferentes métodos para estudiar un mismo fenómeno.

Otro aspecto del enfoque cualitativo que es importante precisar es el relacionado con el muestreo; de acuerdo con Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014), en la investigación cualitativa las muestras se caracterizan por ser no probabilísticas, dado que no se busca representatividad pues la intención no es generalizar datos; para Ito y Vargas (2005) la selección de los participantes depende del propósito y de las técnicas de recolección de datos, además es importante señalar que en los estudios cualitativos, la muestra planteada inicialmente puede ser distinta a la muestra final ya que es posible agregar casos que no se habían contemplado o bien, excluir otros que sí se tenían previstos. En este sentido Creswell (2013b), Hektner (2010), Henderson (2009) y Miles y Huberman (1994) (citados en Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2014) definen diferentes tipos de muestras no probabilísticas:

- Diversas o de máxima variación. Estas muestras son utilizadas cuando se busca mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado.
- Homogéneas. Al contrario de las muestras diversas, en las muestras homogéneas las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o características.

- En cadena o por redes. Conocido como bola de nieve, se identifican participantes clave y se agregan a la muestra, se les pregunta si conocen a otras personas que puedan proporcionar más datos o ampliar la información y una vez contactados, se incluyen.
- De casos extremos. Estas muestras son poco usuales y son útiles cuando nos interesa evaluar características, grupos o situaciones alejadas de la “normalidad” o de prototipos.
- Por oportunidad. Se trata de casos que de manera inesperada se presentan ante el investigador justo cuando los necesita. O bien, individuos que requerimos y que se reúnen por algún motivo ajeno a la investigación, lo que nos proporciona una oportunidad extraordinaria para reclutarlos.
- Confirmativas. La finalidad de las muestras confirmativas es sumar nuevos casos cuando en los ya analizados se suscita alguna controversia o surge información que apunta en diferentes direcciones.
- De casos importantes. Son casos indispensables en la investigación.
- Por conveniencia. Estas muestras están formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso, es decir los casos que están “a la mano”.

Por otro lado es preciso hablar del desarrollo de la investigación cualitativa, el cual procede de diversas áreas del conocimiento, cada una de estas se caracteriza por su particular orientación metodológica y sus presupuestos teóricos y conceptuales acerca de la realidad, lo que ha hecho que en la actualidad no exista una sola forma de hacer investigación cualitativa, por el contrario, comprende una diversidad de vertientes que han sido denominados como escuelas, marcos interpretativos referenciales o tradiciones.

Al respecto Flick (2002, citado en Vasilachis, 2006) destaca 8 principales enfoques de la investigación cualitativa a las que denomina escuelas: la teoría fundamentada, la etnometodología y el análisis de la conversación, del discurso y de género, el análisis narrativo, la hermenéutica objetiva y la sociología del conocimiento hermenéutica, la fenomenología y el análisis de pequeños mundos de la vida, la etnografía, los estudios culturales, y los estudios de género.

Álvarez-Gayou (2003) considera que en la investigación cualitativa existen diferentes marcos interpretativos referenciales o enfoques, entre los que se encuentran la etnometodología, análisis conversacional, etnografía, fenomenología, la hermenéutica, el interaccionismo simbólico y el interpretativo y la teoría fundamentada; mientras que Creswell y Poth (2016) señalan la existencia de distintas tradiciones metodológicas: biografía, fenomenología, teoría fundamentada en los datos, etnografía y estudios de caso, cada una de ellas con características distintivas. Para estos autores, una tradición es "...un acercamiento a la investigación cualitativa que tiene una historia destacada en alguna disciplina" (p. 13), y afirman que las diferentes tradiciones provienen de diversas perspectivas disciplinarias, por ejemplo, la etnografía se originó en la antropología, la teoría fundamentada en la sociología y la biografía en la historia y en la sociología, es por lo que cada tradición tiene sus propias metodologías. Para la elección de la orientación metodológica Álvarez-Gayou (2003), propone partir del problema y la pregunta de investigación ya que esta última es la que guía el proceso de investigación.

En resumen, la investigación cualitativa por ser un enfoque inductivo cuyo propósito es conocer, comprender y profundizar en la subjetividad del fenómeno que se estudia, se caracteriza por tener un diseño flexible y emergente en el que participan muestras no probabilísticas, la

selección de los participantes se realiza con base en criterios que sean representativos para el objetivo de la investigación. Es importante mencionar que el enfoque cumple con los criterios de calidad que exige el rigor científico como la autenticidad y la triangulación, o bien lo que muchos autores denominan validez y confiabilidad respectivamente, pero con sus particularidades en cada uno de los enfoques.

En el caso de la presente investigación, se retoma la clasificación realizada por Creswell y Poth (2016), y se elige la tradición fenomenológica, ya que se considera que desde esta postura es posible responder mejor a las preguntas de investigación y cumplir con el objetivo de la misma, que se basa en el análisis de significados que construyen los docentes respecto a un fenómeno en particular; conocer y comprender la subjetividad de los participantes a partir de los significados construidos de la experiencia vivida.

4.3.1. Tradición fenomenológica

La fenomenología es una corriente filosófica originada a mediados del 1890, cuyos fundamentos fueron desarrollados por Edmund Husserl quien decía que para captar el contenido de la conciencia se debe recurrir a la mera descripción sin que esté atravesada por teorizaciones, es decir el estudio se debe centrar en la experiencia personal (Mieles, Tonon y Alvarado, 2012). En la fenomenología se deben comprender cuatro conceptos clave: el tiempo vivido, el espacio vivido, el cuerpo vivido y la relacionalidad vivida, lo cual pone de manifiesto la importancia de la experiencia vivida por el ser humano para dar cuenta de su mundo y por tanto sólo puede ser comprendida en su contexto, en este sentido, "...los comportamientos humanos se contextualizan

por las relaciones con los objetos, con las personas, con los sucesos y con las situaciones” (Álvarez-Gayou, 2003: p.86).

Para Creswell (citado en Álvarez-Gayou, 2003) un estudio desde la tradición fenomenológica se caracteriza por buscar el significado de la experiencia, apartar la propia experiencia del investigador, evitar juicios respecto a lo que es o no real, elaborar preguntas de investigación que exploren significados y recolectar la información de quienes han experimentado el fenómeno objeto de estudio.

4.4 Selección de participantes

Con la intención de conocer y comprender distintas perspectivas del fenómeno estudiado, las características que se tomaron en cuenta para elegir a los participantes fueron diversas; en tanto que las preguntas y el objetivo de investigación, pretenden analizar el significado que los docentes dan al factor afectivo para el logro académico, se tomó en cuenta el índice de reprobación, reportado en el último informe de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, de tal manera que se solicitó que los participantes contaran con las siguientes características: ser docente de cualquiera de las tres asignaturas con mayor índice de reprobación o de las dos asignaturas con menor índice de reprobación, así como tener menos de cinco años de experiencia docente o más de diez años de experiencia docente, esto porque desde la fenomenología la temporalidad, es decir el tiempo en que se experimenta la vivencia del fenómeno, es uno de los componentes esenciales.

Estos criterios fueron entregados a la Jefa del Área de Experimentales del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, a quien se le solicitó el apoyo para invitar a 10 docentes, dos de cada asignatura con alto y bajo índice de reprobación, uno de ellos con mayor experiencia docente y el otro con menor.

4.5 Informantes

Aunque se convocó a diez profesores de asignaturas de alto y bajo índice de reprobación sólo siete aceptaron participar. La formación disciplinar de los profesores, actividades de profesionalización en docencia y años de experiencia se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 2. *Caracterización de los informantes*

No.	Género	Disciplina	Formación profesional	Experiencia docente
1	Femenino	Química	Química farmacéutica	1 año
2	Femenino	Química	Química en alimentos	9 años
3	Masculino	Física	Ingeniero civil	4 años
4	Masculino	Física	Ingeniero industrial	8 años
5	Femenino	Matemáticas	Ingeniera civil, Maestría en docencia (MADEMS)	5 años
6	Femenino	Biología	Bióloga	33 años
7	Femenino	Inglés	Lic. en lengua y literatura modernas inglesas	5 años

Nota: En esta tabla se muestran las características de los docentes participantes.

4.6 Técnicas de recolección de información

En relación con todo lo anterior, es relevante dar cuenta de las diferentes técnicas de recolección de datos para tomar las decisiones metodológicas que permitan recoger la información idónea para el análisis de significados manifiestos y estar en congruencia con la tradición

fenomenológica. Álvarez-Gayou (2003) destaca entre las técnicas de recolección de datos en la investigación cualitativa, la observación, entrevista, fotobiografía, historias de vida, narrativas, grupo focal y cuestionarios. A continuación, se especificarán las características del grupo focal y del cuestionario ya que son las técnicas utilizadas en la presente investigación.

Para Hamui y Valera (2013), los grupos de enfoque representan un espacio de opinión que permite captar el sentir, pensar y vivir de los participantes, trabajar en grupo facilita la discusión y propicia los comentarios y opiniones incluso en temas que pueden ser complicados, se refiere a una discusión cuidadosamente planeada y dirigida por un entrevistador (Ito y Vargas, 2005); y es considerada una de las técnicas más utilizadas en la investigación cualitativa dada la riqueza de información que de ella deriva (Álvarez-Gayou, 2003).

Como su propósito es propiciar la interacción mediante la conversación acerca del fenómeno o tema de investigación en un tiempo determinado, debe privilegiarse el habla de los participantes (Álvarez-Gayou, 2003). Esta técnica es especialmente sensible al estudio de actitudes y experiencias. La discusión se ve beneficiada por la generación de diversos testimonios y autoexplicaciones que derivan en datos cualitativos (Álvarez-Gayou, 2003; Ito y Vargas, 2005; Hamui y Valera, 2013).

Como se puede notar, los diferentes autores que enuncian los propósitos de esta técnica de grupo de enfoque están en congruencia con el objetivo y la tradición metodológica de esta investigación puesto que permite recoger información sobre los significados subjetivos de los participantes a través de la narrativa verbal de su experiencia vivida.

El surgimiento de la técnica del grupo de enfoque se remonta a los años treinta como respuesta a la inquietud que se planteaban algunos investigadores sociales, acerca de la precisión en la recolección de los datos, en el sentido de qué tanto influían ellos en los informantes para que dieran determinadas respuestas, y por otro lado qué tanto se limitaban las respuestas en una entrevista individual, toda vez que, generalmente, éstas estaban conformadas por preguntas cerradas. Por lo anterior se decide poner a los entrevistadores en un rol menos directivo, dando lugar a espacios con mayor apertura y menos rígidos para permitir explorar, desde los participantes, el tema de investigación (Álvarez-Gayou, 2003).

Es común encontrar esta técnica con nombres como grupos de discusión o entrevista grupal. Sin embargo, Aigner (2006) y Beck, Bryman y Futing (2004) (citados en Escobar y Bonilla, 2009) distinguen entre entrevista grupal y grupo focal, al señalar que en una entrevista se cuestiona a un grupo de personas al mismo tiempo, poniendo el énfasis en las preguntas y respuestas entre el investigador y los participantes; mientras que el grupo focal se centra en la interacción dentro del grupo, la cual gira alrededor del tema propuesto por el investigador.

En este orden de ideas Mella (2000, citado en Campusano, 2016) define al grupo focal como "...una entrevista de grupo, donde un moderador guía una entrevista colectiva durante la cual un pequeño grupo de personas discute en torno a las características y las dimensiones del tema propuesto para la discusión" (p. 142), con diferentes objetivos entre los que se encuentran:

- Identificación de problemas: Permite abundar sobre temas poco conocidos para los investigadores.

- Planeamiento: Sirve para planear, definir, incorporar y monitorear metas.
- Implementación: Permite profundizar en el tema, agregando datos importantes para el estudio.

Para Escobar y Bonilla (2009), los grupos focales son útiles para la formulación de nuevas hipótesis que permitan avanzar en la investigación; en temas de investigación complejos y que requieren involucrar nuevos métodos y datos para lograr la validez; cuando los resultados de un estudio cuantitativo son estadísticamente ambiguos o engañosos; para generar ideas en alguna estrategia de publicidad, posicionamiento o implementación de algún producto; para analizar la percepción de las personas respecto a comportamientos, ideas, productos o servicios; para el desarrollo de otros instrumentos; así como para identificar necesidades personales y comunitarias.

Respecto a los pasos a seguir para realizar un grupo focal, Escobar y Bonilla (2009) proponen los siguientes:

- Determinar número de grupos y sesiones. Uno de los elementos que influyen en este paso es el punto de saturación, que se refiere al momento en el cual durante la obtención de la información, ésta empieza a ser igual, repetitiva o similar, en ese momento ya no se realizan más grupos de enfoque ni sesiones.
- Determinar las características de los participantes, cuidando que éstas correspondan con el objetivo de investigación.

- Detectar e invitar a los participantes. Este paso está supeditado a la accesibilidad de inmersión al campo y la disponibilidad de los participantes, quienes deben aceptar ser videograbados.
- Organizar la sesión teniendo en cuenta el lugar, materiales y agenda de trabajo.
- Durante la sesión, crear un clima de confianza en el que, de manera ordenada, todos tengan la posibilidad de participar. Para esto es recomendable solicitar sus opiniones, hacer preguntas e invitar a intercambiar sus puntos de vista.
- Conviene elaborar un resumen de la sesión con los datos de los participantes, fecha y duración de la sesión, información completa del desarrollo de la sesión y observaciones del moderador.

En cuanto a la duración de la sesión de un grupo de enfoque se recomienda que sea entre una o dos horas sin exceder de las tres horas ya que produce fatiga, por este motivo el investigador debe contemplar ajustar las preguntas a este tiempo sin menoscabo del objetivo de la investigación.

Una vez que se realiza la sesión debe hacerse la transcripción literal y ordenada de la entrevista; posteriormente elaborarse un árbol categorial basado en la guía de la entrevista, teniendo como referentes los objetivos de investigación y los supuestos del estudio. Para el análisis conviene codificar las unidades en un plano descriptivo y conceptual. “En este momento el proceso interpretativo está en marcha al relacionar contextos, eventos, situaciones, sujetos de estudio e intentar encontrar modelos, explicar sucesos para construir teoría” (Hamui y Varela, 2013: p. 58), así mismo hoy en día se cuenta programas computacionales que ayudan en el proceso de codificación y análisis.

En lo referente al cuestionario, según Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014), éste es el instrumento para recoger información, mayormente utilizado por los investigadores. Existen dos tipos de cuestionarios, el cerrado, en el cual se preestablecen opciones de respuestas, generalmente en escala Likert o diferencial semántico para medir actitudes; y el abierto, como su nombre lo indica son preguntas en donde no hay respuestas previamente definidas, sino que se deja el espacio para que los participantes respondan a partir de la reflexión.

Algunos autores como Álvarez-Gayou (2003), señala que el cuestionario abierto se alinea más a los postulados de la metodología cualitativa, en el sentido que no limita al participante a responder de determinada forma, no obstante el uso de cuestionarios cerrados en el enfoque cualitativo es válido en tanto es utilizado como uno de los mecanismos que permite hacer la triangulación de datos, que consiste en hacer uso de diferentes técnicas de recolección de información, destacando además que, si bien, el cuestionario cerrado se corresponde más con los postulados cuantitativos no significa que es exclusivo de este paradigma. En este caso se utilizó un cuestionario cerrado con escala Likert, para hacer la triangulación de datos con lo recabado en el grupo focal.

Derivado de todos estos fundamentos metodológicos, podemos observar que el enfoque cualitativo representa una metodología idónea para estudiar la complejidad de los fenómenos sociales, tal como el fenómeno de la educación; de acuerdo con Campusano (2016), la investigación en materia educativa pretende mejorar los procesos educativos, particularmente aquellos que atienden los docentes ya que profundizar en ellos de una manera científica permitirá, en palabras de este autor, mejorar el desempeño docente, enfocándose en la comprensión de las

problemáticas situadas que viven los docentes en un contexto particular, más que en datos estadísticos que han generalizado las causas de dichas problemáticas.

4.7 Procedimiento

Como se mencionó anteriormente, en la presente investigación se utilizaron dos técnicas de recolección de datos, un cuestionario y un grupo focal. El cuestionario fue de tipo cerrado con una escala Likert (Anexo 1). Las opciones de respuesta son: 5= totalmente de acuerdo; 4= de acuerdo; 3= ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 2= en desacuerdo y 1= totalmente en desacuerdo; consta de 33 ítems redactados en positivo y divididos en 6 dimensiones de la siguiente manera:

- Significado de ser docente: 6 ítems
- Reprobación: 6 ítems
- Dinámica de clase: 11 ítems
- Estrategias de aprendizaje: 3 ítems
- Reflexión y pensamiento crítico de los estudiantes: 3 ítems
- Interacción entre docente y alumnos: 4 ítems

La actividad del grupo focal tuvo lugar en una sala de juntas del plantel durante el periodo intersemestral, que es un tiempo de receso académico para estudiantes y de jornadas de capacitación para los docentes. Se decidió realizar en este tiempo para no interferir en las clases una vez que iniciara el semestre y porque se estimó que esto favorecería la disposición a participar de los docentes, en tanto que existiría mayor flexibilidad en sus horarios. Siguiendo los pasos que

proponen Escobar y Bonilla (2009), para llevar a cabo un grupo de enfoque, a continuación, se detalla el proceso de su realización:

1. En primer lugar, se determinó realizar un solo grupo de enfoque y una sesión, esto por las condiciones en la oportunidad de inmersión al campo, en tanto que la institución tiene actividades programadas con los docentes, así como la disponibilidad de los informantes, ya que la participación fue voluntaria, estos factores reducen las posibilidades de realizar más sesiones y conformar más grupos. Álvarez-Gayou (2003) menciona que un solo grupo resulta inapropiado porque no manifiesta suficientemente el problema a investigar, en tanto que no se garantiza el punto de saturación, sin embargo, es importante mencionar que en esta única sesión si se pudo dar cuenta del punto de saturación, en tanto que las opiniones y percepciones que manifestaron los participantes ante la mayoría de los planteamientos eran similares e incluso de manera verbal manifestaban su acuerdo con lo que previamente habían dicho otros informantes.

2. Continuando con los pasos propuestos por estos autores, lo que sigue es determinar las características de los participantes, detectarlos e invitarlos, lo cual ya quedó explicado en el apartado anterior y se logró gracias al apoyo de personal propio de la institución.

3. Posteriormente se encuentra la organización de la sesión. En coordinación con la Jefa del área de experimentales, se determinó una fecha en la que los diez docentes que fueron invitados, tuvieran actividades programadas para ese día por lo que tenían que asistir al plantel, así como un horario que no se contrapusieran con dichas actividades. Esta estrategia buscó ampliar las posibilidades de asistencia de los informantes, ya que como se ha mencionado anteriormente

la participación fue voluntaria, se considera que el resultado fue positivo dado que asistieron siete docentes de los diez que fueron invitados.

En cuanto al lugar donde se llevaría a cabo la sesión, el arreglo con el que contaba era óptimo para el desarrollo de la sesión pues las condiciones de espacio, iluminación y limpieza fueron adecuadas para generar un espacio cómodo y confortable, necesarios para realizar una técnica como esta. Así mismo se previó llegar 30 minutos antes para conectar el equipo de videograbación y video-proyección y preparar los insumos para los docentes.

Los materiales que se utilizaron también fueron preparados con antelación, tales como el consentimiento informado, los cuestionarios, la presentación con las preguntas guía para la sesión (Anexo 2) y los personalizadores; además se definió una agenda de trabajo en la que se contemplaron los tiempos para contestar el cuestionario, hacer la presentación de los docentes, del objetivo de la reunión, la duración que tendría, los temas a tratar y las reglas de participación.

4. El siguiente paso fue propiamente la sesión. Lo primero que se realizó en la sesión fue agradecer a los docentes su asistencia, conforme iban llegando se sentaban en el lugar de su elección, ahí se encontraba el consentimiento informado y el cuestionario, los cuales se les pedía que mientras iniciábamos los leyeran y respondieran; de igual forma en cada lugar se colocaron personalizadores, en donde los docentes escribían su nombre y lo dejaban visible para todo el grupo.

5. Una vez que los docentes habían concluido de responder su cuestionario, se inició con el grupo focal, nuevamente de manera general se agradeció la asistencia, se presentó el proyecto de investigación y se planteó el objetivo de la reunión, mencionando a los docentes que estábamos reunidos para conocer su opinión acerca de temas relacionados con la docencia y el aprendizaje y en tanto es una opinión, no existen respuestas buenas o malas. Asimismo, se presentó la estructura de la sesión, la cual estuvo dividida en 6 temas, al igual que el cuestionario: significado de ser docente, reprobación, dinámica de clase, estrategias de aprendizaje, reflexión y pensamiento crítico de los estudiantes e interacción entre docente y alumnos. Se puntualizó que para cada uno de los temas contaríamos con aproximadamente 15 minutos para conversar en torno a ello, que el orden en que desearan participar era aleatorio y ellos podían decidir no contestar alguna pregunta, también se señaló que a media sesión habría un receso.

Esta primera parte de la sesión además de tener por objetivo dar el encuadre, buscó crear un clima cómodo para que los docentes se sintieran en confianza de participar; esto se corresponde con lo que Álvarez-Gayou (2003) denomina inicio de la sesión y que incluye la bienvenida y presentación del tema, las normas básicas y el agradecimiento. En general fue una sesión en donde hubo participación de todos los docentes en todas las preguntas y siempre bajo un clima de respeto a las opiniones.

6. Al finalizar la sesión se pidió a los docentes su dirección de correo electrónico para poder tener un canal de comunicación abierto por si en el futuro fuese necesario ahondar en alguna inquietud respecto a las opiniones vertidas durante el grupo de enfoque o bien si querían conocer los resultados derivados de la investigación.

Es importante señalar que previo a la utilización tanto del cuestionario como del grupo de enfoque, hubo una fase de prueba de los instrumentos, con la finalidad de identificar áreas de mejora de los propios instrumentos, así como de la experiencia de la investigadora, derivado de esta fase se hicieron algunos ajustes en las preguntas que se emplearían en el grupo de enfoque. En la fase de prueba la elección de casos fue por conveniencia, es decir casos disponibles y de fácil acceso. El primer cambio que se realizó fue contemplar en el encuadre el establecimiento del tiempo destinado a cada tema y hacer explícito que habría un receso a media sesión, ya que esto da certidumbre a los participantes de lo que va a suceder.

En cuanto a la presentación de las preguntas guía, en cada tema se partía de enunciados como título de la diapositiva y en seguida se presentaban las preguntas, sin embargo, se consideró que esto podría predisponer las respuestas por lo que se decidió presentar únicamente los temas como título, seguido de las preguntas, en la siguiente tabla se muestran los cambios realizados:

Tabla 3. *Cambios en los títulos de los apartados de las preguntas guía del grupo focal*

Títulos en fase de prueba	Títulos en Grupo de enfoque
Respecto a lo que significa ser docente...	Significado de ser docente
Existe un gran número de estudiantes de media superior que reprobaban asignaturas...	Reprobación
En lo que se refiere a la dinámica de la clase...	Dinámica de clase
Cuando los alumnos cometen errores o no tienen una buena disposición para aprender...	Estrategias de aprendizaje
Para propiciar la reflexión y el pensamiento crítico en sus estudiantes...	Reflexión y pensamiento crítico de los estudiantes
En cuanto a la interacción que tiene Usted con sus estudiantes dentro y fuera de clases...	Interacción entre docente y alumnos

Nota: En esta tabla se muestran los cambios que se realizaron a partir de la fase de prueba en los títulos de cada apartado para el grupo focal.

Esto trajo consigo replantear la redacción de algunas preguntas, como se puede apreciar en la tabla 4:

Tabla 4. *Cambios en las preguntas guía del grupo focal*

Títulos fase de prueba	Preguntas fase de prueba	Títulos Grupo de enfoque	Preguntas modificadas en el Grupo de enfoque
Respecto a lo que significa ser docente...	¿Qué cree que nos corresponde hacer a los docentes para que los estudiantes aprendan? ¿Cómo podemos saber que los estudiantes han aprendido?	Significado de ser docente	Se agregó la pregunta: ¿Para usted qué significa ser docente?
En lo que se refiere a la dinámica de la clase...	¿De qué manera propicia la participación de sus alumnos? ¿Qué hace para favorecer la interacción entre estudiantes? ¿Cuál es la estrategia que utiliza para establecer límites de comportamiento en su clase? ¿Qué medidas toma cuando estos límites son rebasados?	Dinámica de clase	¿De qué manera propicia la participación de sus alumnos en la construcción de su conocimiento?
Cuando los alumnos cometen errores o no tienen una buena disposición para aprender...	¿Qué estrategias utiliza? ¿Cuál debería ser nuestro papel como docentes?	Estrategias de aprendizaje	Cuando los alumnos no tienen una buena disposición para aprender: ¿Qué estrategias utiliza? ¿Cuál debería ser nuestro papel como docentes? Cuando los alumnos cometen errores al participar: ¿Qué estrategias utiliza?
Para propiciar la reflexión y el pensamiento crítico en sus estudiantes...	¿Qué podríamos hacer los docentes? ¿Qué papel juegan estos elementos en el logro de académico?	Reflexión y pensamiento crítico de los estudiantes	Para propiciar la reflexión y el pensamiento crítico de los estudiantes: ¿Qué podríamos hacer los docentes? ¿Qué papel juegan estos elementos en el logro de académico?
En cuanto a la interacción que tiene Usted con sus estudiantes dentro y fuera de clases...	¿Qué opinión tiene acerca de compartir algunas experiencias personales con sus estudiantes? ¿Qué papel juega la relación docente-alumno en el logro académico?	Interacción entre docente y alumnos	¿Qué opinión tiene acerca de que sus estudiantes compartan con usted algunas experiencias personales?

Si considera que el factor afectivo es importante para el logro académico ¿qué cree que podríamos hacer los docentes al respecto?

Nota: En esta tabla se muestran los cambios en las preguntas guía del grupo focal, con base en la fase de prueba.

En el primer tema, el significado de ser docente, se agregó la pregunta ¿Para usted qué significa ser docente?; en el tema dinámica de clase se modificó la primera pregunta que pasó de ¿De qué manera propicia la participación de sus alumnos? a ¿De qué manera propicia la participación de sus alumnos en la construcción de su conocimiento? En cuanto al apartado de reprobación no se generó ningún cambio.

Para el tema de estrategias de aprendizaje, derivado de los comentarios de los participantes del ejercicio de ensayo se hizo necesario dividir el planteamiento ya que se había presentado como ¿qué estrategias utilizan los docentes cuando los estudiantes comenten errores al participar en clase o cuando no tienen buena disposición para participar? Como se observa es un planteamiento largo que causó confusión para los docentes dado que lo perciben como cosas distintas por tanto sus estrategias son diferenciadas, debido a ello en el grupo de enfoque quedó dividido el planteamiento en dos preguntas diferentes como se muestra en la tabla.

En el tema de reflexión y pensamiento crítico de los estudiantes, debido a que se quitó el planteamiento como título, fue necesario en este caso retomarlo en las preguntas ya que éstas se encontraban ligadas al mismo. Finalmente, en el apartado de interacción entre docentes y alumnos se tuvo que modificar la redacción de la primera pregunta la cual decía ¿Qué opinión tiene acerca de compartir algunas experiencias personales con sus estudiantes?, la pregunta fue entendida por los participantes de la fase de prueba como si las experiencias personales a las que se refería la

pregunta eran de los propios docentes, sin embargo la pregunta estaba dirigida a las experiencias personales de los alumnos, como una forma en que se sienten cercanos y con confianza en sus docentes favoreciendo el factor afectivo, por lo que la pregunta debió modificar su redacción quedando de la siguiente manera ¿Qué opinión tiene acerca de que sus estudiantes compartan con usted algunas experiencias personales? Finalmente, para el análisis de resultados se hizo el vaciado de los datos de la escala Likert y se realizó la transcripción del grupo focal para determinar las categorías de análisis.

Capítulo 5

Análisis de resultados

Análisis de la Escala Likert: aspectos relacionados con la docencia

En lo que se refiere al análisis de la escala Likert se obtuvo la moda del puntaje de cada uno de los ítems. Las opciones de respuesta para las 33 afirmaciones frente a las cuales deberían indicar su nivel de acuerdo: 5 cuando estaban totalmente de acuerdo, 4 para señalar acuerdo, 3 en los casos en que no estaban de acuerdo ni en desacuerdo (llamada neutra) 2, cuando estaban en desacuerdo y 1 cuando estaban completamente en desacuerdo.

Los ítems se agruparon en 6 dimensiones: significado de ser docente, reprobación, dinámica de clase, estrategias de aprendizaje, reflexión y pensamiento crítico de los estudiantes e interacción entre docente y alumnos. A los informantes se les asignó una clave para identificarlos: I1, I2, I3, I4, I5, I6 e I7.

Respecto a la dimensión del significado de ser docente, todos los participantes marcaron las opciones de acuerdo o totalmente de acuerdo en que además de enseñar contenidos se deben enseñar valores y actitudes (ítem 1), que es necesario emplear diversas estrategias para que los estudiantes aprendan (ítem 2) y si se dificulta el proceso de aprendizaje el docente debe buscar nuevas estrategias (ítem 3), también que un docente debe asegurarse de manera continua que sus estudiantes están aprendiendo (ítem 5).

En el ítem 4 en donde se afirmaba que el aprendizaje de los alumnos es responsabilidad de los maestros hubo quien estuvo en desacuerdo (I5) y dos profesores marcaron la opción de ni de acuerdo ni en desacuerdo (I1, I3).

Por último, en cuanto al ítem 6 en el que se afirmaba que la evaluación es útil para acreditar o no a los estudiantes, la mayoría estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo, un profesor marcó la opción de acuerdo (I6) y otro la opción 3 que indica la opción neutra (Tabla 5).

Tabla 5. *Dimensión: Significado de ser docente*

Ítems		Puntajes						
		I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7
1	Además de enseñar contenidos de la asignatura, también se debe enseñar actitudes y valores.	5	5	5	5	4	5	5
2	Es importante utilizar diversas estrategias de enseñanza para que los estudiantes aprendan	4	5	5	5	5	5	5
3	Si a un estudiante se le dificulta aprender, se deben buscar nuevas estrategias para él	4	5	5	5	4	5	5
4	El aprendizaje de los estudiantes es responsabilidad del docente	3	4	3	4	1	5	4
5	El docente se debe asegurar continuamente que sus alumnos están aprendiendo durante el semestre	4	5	4	5	5	5	4
6	La evaluación sólo es útil para acreditar o no a los estudiantes	3	2	2	1	2	4	1

Nota: En esta tabla se muestran los puntajes obtenidos en la escala Likert, de los ítems de la dimensión Significado de ser docente.

En cuanto a la dimensión de reprobación, todos estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo en que para que los alumnos aprendan es importante que tengan buena disposición (ítem 7), que el seguimiento del progreso de aprendizaje de los alumnos puede disminuir la reprobación (ítem 9), que se pueden implementar estrategias para despertar el interés de los estudiantes para que éstos entren a clase (ítem 11) y que aunque existan asignaturas difíciles siempre hay forma de lograr que los alumnos aprendan (ítem 12).

Casi todos, marcaron la opción de ni de acuerdo ni en desacuerdo respecto a que la dificultad de la asignatura tiene que ver con la reprobación (ítem 8) y dos de ellos marcaron la opción en desacuerdo. En cuanto al ítem 10, sobre la idea de que los estudiantes reprueban porque no entran a clase hubo diferencias de opinión (tabla 6).

Tabla 6. *Dimensión: Reprobación*

Ítems		Puntajes						
		I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7
7	Para que los estudiantes puedan aprender es necesario que tengan buena disposición	4	4	4	5	5	5	5
8	Existen asignaturas más difíciles que otras, por ello muchos alumnos reprueban	3	3	3	3	2	3	2
9	Dar seguimiento al progreso de los estudiantes a través de la evaluación, puede disminuir la reprobación.	4	4	4	5	4	5	5
10	Los estudiantes reprueban principalmente porque no entran a clase.	3	4	2	2	4	3	4
11	Se pueden implementar estrategias para despertar interés en los alumnos y lograr que entren a clase	4	4	4	5	5	5	5
12	Aunque la asignatura sea difícil siempre hay formas de lograr que los alumnos aprendan	4	5	4	5	5	5	5

Nota: En esta tabla se muestran los puntajes obtenidos en la escala Likert, de los ítems de la dimensión de Reprobación.

En la tabla 7 se muestran los niveles de acuerdo respecto a las afirmaciones sobre la dinámica de clase. Se encontró que todos los informantes están de acuerdo o totalmente de acuerdo en las afirmaciones en donde se indica que la participación de los alumnos en clase es importante aunque no siempre sea correcta, que el docente debe promover constantemente la participación invitando a los alumnos a hacerlo, que es importante retroalimentar las intervenciones y si un alumno presenta dificultades para participar el docente debe guiarlo otorgándole pistas, que el trabajo en equipos es una buena estrategia de aprendizaje, que desde el inicio del curso las reglas del salón deben ser claras y si éstas no son respetadas deben existir consecuencias (ítems 13, 14, 16, 18, 19, 22, 23).

Respecto a que si las participaciones en el salón de clase deben ser equitativas (ítem 15) dos de los siete informantes marcaron la opción neutra y el resto las de mayor acuerdo; en los ítems 17 y 20, en donde se hacían afirmaciones respecto a la forma en que se debe solicitar u organizar la participación de los estudiantes tres informantes marcaron la opción neutra, y el resto las otras opciones que indicaban diferentes niveles de acuerdo; mientras que en el ítem 21 en donde se afirmaba que las reglas de clase las debe poner el profesor, cuatro de ellos marcaron las casillas de mayor acuerdo, y los otros tres las que indicaban desacuerdo o la opción neutra.

Tabla 7. *Dimensión: Dinámica de clase*

	Ítems	Puntajes						
		I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7
13	La participación en clase de los estudiantes es importante, aunque no siempre sea correcta	4	5	4	5	5	5	5
14	El maestro constantemente debe invitar a los alumnos que participen en clase	4	5	4	5	5	5	5
15	En la clase las participaciones tienen que ser equitativas	3	4	3	5	4	5	5
16	Retroalimentar las intervenciones de los alumnos es importante	4	5	4	5	4	5	5
17	Es más efectivo pedir de manera directa la participación que de manera voluntaria	3	2	3	2	3	4	1
18	Cuando un alumno presenta dificultades al participar en clase, se le deben otorgar pistas para apoyarlo	4	4	4	5	4	5	5
19	El trabajo en equipos es una buena estrategia para el aprendizaje	4	4	4	5	4	5	5
20	Si los alumnos eligen con quienes formar equipo, trabajan y aprenden mejor	3	3	3	4	4	4	5
21	Las reglas en el salón de clases las debe poner el profesor	4	4	4	2	3	5	1
22	Desde el inicio del semestre las reglas en el salón deben ser claras	4	5	4	5	5	5	5
23	Deben existir consecuencias cuando alguien del grupo no respeta las reglas	4	5	4	5	5	4	5

Nota: En esta tabla se muestran los puntajes obtenidos en la escala Likert, de los ítems de la dimensión de Dinámica de clase.

Con relación a las estrategias de aprendizaje, en la tabla 4, se muestra que todos los informantes están de acuerdo o totalmente de acuerdo con que es necesario que los docentes identifiquen a los alumnos con dificultades de aprendizaje para orientarlos (ítem 26). Seis docentes estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo en que si los alumnos comenten errores deben ser

señalados por el profesor de manera respetuosa y brindarles la ayuda pedagógica (ítem 25); y finalmente cuatro docentes manifestaron estar totalmente de acuerdo o de acuerdo con que cuando un alumno no quiere aprender ninguna estrategia funcionará, uno marcó la opción de ni en desacuerdo y dos marcaron las que indicaban desacuerdo (ítem 24).

Tabla 8. *Dimensión: Estrategias de aprendizaje*

	Ítems	Puntajes						
		I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7
24	Cuando un alumno no quiere aprender, ninguna estrategia funcionará	4	4	3	2	5	4	2
25	Si los alumnos cometen errores se les tienen que señalar siempre con respeto y brindándole ayuda pedagógica	4	3	4	5	5	5	5
26	Es necesario identificar a los alumnos con dificultades de aprendizaje y brindarles orientación	4	4	4	5	5	5	5

Nota: En esta tabla se muestran los puntajes obtenidos en la escala Likert, de los ítems de la dimensión Estrategias de aprendizaje.

En lo que refiere a la dimensión de reflexión y pensamiento crítico de los estudiantes, todos los docentes marcaron las opciones de mayor nivel de acuerdo en que es importante que los estudiantes tengan la capacidad de reflexionar y desarrollar un pensamiento crítico respecto a los contenidos disciplinares (ítem 27), ya que esto contribuye al logro académico (ítem 28), y coincidieron también en que en las clases se debe propiciar que los estudiantes generen y compartan opiniones respecto a los temas académicos que se revisan (ítem 29) (tabla 9).

Tabla 9. *Dimensión: Reflexión y pensamiento crítico de los estudiantes*

	Ítems	Puntajes						
		I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7
27	Es importante que los estudiantes sean capaces de reflexionar y desarrollar un pensamiento crítico respecto a los contenidos temáticos.	4	5	4	5	5	5	5
28	Desarrollar un pensamiento crítico en los estudiantes contribuye al logro académico	4	5	4	5	5	5	5
29	En las clases se debe propiciar que los estudiantes generen y compartan opiniones propias respecto a los temas	4	5	4	5	5	5	5

Nota: En esta tabla se muestran los puntajes obtenidos en la escala Likert, de los ítems de la dimensión Reflexión y pensamiento crítico de los estudiantes.

De acuerdo con la última dimensión interacción entre docente y alumnos, todos los participantes están de acuerdo o totalmente de acuerdo con que el respeto es una característica importante de la relación que establecen con sus alumnos (ítem 31), así como que generar un ambiente positivo en el aula va a favorecer el proceso de aprendizaje de sus alumnos (ítem 33).

En cuanto a si la relación entre docentes y alumnos es importante para el aprendizaje, aunque la mayoría marcaron las opciones de mayor nivel de acuerdo, un informante marcó la que indicaba no estar de acuerdo ni en desacuerdo (ítem 30); lo mismo sucedió con la afirmación que señalaba que se obtenía mejor rendimiento cuando se mostraba interés por lo que le pasaba a los estudiantes en lo académico y lo personal (ítem 32), en este caso I1 marcó la opción neutra, mientras que el resto las que indicaban mayor nivel de acuerdo (Tabla 10).

Tabla 10. *Dimensión: Interacción entre docente y alumnos*

	Ítems	Puntajes						
		I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7
30	La relación entre docente y alumnos es importante para el aprendizaje	4	4	3	5	5	5	5
31	El respeto caracteriza mi relación con los alumnos	4	5	4	5	5	5	5
32	Mostrar interés por lo que les pasa a los estudiantes en lo académico y lo personal, contribuye a un mejor rendimiento académico	3	4	4	5	5	5	5
33	Generar un ambiente positivo en el aula favorece el aprendizaje de los estudiantes.	4	5	4	5	5	5	5

Nota: En esta tabla se muestran los puntajes obtenidos en la escala Likert, de los ítems de la dimensión Interacción entre docente y alumnos.

Enseguida se analizarán los datos recabados en la entrevista focal, la cual estuvo organizada bajo las mismas seis dimensiones, pero mediante la cual se esperaba indagar a mayor profundidad los temas que se organizaron en las afirmaciones anotadas en la escala Likert, sobre todo sobre las que mostraron diversos niveles de acuerdo. De esta forma se esperaba comprender de mejor manera la percepción de los docentes sobre los aspectos que motivaron la presente investigación.

Análisis de la participación en el Grupo Focal

Para el análisis de las participaciones en el grupo focal, una vez realizada la transcripción, la información se organizó con base en los dos ejes de análisis: el factor afectivo y el logro académico. Cabe señalar que las categorías de análisis de cada factor se extrajeron de las respuestas a las preguntas planteadas a los participantes y no con base en categorías preestablecidas. Cada participante fue identificado con un número: I1, I2, I3, etcétera, al igual que en el análisis de la escala Likert.

En la tabla 11, se muestran las categorías y subcategorías del primer eje de análisis. Las subcategorías permiten explicar de manera más amplia cada una de las categorías que se extrajeron del discurso.

Tabla 11. *Eje de análisis: Factor afectivo*

Categoría	Subcategorías
Concepción de la docencia	Profesión compleja
	Lo que los identifica
	Requiere desempeñar diferentes papeles
	Implica compromiso
Relación Docente-Alumno	Importante para el logro académico
	Complicada
	Debe ser cuidadosa
	Cercanía con límites
	Puede ser cálida

Nota: En esta tabla se muestran las categorías y subcategorías agrupadas en el eje de análisis factor afectivo, las cuales se construyeron a partir del discurso de los informantes.

En la primera categoría se integraron tres subcategorías que permiten comprender cómo conciben la docencia. En primer lugar, las respuestas a las interrogantes permiten dejar claro que para ellos la docencia es una profesión compleja, la cual les implica un compromiso pues trabajan con seres que van a aprender y crecer como personas (I3), que se trata de un trabajo que requiere se involucren plenamente (I6) y que al ser un trabajo arduo y difícil requiere de más tiempo que el que destinan al trabajo durante la clase (I7).

En la tabla 12, se anota lo que los participantes mencionaron respecto a su concepción de docencia; algunos la definieron como una profesión que implica ciertas responsabilidades, pero representa una forma de vivir (I3, I6); una profesión que se trae consigo todo el tiempo, como algo

indivisible como seres humanos (I7). Del mismo modo consideran que su papel es el de guía (I1, I4), facilitador (I2, I3), ejemplo y apoyo (I4), y requiere de tolerancia, empeño (I3), compromiso (I2), que los estudiantes se sientan acogidos. Para esto se necesita de su capacidad para observar lo que requieren los estudiantes (I7) y de ir más allá del conocimiento disciplinar (I4, I6).

Tabla 12. Categoría: Concepción de docencia

Subcategorías	Segmentos del discurso de los participantes
Profesión compleja	<p>“es una profesión bastante compleja porque no nada más estamos tratando con seres ¿no? O sea con cosas, sino son personas, sienten, todos son diferentes... tenemos una amplia labor para hacer que aprendan, para que crezcan como personas, como estudiantes, tenemos que ayudarlos bastante” (I5).</p> <p>“el papel del docente como ya lo había dicho anteriormente, no es nada más un trabajo equis que hay que hacer por destajo, la construcción de una cajita, no, es una labor muy compleja y ahí tenemos que involucrarnos al 100% como seres humanos” (I6)</p> <p>“es como un trabajo continuo que es arduo, es difícil, y es de muchas horas que van mucho más allá de la clase” (I7).</p>
Lo que los identifica	<p>“ser docente, no es que qué creamos sino más bien qué es lo que debemos hacer y hemos llegado a esta profesión entonces debemos de tener ciertas características y ciertas responsabilidades” (I3).</p> <p>“que es toda una forma de vivir, es una forma de ser, yo no concibo ser docente si no amo lo que estoy haciendo” (I6)</p> <p>“para mi ser docente es como parte de mi vida, de mi identidad, es esto con lo que me construyo y no te lo quitas cuando sales del salón de clases, estás todo el tiempo pensando ¡ay mira eso está bien padre, voy a ocuparlo para mi clase! o esto que vi, se los voy a decir mañana, entonces qué significa ser docente pues es parte de mi identidad como persona, es esto que lo vivo día con día y que me enfrente día con día a esta persona que entra al salón de clase, la persona que sale del salón de clase y como unir las dos vidas que son a veces bastante indivisibles, no es tan sencillo decir ya, ya salí se me olvida todo de mi clase” (I7).</p>
Requiere desempeñar diferentes papeles	<p>“guía, una guía para ellos y el papel de ese guía es darles las herramientas para que ellos puedan crecer y adquirir los aprendizajes que se requieren, pero que esos aprendizajes que ellos van a adquirir tengan un significado real” (I1).</p> <p>“...que ¡ay no yo soy ingeniero! entonces como soy ingeniero puedo dar física, pues si, a lo mejor la disciplina sí, pero el ser docente es otra cosa, es el permitir que los chicos logren la manera de acercarse a los aprendizajes e irlos logrando, ser un facilitador” (I2).</p> <p>“ser un facilitador, ser alguien que les acerque los instrumentos sobre todo en el CCH, es muy importante que ellos mismos vayan generando su propio conocimiento, darles esas pautas, darles esos diferentes caminos que cada uno vaya como se van nutriendo las diferentes materias, se vayan desarrollando (I3)</p> <p>“diferentes papeles el profesor, entre ellos el de guía, el de conocedor, el de ejemplo, el de apoyo, el de saberlos escuchar, considero que el papel del profesor va más allá que una simple persona que les enseñe cosas, sino que más bien debe de ser un ejemplo para ellos a seguir” (I4).</p>

	<p>“hay profesores que son un poco intransigentes en esa forma, entonces sí se sienten apoyados y acogidos por ti yo creo que es más fácil que tengan una buena disposición a aprender” (I5).</p> <p>“Ahora en cuanto al papel de docente pues es eso, <i>hacerla de todólogo, no ser nada más el experto en la disciplina, si no es el ser humano, es el guía, el orientador</i>... nosotros estamos involucrados no nada más en la parte disciplinaria como profesores, sino como seres humanos, que estamos formando seres humanos, <i>que es una labor muy muy importante y muy delicada, entonces tenemos que hacer de todo, circo, maroma y teatro y aprovechar el momento, yo les digo yo aprovecho la biología como un pretexto para hacerlos pensar, terminamos luego hablando de política, hablamos de historia, hablamos de bueno matemáticas, ecuaciones de crecimiento exponencial...</i>” (I6).</p> <p>“El papel como docente para esta disposición a aprender, pues creo que es éste ¿no? <i>ser como observador, un observador muy fino de lo que está pasando en el salón de clase</i>” (I7).</p>
Implica	“es un gran <i>compromiso ser docente</i>” (I2).
compromiso	<p>“...significa <i>tolerancia, respeto, dedicación, empeño y ejemplo</i>” (I3).</p> <p>“es un <i>compromiso muy importante</i>” (I4).</p> <p>“<i>pues somos una guía para los chicos, somos su apoyo, que ellos se sientan acogidos, en cuanto a que nosotros comprendemos</i>” (I5)</p> <p>“<i>la participación del profesor como orientador, como guía</i>” (I6)</p>

Nota: En esta tabla se ejemplifican las subcategorías correspondientes a la categoría Concepción de docencia, utilizando la información literal proporcionada por los informantes, que se consideró más representativa.

En la tabla 13, se presentan algunas afirmaciones respecto a que es importante para el logro académico la relación docente-alumno, algunos participantes se refirieron a ésta como una relación importante para el logro académico (I3, I5, I7), pero que es complicada pues entran en juego diversos factores como las dificultades de los chicos para expresar sus sentimientos (I2), una de ellas considera a la edad como una barrera (I7).

Otro aspecto que surgió tras el análisis, fue el de la necesidad de que la relación docente alumno sea cuidadosa y que sólo se presente en el aula (I1), siendo afables pero con respeto (I2), y cuidando que lo que se comparte no traspase los límites (I3, I4); un participante mencionó que como algunos profesores son jóvenes, se debe cuidar que la relación docente alumno no se preste a malos entendidos pues se puede estar en riesgo de una demanda por acoso (I6).

Respecto a la cercanía hubo quien comentó que era fundamental y que procuraba diversas maneras de emplearla a favor de la mejora del clima en el aula (I6), pero también hubo quien mencionó que aun cuando en los programas se pedía que el docente tuviera cercanía con los estudiantes a través de la indagación de información personal, prefería que no le contaran sobre sus vidas (I7).

Por último, en cuanto a la calidez, solamente la informante I6 la mencionó como un aspecto fundamental, ella indicó que procura bromear y buscar que los estudiantes se sientan cómodos; considera que la calidez en su clase contribuye a que no tenga problemas de deserción.

Tabla 13. *Categoría: Relación docente-alumno*

Subcategorías	Segmentos del discurso de los participantes
Importante para el logro académico	<p><i>“entonces hay que tener cuidado en qué compartes, claro compartir es importante porque eso propicia un ambiente de confianza alumno-profesor y ¿Qué papel juega la relación? Claro que es importante, como ya he mencionado, si tú creas el ambiente de confianza y respeto va a estar ahí, va a propiciar el logro académico” (I3).</i></p> <p><i>“creo que los chicos al sentirse en confianza todo fluye, o sea ellos participan, ellos quieren aprender más, te preguntan más, es súper importante para mí, en mi punto de vista, creo que es muy importante la relación docente-alumno claro, obviamente con el límite que todos están diciendo de respeto para que no se preste a malentendidos” (I5).</i></p> <p><i>“a veces llegan con muchas situaciones muy graves, como se murió mi mamá, se murió mi papá, alguien se fue de la casa y es como súper grave porque estamos en un terreno educativo en el que tienen que cumplir cierto horario, ciertas cosas, cierto todo y es como muy difícil andar barajando qué tanto puede hacer, qué tanto no, creo que este papel de la relación docente alumno es muy importante para el logro académico, a pesar de eso, a pesar de la dificultad que tiene si es muy importante” (I7).</i></p>
Complicada	<p><i>“hay algunos que todo lo contrario, les cuesta un trabajo expresar sus sentimientos y entonces tienes que promoverlos, y entonces sí es una parte bien complicada, siempre los tomas de buena fe a los chicos, pero si escuchas un montón de historias y que dices, hay que tener muchísimo cuidado” (I2).</i></p> <p><i>“en general no me verán hablando con alumnos en el pasillo, o vamos a platicar, o sea, no pasa mucho de eso, pero no porque no me interese sino porque es como complicado la situación hoy en día, es como difícil, y también está la situación de la barrera de edad” (I7)</i></p>
Debe ser cuidadosa	<p><i>“es importante que haya un acercamiento alumno-docente para mantener un ambiente de trabajo en el aula, pero no más allá, siempre hay que ser cuidadoso con esa parte” (I1).</i></p> <p><i>“pero si estamos en un filito bien pequeño, si procuras que tu aula sea afable, que sea un aula de alto respeto ...pero no puedes pasarte del otro lado ¿no?” (I2).</i></p>

	<p>“sí, estamos al filo de la navaja, porque en función de cuánto permites que te compartan y tú compartas a ellos, va a empezar a existir un apego y cuando existe ese sentimiento difícilmente puedes empezar a discernir los límites” (I3).</p> <p>“definitivamente al igual que los maestros comparto lo mismo, creo que sí existe un límite que no tienes que sobrepasar y sobre todo con nosotros los profesores que somos jóvenes, sí debes de dejarlo como que muy claro, para que no exista esa parte de un choque emocional entre alumno profesor” (I4).</p> <p>“lo que también podría decir es que también debemos de ser cuidadosos, hasta qué punto debemos de permitir esa interacción no nos vaya a salir una demanda de acoso, que bueno es muy difícil que pase eso, pero sí hay realidades en las que si se tiene que plantear límites y creo que finalmente como seres humanos sabemos discernir hasta qué punto” (I6).</p>
Cercanía con límites	<p>“Yo creo que es fundamental la parte emocional porque eso hace que se acerquen más, que se rompan esas barreras de jerarquías de profesor-estudiante, creo que el CCH da esa posibilidad, yo difícilmente mantengo una línea de separación... aquí en la escuela empiezan a buscar con qué llenan esa carencia y que mejor que sea con una relación de trabajo con el profesor” (I6).</p> <p>“no permito mucho este acercamiento personal de que te cuenten cosas, pero está incluido dentro de los programas, entonces eso hace que no haya mucha opción, o sea, no es como que vayas y dejes que te cuenten cosas pero sí está incluido por ejemplo, háblame de tu familia o escribe una carta para tu papá, o para tu mamá, o cuéntame qué es lo que más te gusta, entonces terminas sabiendo todas estas cosas” (I7).</p>
Puede ser cálida	<p>“la parte afectiva les abre la puerta a los chicos para acercarse más a la asignatura, que estén con gusto en la clase, a mí me encanta que yo no tengo deserción, porque todo el tiempo están ahí, a ver qué digo, a ver cómo los cotorreo, los apapacho finalmente, porque también los apapacho, y precisamente es una relación docente-alumno muy cálida” (I6).</p>

Nota: En esta tabla se ejemplifican las subcategorías correspondientes a la categoría de Relación docente-alumno, utilizando la información literal proporcionada por los informantes, que se consideró más representativa.

Por otro lado, se encuentra el eje de *Logro académico*, en la tabla 14, se muestran las categorías y subcategorías correspondiente a este eje de análisis, las cuales también fueron extraídas del discurso de los informantes.

Tabla 14. *Eje de análisis: Logro académico*

Categoría	Subcategorías
Factores de riesgo de reprobación	Condiciones familiares, sociales y económicas
	Condiciones personales de los alumnos
	Condiciones escolares
Factores de protección	Ambiente del aula
	Participación de los profesores
	Consideración al alumno
Rol del alumno	Disposición a aprender
	Participación en las diversas actividades académicas
	Reflexionar sobre sus metas e intereses
Rol docente	Planeación
	Evaluación
	Generar estrategias para el aprendizaje
	Preparación continua
	Generar ambiente de aula propicio
	Promover el Modelo Educativo del CCH
	Establecer límites de comportamiento
	Facilitar la interacción
	Promover el trabajo cooperativo

Nota: En esta tabla se muestran las categorías y subcategorías agrupadas en el eje de análisis logro académico, las cuales se construyeron a partir del discurso de los informantes.

En la primera categoría, se identificaron tres subcategorías que, de acuerdo con los docentes, son las causas de que los alumnos no acrediten las asignaturas. Los informantes refirieron que la reprobación se debe a múltiples factores, tan diversos como cada alumno (I1) entre ellos se encuentran cuestiones sociales, económicas, familiares (I3, I6); cuestiones personales como los cambios propios de la etapa de desarrollo en la que se encuentran los alumnos (I2, I7), la falta de autoconocimiento y poca claridad en sus metas (I5), tener intereses diferentes a lo académico (I3) y la influencia de colectivos como porros o activistas en sus decisiones (I6).

Así mismo tres informantes agregaron que, además de lo anteriormente mencionado, había otras causas de la reprobación que tienen que ver con las condiciones propias de la escuela como

la estandarización de la evaluación (I5, I7), los horarios escolares que complican los traslados de los jóvenes de su domicilio al plantel y viceversa, así como la adaptación al Modelo Educativo del Colegio, que implica un rol activo del estudiante en el proceso de aprendizaje (I7).

Tabla 15. *Categoría: Factores de riesgo de reprobación*

Subcategorías	Segmentos del discurso de los participantes
Condiciones familiares, sociales y económicas	<p><i>“En el caso de ¿a qué se atribuye la reprobación? justo coincido con la profesora, creo que es multifactorial ¿no?, tal vez uno pensaría que al chico no le interesa, pero muchas veces hay muchas situaciones detrás de ellos ¿no? Entonces mencionar todos ellos está un tanto complicado” (I1).</i></p> <p><i>“...se relaciona con cuestiones económicas, otro por una cuestión emocional, otro por una cuestión de problemas familiares” (I3).</i></p> <p><i>“las condiciones sociales, familiares, económicas que tienen los alumnos porque también influye ¿no? Digamos que un chico tiene mucha disposición de venir a clases y todo, pero no hay dinero en casa, y como no hay dinero, no puede venir, y muchos alumnos que tenemos aquí en Azcapotzalco son del Estado de México y requieren muchísimo dinero para trasladarse” (I6).</i></p>
Condiciones personales de los alumnos	<p><i>“son personas que pasan o están atravesando por procesos que a veces son muy complejos para ellos, entonces hay que tomar en cuenta todo ese proceso que está detrás, algunos de ellos tienen muchos problemas, atraviesan por muchos problemas, entonces también hay que tomar en cuenta todo eso por lo que está atravesando” (I1).</i></p> <p><i>“es una etapa de cambio, ellos no se conocen a sí mismos y no saben si son los niños que eran o ya quieren ser los adultos que no son” (I2).</i></p> <p><i>“simplemente intereses, no le interesa o en algún momento le interesa tratar de incluirme a un grupo y dejo de lado las clases porque mi interés en ese momento es justamente tratar de pertenecer a un grupo” (I3).</i></p> <p><i>“la falta de autoconocimiento de los chicos, que no sepan a donde van, ni que es lo que quieren ser, ósea es muy complicada esa parte, entonces si ellos no se conocen pues no creo que quieran aprender química” (I5).</i></p> <p><i>“...que estén dentro del grupo y no afuera con porros, con activistas o con la novia, que eso es lo peor que puede pasar o tomando” (I6).</i></p> <p><i>“pero emocionalmente están como en esa etapa de cambio entre niño y adolescente y eso es muy complicado para ellos, el choque es muy fuerte, entonces algunos dejan de entrar” (I7).</i></p>
Condiciones escolares	<p><i>“el cambio de paradigma de reprobación, ellos vienen a clase y se sienten medidos por una calificación, quizá ahí es un poco de trabajo, pero si valdría la pena hacerles ver que no con una simple calificación numérica, tú vas a pasar o vas a reprobar” (I4).</i></p> <p><i>“hay una cosa de estandarización, de medición de cuánto aprenden y uno puede decir bueno, la verdad es que a veces no está tan claro, un alumno que puede avanzar muchísimo a lo mejor no acreditó la materia porque el aprendizaje particular no era ese que logró y ahí hay como una cosa en cuanto a aceleración de medios de acreditación que habría que revisar muchísimo” (I7).</i></p>

*“también tenemos los **horarios escolares**, aparte de todo lo que ya dijeron, si me parece que sí, tenemos alumnos que viven muy lejos, pero además de eso que **salen a las 9 de la noche o que entran a las 7 de la mañana**, que son **horarios muy complicados** para los chavos, o sea, un chavo que entra a las 7 de la mañana en un muy buen caso se levantó a las 4 vino y no desayuno y entró a la materia medio perdido y a las 9 de la noche ya está más que fundido ya no entiende de nada, él lo que quiere es ya ver a qué hora viene el camión por él para ya poder irse entonces, son horarios como muy complicados que también llegan a generar problemas en cuanto a reprobación y aprobación de las materias” (I7).*

*“el **modelo educativo hay un choque muy grave**, los chavos que entran en un sistema SEP de toda la vida y entran a un modelo en el que todo esto mucho más libre, mucho más autónomo, mucho más de tú hazlo, mucho más de sé un rol activo, en lugar de estar sentado solamente ahí en la banca” (I7).*

Nota: En esta tabla se ejemplifican las subcategorías correspondientes a la categoría Factores de riesgo de reprobación, utilizando la información literal proporcionada por los informantes, que se consideró más representativa

Ahora bien, respecto a aquellos elementos y condiciones que los docentes consideran que pueden contribuir a reducir la reprobación y por tanto favorecer el logro académico, se destacó la importancia de un entorno áulico adecuado para promover el aprendizaje (I3, I6), en el que prevalezca un ambiente de respeto que permitan a los alumnos sentirse cómodos al ser partícipes de las actividades académicas (I5).

Otro de los factores que favorecen el logro académico, de acuerdo con lo que expresaron los informantes es la participación del docente en cuanto a la puesta en marcha de estrategias didácticas que logren despertar el interés de los estudiantes en la clase (I2, I3, I6) y motivarlos a aprender (I4).

Por último, pero no por ello menos importante, la consideración a los alumnos esto es lo que piensan que son sus necesidades y problemas, y cómo éstos pueden llegar a influir en su desempeño académico. Al respecto, dos de los participantes indicaron que las generaciones

actuales de estudiantes tienen carencias emocionales o familiares importantes, preocupaciones o ciertos estados de ánimo que les llevan a no estar concentrados en sus actividades académicas (I2, I3, I6).

En esta subcategoría se puede observar que, para los docentes, en su práctica cotidiana, no se puede omitir la situación de los alumnos, es necesario visibilizarla para que, en la medida de su labor docente, se atienda y puedan avanzar en lo académico, para ello es esencial ser muy observadores y así poder identificar dichas necesidades; es importante mencionar que esta percepción de los alumnos como una generación con necesidades afectivas lo manifestaron especialmente los docentes con mayor experiencia docente, medida en años de servicio.

Tabla 16. Categoría: Factores de protección

Subcategorías	Segmentos del discurso de los participantes
Ambiente del aula	<p><i>“un entorno dentro del aula viable, es decir, de respeto de tolerancia, de que no porque comente algo y sea erróneo me critiquen de manera desfavorable, no, ósea, dar cabida a todas esas posibles aportaciones sin juzgar y al contrario más bien ayudar a fortalecer esos conocimientos, que en los cuales existen deficiencia o que pueden mejorarse” (I3).</i></p> <p><i>“un buen ambiente en el salón de clases, porque si ellos no se sienten cómodos en la clase no van a participar, no van a estudiar, entonces eso es muy importante, que haya un ambiente de respeto entre todos los compañeros para que ellos puedan dar sus opiniones sin temor a qué vayan a decir o si se equivocan que o tengan pena, que se atrevan, que sean atrevidos en esta parte de la participación” (I5).</i></p> <p><i>“el ambiente que les rodea sea adecuado para promover los aprendizajes” (I6)</i></p>
Participación de los profesores	<p><i>“Y de ahí la mitad son quizás del profe, qué da de sí para que los chicos atiendan, para que les atraiga el aula, la clase, la materia” (I2).</i></p> <p><i>“hay cosas que podemos hacer como docentes, trabajar en ellas y otras que definitivamente no nos corresponden... otro si el profesor no logra atraerlos con actividades didácticas, que permitan ese interés ahí ya tenemos otro detalle” (I3).</i></p> <p><i>“pero siempre hay los estudiantes que nunca quieren participar entonces a ellos hay que tratar de motivarlos un poco más y decirles, bueno te toca participar yo creo que ya has visto que tus compañeros participan... el profesor puede hacer un gran papel y puede lograr motivarlos para que ellos cambien ese paradigma que traen” (I4).</i></p> <p><i>“también de la forma que el profesor los aborda, les despierta el interés, yo no pienso que haya materias difíciles, más bien maestros que luego no tienen esa genialidad de atraer a los chicos...y a mí sí me preocupa, yo prefiero hacer todo tipo de actividades (I6)</i></p>

Considerar alumno	al	<p>“son generaciones o chicos que si tienen esa carencia y si no cubres esa necesidad van a estar pensando en cualquier otra cosa menos en lo que están viendo en la clase” (I2).</p> <p>“básicamente aquí lo que interesa es ver cuál es el motivo por el por el cual eres renuente a la participación o sea pues no me interesa o como te comento en ocasiones llega a suceder que simplemente es un mal estado de ánimo en este momento hay que ver cuál es la situación si ese es el caso, en ocasiones vale la pena dejarlos, sabes que descansa está bien, no te interrumpo el día de hoy pero mañana quiero que participe, considerarlos, entender su estado de ánimo, sus preocupaciones y sus situaciones te da pauta para que la siguiente ocasión tenga la intención de hacerlo” (I3).</p> <p>“porque hay un factor importante en los alumnos que tenemos que promover, y más en estas generaciones, confrontarlos ante la frustración y eso es una cosa importantísima, todos los seres humanos cometemos errores y nos sentimos frustrados, pero esto nos ayuda, nos da fortaleza, nos enseña a resistir golpes de la vida de cualquier índole... Porque estas generaciones son muy emocionales y además tienen muchas carencias emocionales a nivel familiar, por la misma situación económica y social, están solos, mamá, papá no están, o si están los dos trabajan, uno trabaja y el chico, la chica está con la abuelita o con las tías y entonces tienen muchas carencias emocionales” (I6).</p> <p>“conocer a los alumnos, que es complicado porque a veces tenemos grupos muy grandes, no necesariamente tenemos 25 o 30, algunos tienen hasta 60 alumnos en un salón de clases y eso hace muy complicado el poder dar cuenta de qué está pasando con cada uno, pero si hay focos rojos ahí impresionantes, que se puede ver a leguas que ese foco rojo está pasando en tu clase, posiblemente está pasando en otras cuatro o cinco clases y si logras detectarlo en ese momento, a lo mejor puedes salvar todo el bachillerato de ese muchacho” (I7).</p>
-------------------	----	--

Nota: En esta tabla se ejemplifican las subcategorías correspondientes a la categoría Factores de protección, utilizando la información literal proporcionada por los informantes, que se consideró más representativa.

Respecto a la categoría del Rol del alumno, se extrajeron tres subcategorías que describen lo que, de acuerdo con los docentes, correspondería hacer a los alumnos para favorecer su logro académico, esto es en primer lugar estar dispuestos e interesados en aprender asistiendo a las clases (I1, I2, I3, I4, I6) y participando en las actividades académicas, con un rol activo (I4, I7).

Además de esto consideran importante que los alumnos tengan un pensamiento crítico y reflexivo acerca de su entorno (I1) y sus metas e intereses académicos a futuro (I2, I6), pues de este modo el logro académico queda implícito como parte de una meta que va mucho más allá de acreditar una asignatura, traduciéndose en un compromiso personal de cada alumno.

Tabla 17. Categoría: Rol del alumno

Subcategorías	Segmentos del discurso de los participantes
Disposición a aprender	<p><i>“es importantes su asistencia a clases, que tengan la disposición de siempre aprender” (11).</i></p> <p><i>“si logramos que los chicos entren a clase se logra mucho, mucho, mucho y este entonces necesitamos como elementos indispensables que asistan” (12).</i></p> <p><i>“el interés sin duda alguna por parte del alumno, pero como hemos mencionado esto depende del entorno social en el que se esté desarrollando” (13).</i></p> <p><i>“considero que si es indispensable que los estudiantes tengan la disposición de trabajar, tengan la disposición de querer aprender” (14).</i></p> <p><i>“el chico debe tener la disposición de acudir a sus clases de poner atención” (16).</i></p>
Participación en las diversas actividades académicas	<p><i>“mucho tratar de que ellos participen voluntariamente, no obligarlos ni designarlo de a ver ahora tú, ahora tú... y es importante también incluir ahí a los alumnos porque muchos alumnos dicen ay maestra yo encontré esta manera de hacerlo y en ocasiones ni siquiera yo me imaginé que ellos iban a llegar con ese camino y es importante que lo compartan” (14).</i></p> <p><i>“la participación en la construcción de su conocimiento lo logro mediante proyectos, ellos eligen proyectos que tienen que ir desarrollando durante el semestre, ya sea un proyecto de publicación de un libro, un proyecto de hacer una obra de teatro, un proyecto de hacer una exposición, un video interactivo” (17).</i></p>
Reflexionar sobre sus metas e intereses	<p><i>“sí trato de hacerlos como que reflexionen sobre todo acerca de esas decisiones, porque de repente andan en una onda muy hormonal también, entonces de repente se van también mucho por esos lados y una vez que los alumnos logren hacer reflexión sobre su realidad, su ambiente y tengan ese pensamiento crítico acerca de lo que pasa alrededor de ellos, entonces van a lograr lo que ellos quieran lograr” (11).</i></p> <p><i>“convencimiento del chico de tener la meta más allá de la materia, si logras disparar la meta más allá es obvio que tengo que pasar, ósea no es que tenga que pasar esta materia, es que tengo que pasar el bachillerato” (12).</i></p> <p><i>“si ellos mismos están convencidos que están empezando a construir un futuro lo asumen, de tal manera que al final de ciclo escolar trabajan...porque si quiero estudiar una carrera de tal tipo, debo de acreditar todo, no nada más biología o no nada más inglés, si no todo y creo que ahí es dónde empieza a surgir ya el pensamiento crítico en cuanto al futuro, en cuanto a lo que van a hacer realmente y ese compromiso que tienen primero hacia ellos mismos” (16).</i></p>

Nota: En esta tabla se ejemplifican las subcategorías correspondientes a la categoría Rol del alumno, utilizando la información literal proporcionada por los informantes, que se consideró más representativa.

Otra pieza fundamental para el análisis del logro académico es sin duda el quehacer docente, el cual se explica con la categoría del rol docente y sus nueve subcategorías que agrupan todas las actividades que los informantes consideran que son de su competencia y que no únicamente se limita al aula.

Entre estas actividades destaca la planeación de las actividades didácticas y la elaboración de materiales de apoyo, dichas actividades les requieren horas de trabajo extra clase en casa (I1, I6); la evaluación es otra de las funciones que competen al docente, lo hacen con instrumentos tradicionales como los exámenes escritos y orales, experimentos y otras actividades de evaluación, no obstante estos instrumentos evalúan únicamente lo disciplinar y para ellos es muy importante también considerar en la evaluación otros aspectos que tienen que ver con actitudes y valores (I3, I4, I6).

Para los informantes, una de las funciones de mayor peso en su rol docente es generar estrategias para el aprendizaje, en las que se consideran despertar interés en los alumnos por la asignatura, motivarlos para aprender, demostrándoles que lo que están aprendiendo tiene una aplicación en la vida cotidiana (I3, I5) y que es ahí donde radica la importancia del aprendizaje (I2). Otras estrategias que se mencionaron fue el aprendizaje basado en proyectos y actividades lúdicas (I4), así como acercarlos a recursos didácticos que ofrece la institución u otros recursos que pueden apoyar el proceso de aprendizaje (I7).

Otra de las actividades que forman parte del rol docente es la preparación continua, dos de los informantes destacaron la importancia de que como profesionales de la docencia es necesario estarse actualizando y formando en aspectos disciplinares, pedagógicos e incluso en la parte socioemocional (I6, I7).

Por otro lado, un aspecto en el que coinciden la mayoría de los informantes es que corresponde al docente generar un ambiente de aula propicio para el aprendizaje, en el que

prevalezcan la confianza, el respeto y tolerancia entre alumnos y profesor (I1, I2, I4, I5). Para lograr este ambiente óptimo es necesario contar con lineamientos de comportamiento, cada docente tiene su propio estilo para ello mientras algunos establecen las reglas de una forma unidireccional (I1, I6), otros las consensan con el grupo (I2, I4); así mismo con las consecuencias, hay quienes desde un inicio definen cual será la consecuencia cuando se incurra en el incumplimiento de alguna regla (I2, I6), en tanto otros lo hacen hasta el momento en que se incurra en el incumplimiento dependiendo de la gravedad de la situación (I4).

Facilitar la interacción en el aula es otra de las actividades que se encuentra dentro de su papel como docentes, para lograrlo ellos mencionaron que solían proponer visitar a museos junto con el profesor y de manera independiente (I2), fomentando la retroalimentación positiva en la que cada uno ayuda a los otros a mirar sus aciertos y errores (I3, I7), a saber, compartir con diferentes personas (I4), y de reconocer la importancia de apoyo de los compañeros (I6). Del mismo modo, casi todos mencionaron que corresponde a los docentes desarrollar en sus estudiantes habilidades para trabajar en equipo, a través de la promoción del trabajo cooperativo (I1, I2, I5, I7).

Ahora bien, como docentes adscritos a una institución educativa, en este caso al Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco, dos de los docentes destacaron que su práctica debe estar enmarcada en el Modelo Educativo del CCH, para ellos es parte de su función promover la concreción de este Modelo en las aulas (I6, I7).

Tabla 18. Categoría: Rol docente

Subcategorías	Segmentos del discurso de los participantes
Planeación	<p><i>“planeación, trabajo en casa, para que ellos puedan adquirir los aprendizajes que se necesitan” (11).</i></p> <p><i>“no nada más se limita a lo que es el aula, si no es también en casa estar elaborando actividades, materiales didácticos” (16).</i></p>
Evaluación	<p><i>“hay diferentes instrumentos, exámenes, evaluaciones orales, no sé, experimentos, etc. Pero eso solamente nos dice cosas de lo que vemos en el aula, pero también las actitudes y habilidades son importantes, necesitamos también evaluar de alguna manera y eso no es de manera numérica, por ejemplo, el interés, la dedicación, la importancia que le da a las cosas” (13).</i></p> <p><i>“evaluar diferentes aspectos por ejemplo sus habilidades, sus actividades que ellos hacen cotidianamente y no solamente evaluarlos con un examen escrito o un examen oral, considero que sus actitudes son muy importantes en el salón de clases” (14).</i></p> <p><i>“tenemos varias opciones, a través de actividades de evaluación que pueden ser digamos, cotidianas, pueden ser escritas, pueden ser con preguntas abiertas, con instrumentos de evaluación que se pueden aplicar durante las sesiones, a través de exámenes, incluso a nivel de conducta, de comportamiento, porque no nada más los evaluamos de manera de la disciplina, sino que también en cuanto a actitudes, a valores” (16).</i></p>
Generar estrategias para el aprendizaje	<p><i>“cuando les planteas que el aprendizaje es lo importante muchas veces los desarmas mucho, porque no eres tú, no es el pizarrón, no es cualquier otro elemento ¿no? y cuando provoco la participación uso el azar” (12).</i></p> <p><i>“lograr en primera instancia atraer a los alumnos, eso es algo muy importante, si tú no logras generar un ambiente de interés en tu grupo, no importa cuantas unidades realices no nos van a atender ni las van a aprender, entonces en primer instancia es atraerlos, después motivarlos así ven la materia no como una cosa más a hacer en la vida de estudiante sino como una aplicación que puede dar diariamente, entonces eso es lo que nos corresponde hacer, atraerlos, generar diferentes estrategias que permitan lograr los aprendizajes que deseamos” (13).</i></p> <p><i>“las principales que utilizo es aprendizaje basado en proyectos, igual ellos diseñan un proyecto para presentar el final de semestre, lo trabajamos durante todo el transcurso del semestre, ellos lo van trabajando en una línea de interés que tengan en matemáticas y sobre ese tema van investigando, yo nada más los voy guiando y al final resultan cosas muy buenas. Otra es creo que no debemos olvidarnos que ellos en algún momento fueron niños y que hasta la fecha siguen conservando la parte del juego, que con el juego ellos pueden aprender, el implementar ciertos juegos me ha funcionado muy bien” (14).</i></p> <p><i>“generar interés eso es lo principal, porque si el alumno no está interesado en lo que tú estás enseñando él no va a aprender nada... nosotros tenemos que hacer que los chicos utilicen los fenómenos que ocurren en la vida cotidiana, para qué, para que ellos puedan lograr los aprendizajes o lo que queremos nosotros que ellos aprendan” (15).</i></p> <p><i>“ver hacia donde canalizarlos, a veces hay asesorías, a veces un poco más de trabajo en mediateca, a veces darles un poco de guía para ver qué cosa puede desbloquear eso, a la mejor ver televisión en inglés, a la mejor una canción, a lo mejor una cosa que genera este clic emocional con esta cosa que ellos creen que no quieren aprender y que logran decir sí, me sirve para esto, para alguna cosa particular de su vida les servirá, encontrar esa razón para poder aprenderlo” (17).</i></p>

Preparación continua	<p>“nosotros como docentes somos fundamentales y tenemos que formarnos en todos los ámbitos, no nada más en la parte disciplinaria o nada más la pedagógica, sino también la humanística, la parte emocional y creo que eso nos da un gran valor como seres humanos” (I6).</p> <p>“es un trabajo de mucha preparación continua y eso hace que siempre tengamos que estar leyendo cosas nuevas y aprendiendo... seguimos formando como docentes, la docencia es una labor que jamás, jamás termina, ni cuando dejas el aula, ni cuando te vas de vacaciones tampoco, eso no existe realmente” (I7).</p>
Generar ambiente de aula propicio	<p>“creo que es fundamental el ambiente en el salón de clases y con esto pues tiene que ver el respeto entre compañeros y respeto hacia el docente, y obviamente también debe haber un respeto de los profesores hacia los alumnos si nosotros logramos propiciar ese ambiente en el cual ellos van a sentirse cómodos la participación va a ser en automático, todos ellos se van a interesar por la construcción de su conocimiento y entonces solitos, solitos no es necesario ni siquiera obligarlos” (II).</p> <p>“otra cosa que les digo es que a partir de que entran al salón, cualquiera se puede equivocar, que no le teman al error, porque a base de errores es como se genera el aprendizaje entonces, tratas de generar ese ambiente de confianza en el salón, de que el que se equivoque no hay manera de que, ay cómo se te ocurre y se puede preguntar lo que sea, entonces tampoco se vale de ay no como preguntas eso, entonces les digo pasen al pizarrón, pero no los dejó abandonados en el pizarrón, es un ejercicio se resuelve y todos los demás tienen que calcular los datos” (I2).</p> <p>“darles la confianza de que enfrente del pizarrón nadie se va a burlar de ellos, tratar de generar un ambiente de respeto entre alumnos-profesor y alumnos-alumnos” (I4).</p> <p>“Para que un alumno quiera participar es muy importante que se sienta en confianza, entonces generar un ambiente adecuado para que él se atreva a participar en clase” (I5).</p>
Establecer límites de comportamiento	<p>“desde el primer día de clases establecer lineamientos que se deben de seguir y uno mismo seguirlos porque si yo por ejemplo les estoy diciendo, no está permitido comer en el salón de clases y yo llego con mi café, mis galletas, entonces desde ahí yo estoy rompiendo estos lineamientos” (II).</p> <p>“hay mucho problema con el lenguaje, malas palabras, entonces desde el primer día les digo, yo no me asustó con las palabras, simplemente hay recintos para unas cosas y recintos para otras, este recinto es un recinto preuniversitario, están caminando para la universidad, entonces cuando estén con sus cuates hablen con su lenguaje, cuando estén en una sala de conciertos usen otro, cuando vayan al estadio hay otro, cuando estén con sus papás hay otro, son diferentes códigos y normalmente les digo el que rompa con una grosería, trae dulces para todos, entonces si la piensan 3 veces” (I2).</p> <p>“desde el principio tratar de llegar a acuerdos, desde el principio marcar bien cuál es el reglamento de clase o cuál va a ser el ambiente en el cual se va a trabajar, pero sí me gusta igual considerar su opinión de ellos... considero que si en caso de rebasarse un límite si se debe penalizar de acuerdo a la gravedad” (I4).</p> <p>“la primera sesión de clase yo lo que hago es poner reglas, de respeto, de convivencia, de asistencia, se habla de evaluación, o sea, poner las cartas sobre la mesa... regla que se transgrede o que se falte a un lineamiento, debe de haber una consecuencia, obviamente no va a ser una cosa así terrible pero si, los chicos son muy listos, nada más desde el principio nos están calando Ah pues la maestra dijo que después de 15 minutos ya no deja entrar, llego al minuto 16 y si se la aplico ya no entra, ¿y por qué</p>

Facilitar la interacción	<p><i>maestra? no entra, o que después de tres faltas seguidas los doy de baja, no pero es que... si tiene justificante sí, pero si no, lo siento mucho” (I6).</i></p> <p><i>“la interacción, por ejemplo, hago visitas a museos, les doy dos fines de semana para que vayan y procuro que vayan en equipos y yo digo que voy a ir un día, un sábado, un domingo, quien quiera ir ese día pues... entonces muchos se acomodan y van ese día, después de la primera visita al museo normalmente se integró ya mucho el grupo, favorece la interacción y los aprendizajes” (I2).</i></p> <p><i>“genera una lluvia de ideas, una lluvia de opiniones, aportaciones, etcétera y todos participan y todos van a respetar la opinión de los demás compañeros” (I3).</i></p> <p><i>“que entre ellos se expliquen las cosas también, generar equipos, en ocasiones veo que unos destacan más que otros, entonces les digo a ver tú explícale a tu compañero, porque entre ellos manejan el mismo lenguaje, entonces es más común que entre ellos se puedan entender y se puedan comprender” (I4).</i></p> <p><i>“estamos aquí para aprender, aprendemos cada sesión, entonces la estrategia que utilizo es, si el chico se equivocó le digo a otro compañero, qué opinas tú de lo que él dijo, y entonces el otro chico que se equivocó, como que ya se retroalimenta de la participación del otro compañero y dice ah ya vi en que me equivoqué, entonces esa estrategia utilizó yo” (I5).</i></p> <p><i>“...todos fueron trabajando en equipo, además empiezan a despertar sentimientos de apoyo, de amistad, solidarios” (I6).</i></p> <p><i>“siempre utilizo la estrategia de que ellos se corrijan entre ellos mismos, intentar como yo mantenerme como un paso más atrás y decir bueno a ver vamos a ver esto en el pizarrón, entonces ellos presentan, se proyecta, ellos lo ven y pregunto a ver ¿cómo está esto? ¿encuentran una cosa que puedan mejorar? ¿alguna cosa que les gustaría cambiar? ¿alguna cosa que hubieran podido hacer mejor para mejorar el texto? (I7)</i></p>
Promover el trabajo cooperativo	<p><i>“el trabajo en equipo, el trabajo colaborativo o cooperativo como le quieran llamar, yo creo que es la mejor forma de hacer que entre ellos interactúen, yo lo que acostumbro a hacer en los grupos es, siempre los estoy rolando, rolando, porque tienen esa mala tendencia de siempre trabajo con los mismos” (I1).</i></p> <p><i>“para mí siempre es muy importante que el grupo se genere, se apoye, no hacer elementos aislados, sino que se vayan haciendo grupo porque cada uno tiene sus habilidades independientes, cada uno desarrolla cosas diferentes, entonces, llega el momento en que unos ayudan a otros y facilitas... yo promuevo mucho el respeto en el salón, promuevo que se quieran como grupo, que se apoyan mucho como grupo” (I2).</i></p> <p><i>“Una técnica cooperativa, por decirlo así, que todos participen, que uno explique, que uno escuche, que uno lea, que por ejemplo en un equipo de 4 cada uno tenga su rol y que lo lleve a cabo” (I5).</i></p> <p><i>“Dado que trabajo en cuanto a proyectos la interacción es fundamental ellos trabajan en equipo, un proyecto siempre es una cosa que construyen entre muchos, no se puede llegar a hacer un proyecto si no se ponen de acuerdo entre ellos” (I7).</i></p>
Promover el Modelo educativo del CCH	<p><i>“básicamente se aplica lo que es el modelo del Colegio, en cuanto al constructivismo, en cuanto a la socialización del proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumno es el centro, entonces la participación del alumno tiene que ser fundamental y lo deben entender así desde el primer día” (I6)</i></p> <p><i>“la reflexión y el pensamiento crítico está involucrado en el modelo educativo, en los programas y de todos los niveles de asignatura, entonces por lo mismo, tenemos que orientar a los chicos y aprovechar las temáticas de nuestra propia asignatura para hacer una integración, ya sea horizontal o vertical, con las demás asignaturas, y que</i></p>

vean que forma parte de nuestra vivencia cotidiana, ese acercamiento que ya se ha planteado anteriormente de que los chicos aprenden mejor cuando lo relacionan con su vida cotidiana” (I6).

“entonces si logramos que el aprendizaje esté anclado con situaciones de la vida cotidiana y con usos reales de para qué sirve esto que estoy aprendiendo, se genera la reflexión y el pensamiento crítico y creo que eso es lo primordial en nuestro modelo educativo” (I7).

Nota: En esta tabla se ejemplifican las subcategorías correspondientes a la categoría Rol docente, utilizando la información literal proporcionada por los informantes, que se consideró más representativa.

Con base en la información obtenida de ambos instrumentos de recolección de datos, se tiene mayor amplitud para comprender las percepciones de los docentes respecto al factor afectivo y el logro académico.

Es importante iniciar con lo que para este grupo de profesores significa su profesión, la cual la conciben como parte de su identidad, la describen como una profesión compleja que implica gran compromiso y responsabilidad, ya que su trabajo está directamente relacionado con la formación de seres humanos; en este sentido, para ellos el docente no se reduce al experto en la disciplina, sino a aquel agente que promueve también actitudes y valores, que acompaña al alumno en su desarrollo académico y humano, en el ámbito de su competencia, por lo cual necesitan ser muy observadores de lo que sucede en su aula.

En cuanto a lo académico, ellos se conciben como aquel agente mediador que acerca los recursos para que el alumno construya su conocimiento valiéndose de diversas estrategias para poder lograr dicho objetivo. Respecto al acompañamiento en el desarrollo humano de sus estudiantes, se reconocen como un ejemplo, una guía y un apoyo para sus alumnos; es por lo anterior que asumen el desempeño de varias funciones, que van desde la planeación de la revisión

de los contenidos disciplinares, las actividades académicas, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje hasta su formación continua, como profesionales de la docencia.

Así mismo, destacan que, como docentes del Colegio de Ciencias y Humanidades, deben basar su actuación en los principios del Modelo Educativo, buscando alternativas para promover el pensamiento crítico y reflexivo de sus estudiantes. Analizando las respuestas a ambos instrumentos es evidente que los profesores que participaron en este estudio consideran que promover el desarrollo personal de sus estudiantes tanto como el académico, contribuye al logro académico, y es algo que sí les corresponde a los profesores, aunque destacan que es importante cuidar los límites en la relación docente - alumnos.

Del mismo modo, los profesores conciben a la docencia como una profesión compleja en la que les conviene proponer a los estudiantes diversas actividades para facilitar el aprendizaje, que para ellos es indispensable que el alumno tenga la disposición para aprender, de lo contrario no habría modo de hacer su trabajo; sin embargo, fue claro que los docentes no presentan un estilo único

También fue posible comprender mejor dos de las afirmaciones de la escala Likert. En la primera de ellas se afirmaba que *“El aprendizaje de los alumnos es responsabilidad de los docentes”* y la mayoría de los informantes marcaron el nivel más alto de acuerdo lo que coincide con lo que expresaron en la entrevista focal, pues en varias ocasiones mencionaron la importancia de emplear diversas estrategias para atraer el interés de los alumnos por aprender, pero mencionaron la existencia de diversos factores que influyen y que escapan a la actuación del

docente y del estudiante, tal es el caso del factor social y económico, lo que explica por qué algunos profesores marcaron las opciones neutras en la escala Likert.

En lo que respecta a las posibilidades que tienen los docentes para fomentar el deseo por aprender, ante la siguiente afirmación *“Cuando un alumno no quiere aprender, ninguna estrategia funcionará”*, hubo quien indicó un nivel alto de desacuerdo, lo cual coincide con su postura en el grupo de enfoque, mientras que otros dos no estuvieron de acuerdo. Al respecto no se pudo abundar mucho pues en general mencionaron continuamente la importancia de diversificar las estrategias que empleaban para promover y propiciar un ambiente de clase óptimo para el aprendizaje; probablemente se pudo haber indagado sobre esta postura de algunos de los participantes realizando una entrevista a profundidad.

Sobre el ambiente y dinámica de la clase, en la escala Likert tres docentes marcaron la opción neutra ante la afirmación siguiente *“Si los alumnos eligen con quienes formar equipos trabajan y aprenden mejor”*, y en la entrevista focal la mayoría destacó la importancia del trabajo en equipos cooperativos, pero que regularmente los alumnos hacen equipos siempre con los mismos compañeros, lo cual ellos no le ven como beneficio, ni para el aprendizaje, ni para la promoción de la interacción, actitudes y valores como el respeto, el apoyo grupal, ni las habilidades individuales que suman para la interdependencia positiva.

En resumen, al cruzar la información obtenida de ambos instrumentos es evidente que este grupo de docentes coincide en que las causas de la reprobación son de naturaleza diversa, en la que influyen factores sociales, familiares, económicos, personales y escolares; y que para un buen

desempeño académico de los estudiantes se requiere de la disposición, empeño y compromiso del docente al proponer actividades que convoquen a la participación y reflexión por parte de los estudiantes, pero que esto no será posible en tanto el estudiante no muestre disposición para aprender, entrando a sus clases y participando en las actividades que se les proponen.

En cuanto al factor afectivo, en ambos instrumentos se da cuenta de la importancia que le otorgan para el logro académico pues coincidieron en que un ambiente favorable siempre es importante para el aprendizaje; que interesarse por lo que les preocupa a sus estudiantes es algo que sí les corresponde pero, sobre todo los más jóvenes, manifestaron que es algo complicado, y que deben ser cuidadosos de que no se traspasen límites favoreciendo malos entendidos; que todos centran su práctica en algo mucho más amplio que la enseñanza de contenidos disciplinares, destacando la importancia de establecer estrategias tanto para el desarrollo académico como para el desarrollo humano, en las que inevitablemente lo afectivo está imbricado.

Conclusiones

En México, la Educación Media Superior representa la culminación de la educación obligatoria a partir de la reforma educativa consagrada en 2012; el tránsito por este nivel educativo es coyuntural para muchos jóvenes estudiantes, pues es aquí donde se definen en diversos sentidos, aspectos determinantes para su desarrollo personal y profesional. Es por esto, que muchos investigadores educativos han enfocado sus trabajos en aquellas problemáticas que atañen al bachillerato, tal es el caso del abandono escolar, un tema que desde hace varios años ha sido prioritario por los efectos negativos tanto a nivel individual como social.

Muchos son los factores que se han asociado al abandono escolar (Correa, López y García, 2012; Díaz y Osuna, 2017; Miranda, 2012) uno de los principales es la reprobación (Santos Del Real y Delgado, 2011; Robles, 2011; Van Dijk, 2012; ENDEMS, 2012; Olvera y Cruz, 2016; Díaz y Osuna, 2017) la cual a su vez se relaciona con la calidad de las interacciones educativas (Chiara, 2012; Olvera y Cruz, 2016; Razo y Cabrero, 2016; Razo, 2018) particularmente la relación docente-alumno, en la cual, como en toda interacción humana, se da lugar a la afectividad (García-Cabrero, 2009; Bisquerra, 2015; Chaves, 1995 en Godoy y Campoverde, 2016; Colín 2017). Por ello el objetivo del presente trabajo fue analizar los significados e importancia que otorgan al factor afectivo para el logro de aprendizajes, docentes de asignaturas de alto y bajo índice de reprobación del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Derivado del análisis de la información obtenida en el presente estudio, y recordando que esta investigación es de tipo cualitativa, desde la tradición fenomenológica, se pudieron identificar

y comprender los significados que los docentes participantes atribuyen a estos dos elementos: el factor afectivo y el logro académico desde su propia experiencia vivida, la cual sólo puede ser comprendida en su contexto de espacio y tiempo, en este caso el Colegio de Ciencias y Humanidades.

En relación con lo anterior, se destacan los significados de la docencia de acuerdo a lo que expresaron los participantes, así, para ellos ser docente es lo que los identifica, es decir, parte de su identidad como personas, la definen como una profesión compleja que requiere ser experto en la disciplina, pero también en aspectos pedagógicos y humanísticos, lo cual incluye favorecer ambientes propicios para los procesos de enseñanza y para los de aprendizaje, a fin de que el alumno se sienta seguro al participar de su proceso de aprendizaje, así, estos docentes se sitúan como facilitadores de la experiencia de educativa; es posible notar que la concepción de docencia que manifestaron los participantes está inserta en los principios que plantea el Modelo Educativo de la institución a la que están adscritos, que desde sus inicios coloca al docente como un orientador del proceso de aprendizaje, tal como ellos se conciben (Gaceta UNAM, 1971; García-Camacho y Díaz del Castillo, 2015).

En este rol de facilitadores del aprendizaje, los participantes refirieron que son distintas las tareas que tienen que realizar para poder cumplir con su función docente y lograr los aprendizajes por lo que requieren de formación específica y continua, como lo señalan Tenti y Steinberg (2011), cuando definen a la docencia como una profesión; así mismo, muchos han sido los retos a los que se han tenido que enfrentar a lo largo de los años e incluso generaciones, para aquellos cuya trayectoria es más larga, expresando que han tenido que irse adaptando a las diferentes necesidades

de los alumnos, de tal forma que es importante para su práctica, tomar en cuenta las condiciones sociales de los alumnos; en este sentido el significado de ser docente se contextualiza no sólo por la institución a la que pertenecen sino también por el momento histórico en el que ejercen su profesión, tal como lo señalan algunos autores, cuando hablan de la función docente (Díaz-Barriga y Hernández, 2010; Monroy 2014). Estos significados quedaron expresados en las categorías *Concepción de la docencia* y *Rol docente* del eje de análisis de factor afectivo y logro académico respectivamente.

Como se mencionó anteriormente la reprobación es uno de los problemas que enfrenta el nivel medio superior, y el Colegio de Ciencias y Humanidades no es la excepción, donde persisten problemáticas como el bajo rendimiento académico, el abandono del aula y el rezago escolar, en esta institución las asignaturas con mayor índice de reprobación son Matemáticas, Física y Química (Muñoz y Ávila, 2012), al respecto, cabe recordar que entre los informantes hubo docentes de estas disciplinas.

De acuerdo con lo expresado por este grupo de docentes se encontró que de manera unánime coinciden en que las causas de esta problemática son de naturaleza diversa, y en la mayoría de las ocasiones rebasan tanto a los docentes como a los propios alumnos que se encuentran en estas situaciones; para ellos las causas pueden clasificarse en condiciones familiares, sociales, económicas, personales y escolares, estas causas quedaron agrupadas en la categoría de *Factores de riesgo de reprobación* del eje de análisis de logro académico y las cuales concuerdan con las diferentes clasificaciones que se han hecho acerca de los factores asociados al abandono escolar (Correa, López y García, 2012; Miranda, 2012; Díaz y Osuna, 2017).

No obstante, a pesar de que los docentes mencionan que muchos de estos factores, escapan de sus manos, asumen que hay cosas que ellos pueden hacer dentro de su labor, particularmente en la dinámica de su clase, esto es principalmente favorecer entornos adecuados para el aprendizaje, estrategias que despierten la motivación de los estudiantes por aprender y considerar las necesidades del alumno para que con base en ello los docentes puedan apoyar de mejor forma, expresado en las subcategorías que conforman la categoría de *Factores de protección*, así como en algunas subcategorías de *Rol docente*, ambas del eje de logro académico. Respecto a lo anterior es claro que ante la problemática de la reprobación y el rezago escolar en el CCH, los docentes consideran que no les corresponde prevenir o evitar el problema pues son muchos los factores implicados, sin embargo, reconocen que como docentes les corresponde fomentar un clima adecuado en el aula, atender sus necesidades de formación académica y también, en la medida de lo posible acercarse a ellos.

Derivado de lo anterior, se puede concluir que los docentes reconocen que su participación es clave para el logro académico, pues como facilitadores de los procesos de enseñanza y de los de aprendizaje, les corresponde poner a disposición las condiciones necesarias para que los alumnos puedan aprender, esto es un ambiente propicio para el aprendizaje que incluye desde la generación del interés y motivación del alumno hasta el diseño de estrategias adecuadas. Es importante mencionar que, a pesar de reconocer la relevancia de su papel docente en los procesos de enseñanza y los de aprendizaje, los participantes colocaron primero, el papel del alumno, aludiendo a que el principal elemento indispensable para el logro de los aprendizajes es la disposición que ellos tengan por aprender, lo cual quedó agrupado en la categoría *Rol del alumno*;

esto coincide con el enfoque del Modelo Educativo del CCH, como un modelo centrado en el aprendizaje en el que el alumno se apropia de su propio proceso (García-Camacho, 2015).

Este hallazgo cobra relevancia, ya que, si bien el abandono escolar y particularmente el rezago escolar en el CCH son fenómenos multifactoriales, la principal causa asociada a ellos es la no acreditación que, a su vez, de acuerdo con las investigaciones realizadas con alumnos depende en gran medida del tipo de interacción que se da en el aula entre los docentes y alumnos (Covarrubias y Piña, 2004; García-Rangel, García y Reyes, 2010; Miranda, 2012; Chiara, 2014; Olvera y Cruz, 2016). En este sentido Olvera y Cruz (2016), encontraron que, desde la percepción de los alumnos que reprobaban, los factores sociales y económicos son colocados en un segundo plano, pues ellos refieren que la principal causa de reprobación es que no dedican el suficiente tiempo a sus actividades escolares e incumplen con lo que les corresponde hacer como alumnos, entre otras cosas porque no se encuentran motivados; la segunda causa, según lo manifiestan los alumnos, en dicho estudio, es precisamente la falta de motivación y generación de interés por parte de sus maestros para aprender acerca de la asignatura.

Como se puede identificar, los resultados arrojados de la investigación con alumnos, realizada por Olvera y Cruz (2016), así como la percepción de los docentes participantes en la presente investigación, coinciden en que es indispensable para lograr los aprendizajes y acreditar las asignaturas en primer lugar, la disposición del alumno por aprender, la cual se manifiesta, según la percepción de este grupo de docentes, en el cumplimiento del rol protagónico del alumno, tal como lo sugiere el Modelo Educativo del Colegio, asumiendo la responsabilidad de entrar a sus clases y participar de las actividades de aprendizaje propuestas; también es elemento

indispensable, e igual de importante, que los propios docentes asuman su rol, haciendo lo que les corresponde, que desde su concepción de docencia es establecer los mecanismos que faciliten el aprendizaje, además manifestaron como otra de las actividades que forma parte de su función docente observar a sus alumnos para identificar a aquellos que puedan estar en riesgo y con ellos establecer diferentes estrategias para el aprendizaje.

Derivado de lo anterior, se puede dar cuenta de que focalizar las acciones para la disminución del rezago escolar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en la relación de los docentes y alumnos, resultaría una estrategia viable ya que estos elementos inciden en buena medida en la reprobación; en este mismo sentido, Razo y Cabrero (2016), indican la importancia de esta relación en el logro académico cuando hablan acerca de las interacciones educativas en el aula, como un elemento que brinda información de cómo se dan los procesos de aprendizaje y poder actuar en consecuencia.

Así mismo, se ha encontrado que la relación docente-alumno, influye en el aprendizaje (Covarruvias y Piña, 2004; Carlos, 2009; García-Rangel, García y Reyes, 2010; Miranda, 2012; Chiara, 2014; Martínez, 2014), en relación con la información que ofrecieron los participantes, al hacer el análisis se pudo constatar que la percepción de este grupo de docentes coincide con los hallazgos de investigaciones previas, en tanto manifestaron que la relación con sus alumnos es importante para el logro académico, no obstante expresaron que es una relación complicada debido a diferentes aspectos que tienen que ver con temas de disciplina e incluso legales, por lo que cada uno ha desarrollado su propio estilo, siendo cuidadoso, estos significados quedaron agrupados en la categoría *Relación docente-alumno*.

Desde la teoría del construccionismo social, se puede explicar el hecho de que cada docente tenga su propio estilo para relacionarse con sus alumnos, ya que interfieren la experiencia propia, los sistemas de valores personales, las reglas, así como las creencias en torno a las distancias de poder (Harré, 1986, en Bisquerra, 2009). Se observó que algunos docentes son más cercanos y cálidos con sus alumnos y se permiten entablar conversaciones de temas extracadémicos, mientras que otros se limitan a relacionarse sólo en función de los contenidos y actividades curriculares, principalmente los más jóvenes, argumentando que sobrepasar ciertos límites podría confundir a los alumnos y relajar el cumplimiento de los deberes y normas; de acuerdo con los teóricos del construccionismo social, la expresión de las emociones y sentimientos se ve influida por la distancia de poder, como el caso de alumnos y profesores (Bisquerra, 2009).

Hasta aquí hemos podido observar que la percepción de los participantes, respecto a diferentes temas relacionados con la docencia como la función docente, los procesos de enseñanza y los de aprendizaje, la reprobación y la relación docente-alumno, ha coincidido con lo encontrado en diversas investigaciones previas sobre estos mismos temas. En resumen, los docentes participantes insertan su práctica en los fundamentos del Modelo Educativo del Colegio, asumiendo su rol como agentes facilitadores del aprendizaje en términos disciplinares, procedimentales y actitudinales, en tal sentido, entre sus funciones destacan la de establecer ambientes de aula adecuados que se refieren no sólo a estrategias para el aprendizaje efectivas, sino también al establecimiento de reglas que permitan una interacción positiva entre alumnos y profesores pues todos estos elementos son necesarios para que el alumno pueda construir su aprendizaje y el logro académico; se hace relevante mencionar que pese a que el actuar de estos docentes obedece a los lineamientos del Modelo institucional, cada uno goza de autonomía en su

ejercicio (Tenti y Steinberg, 2011) ya que se guía por sus propias normas, toda vez que es atravesado por su cultura, sus experiencias, valores y creencias.

Ahora bien, en estos temas relacionados con la docencia se ha hecho evidente, a través de las diferentes categorías de análisis en las que se agruparon los significados de los docentes participantes, cómo las dimensiones afectivas de la docencia se expresan en su práctica docente, según el modelo de Rompelmann (2002, en García-Cabrero, 2009), tal es el caso de la dimensión de oportunidad para responder en el que se considera el apoyo al estudiante cuando participan en clase, dándoles pistas o guiándolos; también se hace presente en la dimensión de retroalimentación, específicamente en las categorías de corregir/elogiar, escucharlos activamente y dar oportunidad de expresar y aceptar los sentimientos del otro; finalmente en la dimensión de consideración hacia las personas, en la que los docentes participantes expresaron acciones de todas las categorías que integran esta dimensión: proximidad, cortesía/respeto, intercambio de experiencias personales y poner límites al comportamiento.

Así mismo Terán (2012), menciona que existen diversas formas de expresiones afectivas en el aula como: mirar a los alumnos, dar las gracias, retroalimentar, escuchar a los alumnos, afirmación o corrección y alabar la ejecución de los alumnos; las cuales coinciden con algunas de las dimensiones afectivas de la docencia de Rompelmann y a su vez también lo expresaron los informantes que participaron en este estudio, como parte de su ejercicio docente.

Del mismo modo, los hallazgos de otros autores que han investigado acerca de la afectividad en lo pedagógico, también coinciden con lo que manifestaron los participantes de este

grupo, cuando se refirieron a diversos aspectos relacionados con su docencia, sin mencionar el término afectividad, tal como la relación significativa con sus alumnos (Maiorana, 2010; Razo y Cabrero, 2016; Colín, 2017), cercanía de esta relación sin perder de vista establecer límites en el comportamiento (Terán, 2012); el generar un ambiente de aula en el que las interacciones se caractericen por el respeto y la consideración a las necesidades de alumnos (Olson y Wyett, 2000, en García-Cabrero, 2009; Touriñan, 2013, en Godoy y Campoverde, 2016); y el motivar el interés de los alumnos por aprender (Touriñan, 2013, en Godoy y Campoverde, 2016).

Una vez que de forma específica se introdujo el término afectividad, se pudo dar cuenta que el significado que dan los docentes a éste es que es importante para el logro académico, pues mencionan que, si esto no se considera y atiende, los alumnos no aprenderán, pues su atención se enfocará en otras problemáticas, además consideran que la parte afectiva los acerca más a la asignatura.

En relación con lo anterior, es relevante mencionar que se identifica que el concepto de afectividad puede resultar ambiguo, pues la información proporcionada por docentes, sugiere que relacionan el concepto sólo con ser cálidos con los alumnos, escucharlos, entender sus problemas personales o “apapacharlos”; sin embargo cabe recordar que la afectividad refiere al conjunto de sentimientos expresados en las relaciones humanas a través de acciones, actitudes o palabras, influyéndose mutuamente en cualquier contexto, incluido el educativo (Chaves, 1995 en Godoy y Campoverde, 2016), pero además estos sentimientos no sólo se generan hacia las personas, sino también hacia la asignatura y hacia el propio proceso de aprendizaje (García-Cabrero, 2009); en este sentido se puede concluir que estos docentes no solo reconocen de manera explícita la

importancia de la afectividad en el logro académico, sino que la expresan a través de sus acciones, actitudes y palabras en su interacción educativa con sus alumnos.

Un ejemplo claro de esto es que para los profesores participantes, una de las actividades más importantes de un docente, para que el alumno se sienta interesado en aprender, es propiciar ambientes de aprendizaje adecuados, caracterizados principalmente por el respeto, la tolerancia y la confianza, en la que todos se sientan libres de participar sin temor a la equivocación; otra actividad relevante que consideran que es parte de su función es interesarse por sus alumnos en cuanto a su desarrollo académico y personal, lo cual es sin duda parte del factor afectivo que se genera en la interacción en el aula entre profesores y alumnos, pero tal vez sea percibido por los docentes como una de las tantas funciones que le corresponden.

En conclusión, los docentes participantes atienden el factor afectivo y le atribuyen gran importancia en el logro académico, reconociendo que trabajan con seres humanos que se encuentran en una etapa de desarrollo crucial y que por lo tanto no es posible sólo formarlos en la disciplina, sino en valores y actitudes, todo lo cual es congruente con su concepción de docencia, de los roles tanto del alumno como del docente y por su puesto con el Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades; es importante mencionar que en este grupo de docentes los años de experiencia influyeron en como significan la interacción con los alumnos ya que para quienes tienen más tiempo en el ejercicio de la profesión consideran más beneficiosa para el aprendizaje una relación cercana y cálida con sus alumnos mientras que quienes tienen menor experiencia, expresan cierto temor a que la cercanía cálida distorsione los límites de

comportamiento, en este sentido, no influyó la disciplina en la que se desarrollan los docentes, ni su formación.

Al respecto de lo anterior, se puede subrayar que se hace evidente cómo la práctica docente se ve influida por condiciones personales del profesor, su experiencia de vida y personalidad (Prieto, 2008); particularmente en lo que refiere a su relación con los alumnos y por tanto la expresión de su afectividad en lo pedagógico, se da cuenta de que tal como lo señalan los teóricos del construccionismo social, a mayor distancia de poder se tiende a reprimir más la experiencia emocional (Kemper, 1981, en Bisquerra, 2009; Harré, 1986, en Bisquerra, 2009), en este sentido estos docentes, justamente con la intención de no cruzar barreras que pudieran invisibilizar los límites de comportamiento y reducir esta distancia de poder, pareciera que reprimen la calidez en la interacción con los alumnos, sin embargo no dejan de buscar la forma de ser cercanos, pues como ya se mencionó atribuyen importancia al factor afectivo para el logro académico.

Por otro lado, en relación con los hallazgos de este estudio, se pueden realizar nuevas investigaciones en las que se considere poder dar cuenta de estos significados en las interacciones educativas entre docentes y alumnos, con la finalidad de retroalimentar entre los mismos docentes su prácticas, así como reflexionar acerca de todas las expresiones afectivas que los profesores ya integran en su práctica pero que no lo hacen bajo esta concepción, considerando que los aspectos culturales, sociales, institucionales y personales todo el tiempo están influyendo. Así mismo, los hallazgos pueden ser retomados y considerados en un plano más amplio como la formación docente y la generación de espacios de reflexión de la práctica docente, lo cual permitirá que los profesores desarrollen nuevas habilidades y las vayan incorporando a su práctica, rompiendo el

paradigma tradicional en donde se cree que el profesor sólo enseña contenidos curriculares de su disciplina, e ir arraigando la concepción del docente como un formador integral.

Finalmente, es valioso destacar que el factor afectivo está teniendo cada vez más eco en el quehacer educativo, como un elemento que no pueden omitirse o separarse del aprendizaje y que se reconoce como parte de la función docente, este hecho puede impactar de manera positiva en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y por ende en los resultados de logro académico, pues al ser considerado como parte del proceso educativo, muchos alumnos encontrarían en las aulas un espacio seguro que motivara primeramente su asistencia a clases y por supuesto su aprendizaje, apropiándose de su propio proceso y estableciendo metas más allá de la mera acreditación.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós Educador.
- Arriaga, S. (2013). *El Programa Institucional de Tutoría en el Colegio de Ciencias y Humanidades, una estrategia de intervención para reducir el rezago escolar y el abandono del aula*. Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior. México: UNAM.
- Barajas, B. (2018). *Plan General de Desarrollo Institucional 2018-2022*. México: CCH, UNAM.
- Bazán, J. (2015). Funciones del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. *Nuevos Cuadernos del Colegio. UNAM, CCH, (5), 111-127*.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. España: Editorial Síntesis
- Bustamante, Y. (2014). La educación media superior en México. *Innovación educativa, 14, (64), 11-22*.
- Calderón, M. (2019). ¿Qué tiene que tener un maestro del Colegio? *Nuevos Cuadernos del Colegio. UNAM, CCH, (13), 63-65*.
- Campusano, R. (2016). *La formación personal del futuro profesor: Un estudio desde el enfoque radical e inclusivo y la ontología del lenguaje*. Tesis de doctorado Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de profesorado y educación, Madrid, España.
- Carlos, J.J. (2009). ¿Cómo enseñan psicología los profesores efectivos? Un estudio exploratorio. *Perfiles Educativos, 31, (123), 8-26*.
- Chiara, M. (2014). *La relación maestro-alumno y su influencia en el aprendizaje, la actitud y el crecimiento personal del alumno*. Tesis de máster, Universidad Internacional de la Rioja, Facultad de Educación, Barcelona, España.

- Colín, B. (2017). *Elementos afectivos en las interacciones profesores-estudiantes: El sentido del proceso formativo*. Tesis de maestría, Universidad de Sonora, División de Ciencias Sociales, Hermosillo, Sonora, México.
- Correa, F., López A. y García, L. (2012). La motivación y las metas como recursos psicosociales presentes en los estudiantes de nivel superior. *Uaricha Revista de Psicología*, 9, (19), 59-68.
- Covarruvias, P. y Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34, (1), 47-84.
- Creswell, J. y Poth, C. (2016). *Qualitative inquiry and research design. Chosing among five traditions*. Estados Unidos de América: SAGE
- Díaz, K. y Osuna, C. (2017). *La percepción y práctica docente en relación al abandono escolar en centros de educación media superior de Baja California*. San Luis Potosí, México: XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Díaz-Barriga F., y Hernández G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Elices, M. (2015). Emoción y Cognición. En A. Vásquez Echeverría (Ed.) *Manual de Introducción a la Psicología Cognitiva* (pp. 223-248). Montevideo: UdelaR.
- Escobar, J. y Bonilla-Jimenez, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9, (1), 51-67. Recuperado de: <http://www.tutoria.unam.mx/sitetutoria/ayuda/gfocal-03122015.pdf>
- Gaceta UNAM (1971). Gaceta UNAM del 1 de febrero de 1971, tercera época vol. III (número extraordinario) “Se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades”.

- García-Cabrero, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital universitaria*, 10, (11), 3-10.
- García-Camacho, T. (2015). El Modelo Educativo del Colegio y sus niveles de concreción. *Nuevos Cuadernos del Colegio. UNAM, CCH*, 5, 7-15.
- García-Camacho, T. y Díaz del Castillo, M. I. (2015). Enfoques en la docencia y la formación de profesores. *Nuevos Cuadernos del Colegio. UNAM, CCH*, (7), 71-79.
- García-Rangel, E., García, A. y Reyes, J. (2010). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10, (5), 279-290.
- Godoy, M. y Campoverde, B. (2016). Análisis comparativo sobre la afectividad como motivadora del proceso enseñanza-aprendizaje. Casos: Argentina, Colombia y Ecuador. *Sophia*, 12, (2), 217-231. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.12v.2i.227>
- Good, T. y Brophy, J. (1996). *Psicología Educativa contemporánea*. México: Mc Graw Hill.
- Hamui, A. y Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2, (5), 55-60.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Education.
- Ito, M. y Vargas, B. (2005). *Investigación cualitativa para psicólogos. De la idea al reporte*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Maiorana, S. (2010). *La importancia de la afectividad en la formación docente universitaria*. Buenos Aires, Argentina: Congreso Iberoamericano de Educación.
- Martínez, J. (2014). *Autoridad en el aula: Concepción del rol docente en alumnos y profesores*. XIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo: Universidad de la República.

- Martínez, M. y Vasco, C. E. (2011). Sentimientos: encuentro entre la neurobiología y la ética según Antonio Damasio, *Revista Colombiana de Bioética*, 6, (2), 181-194.
- Mieles, M., Tonon, G, y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas humanística*, 74, 195-225.
- Miranda, F. e Islas, J. (2014). Educación media superior en México. Hacia una política de reescolarización. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, (2), 1-7.
- Miranda, F. (2012). Los jóvenes contra la escuela. Un desafío para pensar las voces de y tiempos para América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación comparada*, 3, (3), 71-84.
- Monroy, M. (2014). *Formación y representaciones docentes*. México: FES Iztacala.
- Muñoz, L. y Ávila, J. (2012). *Población Estudiantil del CCH. Ingreso, tránsito y egreso. Trayectoria escolar: siete generaciones 2006-2012*. México: CCH, UNAM.
- Muñoz, L., Ávila, J. y Díaz, J. (2019). *Estudios de las trayectorias escolares del Colegio de Ciencias y Humanidades. Generaciones 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 y 2018*. México: CCH, UNAM.
- Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34, (1), 118-124.
- Olvera, G. y Cruz, S. (2016). *Voz de los estudiantes reprobados*. Sexta Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior. México: UNAM
- Pérez, J.C., Bisquerra, R. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. España: Editorial Síntesis.
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de educación*, 10, 325-345.

- Razo, A. E. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas. *Perfiles educativos*, 11, (159), 90-106.
- Razo, A. y Cabrero, I. (2016). El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes. [En red]. Disponible en: http://www.inee.edu.mx/portalweb/Directrices/documentos_de_consulta_directrices_ms/Estudios%20e%20informes/razo%20ana%20%20el%20poder%20de%20las%20interacciones%20educativas%202016.pdf
- Riveros, A., Barona, R. y León, K. (2014). *La calidad de la interacción en el aula entre docentes y alumnos universitarios*. XIX Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática. México: UNAM.
- Robles, H. (2011). Universalización de la cobertura. En Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Ed.), *La Educación Media Superior* (pp. 43-70). México: INEE.
- Saccone, M. (2016). La obligatoriedad de la educación media superior. Apuntes para pensar la experiencia mexicana. [En red]. Disponible en: <https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/10364/1346-7698-1-PB.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Salinas, J. (2017). *Informe Gestión Directiva 2017. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: CCH, UNAM.
- Sánchez, A., Díaz, M.A. & Flores, G. (2011). ¿Qué saben los estudiantes al término de la Educación media Superior? En Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Ed.), *La Educación Media Superior* (pp. 117-137). México: INEE.

- Santos del Real, A. & Delgado, A. (2011). Consideraciones sobre la obligatoriedad y la composición de la educación media superior. En Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Ed.), *La Educación Media Superior* (pp. 13-42). México: INEE.
- Secretaría de Educación Pública (2019). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019. [En red]. Disponible en: <http://www.planeacion.sep.gob.mx>
- Secretaría de Educación Pública, (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública, (2015). Análisis del Movimiento contra el Abandono Escolar en la Educación Media Superior. [En red]. Disponible en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/6/images/reporte_abandono.pdf
- Subsecretaría de Educación Medio Superior, (2012). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. [En red]. Disponible en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf
- Subsecretaría de Educación Medio Superior, (2014). Manual para prevenir los riesgos del abandono escolar en la educación Media superior. México: SEMS.
- Tenti, E. y Steinberg, C. (2011). *Los docentes mexicanos. Datos en interpretaciones en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI Editores
- Terán, M. (2012). *Estudio sobre la interacción docente-alumno como factor del clima socioemocional en el aula a nivel bachillerato*. Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, México.

Van Dijk, S. (2012). La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 17, (52), 115-139.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa

Anexo 1. Escala de percepción sobre docencia y aprendizaje

Nombre:
Asignatura que imparte:
Formación profesional:
Años de experiencia docente:

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de afirmaciones sobre diversos aspectos de la docencia y el aprendizaje, marque con una cruz su grado de acuerdo para cada afirmación.

5	4	3	2	1
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

	Ítems	5	4	3	2	1
Significado de ser docente	Además de enseñar contenidos de la asignatura, también se debe enseñar actitudes y valores.					
	Es importante utilizar diversas estrategias de enseñanza para que los estudiantes aprendan					
	Si a un estudiante se le dificulta aprender, se deben buscar nuevas estrategias para él					
	El aprendizaje de los estudiantes es responsabilidad de los maestros					
	El docente se debe asegurar continuamente que sus alumnos están aprendiendo durante el semestre					
	La evaluación sólo es útil para acreditar o no a los estudiantes					
Reprobación	Para que los estudiantes puedan aprender es necesario que tengan buena disposición					
	Existen asignaturas más difíciles que otras, por ello muchos alumnos reprueban					
	Dar seguimiento al progreso de los estudiantes a través de la evaluación, puede disminuir la reprobación.					
	Los estudiantes reprueban principalmente porque no entran a clase.					
	Se pueden implementar estrategias para despertar interés en los alumnos y lograr que entren a clase.					
	Aunque la asignatura sea difícil siempre hay formas lograr que los alumnos aprendan					
Dinámica de clase	La participación en clase de los estudiantes es importante, aunque no siempre sea correcta					
	El maestro constantemente debe invitar a los alumnos que participen en clase					
	En la clase las participaciones tienen que ser equitativas					
	Retroalimentar las intervenciones de los alumnos es importante					
	Es más efectivo pedir de manera directa la participación que de manera voluntaria					
	Cuando un alumno presenta dificultades al participar en clase, se le deben otorgar pistas para apoyarlo					
El trabajo en equipos es una buena estrategia para el aprendizaje						

	Ítems	5	4	3	2	1
Dinámica de clase	Si los alumnos eligen con que compañeros formar equipo, trabajan y aprenden mejor					
	Las reglas en el salón de clases las debe poner el profesor					
	Desde el inicio del semestre las reglas en el salón deben ser claras					
	Deben existir consecuencias cuando alguien del grupo no respeta las reglas					
Estrategias de aprendizaje	Cuando un alumno no quiere aprender, ninguna estrategia funcionará					
	Si los alumnos cometen errores se les tienen que señalar, siempre con respeto y brindándole ayuda pedagógica					
	Es necesario identificar a los alumnos con dificultades de aprendizaje y brindarles orientación					
Pensamiento crítico	Es importante que los estudiantes sean capaces de reflexionar y desarrollar un pensamiento crítico respecto a los contenidos temáticos.					
	Desarrollar un pensamiento crítico en los estudiantes contribuye al logro académico					
	En las clases se debe propiciar que los estudiantes generen y compartan opiniones propias respecto a los temas					
Interacción docente-alumno	La relación entre docente y alumnos es importante para el aprendizaje					
	El respeto caracteriza mi relación con los alumnos					
	Mostrar interés por lo que les pasa a los estudiantes en lo académico y lo personal, contribuye a un mejor rendimiento académico					
	Generar un ambiente positivo en el aula favorece el aprendizaje de los estudiantes.					

5	4	3	2	1
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

Anexo 2. Preguntas guía para grupo focal

Tema	Preguntas grupo de enfoque
Significado de ser docente	<p>¿Qué cree que nos corresponde hacer a los docentes para que los estudiantes aprendan?</p> <p>¿Cómo podemos saber que los estudiantes han aprendido?</p> <p>¿Para usted qué significa ser docente?</p>
Reprobación	<p>¿A qué atribuye usted este fenómeno?</p> <p>¿Qué elementos considera indispensables para que los estudiantes alcancen los aprendizajes y puedan acreditar?</p>
Dinámica de clase	<p>¿De qué manera propicia la participación de sus alumnos en la construcción de su conocimiento?</p> <p>¿Qué hace para favorecer la interacción entre estudiantes?</p> <p>¿Cuál es la estrategia que utiliza para establecer límites de comportamiento en su clase?</p> <p>¿Qué medidas toma cuando estos límites son rebasados?</p>
Estrategias de aprendizaje	<p>Cuando los alumnos no tienen una buena disposición para aprender: ¿Qué estrategias utiliza?</p> <p>¿Cuál debería ser nuestro papel como docentes?</p> <p>Cuando los alumnos cometen errores al participar: ¿Qué estrategias utiliza?</p>
Reflexión y pensamiento crítico de los estudiantes	<p>Para propiciar la reflexión y el pensamiento crítico de los estudiantes</p> <p>¿Qué podríamos hacer los docentes?</p> <p>¿Qué papel juegan estos elementos en el logro de académico?</p>
Interacción entre docente y alumnos	<p>¿Qué opinión tiene acerca de que sus estudiantes compartan con usted algunas experiencias personales?</p> <p>¿Qué papel juega la relación docente-alumno en el logro académico?</p> <p>Si considera que el factor afectivo es importante para el logro académico ¿qué cree que podríamos hacer los docentes al respecto?</p>