

# Contextos, sujetos y prácticas educativas:

*Una mirada desde la investigación*



ISBN: 978-607-8662-85-2



9 786078 662852

Coordinadores:

Dr. Omar David Almaraz Rodríguez  
Dr. Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara  
Dr. Juan Manuel Coronado Manqueros

**Contextos, sujetos y prácticas educativas: una  
mirada desde la investigación**

Contextos, sujetos y prácticas educativas: una mirada desde la investigación

Primera Edición: junio 26 de 2024

Editado en: Victoria de Durango, Dgo., México.

D. R. © Red Durango de Investigadores Educativos

Imagen de portada: La petite bureaucratie, de Gabriela Iraiz Gómez García

**Comité Científico Dictaminador**

Dra. Alejandra Méndez Zúñiga

Dra. Dolores Gutiérrez Rico

Dr. Edgar Ricardo Ortega Sánchez

Dr. Juan Antonio Mercado Piedra

ISBN: 978-607-8662-85-2

Hecho en México/ *Printed in México*



No está permitida la impresión, o reproducción total o parcial por cualquier otro medio, de este libro sin la autorización por escrito de los editores.

## RESUMEN

En este libro, se abordan profundamente las investigaciones relacionadas con la práctica educativa, enfocándose en las experiencias y desafíos de diferentes agentes educativos en sus contextos específicos. Consta de ocho investigaciones detalladas, que entrelazan historias, retos y aspiraciones de los involucrados en el ámbito educativo. Se analizan temas cruciales como la tensión, la indignación, el consumo responsable, la deserción escolar, la reprobación, el bullying, las conductas disruptivas, el desarrollo del pensamiento matemático y las necesidades del personal educativo. Estos aspectos, ya destacados en investigaciones previas, forman la realidad de las prácticas educativas y son examinados desde una perspectiva investigativa rigurosa.

El libro resalta la importancia de las experiencias pedagógicas, la responsabilidad social universitaria, el seguimiento a estudiantes, el acompañamiento tutorial y los planes de acción. Estos elementos surgen como respuestas innovadoras a las problemáticas identificadas, mostrando el dinamismo y la adaptabilidad de las prácticas educativas actuales. Además, se enfoca en la diversidad de participantes en el ámbito educativo, incluyendo maestros en activo, en formación, de apoyo, estudiantes de diversos niveles y asesores técnicos pedagógicos.

Se emplean enfoques de investigación cualitativo, cuantitativo y sociocrítico, seleccionados según el interés del estudio, antecedentes investigativos y desarrollo metodológico. Este enfoque multidisciplinario permite una comprensión más profunda y holística de los temas tratados.

Este libro es una contribución valiosa al campo de la educación. Al combinar investigaciones teóricas y prácticas, ofrece una visión integral de los retos y soluciones en la educación actual, sirviendo como una herramienta indispensable para educadores, investigadores y formuladores de políticas educativas. Representa un paso adelante hacia la comprensión y mejora de las prácticas educativas en diversos contextos.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I.....	4
De la tensión hacia la indignación, experiencias pedagógicas de estudiantes normalistas .....	4
Resumen.....	4
Planteamiento teórico.....	5
Metodología.....	7
Estructura de la sesión de trabajo de los grupos focales.....	7
Resultados y Discusión .....	10
Conclusiones.....	15
Referencias .....	16
CAPÍTULO II.....	18
Impacto de la responsabilidad social hacia prácticas de consumo responsable sin plásticos de estudiantes universitarios.....	18
Resumen.....	18
Desarrollo.....	21
Resultados .....	24
Plan de Acción FECA hacia una Educación para el Consumo Responsable sin	

Plásticos .....	26
Conclusiones.....	31
Referencias .....	32
CAPÍTULO III.....	34
Factores de Deserción en el Posgrado de una Institución Formadora de Docentes.....	34
Resumen.....	34
Factores psicológicos o personales.....	37
Factores laborales y económicos .....	38
Factores académicos .....	39
Factores institucionales .....	39
Método .....	40
Resultados .....	41
Discusión.....	42
Conclusiones.....	44
Referencias .....	45
CAPÍTULO IV .....	47
El acompañamiento tutorial en la educación media superior para disminuir la reprobación	
.....	47
Resumen.....	47
Desarrollo.....	48

Problemática.....	48
Objetivo General.....	49
Objetivos específicos.....	49
Marco teórico.....	49
Resultados.....	54
Conclusiones.....	56
CAPÍTULO V.....	58
Causas y consecuencias del bullying en la escuela primaria.....	58
Resumen.....	58
Identificación del Problema.....	59
Objetivo general y específicos.....	59
Enfoque metodológico.....	60
Sujetos de estudio.....	60
Técnicas de recolección de información.....	61
Resultados.....	61
Conclusiones.....	66
Referencias.....	69
CAPÍTULO VI.....	70
La Influencia de la Estimulación Temprana en la Autorregulación de Conductas Disruptivas.....	70

Resumen.....	70
Introducción.....	70
Método .....	73
Conclusiones.....	75
Referencias .....	76
CAPÍTULO VII .....	77
Enseñar el pensamiento matemático a estudiantes de preescolar inscritos en los Centros de Atención Múltiple.....	77
Planteamiento teórico.....	81
Proceso metodológico .....	82
Participantes de la investigación.....	83
Obtención de la información .....	83
Resultados .....	84
Metodología de enseñanza .....	84
Estrategia de enseñanza .....	85
Satisfacción en la enseñanza del pensamiento matemático.....	86
Discusión.....	87
Conclusiones.....	88
Referencias .....	89
CAPÍTULO VIII .....	91



La función de Asesor Técnico Pedagógico en Chiapas: diagnóstico .....	91
Resumen.....	91
Planteamiento teórico de la Asesoría técnica pedagógica .....	93
Proceso metodológico.....	96
Participantes de la investigación.....	96
Obtención de la información .....	96
Presentación y análisis de resultados.....	97
Resultados .....	97
Edad de los asesores .....	98
Ser Asesor Técnico Pedagógico.....	99
El servicio docente en la función de ATP.....	100
Discusión.....	103
Conclusiones.....	104
Referencias .....	105

## INTRODUCCIÓN

En el vasto y complejo mundo de la educación se entretrejen historias, desafíos y aspiraciones que moldean el presente y el futuro de las generaciones venideras. Este libro es un testimonio vibrante y diverso, un compendio de investigaciones que se sumergen en las profundidades del aula, donde los protagonistas son los estudiantes y los docentes que dedican su vida a enriquecer el proceso educativo.

A lo largo de sus páginas, se despliega un tapiz de investigaciones en las que se ahonda en las realidades, tensiones y oportunidades que surgen en distintos ámbitos educativos. Desde el enfoque cualitativo hasta la acción transformadora, cada capítulo refleja la dedicación y el compromiso de profesionales que buscan comprender, intervenir y mejorar la experiencia educativa.

En el Capítulo I, Manuel Gregorio Ortiz Huerta y Mauricio Zacarías Gutiérrez estudian con un enfoque cualitativo las prácticas docentes que tensionan a los estudiantes normalistas durante sus actividades pedagógicas, realizando un interesante vínculo con la pedagogía de la indignación. Resulta sumamente interesante reconocer dichas prácticas desde la realidad subjetiva de los estudiantes normalistas.

En el Capítulo II, María Leticia Moreno Elizalde, Delia Arrieta Díaz, Ernesto Geovani Figueroa González y María de la Luz Trasfi Mosqueda, docentes de educación superior con una amplia experiencia en la responsabilidad social universitaria, realizan un plan de acción hacia una educación para el consumo responsable sin plásticos, con la finalidad de contribuir a la creación de una ciudadanía ambiental y responsable.

En el Capítulo III, Diana María Espinoza Sánchez y Miguel Ángel Muñoz López, mediante un estudio cualitativo identificaron los principales factores para la deserción de estudiantes de posgrado en una institución formadora de docentes, encontrando diversos factores de índole institucional, laborales, personales y académicos.

En el Capítulo IV, Araceli de Anda Islas, Gustavo Adolfo Morales Ochoa y Ana Margarita Rivera Rodríguez, presentan una propuesta para disminuir la reprobación en educación media superior a partir de un plan de acompañamiento tutorial, con la intención de brindar una atención oportuna y pertinente a los jóvenes identificados como irregulares.

En el Capítulo V, César Abel Terrazas Monárrez investiga mediante un enfoque cualitativo las causas y consecuencias del bullying en alumnos de educación primaria.

En el Capítulo VI, Karla Gabriela Macías Monreal utiliza un enfoque sociocrítico con la metodología de investigación – acción, para desarrollar un programa de estimulación temprana, a la vez que identifica cómo se reducen las conductas disruptivas en el aula.

En el Capítulo VII, Mauricio Zacarías Gutiérrez, Manuel Gregorio Ortiz Huerta, Carlos Enrique Ramírez Genovez y Juan Pablo Vázquez Muñiz, realizan un reconocimiento del discurso del docente de educación especial como parte de una investigación para desarrollar el pensamiento matemático a estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje.

Finalmente, en el Capítulo VIII, Mauricio Zacarías Gutiérrez y Eduardo López Velázquez realizan un diagnóstico sobre la función del asesor técnico pedagógico en el Estado de Chiapas.

Como se puede observar, todas las investigaciones que conforman el presente libro tienen como factor común el interés de los docentes por lo que sucede con sus estudiantes, con la finalidad de brindar una mejor atención, que a su vez repercute en sus aprendizajes y finalmente en su calidad de vida. Esto representa el buen camino que lleva la investigación educativa en México: una continua generación de conocimientos que impactan en la vida de las personas.

Este libro es un homenaje a la incesante labor de los docentes y al poder transformador de la investigación educativa. Su lectura promete ser un viaje enriquecedor hacia el corazón mismo de la educación, donde el conocimiento y la acción se conjugan para forjar un mañana más brillante.

# CAPÍTULO I

## De la tensión hacia la indignación, experiencias pedagógicas de estudiantes normalistas

Manuel Gregorio Ortiz Huerta

*Escuela Normal Fray Matías de Córdoba*

Mauricio Zacarías Gutiérrez

*Instituto de Estudios de Posgrado*

María Juana Eva Luna Denicia

*Escuela Normal Fray Matías de Córdoba*

### Resumen

Este trabajo constituye un proceso de investigación cualitativa realizado en la Escuela Normal “Fray Matías de Córdoba”, el cual da cuenta del análisis de las prácticas docentes que tensionan a estudiantes normalistas durante sus actividades pedagógicas. En la investigación de las experiencias pedagógicas se exponen factores como el desinterés, la rutinización docente, el distanciamiento, el señalamiento por pertenecer a una ideología de movimiento estudiantil, además de que la práctica docente orienta la experiencia pedagógica hacia una pedagogía de la indignación.

**Palabras clave:** Experiencias pedagógicas, práctica docente, pedagogía de la indignación.

La práctica docente es un proceso social de interacción y comunicación entre el docente y el estudiante, este acto se encuentra entramado a creencias sobre el quehacer docente y subjetividades expresadas en las vivencias del aula, es además una praxis social, objetiva e intencional en la que influyen los significados, percepciones y acciones (Fierro, Fortoul y Rosas, 2000).

La práctica docente implica el acto de enseñar, entendiendo que enseñar es mostrar algo a alguien, y que además se determina una posición emocional en el aprendizaje (Zacarias, 2018). La práctica docente por tanto involucra el reconocimiento del desconocer, así como vivencias, actitudes y emociones, por lo que la práctica docente se alimenta de las experiencias pedagógicas del aula.

En las experiencias pedagógicas, las vivencias, actitudes y emociones que surgen de la interacción docente-estudiante, ello refiere un acto pedagógico lineal y rutinario que ha provocado un distanciamiento entre el docente y el estudiante, en lo cual las y los estudiantes se asumen indignos, indiferentes por las prácticas docentes, lo que advierte una pedagogía de la indignación.

McLaren (2005) indica que una pedagogía basada en las experiencias del estudiante conlleva a analizar las formas dominantes de conocimiento que integran las experiencias del estudiante, de igual manera, refiere que es necesario aclarar los procesos por el cual esas experiencias se produjeron, legitimaron o negaron.

### **Planteamiento teórico**

En la educación, una experiencia significativa es correspondida con una práctica concreta, programa o proyecto, en donde los objetivos son desarrollar competencias con metodologías dinámicas y adquirir un aprendizaje significativo (Ávila, 2017). Entonces, el estudiante designa como significativo las acciones pedagógicas que logren movilizar su aprendizaje, transformar su contexto personal.

La experiencia pedagógica significativa considera las vivencias, actitudes, emociones y dignificación del sujeto en formación; las experiencias pedagógicas de las y

los estudiantes conforman un currículum oculto, el cual “hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas” (Torres, 2005, p.198).

La pedagogía de la indignación de Paulo Freire es la continuidad de la propuesta alfabetizadora del hombre como una pedagogía que lo conduce a problematizarse y apropiarse de su contexto. El aspecto del “amor-indignación y esperanza” es un movimiento que debe prevalecer en los procesos pedagógicos; pedagogía como búsqueda del cambio y la transformación del hombre como posibilidad de todo acto pedagógico, contrario a esto es el estatismo de las prácticas docentes fincadas por la no reflexión y distanciamiento, construidas en la política institucional y curricular.

Freire (2012) en sus cartas pedagógicas refiere el dolor y malestar de educar sin considerar la razón, la corporeidad, la ética y política, sin pensar en lo humano, resultando indignante para una minoría despreciada, en este caso aquellos que asumen la indignación, en el pensar de Freire una indignación política.

La política institucional y curricular instituye prácticas educativas de transmisión de contenidos para lograr fines; prácticas dadas en el mecanicismo social, en donde el comportamiento se regula por la misma condición práctica social y de eficacia. No obstante, en el horizonte de la didáctica crítica, las prácticas docentes han de regirse por una racionalidad emancipadora, en donde la enseñanza transforme al estudiante, su individualidad e injerencia en el sistema social (Rodríguez, 1997).

## **Metodología**

Para abordar las experiencias pedagógicas de las y los estudiantes normalistas, se optó por un enfoque de corte cualitativo y el paradigma de la teoría crítica que sostiene una realidad objetiva, que en este caso se considera la realidad del aula y la práctica docente, además mantiene una epistemología subjetivista (Flores, 2004).

El grupo focal permite el sentido de lo colectivo, la cotidianidad de las personas, en el cara a cara, como espacio de recrear imágenes, sentimientos y actitudes, además se producen discursos en la colectividad (Barragán, 2003).

El diseño de los grupos focales fue determinado por el objeto de estudio de la investigación. El objetivo de la investigación es: *analizar las experiencias pedagógicas que tienen las y los estudiantes durante la práctica docente de sus actividades pedagógicas*. La pregunta que orientó el proceso de investigación es la siguiente: ¿Cómo son las experiencias pedagógicas de las y los estudiantes normalistas en formación, en relación con las prácticas docentes de sus clases?

### ***Estructura de la sesión de trabajo de los grupos focales***

Se estableció dos grupos acorde al objetivo de la investigación. El diseño de las sesiones se determinó a partir de la temática a investigar, en este caso, analizar cómo son las experiencias pedagógicas de las y los estudiantes normalistas ante la práctica docente que se desarrolla durante sus clases. En este sentido, se consideró los siguientes temas:

- Experiencias durante las clases
- Estados de ánimo ante la actitud del docente



- Influencia del docente en tu formación académica
- Discurso docente frente al estudiante

Posteriormente se planificó el diseño e implementación de la discusión de las temáticas en cuatro sesiones de una hora; se consideró trabajar con un criterio de heterogeneidad inclusiva, esto es que existe una diferencia que tiene que ser homogeneizada durante el intercambio verbal (Huenchuan y Paredes, 2007). Por ello se intercambié a estudiantes, dos de cuarto y tres de sexto semestre para un grupo, y tres de cuarto y dos de sexto semestres para el otro grupo. Además, se determinó el perfil de las y los estudiantes como estudiantes regulares de la licenciatura en Educación Especial con un trayecto académico de más de un año.

El desarrollo de las sesiones fue guiado por un moderador, quien organizó las conversaciones, estableció los acuerdos iniciales, aclaró los propósitos de la reunión. El papel del moderador es imparcial, su intervención consiste en prevenir molestias del grupo, así como evitar que el grupo se aleje del tema, no puede generar opiniones o juicios (Huenchuan y Paredes , 2007).

En cuanto a las reuniones de los grupos, se eligió un lugar pertinente, sin ruido para evitar distracciones externas, se procuró un ambiente agradable y de confianza. Las sillas se posicionaron de manera circular para crear la interacción entre las y los participantes.

Finalmente se procedió a obtener la información mediante la documentación de las sesiones, esto con la participación de observadores quienes tienen una perspectiva diferente a la del moderador y su proceder es la observación participante. La

característica del observador es que debe ser ajeno al objeto de estudio y no conocer previamente a los participantes de investigación (Huenchuan y Paredes, 2007).

Concluidas las sesiones, se procedió al análisis cualitativo de la información obtenida, se utilizó el programa Atlas.ti con el fin de importar la transcripción y codificar la información, se categorizó identificando pasajes del texto importado, se relacionó a un tema el cual correspondió con un código, es decir, una referencia de un aspecto temático (Gibbs, 2007).

Se realizó una revisión exhausta de la información en la cual emergieron códigos y se generaron categorías como conformación del análisis temático, dentro de dichos códigos se encuentran los siguientes:

- Vivencias escolares
- Emociones durante el proceso de aprendizaje
- Enseñanza y didáctica del docente
- Juicios sobre la práctica docente

Como parte de las categorías generadas desde el proceso de codificación se estipularon las siguientes:

- Desinterés por las clases
- Malas y buenas experiencias
- Apatía sobre las actividades pedagógicas
- Aburrimiento durante las clases
- Indiferencia ante los problemas estudiantiles
- Señalamiento continuo

- Prejuicios a determinada ideología
- Institucionalidad de la práctica docente

## **Resultados y Discusión**

En consecución del análisis temático arrojado desde las sesiones de los grupos focales, se halló como aspecto primordial que las y los estudiantes de la licenciatura en Educación Especial se encuentran en tensión hacia las prácticas docentes. En segunda instancia, se promueve un currículo oculto que ostenta una pedagogía de la indignación en la asunción del sentimiento de represión y de no merecer un trato equitativo.

En el tema de “Experiencias durante las clases” las opiniones vertidas enfatizaron las vivencias que han tenido las y los estudiantes y que da cuenta de la significación de los actos docentes, a continuación, se refiere cinco opiniones.

1. Las clases suelen ser repetitivas, ya conoces qué tipo de clase se tendrá porque el maestro o maestra hace lo mismo siempre.
2. He tenido experiencias desagradables, porque la maestra no toma en cuenta mi participación.
3. Las clases pues a veces no es tan buena como otras veces, depende de la maestra, es una cuestión mecánica.
4. No tengo nada en contra del maestro, pero creo que no toma en cuenta nuestras opiniones, por lo que da igual lo que diga.
5. Creo que la maestra no se interesa por nosotros más que por dar su clase.

Lo anterior tendió a significar las vivencias escolares como un proceso ambivalente a la participación del estudiante normalista. Así como una distinguida expresión de

desinterés de las y los estudiantes hacia la clase. Esto conllevó a repensar el proceso de formación como una situación disyuntiva a la formación profesional, esto es, el aspecto personal, lo que sugiere un aprendizaje de las vivencias del aula. Al respecto, Ferry (1990, citado por Lozano y Gutiérrez, 2013) indica que el sujeto se forma así mismo en relación con el Otro, el otro es un sujeto, una cultura, una institución, un saber.

El gesto de desinterés como consecuencia de la práctica docente establece lo rutinario de los procesos académicos de la vida escolar. Entonces, ocurre una linealidad discursiva que orienta el proceso de aprendizaje hacia una forma de memorizar contenidos y de ponderar la conducta. En este tipo de práctica es probable una pedagogía por objetivos, con ello una práctica en el eficientísimo social y tendiente al paradigma psicológico-conductista (Sacristán, 2002).

En cuanto al tema de “Estados de ánimo ante la actitud del docente” las y los estudiantes expresaron tener apatía ante la actitud del docente, y es que la constante de opiniones como aburrimiento denota un distanciamiento entre el estudiante y el docente, se toma en cuenta cinco opiniones:

1. En las clases, me siento aburrida porque el docente habla mucho sobre su vida personal.
2. No siempre me da flojera, algunas tareas despiertan mi interés, otras son muy, un poco sin coherencia a lo que vemos, pero la maestra siempre es igual.
3. Creo que aprendo bien, pero siempre hacemos las mismas cosas, me da sueño.

4. Aunque lo que me aburre es cuando el profe habla mucho, y es la primera hora.
5. Me desespera y caigo en flojera muchas lecturas que deja el maestro que luego no las podemos ver o ya no las vemos.

Acorde a las opiniones vertidas, la mayor parte de las y los estudiantes tienen una actitud de apatía sobre las actividades pedagógicas del aula, las actividades pedagógicas calificadas como aburridas representan un mecanismo irreflexivo de la práctica docente, ello porque se opina además que existe una tendencia a repetir estrategias de enseñanza.

Las y los estudiantes no enunciaron complicaciones en cuanto a la adquisición del conocimiento, más bien encuentran en la experiencia pedagógica una rutinización de las actividades pedagógicas de enseñanza. La rutina docente demuestra la ausencia de cuestionamiento y de evaluar la práctica docente (Díaz, 2007).

Díaz (2007) pronuncia que la práctica docente no se reflexiona porque al docente no le produce complicación y tiene un dominio de la situación del aula, la rutina incita a una forma de rito, a un mecanicismo, y esto además indicaría que hay un alejamiento de parte del docente hacia las y los estudiantes normalistas.

La forma predictiva de la rutina y el ritual otorga determinada seguridad al trabajo docente, y en estas predicciones se recurre a las acciones mecánicas que suelen convertirse en creencias (Klein, 2011).

El asumir la práctica docente como una forma de rutina que da seguridad al docente sin que se reflexione los procesos de enseñanza y aprendizaje trae como consecuencia que no tenga el tiempo para interactuar, para establecer lazos de confianza

y amistad, poder acercarse y platicar en razón de conocer las inquietudes, expectativas, aspiraciones o problemas (García-Rangel, García Rangel, y Reyes Angulo, 2014).

En el tema de “Influencia del docente en tu formación académica” las enunciaciones difundidas en las sesiones por parte de las y los estudiantes, refieren determinada indiferencia ante los problemas que presentan estudiantes, así como un continuo señalamiento, ante ello se presentan las siguientes opiniones:

- No hay mucha influencia de las maestras, durante las clases hacemos dibujos, láminas, es muy monótono, pero ante problemas que tenemos como estudiantes se muestra indiferente, o intolerante por los permisos, es tradicional.
- Pues no influye demasiado, creo que su enseñanza es la misma, nos pasa a exponer, a veces nos pone a leer, el problema es que por pertenecer a un movimiento estudiantil me pasa mucho a participar, como que le caigo mal por eso.
- En lo personal, hay clases en las que he sentido que soy señalada, cada vez que puede, me pregunta ¿y tú qué piensas de esto?, queremos saber tu opinión, lo que me desagrada de su clase, no me gustan sus exámenes.
- En clases no siento influencia, pues leemos, sacamos ideas, exponemos, pero como que a los maestros les da igual si alguien falta o no.
- Las clases no son muy dinámicas, depende de quién esté, porque algunos son neutros, otros nos evidencian, bajita la mano nos dicen flojos.

En el análisis de las opiniones, la enseñanza es calificada como buena, por parte de las y los estudiantes, en cuanto al proceso de enseñanza, la o el docente tiende a

ignorar los problemas estudiantiles, pues se opina que ante los problemas como estudiantes se muestra la indiferencia, como anteriormente se enunció existe un distanciamiento del docente hacia el estudiante normalista.

En la dinámica de la metodología, la o el docente reproduce técnicas como elaborar preguntas, realizar lecturas y exposiciones a la que el estudiante normalista señala como el mismo proceder de enseñanza, en donde además opina que las clases no son dinámicas. En el sentido de las clases, las y los estudiantes se sienten señalados y son acosados en su participación por pertenecer a un movimiento estudiantil.

En cuanto al tema de “Discurso docente frente al estudiante”, las opiniones externadas enfatizaron que las y los docentes emiten prejuicios por pertenecer a un movimiento estudiantil, ello porque es un discurso que acompaña su práctica; se indica de igual forma una práctica conformada en lo institucional, ante lo cual se abordan las siguientes opiniones:

- Definitivamente los maestros no actúan de manera neutra, hemos tenido experiencias en donde a quienes somos parte de un grupo o movimiento de estudiantes, los han reprobado, o en cierta forma se los llevan a extra.
- Creo que una cosa es que los maestros den clases y otra que puedan juzgarte porque te dicen movilizado, o te tachan de esa forma.
- Al inicio de clases algunos maestros nos dicen muy claramente que si existe un paro de actividades las faltas cuentan, que todo es conforme a las normativas institucionales, esto es algo que se dice constantemente.
- Una maestra me acosó demasiado durante las clases y pidió que solo los del movimiento le hiciéramos un collage y lo expusiéramos para saber qué

hacíamos, incluso me quería reprobar por una falta, pero ahí si noté que había algo personal.

- Regularmente el maestro dice que los normalistas no deben ensuciar el papel ante la sociedad, no se tiene nada en contra de ellos, todo es afuera de la escuela.
- Creo que no entienden lo que hacemos y nos enjuician, yo diría que ese es un discurso que se suele tener, más si nos vamos a paro.

En relación con las opiniones de las y los estudiantes existe un marcado prejuicio en el discurso docente, este enjuiciamiento se atribuye a la ideología de un movimiento estudiantil, sin embargo, la situación que provoca una indignación en las y los estudiantes es cuando se externa que la o el docente actúan de manera imparcial llegando a evaluar de manera injusta.

Se interpreta además un discurso institucionalizado, en donde la o el docente se atribuye de un poder administrativo para amenazar al estudiante, su representación es la institucionalización para aminorar las ideologías de las y los estudiantes.

## **Conclusiones**

A partir del análisis obtenido de las experiencias pedagógicas que tienen las y los estudiantes en formación de la licenciatura en Educación Especial se da cuenta de una compleja tensión provocada por la práctica docente de las y los académicos de la Escuela Normal. El acto pedagógico exhibe desinterés e indiferencia por el estudiantado, los cuales enuncian un señalamiento continuo y prejuicios a quienes forman parte de un movimiento estudiantil.



Las prácticas docentes contienen un discurso institucional que evidencia un distanciamiento hacia el estudiante, de igual manera no existe una reflexión de la práctica docente, sino una sellada rutinización docente. La experiencia pedagógica es la asunción de un sentir indigno, esto adquiere significado en el currículum oculto, donde la tensión de la práctica docente concurre en una pedagogía de la indignación.

## Referencias

- Ávila, B. R. (2017). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación*, 121-158.
- Barragán, R. (2003). *Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación*. La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia.
- Díaz Alcaraz, F. (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid: Praxis.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación acción*. *Maestros y Enseñanza*. México: Paidós.
- Flores Fahara, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria*, 2-9. Obtenido en 12 de septiembre de 2009, en [http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/ene\\_art1.pdf](http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/ene_art1.pdf)
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García-Rangel, E. G., García Rangel, A. K., y Reyes Angulo, J. A. (2014). Relación maestro-alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 279-290. Recuperado en 25 de agosto de 2019, en <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134019.pdf>
- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing qualitative data*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Huenchuan, S., & Paredes, M. (2007). *Guía metodológica para la evaluación participativa de políticas y programas, en el marco de la Estrategia regional sobre el envejecimiento*. Santiago: Naciones Unidas.

- Klein, F. (2011). Las tensiones en la relación docente-alumno. Una investigación del ámbito educativo. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 1-28.
- Lozano Andrade, I., y Gutiérrez Álvarez, E. (2013). *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes*. México: Díaz de Santos.
- Mclaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI editores.
- Rodríguez Rojo, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.
- Sacristán, J. G. (2002). *La pedagogía por objetivos; obsesión por la eficiencia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres Santomé , J. (2005). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Zacarías, M. (2018). *El diván del acto de enseñar en la escuela*. Augusto Guzzo *Revista Académica*, Sao Paulo, 1(21), 35-48. DOI: 10.22287/ag.v1i21.762

## CAPÍTULO II

### Impacto de la responsabilidad social hacia prácticas de consumo

#### responsable sin plásticos de estudiantes universitarios

María Leticia Moreno Elizalde

Delia Arrieta Díaz

Ernesto Geovani Figueroa González

*Universidad Juárez del Estado de Durango*

María de la Luz Trasfi Mosqueda

*Universidad Autónoma de Yucatán*

#### Resumen

La presente investigación tiene como objetivo desarrollar un plan de acción hacia una educación para el consumo responsable sin plásticos, como impacto de la responsabilidad social universitaria en las prácticas ambientales de los estudiantes universitarios en una escuela de negocios. De esta manera se contribuye a la creación de una ciudadanía ambiental y responsable. La importancia de esta investigación es en el hecho de que existe una crisis mundial a nivel ambiental, provocada por la acción del hombre en el planeta, en particular, la contaminación por la acumulación de residuos sólidos. Teniendo en cuenta esta problemática es fundamental el cambio de actitud hacia el medio natural, y en este cambio la universidad juega un rol protagónico. Se presenta la introducción, el problema, el objetivo planteado, una revisión teórica mediante revisiones documentales de diversas fuentes, instituciones, formación y proceder para el consumo responsable sin plásticos que sirven como base de propuesta del plan de acción hacia una educación para el consumo responsable sin plásticos. Finalmente, se presentan las conclusiones, las que podrán resultar de utilidad para desarrollar una visión integradora del papel que pueden jugar las universidades en función de la sostenibilidad desde la responsabilidad social de la universidad.

**Palabras clave:** ciudadanía ambiental, crisis ambiental, residuos sólidos

La crisis mundial en aspectos económicos, sociales y ambientales es preocupante en nuestro siglo XXI. La globalización ha transformado las relaciones entre los países, las universidades y las personas, dando lugar a una nueva forma de pensar y comprender el mundo según el cual los grandes problemas deben ser resueltos por ciudadanos comprometidos, socialmente responsables, que actúen de manera proactiva a partir de los conocimientos adquiridos en las universidades.

En este sentido, Vallaeys (2016) declara que la responsabilidad social universitaria es una política de mejora continua de la universidad hacia el cumplimiento innegable de su misión social mediante cuatro procesos: gestión ética y ambiental de la institución, formación de ciudadanos responsables y solidarios, producción y difusión de conocimientos socialmente pertinentes, y participación social en promoción de un desarrollo más humano y sostenible.

Las instituciones de educación superior (IES) como entidades formadoras de profesionales que realizan cambios e impactan positivamente a la sociedad, deberán proponer acciones para mitigar los impactos ambientales regional, nacional y del planeta, siendo una de las motivaciones la implementación de la responsabilidad social universitaria como eje estratégico con la finalidad de efectuar políticas, planes y acciones para la protección ambiental como punto indispensable de la acreditación institucional y la obtención del título universitario.

Por su parte, Vega (2019) admite que las universidades como organizaciones pueden ser clave para promover acciones en favor del medio ambiente mediante prácticas ambientales para reducir el impacto ambiental negativo a través de cambios en la organización de los procesos y las actividades. Gallardo y Martínez (citado por Navas

y Romero, 2016) mencionan que las universidades tienen por misión crear conocimiento, formar científicos y profesionales orientados a satisfacer las necesidades de desarrollo del país, poniendo como base el desarrollo sustentable.

La Ley Universitaria 30220 del Ministerio de Educación en Perú (2014) en el capítulo XIII, artículo 124, introduce la definición del concepto de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) como la gestión ética y eficaz del impacto generado por la universidad en la sociedad debido al ejercicio de sus funciones: académica, de investigación y de servicios de extensión y participación en el desarrollo nacional en sus diferentes niveles y dimensiones; es fundamento de la vida universitaria, que contribuye al desarrollo sostenible y al bienestar de la sociedad.

Teniendo el conocimiento que la RSU es una política de gestión y toma en consideración la misión universitaria, sus valores y el compromiso social mediante la transparencia y la participación de toda la comunidad universitaria, y los múltiples actores sociales interesados en el buen desempeño universitario, la presente investigación tiene como objetivo desarrollar un plan de acción hacia una educación para el consumo responsable sin plásticos, como impacto de la responsabilidad social universitaria en las prácticas ambientales de los estudiantes universitarios de la Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

De esta manera se contribuye a la creación de una ciudadanía ambiental y responsable, en el marco de la RSU. La importancia de esta investigación está en el hecho de que existe una crisis mundial a nivel ambiental, provocada por la acción del hombre en el planeta, en particular, la contaminación por la acumulación de residuos sólidos, lo cual, parece ser inevitable (Mercado & Ruiz, 2006). Teniendo en cuenta esta

problemática es fundamental el cambio de actitud hacia el medio natural, y en este cambio la universidad juega un rol protagónico.

En este marco, se presenta la introducción, el problema, el objetivo planteado, una revisión teórica mediante revisiones documentales de diversas fuentes, instituciones, formación, que sirven como base de propuesta del plan de acción hacia una educación para el consumo responsable sin plásticos. Finalmente, se presentan las conclusiones, las que podrán resultar de utilidad para desarrollar una visión integradora del papel que pueden jugar las universidades en función de la sostenibilidad desde la responsabilidad social de la universidad.

## **Desarrollo**

Este estudio aborda, primeramente, el tema de la responsabilidad social como una estrategia que le permite a las instituciones llevar a cabo acciones para compensar el efecto negativo que sus actividades tienen sobre sus grupos de interés, la comunidad y el medio ambiente. El concepto de responsabilidad Social Universitaria (RSU) es una definición relativamente novedosa, que implica la superación del enfoque de la proyección social y extensión universitaria, hacia un verdadero compromiso que crea impactos en distintos grupos de interés-stakeholders-partes interesadas (Vallaey, 2010).

En la teoría de los stakeholders, Beltrán, Íñigo, y Mata (2015) admiten la participación de las partes interesadas en los procesos de evaluación de la gestión universitaria como un indicador trascendental de la RSU. De acuerdo con las aportaciones, se asume que el modelo de gestión de la RSU debe ser considerado en la

consideración de las necesidades y expectativas de los interesados en la toma de decisiones.

Por su parte, Viteri (2010) subraya que la responsabilidad social es el compromiso de identificar los problemas de interés público como: medio ambiente, pobreza, atención de salud, hambre, y, que compete a todo tipo de organizaciones (empresa, estado, universidad), para emprender acciones que generen impactos positivos en la sociedad, con el aporte de soluciones basadas en la transparencia, sustentabilidad y ética, siendo la meta el desarrollo sustentable del ser humano y su entorno.

La responsabilidad social, la situación ambiental y transición ecológica actual están exigiendo a las universidades que fortalezcan sus funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, así como la gestión, como parte importante de la solución a los diversos problemas que atentan contra la sostenibilidad planetaria. En este sentido, Vallaeys (2019) afirma que la responsabilidad social universitaria es una política de mejora continua de las rutinas universitarias hacia el cumplimiento efectivo de su misión social mediante los siguientes procesos:

- Gestión ética y ambiental de la institución para evitar impactos negativos
- Formación de ciudadanos conscientes, innovadores y solidarios
- Producción y Difusión de conocimientos socialmente pertinentes en comunidad
- Participación social en la promoción de un Desarrollo más equitativo y sostenible con los actores locales, organizando el encuentro de saberes y aprendizajes.

- Las estrategias específicas socialmente responsables para lograr esta mejora son:
- La participación integrada de los grupos de interés internos y externos en el quehacer de la Universidad,
- La articulación de los planes de estudios, la investigación, la extensión y los métodos de enseñanza con la solución de los problemas de la sociedad,
- El autodiagnóstico regular de la institución con herramientas apropiadas de medición para el mejoramiento continuo y la rendición de cuentas hacia los grupos de interés.

De lo anterior, podemos resaltar que la RSU es una nueva forma de aplicar la gestión universitaria para generar compromisos sociales dentro y fuera de la universidad, asimismo, esto facilitara soluciones innovadoras a los retos que enfrenta la sociedad en el contexto de un mundo globalizado para lograr un desarrollo sostenible. En esta línea, Etzkowitz et al. (2008) sostiene que las universidades requieren evolucionar para cumplir con el compromiso que tienen para coadyuvar en la resolución de los problemas regionales, sectoriales, prioritarios o estratégicos de la sociedad.

En tal sentido, la responsabilidad social de las empresas, y en particular de las universidades sería el garante del compromiso de las organizaciones para que su acción no vaya en contra del desarrollo sostenible, es por esto que, la posibilidad de generar economías eficientes en relación a cuidar el medio ambiente pueda generar conciencia en la humanidad acerca de la importancia de crear economías eficientes y amigables con la naturaleza (Chirinos, Pérez & Pachón 2017).



## Resultados

La problemática ambiental a nivel mundial respecto a la gran cantidad de residuos sólidos que son arrojados a los océanos, el Informe Planeta Vivo (2018) estima que en los próximos años habrá 16 mil millones de toneladas de plástico que dañaran la flora, fauna y la vida humana, debido a esto las IES deben sumar ser un agente activo para la conservación del medio ambiente y la vida humana.

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación tiene como objetivo crear un Plan de Acción sin Plásticos a través de la comisión de responsabilidad social universitaria de la institución para adoptar distintas iniciativas eco-eficientes, logrando contribuir por un consumo responsable al prohibir, el gasto y consumo de bebidas o alimentos en envases y/o bolsas de plástico, ya sean botellas de agua o bebidas gasificadas, vasos de plástico popotes, etc., dentro del campus, como lo establecen distintas organizaciones como Greenpeace, integrada a la Alianza México sin plásticos, han propuesto a las y los legisladores federales reformar la Ley General para la Prevención y Gestión Integral de los Residuos (LGPGIR), y su reglamento para prohibir los plásticos de un solo uso con soluciones de fondo y poder legislar como se subraya a continuación en Greenpeace México (2021):

- Cada persona produce anualmente 46 kg de plásticos.
- 79% de los residuos plásticos terminan en vertederos, lo que contamina los ecosistemas marinos y afecta la biodiversidad y la salud humana.
- 30% de las aves marinas, 4.4% de los mamíferos marinos y 32% de las tortugas marinas tienen plástico en sus estómagos.
- Menos del 10% de los residuos plásticos se reciclan.

- Cada tonelada de plástico produce 5 toneladas de dióxido de carbono CO<sub>2</sub>.
- Más de 90% del plástico se produce a partir de la transformación directa de los derivados del petróleo, lo que representa más de 6% del consumo mundial de hidrocarburos.
- El plástico necesita aditivos químicos para que resulte práctico y se mejore su estabilidad, flexibilidad y apariencia, entre estos aditivos se encuentran sustancias químicas cancerígenas.

Por tanto, para un adecuado resultado de esta iniciativa, Plan de Acción sin Plásticos, se asume los siguientes objetivos:

- Disminuir la producción de residuos sólidos.
- Evitar el riesgo que representa consumir alimentos en envases de plástico.
- Contribuir a la salud de la comunidad universitaria y proyectar esta responsabilidad a la comunidad universitaria.

A partir de estos objetivos se busca que la comunidad universitaria sea partícipe dentro y fuera de la universidad, haciendo el uso responsable del plástico y consumo responsable.

Es importante mencionar que la FECA UJED asumió el reto de contribuir a la construcción de una cultura ambiental universitaria, a partir de la implementación del Eje Estratégico: Responsabilidad Social Universitaria en el Plan de Desarrollo Institucional (2019-2025), que expresa la necesidad de implementar políticas, planes y acciones para la protección ambiental. Es así que se crea el comité de Responsabilidad Social Universitaria.

Por lo que es importante generar una proyección de sostenibilidad a partir de un equilibrio social, económico y ambiental donde debe de existir una presencia creciente de los profesionales en las áreas económico-administrativas. El rol de los profesionales en el contexto de negocios contribuye enormemente en las tareas de administrar una organización, considerando el cuidado del ambiente, y es donde estos actores de cambio, al plantear las estrategias organizacionales, pueda reunir ideas sobre una economía sustentable que integre los objetivos económicos, sociales y medioambientales de la sociedad, con el fin de maximizar el bienestar humano en el presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus necesidades (Informe Brundtland, 1987).

Determinar el impacto de la responsabilidad social universitaria mediante la Acción FECA sin Plásticos en las prácticas ambientales de los estudiantes universitarios es clave para lograr sensibilizar a la comunidad universitaria mediante brigadas ambientales, buenas prácticas ambientales respecto de su conocimiento, valores y cultura ambiental de los estudiantes universitarios.

### ***Plan de Acción FECA hacia una Educación para el Consumo Responsable sin Plásticos***

El objetivo general del Plan de Acción propone la Educación como un modo de conocer, formar e intervenir en la práctica del consumo responsable sin plásticos como vía para el logro de una vida más sana en todos los aspectos y de equilibrio con el medio, en una sociedad globalizada y muy comunicada, con participación directa de la

universidad en su entorno social. El presente Plan se concibe como una herramienta práctica para la incidencia en la construcción, diseño, ejecución de acciones educativas desde la RSU enfocadas al consumo responsable sin plásticos, en forma conjunta con instituciones, organismos, organizaciones sociales y empresas, hacia la concreción de los 17 Objetivos de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (2015).

El Plan de Acción FECA hacia una Educación para el Consumo Responsable sin Plásticos (Tabla 1), plantea el abordaje y la acción a partir de los cuatro procesos universitarios de la RSU: la gestión organizacional, la formación académica, la generación de conocimientos-investigación, y la participación en sociedad de la universidad. Cada uno de estos ámbitos de acción se expresan en el logro de 12 metas de desempeño socialmente responsable como se expresa a continuación, según Vallaeys (2019):

- Gestión organizacional: 1) buen clima laboral, 2) campus ecológico, 3) ética y transparencia;
- Formación: 4) aprendizaje basado en proyectos sociales, 5) inclusión curricular de los ODS, 6) mallas curriculares con actores externos;
- Cognición: 7) inter-transdisciplinariedad, 8) investigaciones con la comunidad y aplicadas a temas de los ODS, 9) producción y difusión de conocimientos socialmente útiles hacia públicos desfavorecidos; y
- Participación social: 9) integración de la proyección social con formación académica e investigación, 10) proyectos de impacto co-creados con la

comunidad, 11) participación en la agenda local, nacional, e internacional, y 12) Integración de la proyección con formación e investigación.

**Tabla 1**

*Plan de Acción FECA hacia una Educación para el Consumo Responsable sin Plásticos*

<b>Plan de Acción FECA hacia una Educación para el Consumo Responsable sin Plásticos</b>		
Formación		
Objetivo operativo	Línea de acción	Acciones específicas a realizar
Desarrollar acciones académicas de sensibilización y formación con contenidos específicos de educación para el consumo responsable y de respeto al Medio Ambiente. Habilitar espacios de formación de expertos en educación para el consumo y desarrollo sostenible.	Formación a docentes en el área de Consumo Responsable	Realización de cursos, seminarios, diplomados, talleres desde la institución en forma conjunta con instituciones y/u organizaciones.
Integrar contenidos de educación para el consumo responsable y sostenible a través de la ejecución de proyectos conjuntos, participativos, entre diversas disciplinas.	Formación a estudiantes en las tres licenciaturas. Formación a la sociedad en general, empleados, funcionarios de empresas e instituciones.	Elaboración y ejecución de proyectos interdisciplinarios, en las diferentes carreras. Elaboración y ejecución de talleres formativos, en convenio con instituciones y empresas, con participación de la sociedad civil. Elaboración de material informativo y de difusión masiva para participantes de talleres y medios de comunicación. Elaboración de material informativo para las disciplinas curriculares.
Fomentar a través de seminarios, cursos el conocimiento y la práctica del consumo responsable para un desarrollo sostenible en ámbitos de la educación no formal. Producir y difundir material informativo, sobre consumo responsable, sin plásticos.		

(Continúa)

**Tabla 1***Plan de Acción FECA hacia una Educación para el Consumo Responsable sin Plásticos (Continuación)*

<b>Plan de Acción FECA hacia una Educación para el Consumo Responsable sin Plásticos</b>		
Investigación		
Objetivo operativo	Línea de acción	Acciones específicas a realizar
Establecer como líneas de investigación el consumo y producción sostenible para las investigaciones en el ámbito de la institución.	Incorporación como líneas de investigación en las establecidas por el Rectorado de la UNI.	Inclusión de la educación para el consumo como línea de investigación para docentes investigadores de los cuerpos académicos de la institución. Realización de intervenciones en base a los diagnósticos producto de las investigaciones.
Incluir en los estudios e investigaciones de trabajo final de grado temas relacionados con producción y consumo responsable para la consecución del ODS 12, y comercio justo, en las diferentes carreras para lograr crecimiento económico y desarrollo sostenible, es urgente reducir la huella ecológica y reducción de plásticos en nuestra Madre Tierra.	Inclusión como temática de investigaciones en trabajos finales de grado.	Diseño de investigaciones de grado que tengan como temática los 17 ODS, como es el caso del ODS 12. Producción y consumo responsable.
Gestión y extensión		
Objetivo operativo	Línea de acción	Acciones específicas a realizar
Crear en el ámbito de la comisión de RSU: el desarrollo sostenible y la herramienta de economía circular como un eje de la política institucional.	Gerencia, gobernanza y seguimiento de temas de desarrollo sostenible. (consumo, economía circular, inclusión, género). Encuentros con interlocutores, expertos en cuanto al consumo responsable y desarrollo sostenible	Diseño de acciones para la organización de actividades dentro y fuera de la institución. Contacto con las instituciones para el acercamiento a los temas de consumo responsable y desarrollo Sostenible.

(Continúa)

**Tabla 1***Plan de Acción FECA hacia una Educación para el Consumo Responsable sin Plásticos (Continuación)*

<p>Instrumentar normativas legales en el seno de la Universidad para la ejecución de acciones de desarrollo sostenible, economía circular.</p> <p>Difundir en entornos educativos y sociales de legislaciones y normativas vigentes a nivel nacional e internacional sobre el consumo, comercio justo, desarrollo Sostenible, economía circular.</p>	<p>Interés focalizado hacia el consumo responsable sin plásticos como acción para el desarrollo sostenible.</p> <p>Incentivación al voluntariado, aprendizaje servicio. Campañas masivas para la sensibilización social.</p>	<p>Declaración de interés institucional de proyectos con participación social con la comunidad, el territorio, la región.</p> <p>Creación de grupos de voluntarios para las campañas de consumo responsable sin plásticos y desarrollo sostenible, integrada por estudiantes universitarios, docentes y comunidad universitaria en general.</p> <p>Establecer la Semana del consumo y producción responsable, con actividades de sensibilización y educación.</p> <p>Formación a la sociedad en general: -servidores públicos -funcionarios de empresas privadas, Discapacitados, niños, mujeres. policía municipal.</p>
<p>Gestionar convenios de cooperación con instituciones públicas, privadas, organismos de sociedad civil y empresas para diseño y ejecución de proyectos relacionados con el consumo y desarrollo sostenible para la consecución de los 17 ODS de las Naciones Unidas.</p>	<p>Dirigidas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación</li> <li>- Servicios</li> <li>- Orientación, etc.</li> </ul>	<p>Formación a la sociedad en general: -servidores públicos -funcionarios de empresas privadas, Discapacitados, niños, mujeres. policía municipal.</p>
<p>Diseñar con medios de comunicación, internet, youtube, Radio, TV UJED, spots de sensibilización hacia El consumo responsable sin plásticos.</p>	<p>Campañas masivas de sensibilización, dirigidas a la sociedad con convenios mediante la cadena de radio, y TV UJED.</p>	<p>Grabar creativamente guiones de las campañas de sensibilización, dirigidas a la sociedad, en lenguas oficiales.</p> <p>Participación activa de niños, jóvenes y adultos en los spots elaborados (artistas, deportistas, escritores, etc.).</p>
<p>Hacer uso de la tecnología para la promoción del consumo responsable.</p>	<p>Campañas virtuales dirigidas a jóvenes y creadas por jóvenes universitarios con incentivos educativos.</p>	<p>Creación de APP para móviles y ordenadores, gratuitas, dirigidas a usuarios jóvenes, por estudiantes de las tres carreras, cuya participación será a través de un concurso de ideas y premiado.</p>
<p>Construir espacios, propios, de difusión a través de las revistas institucionales</p>	<p>Inclusión de artículos y eventos sobre consumo y en las revistas de la institución. Uso de papel reciclado en la FECA y con imprenta propia.</p>	<p>Difusión de ideas, eventos, investigaciones sobre consumo y desarrollo sostenible. Creación de una imprenta institucional con materia prima de papel reciclado.</p>

*Nota: Elaboración propia desde la revisión literaria para esta investigación*

## Conclusiones

En suma, la Universidad es consciente de la necesidad de incorporar la perspectiva y ética ambiental como eje de impacto de la responsabilidad social universitaria a toda su actividad, una cultura basada en la responsabilidad para el cuidado, protección y mejora del ambiente. Para la consecución de este objetivo, es necesario que la Universidad promueva valores socio-ambientales que favorezcan el desarrollo de prácticas responsables hacia el ambiente (García Molina, 2019).

Por lo que la universidad debe tener presente lo siguiente al momento de implementar políticas ambientales que generen prácticas ambientales, como se pronuncia a continuación:

Formación Académica. a) Incorporar la dimensión ambiental en las titulaciones y planes de estudio de todas las carreras, dotando al profesorado y a los futuros profesionales, del conocimiento y conciencia necesarios para afrontar los compromisos del desarrollo sostenible. b) Promover actividades académicas que fortalezcan una cultura de responsabilidad socio-ambiental universitaria.

Generación de conocimientos-investigación. a) Implementar líneas de investigación relativas al ambiente y desarrollo sostenible, gestionar los recursos necesarios para ello, y promover la generación de conocimiento ambiental y su transferencia y aplicación en la sociedad; b) Aplicar criterios ambientales en el desarrollo de las investigaciones que realizan todos sus departamentos, independientemente del área profesional o rama de conocimiento.

Extensión- Participación en sociedad de la universidad. a) Incorporar la temática y perspectiva ambiental en los programas o proyectos de proyección social que apunten a



la mejora de la calidad de vida de las personas; b) Potenciar la participación y sensibilización de la comunidad universitaria a través de la promoción del voluntariado ambiental universitario; c) Participar en el desarrollo de la política ambiental del país y en los espacios de gestión ambiental a nivel local, regional y nacional.

Gestión organizacional. a) Implementar medidas de ecoeficiencia para minimizar el impacto de nuestras actividades en el entorno e implantar sistemas de gestión ambiental que contribuyan a reducir la producción de residuos, optimizar el consumo de los recursos y fomentar el ahorro de energía, agua y materias primas; así como apostar por las energías limpias y renovables; b) Reducir, prevenir, mitigar los impactos medioambientales derivados de las actividades en cuanto al uso y manipulación de sustancias químicas y peligrosas; c) Cumplir las disposiciones legales en materia ambiental.

## Referencias

- Beltrán, J.; Íñigo, E y Mata, A. (2015). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(14), 3-18 .  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287215300056#bib0035>
- Chirinos, Y., Pérez, C., y Pachón, C. (2017). Emprendimiento sostenible en las pymes para la generación de empleo En: Y. Chirinos., C. Pérez., M. Barreto. y C. Martínez. (Eds.). *Universidad, Ciencia, Innovación y Sociedad: desde la perspectiva laboral* (pp. 11- 48). Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Etzkowitz H., Ranga, M., Benner, M., Guarany, L., Maculan, A. M. y Kneller, R. (2008). Pathways to the entrepreneurial University: towards a global convergence. *Science and Public Policy*, 35(9), 681-695.
- García Molina, S. (2019). Propuesta de Plan de Responsabilidad Social Universitaria. En León Borges, J. A. et al. *Responsabilidad Social y Competitividad*. Red Iberoamericana de Academias de Investigación A.C.

- Greenpeace México. (marzo 25, 2021). ¿Por qué es importante legislar sobre plásticos de un solo uso? <https://www.greenpeace.org/mexico/blog/9807/por-que-es-importante-legislar-sobre-plasticos-de-un-solo-uso/>
- Línea Verde Torrelavega. (2021). Guías de buenas prácticas sobre medio ambiente. <http://www.lineaverdetorrelavega.com/lv/guias-buenas-practicas-ambientales.asp>
- Mercado, A. y Ruiz, A. (2006). El concepto de las crisis ambientales en los teóricos de la sociedad del riesgo. *Espacios Públicos*, 9(18), 194-213.
- Navas, M y Romero, Z. (2016). Responsabilidad social universitaria: Impactos de la universidad libre, sede Cartagena, en su gestión socialmente responsable. *Saber, Ciencia Y Libertad*, 11(1), 187-196.
- Naciones Unidas. (1987) *Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Informe Brundtland o Nuestro Futuro Común.*  
[www.fao.org/docrep/s5780s/s5780s09.htm](http://www.fao.org/docrep/s5780s/s5780s09.htm)
- Naciones Unidas. (2015). La agenda de desarrollo sostenible, en: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/la-agenda-de-desarrollo-sostenible>
- Vallaeys, F. (2010). Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofía de gestión Ética e Inteligente para las Universidades. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)* 13(2),191-220
- Vallaeys, F. (2016) Introducción a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). *Mejoras*. <http://unionursula.org/wp-content/uploads/2016/11/Libro-intrpduccion-a-la-rsu-francois-vallaeys.pdf>
- Vallaeys, F. (2019). *El Modelo de Responsabilidad Social Universitaria. Estrategias, Herramientas, Indicadores.* Auspiciado por el CAF, Banco de Desarrollo en América Latina, Centro de Liderazgo, Ética y Responsabilidad Social. <http://unionursula.org/wp-content/uploads/2019/12/ursula-modelo-responsabilidad-social-universitaria-rsu.pdf>
- Viteri, J. (2010) Responsabilidad Social. *Universidad Tecnológica Equinoccial*, 1, 90-100. <http://oaji.net/articles/2015/1783-1426291813.pdf>
- World Wildlife Fund (WWF) (2018). *Informe planeta vivo 2018, Panorama global.* World Wildlife Fund (WWF). [http://www.wwf.org.mx/quienes\\_somos/planeta\\_vivo/](http://www.wwf.org.mx/quienes_somos/planeta_vivo/)

## CAPÍTULO III

# Factores de Deserción en el Posgrado de una Institución Formadora de Docentes

Diana María Espinosa Sánchez

Miguel Ángel Muñoz López

*Centro de Actualización del Magisterio*

### Resumen

La deserción en los estudios posgrado es una problemática que afecta a las Instituciones de Educación Superior en México. En el presente estudio se plantearon dos objetivos, identificar los factores de deserción de los exalumnos del Centro de Actualización del Magisterio en el estado de Durango, México; el segundo, determinar los factores que propicia la institución para la deserción. Se realizó un estudio cualitativo usando la técnica de grupo focal para obtener de manera amplia la información, los sujetos fueron exalumnos que decidieron desertar de la casa de estudios antes de terminar su posgrado. Se localizaron diversos factores de índole institucional, así como factores personales, laborales y académicos que en conjunto o no propiciaron el abandonar sus estudios.

**Palabras clave:** deserción, posgrado, educación.

La globalización es un factor clave para definir la realidad que vive la sociedad actual. Los retos de competitividad para aspirar a una mejor calidad de vida pueden conducir a los profesionales a buscar estudios de posgrado; sin embargo, no todos los estudiantes que ingresan alcanzan la eficiencia terminal.

La deserción en posgrado es una grave problemática que afecta a las IES, causa pérdidas económicas, produce desequilibrio en los ingresos, disminuyendo la eficiencia terminal. “Algunos estudios sobre el posgrado han hecho evidente la necesidad de saber

más acerca de los estudiantes, sus expectativas, sus intereses y motivaciones, así como sus problemas y necesidades” (Chain, 1995; Reyes, 2006; Sánchez, 2006, citados en García y Barrón, 2011, p. 1). Conocer las causas asociadas a la deserción de estudiantes en los posgrados de las IES, permitirá diseñar, ejecutar y evaluar, estrategias pertinentes que favorezcan la disminución de este fenómeno, fortaleciendo la eficiencia terminal.

Se ha encontrado que existen múltiples definiciones (Hernández, Pérez y González, 2014, p. 2) para el concepto de deserción, tal multiplicidad se debe, principalmente a que los investigadores del área “no cuentan con un criterio único que les permita estudiar con precisión a los desertores” (Muñoz et al., 1979, citado en Hernández et al., 2014, p. 2).

Para Vincent Tinto, en las investigaciones sobre este fenómeno, hay confusión y contradicción:

El campo de la investigación del abandono escolar se presenta desordenado, fundamentalmente, porque hemos sido incapaces de convenir los tipos de comportamientos que se merecen, en sentido estricto, la denominación de deserción. Como resultado existe confusión y contradicción en lo que se refiere al carácter y a las causas del abandono de la educación superior (s/f, p. 1).

Es posible vislumbrar una escasa homogeneidad respecto al concepto *deserción* en los distintos niveles educativos, ya que son diversas las razones por las que se presenta este fenómeno.

Vicent Tinto (1975, como se citó en Aguilar, Araujo y Clemenza, 2012, p. 6) define deserción como “el proceso de abandono voluntario o forzoso de la carrera en que se

matricula el estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas al alumno”.

Asimismo, el autor afirma “...que la dinámica de la deserción también varía durante el transcurso de la carrera. Las particularidades de las deserciones tempranas son por lo general completamente diferentes de las que se producen en los últimos años”. A lo anterior agrega Tinto, “que la deserción es más frecuente en los primeros años de carrera, sino también más probablemente voluntaria” (1989, p.4). En este sentido, en el posgrado del CAM, inicia desde las primeras semanas de ingreso, y es voluntaria.

Fresán (2013) indica que el abandono o deserción escolar a nivel posgrado, presentan diferentes características, en comparación con pregrado:

El abandono escolar en los estudios de posgrado tiene dos caras relevantes: el abandono temprano definido como el desistimiento de proseguir los estudios observado en el curso de las primeras semanas de operación del programa; frecuentemente se asocia con la obtención o no de una beca para apoyar al estudiante durante el proceso formativo y con la demanda de tiempo para estudiar o elaborar trabajos que puede colisionar con exigencias laborales o de atención familiar. La segunda cara es el abandono tardío o no graduación entendida como el retiro del programa a la conclusión de la fase escolarizada del mismo sin el cumplimiento del requisito de tesis para la graduación. Este problema se ha asociado con frecuencia a la elaboración de tesis y particularmente al rol que juega el asesor de la misma (2013, p. 3).

En el posgrado del CAM, un alto índice de estudiantes abandona sus estudios durante el primer semestre, otros más, a lo largo de los subsecuentes. En la Tabla 1, se

indican los porcentajes de deserción en grupos de maestría, correspondiente a las últimas tres generaciones, y la última del programa especialidad. Estos datos motivaron a investigar las causas de su deserción.

**Tabla 1**

*Deserción en los programas del CAM.*

Programa	Generación	Deserción
Maestría	2016-2018	39.28%
Maestría	2017-2019	45.8%
Maestría	2018-2020*	33%
Especialidad en Docencia	2018-2019	57%

*\*Del 100% de los alumnos inscritos al inicio del semestre para el segundo semestre hubo una deserción de 33%.*

Los objetivos del estudio fueron: (1) Identificar los factores de deserción de posgrado del CAM y (2) Conocer los factores que propicia la institución para la deserción.

El área de posgrado del Centro de Actualización del Magisterio, Durango (CAM) consta de maestría y especialización, en ambas, se ha registrado un alto índice de abandono desde el primer semestre hasta la última parte del programa de estudios, por lo que se ha hecho de vital importancia la obtención de datos sobre este fenómeno, para poder disminuir al máximo la deserción.

A continuación, se presentan algunos factores que intervienen o motivan la decisión de abandonar los estudios de posgrado.

### **Factores psicológicos o personales**

La teoría sistema motivacional de Ford (1992) hace énfasis en el rol determinante que juega la confianza personal en la motivación interna del individuo que permite el logro

de una meta. De acuerdo con Ford (1992) la fortaleza de la confianza personal depende de la seguridad del individuo e incluye: (a) su capacidad para el logro de la meta y también de (b) su confianza en la sensibilidad o receptividad del medio acerca de los esfuerzos dirigidos hacia el logro de las metas. Ford (1992) indica que el individuo logra una meta con base en el valor que le asigna, sus emociones positivas y la confianza en sí mismo, en sus competencias, habilidades y herramientas (Ford, 1992, citado en Dubs, 2005, p. 72).

Otros eventos personales que influyen en la prosecución o abandono de estudios de posgrado “es el nacimiento de hijos, embarazos de alto riesgo, alteraciones en el estado civil, enfermedad o problemas de salud” (Aguilar et al., 2012, p. 39).

### **Factores laborales y económicos**

“Las presiones financieras obligan a los estudiantes a enfrentar mayores responsabilidades laborales que interfieren en el trabajo de la tesis, ocasionando así, el abandono de los estudios” (Bowen y Rudenstine, 1992; Kluever, 1995, como se citaron en Dubs, 2005, p. 68).

Otros factores asociados a la deserción son: “cambio de su situación laboral (despido); traslado a otra ciudad, bien sea por órdenes de la organización donde labora, o por un nuevo trabajo y ascenso en el trabajo, lo cual representa más responsabilidades, restándole tiempo a sus aspiraciones académicas” (Aguilar et al., 2012, p. 40).

“A nivel de posgrado, los estudiantes hacen un análisis del costo-beneficio entre las actividades académicas, el costo de los estudios y el efecto de conseguir mejores oportunidades laborales” (Yamada, 2007, citado por Mifflin, 2012, p. 2). El modelo

económico de Himmel “contempla el enfoque costo-beneficio, y asocia a la percepción del estudiante de ser capaz o no de solventar los costos universitarios (2002, citado por Aguilar, et al., 2012, p. 38).

### **Factores académicos**

Cooke, Sims y Peyrefitte (1995 citados por Hernández, Pérez y González, 2014), afirman como principal factor de deserción “la actitud de los alumnos hacia el programa de posgrado emprendido, la mayoría de los estudiantes que culminaron el programa ostentaban el compromiso y la necesidad de logro académico”.

Dubs (2005, como se citó por Hernández et al. 2014, p. 5) concluye que la integración social y académica, relacionada con las competencias del alumno al iniciar los estudios, influyen en la decisión de permanecer en el programa de estudio.

### **Factores institucionales**

Lovittdes (1996, como se citó por Hernández et al. 2014, p. 5), atribuye “la decisión de desertar de los alumnos de posgrado a situaciones complejas que viven dentro de la institución con profesores, tutores, gestores entre otros”. Otra razón es por “expectativas frustradas, por la escasa y pobre relación tutor-estudiante y la ausencia de respaldo del departamento del cual depende el programa de estudios” (Green y Kluver, 1997, como se citaron en Dubs, 2005. p. 66).

Mdyogolo (2012, citado por Hernández, Pérez y González), coincide en que “la deficiencia en investigación académica de los estudiantes y las estrategias incorrectas



de tutorías, son los elementos principales de la deserción en alumnos de posgrado” (2014, pág. 5).

Otros factores institucionales que causan deserción se presentan en los procesos de titulación:

Cuando hay procesos de titulación, los estudiantes decaen cuando observan poca atención a la supervisión, calidad de la asesoría de tesis, falta de estímulo, retroalimentación efectiva y a tiempo por parte del tutor... (Golde, 1994; Jacks y otros, 1983; Kluver, Green y Katz, 1997; Green & Kluver, 1997 citados en Dubs, 2005, p. 69).

Himmel “plantea elementos tales como la calidad de docencia y experiencias educativas en el aula, beneficios institucionales y los recursos institucionales, factores que cobran enorme importancia en la decisión de permanecer en algún programa en particular” (2002, p.38, citado en Aguilar, Araujo y Clemenza, p. 38).

## **Método**

El presente estudio es de enfoque cualitativo y para obtener los datos se usó la técnica de grupo focal, con la que se pueden recabar sentimientos, pensamientos y vivencias de los sujetos, en un ambiente orientado a situaciones reales (Grupo de investigación en procesos psicológicos y sociales, 2016). Los sujetos fueron exalumnos que desertaron del posgrado del CAM, exclusivamente de la sede de Victoria de Durango con muestreo no probabilístico por oportunidad.

Al inicio del grupo focal se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, en donde conocieron el objetivo, el proceso y se les garantizó su confidencialidad (Aragón, 2004).

El grupo focal tenía como guía una entrevista semiestructurada con 12 reactivos sobre el tema, y dos preguntas abiertas sobre la deserción. Se registró la observación en notas y audio durante el grupo focal, que finalizó con la saturación teórica. El análisis de contenido fue semántico; posteriormente, de verificación de contenido, para agrupar los datos con los factores relacionados a la deserción (GIPSS, 2016).

## **Resultados**

Los factores personales declarados para abandonar los estudios de posgrado: problemas de salud 20%; falta de tiempo 20% en maestría y 33% especialidad.

Factores académicos que influyeron: 40% de exalumnos de maestría (EM) sin formación docente comentó dificultad para comprender las clases, el 20% no estaba frente a grupo, y complicaciones en sus trabajos académicos sobre todo para la elaboración de su tesis.

El 60% de EM mencionó que había trabajo excesivo; además, el 100% de ambos programas tuvieron dificultades para alcanzar el rendimiento académico esperado.

En cuanto al factor laboral/económico, el 40% de los EM abandonó sus estudios a raíz de cambios de residencia por motivos laborales. El 60% en maestría y 33% en especialidad, afirmaron no compatibilizar el estudio con el trabajo.

Los factores institucionales, se categorizaron en: “docentes” y “curriculares”. Donde “docentes” hace alusión a la conducta y la labor docente; “curriculares” se refiere a la forma de operar, adaptar y gestionar el programa de estudio.

En docentes, se encontró: rigidez docente, el 40% de los EM así lo indicó, refiriéndose a que el docente era demasiado estricto incluso en el número de palabras para la entrega de tareas entre otras.

El 60% de EM expresaron que a un docente no se le entendían muchas de las palabras que usaba y que después de pedirle que explicará nuevamente, no cambiaba el discurso; el 40% maestría y 33% de especialidad mencionaron que existía una deficiente explicación de conceptos.

El 100% de los ex estudiantes de especialidad (EE), indicó que habían vivido en el aula maltrato y acoso psicológico, así como conductas de agresión física por parte de un docente. En maestría, 40% hicieron alusión a maltrato psicológico, mientras que 20% el acoso psicológico.

## **Discusión**

Los factores personales que influyeron para abandonar los estudios de posgrado del CAM, incluyen problemas de salud (20% en EM), según Aguilar, Clemenza y Araujo (2012) son sucesos detonantes para el abandono de estudios.

Los factores académicos se relacionan con dificultad para alcanzar el rendimiento académico esperado, el 100% de exalumnos así lo expresó, confirmando a Dubs (2005, como se citó por Hernández et al.) "... las competencias del alumno al iniciar los estudios influyen significativamente en la decisión de permanecer en el programa de estudio" (2014, p. 5).

En cuanto al factor laboral/económico: el 40% de EM tuvo cambios de residencia por situación laboral, Aguilar et al, 2012, p.40, señalan el "cambio de su situación

laboral...lo cual representa más responsabilidades, restándole tiempo a sus aspiraciones académicas” (Aguilar, Clemenza y Araujo, 2012, p. 40).

Entre los factores institucionales la rigidez docente percibida por el 40% de EM, Lovittdes (1996 citados por Hernández et al., 2014, p. 5), atribuye “la decisión de desertar de los alumnos de posgrado a situaciones complejas que viven dentro de la institución con profesores, tutores, gestores entre otros” se comentó la rigidez en asistencias y entrega de trabajos, 40% maestría y 33% especialidad.

Asimismo, 40% maestría y 33% especialidad percibió deficiente explicación de conceptos y el 60% de los EM mencionaron que “el docente no usa el mismo código de comunicación”. Himmel, (2002) plantea que la calidad de docencia y experiencias educativas como en el aula son muy importantes en la permanencia (Barrientos Z. y Umaña R. 2009 citados por Hernández et al., 2012).

El 100% de EE mencionaron que habían vivido en el aula maltrato psicológico, el cual fue recurrente y por mucho tiempo lo que concuerda con la definición de violencia (Peña y Molina, 2011). El 40% de EM refirieron maltrato psicológico y 20% mencionó acoso psicológico. La ocurrencia de este fenómeno en posgrados de acuerdo con Peña y Molina (2011), causa de baja para el estudiante, dañando su futuro profesional, victimizándolo de estigmas sociales sobre el abandono relacionado con incompetencia o irresponsabilidad.

Otros resultados obtenidos en el presente estudio, referidos por los EE: 66% aseveró que había incongruencia tanto en la estructura del programa como en la articulación y contenidos, mientras que para maestría solo el 20%; la investigación de Barreras y Nuño (2014) indican que el desconocimiento del currículo, debilita la

capacidad de enfrentar el reto académico, un alumno que no tiene una clara idea del plan de estudios, es importante que tanto el alumno como el maestro ubique su posición en el contexto del plan de estudios y las relaciones con las materias que están seriadas en primer lugar y con las áreas de énfasis para poder establecer la importancia de cada materia.

## **Conclusiones**

Las causas de deserción del posgrado del CAM se pueden explicar cómo multifactoriales, los resultados se relacionaron con problemas personales como la salud; cambios de residencia a causa de exigencias laborales; así como el propio autoconcepto, la confianza en sí mismo de poder o no alcanzar una meta al considerar que son altas las exigencias académicas.

El presente estudio permitió identificar qué factores institucionales influyeron en la deserción; como la falta de explicación de la propuesta curricular para evitar confusiones entre los aspirantes, además, aclarar que al inscribirse a estudiar un posgrado se requiere dedicar tiempo, y cumplir con las actividades académicas.

La actitud de los docentes tiene consecuencias sobre la vida de los estudiantes, se debería corregir lo que pasa dentro del aula, pues exalumnos expresaron haber experimentado maltrato, acoso psicológico y conductas agresivas; la institución tendría que apelar por las actitudes que deberían caracterizar al maestro: confianza, empatía, tolerancia y respeto son algunas de las virtudes que tienen que imperar en el maestro para que exista una buena relación pedagógica.

Finalmente, la institución tiene que cuidar la organización, seguimiento y evaluación de la calidad de la docencia, pues también incide en la deserción.

## Referencias

- Aguilar, G. Araujo, R. & Clemenza, C. (2012). *Factores Asociados a la Deserción de los estudios de Postgrado en Venezuela*. Caso: Universidad Del Zulia Y Universidad Rafael Bellosó Chacín. En *impacto científico Revista arbitrada venezolana del Núcleo LUZ-Costa Oriental del Lago*. Vol. 7 N° 1, 2012, pp. 32 – 41, [http://gide.unileon.es/admin/UploadFolder/impacto-3\\_\(7\(1\)2012\).pdf](http://gide.unileon.es/admin/UploadFolder/impacto-3_(7(1)2012).pdf)
- Barreras, M. & Nuño, M. (2014). Estudio de la deserción escolar y práctica docente en la Maestría de Educación. *Revista Internacional de Evaluación y Medición de la Calidad Educativa*, 1(1).
- Dubs, R. (2005). *Permanecer o Desertar de los Estudios de Postgrado: Síntesis de Modelos Teóricos*. Revista Investigación y Postgrado. Volumen 20, N°1. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas.
- Fresán, M. (2013). *Factores que propician el abandono y obstaculizan la culminación de los estudios de posgrado*. En *Congresos Clabes* En <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/877>
- Grupo de investigación en procesos psicológicos y sociales (2016) *Consentimiento informado* [Material de clase]. Construcción de instrumentos en Psicología I, UNAM FES Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México.
- Grupo de investigación en procesos psicológicos y sociales (2016) *¿En qué consisten los grupos focales?* [Material de clase]. Construcción de instrumentos en Psicología I, UNAM FES Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México.
- Hernández, Pérez & González, (2014). *La deserción en los posgrados, un problema no menor*. Diálogos sobre la Educación. Temas actuales de Investigación Educativa, 2014, vol 5. No. 8 pág. 1-18.
- Mifflin, R. (2017). *La deserción en el posgrado: estudio comparativo entre maestrías de una universidad pública y privada*. En *Congresos CLABES Séptima Conferencia*

Latinoamericana sobre el Abandono en Educación. Recuperado 18 de enero de 2019, de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1681/2417>

Peña, F. y Molina, J. (2011) Acoso docente: maltrato psicológico de profesores hacia alumnos en contextos universitarios tóxicos (p.20). Recuperado de <http://www.izt.uam.mx/sotraem/Documentos/A> el 20 de abril de 2019

Tinto, V. (1989). *Definir la deserción: una cuestión de perspectiva*. Revista de educación superior, 71(18), 1-9.

## CAPÍTULO IV

# El acompañamiento tutorial en la educación media superior para disminuir la reprobación

Araceli de Anda Islas

Gustavo Adolfo Morales Ochoa

*Preparatoria N° 8, Universidad de Guadalajara*

Ana Margarita Rivera Rodríguez

*Preparatoria Regional de Tlajomulco de Zúñiga, Universidad de Guadalajara*

### Resumen

Una participación activa de agentes educativos que faciliten y acompañen a estudiantes que presentan alguna condición de riesgo o vulnerabilidad académica, puede constituirse como una herramienta clave para lograr mejores resultados académicos y con ello disminuir en el plantel educativo indicadores como la reprobación, el ausentismo y la deserción escolar. En el marco del modelo tutorial implementado en los bachilleratos de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara, se ha desarrollado una estrategia de acompañamiento realizada entre distintos agentes educativos, todos con la intención de brindar una atención oportuna y pertinente a los jóvenes identificados como irregulares.

**Palabras clave:** Tutoría, acompañamiento, reprobación.

Las condiciones económicas, sociales y culturales de la actualidad han provocado problemáticas externas que ocasionan condiciones de riesgo o vulnerabilidad académica en los estudiantes del bachillerato. Adolescentes que viven solos porque sus círculos familiares son violentos, o porque pertenecen a familias reconstruidas con problemas de



integración entre la nueva pareja y el adolescente; estudiantes trabajadores que aportan para el sustento económico de la familia; jóvenes que dedican la mayor parte de su tiempo a los videojuegos, las redes sociales; problemas socioemocionales o afectivos que dificultan la integración del estudiante en su grupo por expresiones de acoso o agresión escolar, son características comunes de los alumnos de la preparatoria de Tlajomulco que presentan en materias reprobadas que derivan en alumnos irregulares o que ya cayeron en artículo según lo establecido en los artículos 33, 34, y 35 del Reglamento General de Evaluación Y Promoción de Alumnos de la Universidad de Guadalajara.

## **Desarrollo**

### ***Problemática***

Luego de revisar los indicadores de calidad educativa (promedio reprobación y deserción), se observó que si bien, en el plantel sede se ha mantenido una tendencia a la baja de 2016 hasta la fecha, era necesario sistematizar una estrategia de detección y acompañamiento a estudiantes con riesgo académico de reprobación, caer en artículo o desertar por motivos de reprobación.

Como parte del plan de trabajo de Servicios Educativos, específicamente de Orientación Educativa y Tutorías, se determinó diseñar e implementar una estrategia para la detección y atención de estudiantes irregulares, en condiciones de riesgo académico (repetidores y en artículo 34).

En números estadísticos podría parecer bajo el porcentaje de estudiantes que reprueban o desertan, en términos reales el 7.8% de reprobación se traducía a principios

de 2018, en 156 estudiantes irregulares, de los cuáles 24 estaban en artículo 34, lo que los situaba en una condición latente de riesgo académico al no contar con un acompañamiento tutorial pertinente.

### ***Objetivo General***

Implementar una estrategia de acompañamiento tutorial sistematizada en la que se vinculara el trabajo del tutor, docentes, servicios educativos, administración, estudiantes y padres/madres de familia.

### ***Objetivos específicos***

Cada uno de los alumnos irregulares contarán con un acompañamiento específico que pudiera trabajar desde la necesidad de cada uno.

Disminuir los factores detonantes de deserción.

### **Marco teórico**

En febrero de 2018, luego de identificar que 156 estudiantes habían reprobado una o varias unidades de aprendizaje (24 de ellos estaban en artículo 34) se reunieron la Coordinadora Académica, la Jefa de Departamento de Servicios Educativos, La Orientadora Educativa y la Coordinadora de Tutorías con la intención de diseñar una propuesta de intervención. Los estudiantes no solo acuden a las aulas para lograr aprendizajes, sino también para desarrollar competencias vinculadas con la toma de decisiones asertivas, los procesos de autogestión del aprendizaje, o con habilidades de autorregulación emocional o cognitiva; situaciones que implican la participación activa de

agentes educativos que faciliten y acompañen estos procesos que se construyen desde un doble trabajo, el que se realiza en lo individual y el que se construye en la interacción con los otros.

En la Escuela Preparatoria Regional de Tlajomulco de Zúñiga del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara se trabaja con los modelos de tutorías y de orientación educativa institucionalizados en esta casa de estudios. Tanto orientadores como tutores, juegan un papel relevante para el acompañamiento de los estudiantes en su proceso de ingreso, trayectoria y egreso, en la atención a las necesidades académicas, vocacionales, familiares y de desarrollo humano que le surgen al joven en su estancia en el bachillerato.

La tutoría se considera

“una estrategia para hacer frente a los retos de la Educación Media Superior (EMS) de manera exitosa, tales como la reprobación y el abandono escolar a través de la atención a las necesidades de los estudiantes, además de ser un mecanismo de apoyo para el logro de las competencias en el bachiller” (González, et al. 2017 p.10)

El seguimiento a los estudiantes por medio de la intervención tutorial y los orientadores educativos, ha resultado una herramienta eficaz para la toma de decisiones y el análisis de las alternativas que se le presentan al estudiante, dando hasta ahora resultados efectivos en el logro del desarrollo de las competencias, pero sobre todo en la disminución de la deserción y la reprobación; por medio del desarrollo de sus habilidades personales que les permiten tener metas más claras encaminadas a abonarle a su proyecto de vida.

Para generar ese tipo de relación el tutor construye un vínculo que se basa en relación con el alumno dentro de aula.

“Si puedo crear cierto tipo de relación, la otra persona descubrirá en sí mismo su capacidad de utilizarla para su propia maduración y de esa manera se producirá el cambio y el desarrollo individual” (Rogers, 2009 p.32)

Lo anterior deja en claro el papel trascendental del tutor que da seguimiento a los avances de las estrategias que implementa de forma individual y grupal, al mismo tiempo que detecta y deriva a los alumnos que presentan situaciones particulares en las que requiere apoyo, de tal forma que el trabajo que lleva a cabo el tutor requiere de un trabajo colaborativo.

La figura del Orientador Educativo al igual que la del tutor acompaña y facilita a los estudiantes en lo individual y en el grupo, proporcionando un seguimiento más especializado de tipo preventivo, de desarrollo o remedial en la búsqueda del desarrollo personal de los estudiantes; orientándolos en el establecimiento de metas, superando dificultades cotidianas como crisis y pérdidas, orientándolo en la toma de decisiones, etc. Facilitando la adquisición y desarrollo de herramientas para la vida como: comunicación asertiva, manejo de emociones, estrategias eficaces de estudio, estilos de vida que favorezcan la convivencia familiar, etc.

La vinculación del trabajo entre Orientación Educativa y Tutorías ha involucrado un trabajo que contempla como ya se mencionó la participación de las autoridades, docentes, administrativos, operativos, padres de familia, y en algunos casos instituciones externas al plantel. La intención de este trabajo conjunto, realizado en esta preparatoria,

es ofrecer a los estudiantes una red de apoyo para que descubran, desarrollen e identifiquen su potencial y logren el éxito en su trayectoria como bachilleres.

### **Metodología (estrategia didáctica o metodológica)**

La preparatoria cuenta con un promedio de 2,114 alumnos activos en el ciclo escolar 2019, en el plantel sede, distribuidos en el turno matutino y vespertino 24 grupos de los cuales cuentan con la atención de un tutor respectivamente en cada turno, esto se traduce en un total de 48 tutores de grupo y 6 de grado. Al inicio del semestre se agrega en la carpeta de los tutores los nombres de los alumnos que se encuentran en su grupo tutorado a los que darán seguimiento. Los tutores reportaron, a la responsable de tutorías, que esos alumnos se presentaban poco o nunca a las clases. Por su parte en el área de Servicios Educativos se intentó rastrear a dichos estudiantes vía telefónica, teniendo poco éxito con la estrategia ya que en los números telefónicos existentes en sus expedientes no contestaban y en otras tantas ocasiones ya no eran de los padres de nuestros alumnos.

Lo primero que se hizo fue solicitar el apoyo de control escolar para ubicar nombre del estudiante, grupo, turno, estatus, y materias reprobadas, así como grupo en dónde se estaban recursando cada una de las UAC. A cada listado se agregó el nombre del tutor y se asignó un orientador educativo auxiliar para dar seguimiento por semestre.

Se determinó que la estrategia de acompañamiento consistiría en las siguientes acciones concretas:

1. Cada tutor establecería de forma directa contacto semanal con cada uno de sus tutorados con materias reprobadas para verificar

a) asistencia a clases, b) participación activa en el trabajo, así como el cumplimiento de sus responsabilidades (elaboración de tareas, realización de exámenes); c) dificultades enfrentadas durante la semana y d) Acuerdos.

Cada orientador educativo auxiliar daría seguimiento al proceso realizado por los tutores para atender las posibles dificultades enfrentadas por los estudiantes (familiares, de hábitos de estudio, con el profesor, con el contenido de la UAC).

2. En el caso de los alumnos en artículo 34, se determinó como obligatoria la asistencia semanal a una sesión de asesoría académica.

3. A cada padre/madre de familia se le citaría a una reunión para explicarle sobre el manejo del formato. Se tuvo una reunión con los distintos involucrados para presentar la estrategia general.

Durante el semestre de 2019, la coordinadora de tutorías se dio a la tarea de recuperar las dificultades presentadas por los estudiantes irregulares, e identificó que el principal problema que se enfrenta es el ausentismo por lo que en este 2019, se añadió una acción para prevenir la reprobación por faltas.

De esta manera, se elaboró un instrumento a través de google forms para que en el mismo periodo que los docentes reportan faltas en SIIAU, notifiquen los casos de estudiantes que, durante el mes capturado, hayan faltado a tres o más sesiones de clase.

Con estos datos, mensualmente se le llama al padre/madre de familia para notificar las inasistencias de su hijo(a), señalarle las implicaciones que ocasiona ausentarse de sus clases (no se entregan actividades, no se participa en clase, problemas para el dominio del contenido, bajos resultados en exámenes transversales) y la posible

consecuencia al final del semestre como puede ser la reprobación.

Esta tarea es atendida por la coordinadora de tutorías, y luego de la entrevista con el padre/madre y el estudiante se toman acuerdos como derivaciones externas en caso de requerirlas, mismas que se notifican al tutor para que dé seguimiento a los casos detectados.

De esta manera, en el 2019 no solo se pretende evitar que quienes están en artículo 34, salgan de esta condición o que los repetidores, no caigan en artículo, sino prevenir la reprobación desde el primer momento que se detecta un posible factor detonante.

A la fecha, se han entrevistado al 70% de los que presentaron ausentismo en agosto y septiembre, de los cuáles el 90% de los padres o madres ignoraban las faltas de sus hijos mientras que el 10% presentó justificantes médicos (que no se habían entregado) dando a oportunidad además de conveniar con los docentes la entrega de los trabajos no reportados. De los atendidos, se han derivado a apoyo psicológico externo a estudiantes al detectarse otras situaciones de vulnerabilidad que originan las ausencias a clases.

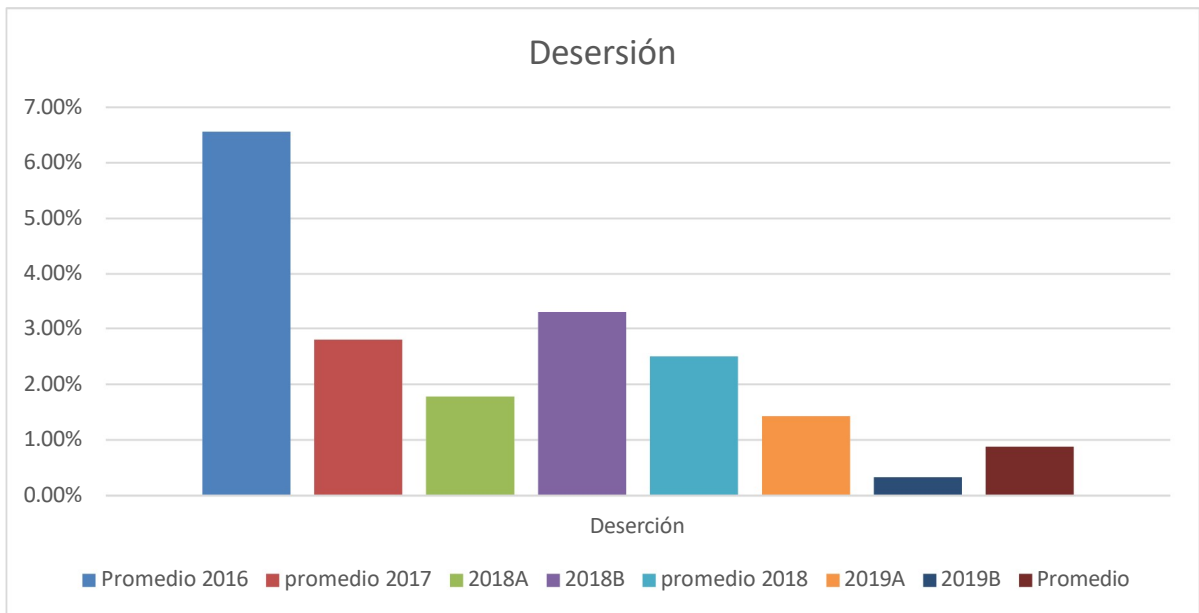
## **Resultados**

Los resultados durante los semestres que se aplicó la estrategia fueron significativos en cuanto a quienes tenían una condición de artículo 34, ya que el 95% de ellos, saliera de esa situación y evitaran ser dados de baja por artículo 35. Sin embargo, con relación a los alumnos repetidores, solamente se ha logrado que el 30% de ellos, acrediten la(s) UAC y con ello evitar caer en artículo 34.

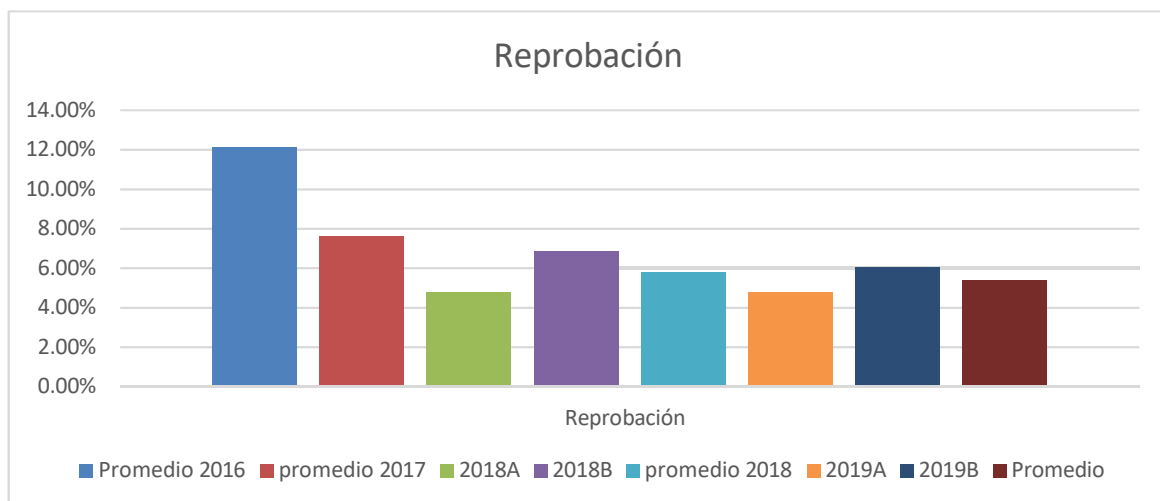
	Promedio 2016	promedio 2017	2018A	2018B	promedio 2018	2019A	2019B	Promedio
Deserción	6.56%	2.8%	1.8%	3.3%	2.5%	1.43%	0.33%	0.88%
	Promedio 2016	promedio 2017	2018A	2018B	promedio 2018	2019A	2019B	Promedio
Reprobación	12.15%	7.6%	4.8%	6.9%	5.8%	4.8%	6.1%	5.4%

Los tutores también reportaron que el seguimiento por medio de la hoja de registro que se implementó les había facilitado el abordaje y seguimiento de los alumnos para salir su condición de riesgo y que además comentan en las reuniones de cierre que contar con el apoyo de los padres era otro factor determinante en el éxito de los alumnos.

Los alumnos se mostraron al inicio renuentes a notificar a sus padres para asistir a la reunión que se les citaba para informarles sobre su situación argumentaban que sus padres no podían acudir. Cuando se les marcaba a los padres ellos comentaban no haber sido informados por sus hijos y confirmaban su asistencia a la junta (Liga para reporte de alumnos con inasistencias: <http://bit.ly/Ausentes>).







## Conclusiones

1.-La relación de cercanía y empatía que se genera entre el alumno y el tutor es un factor fundamental para potenciar el desarrollo integral y facilitar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos cambiar su condición escolar de riesgo.

2.-El seguimiento sistematizado y realizado de manera interdisciplinaria brinda una alta efectividad en la obtención de resultados en la disminución de los índices de reprobación, que son el origen, en la mayoría de las ocasiones de la deserción de nuestros alumnos.

3.-La comunicación y participación de los padres de familia es un factor determinante, en la mayoría de los casos para el éxito de la estrategia.

4.- El trabajo colaborativo entre orientadores y tutores representa una herramienta que favorece una atención más integral, humana y oportuna para los jóvenes identificados como irregulares.

## Referencias

- González, A. L. M., Mendoza, L. N. P., Arreola, L. A. A., Trujillo, M. M. C., Morán, K. B. R., & de León, T. I. M. G. (2017). *Modelo de Orientación Educativa en el Sistema de Educación Media Superior*. Editorial Universidad de Guadalajara.
- Rogers Carl R. (2009). *El proceso de convertirse en persona*. México: Paídos.

## CAPÍTULO V

### Causas y consecuencias del bullying en la escuela primaria

César Abel Terrazas Monárrez

*Universidad José Vasconcelos*

#### Resumen

La violencia entre los estudiantes de cualquier centro educativo, en los últimos años, ha llamado la atención de los que están directamente relacionados con ellos en el entorno escolar, primariamente a los maestros. Causado en un principio por el incremento de las formas en que se practica; llegando a afectar, de manera discreta a estudiantes que, de alguna forma, en condiciones normales, su paso por la institución educativa se vería libre de padecer por incidencias debido a las características personales que poseen.

Ejemplificando lo anterior se pueden mencionar dentro de estas variantes, desde el juego con tintes agresivos, que a simple vista parece inofensivo, hasta acciones en las que interviene la modernidad, alcanzando a la sociedad y las propias escuelas; en este caso con el uso de dispositivos electrónicos cuyo uso dista del fin para lo que fueron creados.

Opiniones sobre este fenómeno de autores e investigadores del mismo, aluden a que es un problema de tipo global. Enmarcado en las formas de violencia en las escuelas y con gran auge, se hace mención del fenómeno que ha atraído el interés de los profesionales de la educación y la psicología y ha tomado dimensiones sociales en el que se ponen los ojos directamente en los participantes y/o practicantes. Se hace referencia al acoso escolar entre pares, llamado generalmente *bullying*.

La presente aportación aborda el fenómeno del bullying desde la perspectiva socioeducativa con causas y consecuencias para quienes intervienen en la práctica de este fenómeno al interior de la escuela primaria.

**Palabras clave:** Bullying, bullie, violencia escolar.

Uno de los problemas que toda institución educativa enfrentará es lo concerniente a tratar asuntos de violencia entre los educandos, aunque su existencia es variada en intensidad, desde el punto de vista de la percepción que toma el maestro ante su presencia, la actuación de los docentes frente el hecho conduce a la minimización de las acciones presentadas por los niños en conflicto. Pero, la preocupación se hace presente por lo que representa la escuela para los niños, los padres y en general para la sociedad, es decir, un espacio seguro, con la misión de educar y formar ciudadanos para que se

desenvuelvan efectivamente en el medio social, aprender a respetar reglas de convivencia, etc.

El bullying es un término inglés que quiere decir “violencia entre pares por abuso de poder”, el término bullying en el contexto de educación primaria es aún poco conocido y por tanto existen pocos estudios que aluden a este fenómeno, el cual ha sido reconocido y estudiado principalmente en regiones de América del norte y Europa. (Cerezo, 1997).

A partir de las observaciones continuas y de las quejas de algunos alumnos quienes no han permitido convertirse en víctimas directas de los chicos bullies han concedido la oportunidad de indagar en torno a la existencia de este fenómeno además de determinarla, ya que estando al frente de una institución que presenta problemas específicos de acoso escolar conduce a intervenir en acciones de sospecha sobre el planteamiento de su presencia.

### **Identificación del Problema**

Generalmente, cuando se habla de situaciones violentas en los contextos escolares se han entendido hechos tales como los robos, peleas o destrozos sobre el material y las instalaciones de los centros educativos; sin embargo, las situaciones violentas abarcan otros hechos que no siempre se hacen explícitos, tales como las agresiones verbales, las amenazas, apodos, riñas, entre otras. (Fernández, 1996).

### ***Objetivo general y específicos***

- Describir las causas y consecuencias de la presencia del bullying en la escuela Primaria

- Determinar la existencia de bullying en la institución educativa para trazar acciones tendientes a mejorar el trato hacia los participantes en este fenómeno.
- Describir las causas del fenómeno del bullying dentro del espacio escolar.
- Distinguir las consecuencias de la práctica del bullying en la escuela para coadyuvar en el buen funcionamiento de la convivencia entre pares.

### ***Enfoque metodológico***

El presente estudio se condujo mediante el método cualitativo, con enfoque etnográfico, puesto que se describen los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos de recolección de información, además de observación de las conductas de los sujetos de estudio que participaron en la investigación.

Esta investigación se efectuó en una escuela primaria de la ciudad de Durango. La unidad de análisis tiene una población de 301 alumnos entre los cuales 119 son hombres y 182 son mujeres.

### ***Sujetos de estudio***

Estudiantes de los seis grados de educación primaria, participantes manifiestos en actividades de práctica de bullying detectados por sospecha y confirmada su actuación por medio de la observación directa en acciones realizadas anterior a la presente investigación. De ellos, se trabajó con 16 niños distribuidos en los seis grados.

### ***Técnicas de recolección de información***

La recolección de información se realizó mediante la técnica de observación participante y además para obtener información directamente de los involucrados en el estudio, se llevó a efecto la técnica de la entrevista.

La observación se desarrolló en los patios de recreo, pasillos, escaleras, parte trasera del edificio, lugares que presentan dificultad de visión y al ingreso de los niños al sanitario tanto en la hora de recreo como a la hora de clases, mediante un guion.

De igual forma se diseñó un guión de entrevista semi estructurada y se aplicó a niños señalados como agresores y víctimas de bullying en la institución en diferentes tiempos, sin hacer una cita previa. Se realizó de manera informal e inesperada para los informantes.

### **Resultados**

La observación consistió en registrar la actuación de los niños mientras jugaban y trabajaban. Por principio de cuentas fue detectada la participación en juegos que contenían algún grado de violencia, tanto verbal como física con intención de incomodar y agredir sin importar el tamaño del niño, es decir, de cualquier grado.

Durante la etapa de observación se obtuvieron hallazgos importantes sobre la presencia del bullying en la institución. Fue una técnica que, permitió al observador acercarse a la realidad vivida en la escuela por los alumnos, para comprender los acontecimientos reales en torno al estudio realizado. De igual forma, permitió tener claridad objetiva de cómo abordar la situación a través de acciones para solucionarla. Al inicio del desarrollo de la técnica de observación podía percibirse una normalidad

cotidiana en las actividades escolares. Desde la llegada de los niños, la entrada y convivencia en recesos. Pero atendiendo a la guía de observación y poniendo especial atención en los puntos a observar, esa cotidianeidad se fue convirtiendo en sorpresas y hallazgos que cumplían con el objetivo de manera específica.

Al analizar el ambiente escolar y las interacciones entre los niños comienzan a destaparse para el investigador los aspectos precisos y se llega a la conclusión de la presencia del fenómeno bullying que se practica como una forma oculta ante los ojos de los adultos y de censura entre los mismos alumnos que según su participación, prefieren seguir en el anonimato por varios temores y desconocimientos del manejo de situaciones conflictivas. Los primeros indicios de sospecha se dan, cuando se perciben grupos de niños que abandonan los juegos en equipo y prefieren aislarse de los que como lo mencionan ellos mismos, se adueñan de las áreas de juego.

La observación se particulariza primero en el área de juegos. Pareciera que el comportamiento de los niños al jugar el deporte del fútbol, aceptado como rudo, por los choques, punta pies y práctica de lenguaje soez, es totalmente aceptado como normal; pero no fue así en este proceso de investigación, pues fueron detectados los niños encargados de manejar las situaciones, decidir quiénes juegan, cómo jugar, y provocar encuentros entre agresivos. Y, por ende, ellos mismos encargados de hacer justicia e imponer sus reglas y castigos cuando algo no era conveniente según su punto de vista, participando agresivamente, con la finalidad de mantener un estatus de poder ante los demás estudiantes.

Otras acciones y en otros espacios también se manifestó la existencia de este fenómeno, con despojos de pertenencias a algunos niños, incluyendo el refrigerio.

Empujones en aglomeraciones de alumnos por la salida de la escuela, donde no manifestaron el respeto a normas de convivencia y paso de varios al mismo tiempo.

Los golpes injustificados y no accidentales se presentaron en muchas ocasiones durante la etapa de observación continuamente a los mismos compañeros.

Cabe mencionar que estos alumnos presuntos bullies, sólo actuaban así mientras no eran vistos. En sus aulas cumplían poco con sus actividades y en un grupo eran expulsados del salón por la maestra del mismo, por interrumpir el proceso de aprendizaje de sus compañeros y no cumplir con sus tareas.

Durante el desarrollo de la técnica de observación, se cuidó en todo momento que los alumnos que se encontraban en el centro de la investigación no percibieran que estaban siendo observados, para acercarse a la realidad que se vivía en el espacio escolar en torno al tema de investigación. Por lo que se pudo tener el acercamiento necesario durante los tiempos elegidos y precisos, para recolectar los datos suficientes y obtener resultados que generaran certidumbre en los hallazgos y poder contrastar con la fundamentación teórica.

En el sentido de las causas de la práctica de bullying, estas pueden dividirse según la participación de los niños en el fenómeno. Partiendo de la posición de participante bullie, la causa principal observada se consolida al comprender que desean mantener una posición de dominio y reconocimiento de intocables entre la comunidad escolar, no solo de sus víctimas. Esta forma de actuación es promovida para no lidiar con situaciones de molestia de compañeros hacia ellos. De tal manera que, siendo los niños temidos, pocos a nadie se atreverán a discutirles, debatirles o pelarles un espacio o una idea. Por lo contrario, en la posición de víctima, los niños compartieron características similares,



pueden describirse como niños que tienen una debilidad de carácter y/o niños sobreprotegidos por sus familiares. Con estas características, se facilitó ser blanco de los bullie, pues por su forma de actuar, no se atreverán a denunciar lo que están viviendo.

No se pueden dejar de mencionar otras causas que intervienen como facilitadores para la presencia del bullying en la escuela y que resultaron de esta investigación; por lo que se hace referencia a ellas de manera específica: la inexistencia de un reglamento para el uso de áreas de juego y la vigilancia de un adulto en dichos espacios, puesto que se permite que los mismos alumnos impongan sus reglas de juego y se apropien de los espacios que en teoría son para la generalidad. Ausencia de reglas de convivencia y poca insistencia en la práctica de valores, como el respeto al otro y la tolerancia

El sentimiento de gusto por parte de quien provoca el malestar de un compañero es una causa que se percibió en los que podemos llamar niños agresores, al saber que el compañero atracado manifestaba dolor o incomodidad, ante las situaciones del juego agresivo. Por su parte, en las víctimas, el silencio que se mantiene ante las autoridades y adultos fortalece que las causas crezcan en número y en acción.

Otra de las causas detectadas que se pudo observar y determinar fue el abandono o la poca atención por parte de las docentes al finalizar las actividades del aula. Pues en los pasillos o áreas de juego, sanitarios, etc. poco se prestaba atención a las actividades que realizaban los niños, a menos que hubiera algún señalamiento directo. De lo contrario el desarrollo de acciones, se tomaba como de curso normal.

En lo referente a las consecuencias observadas, en el papel de victimarios, manifestaron poco interés en el trabajo escolar, pues su rendimiento está por debajo del grueso de los alumnos de su grado. Por ello mismo, se percibe que los familiares no

practican la exigencia necesaria para lograr que los mismos obtengan resultados escolares satisfactorios

El rechazo a los niños identificados como victimarios es otra consecuencia. Son rechazados por la mayoría de los estudiantes de la escuela, pues tienen el conocimiento de la forma de conducirse y prefieren evitarlos; aunque esta cuestión los conlleva a buscar más posibles víctimas, en los círculos de amigos que pueden verse como más lejanos a ellos.

Por su parte entre las consecuencias observadas en las víctimas, pueden mencionarse la inseguridad, alteraciones de la conducta y conductas de evitación; introversión, timidez, aislamiento y soledad. Aunque la curiosidad en algunas ocasiones los llamaba a jugar con ellos, con la intención de sentirse parte del grupo de juegos y agradar a sus compañeros victimarios. El rechazo a la escuela es otra de las consecuencias observadas y el acercamiento con sus familiares a la hora de salida de la escuela para sentir una protección durante el término de actividades escolares y no caminar en la soledad a sus hogares.

En lo que respecta a los hallazgos encontrados al aplicar la técnica de la entrevista, también fueron interesantes y se confirmó de manera específica la presencia del bullying en la escuela y los participantes directos. Tanto víctimas, victimarios y observadores, cada uno con su papel diferenciado.

Para tal efecto, se desarrollaron entrevistas con los niños identificados como victimarios y bullies o agresores.

Todos los alumnos entrevistados aceptaron que eran acosados por los mismos niños señalados, aunque no tienen una conciencia clara de lo que están viviendo, pues

esas acciones las viven como actuaciones de compañeros “cargados” que se solucionan con la expulsión de los agresores de la escuela o a través de la intimidación de familiares más grandes.

Aun siendo víctimas, no desean verse como débiles ante la comunidad escolar, y además les causa vergüenza. Por tal motivo permanecen en el estado de guardar silencio. Aunque tienen confianza en sus maestros al verlos como los seres que pueden intervenir para terminar con el acoso escolar. El personal de la escuela puede ser el salvador.

Las prácticas del juego agresivo, pasa de ser un juego para tener intenciones de lastimar y se logra en la medida que los mismos niños, que fungen como víctimas lo permiten con callar lo que viven a diario, o tratar de pertenecer a cierto grupo y/o demostrar valentía y mirarse fuerte ante los agresores. Aunque se sufra la consecuencia en otro momento y sientan en la realidad que han sido humillados.

Los niños agredidos manifiestan como consecuencias de la práctica del bullying, sufrir dolor físico y emocional; ser punto de burlas, sentirse intimidados con poca confianza en sí mismos, pues al ser victimizados los minimiza ante los demás.

La negación de asistir a la escuela o desear que se suspendan las clases por factores ajenos a ellos, forman parte de las consecuencias del bullying a las que se ha llegado a través de las entrevistas.

## **Conclusiones**

En la presente investigación se trató el tema del acoso escolar, actualmente llamado y fundamentado como bullying, haciendo alusión a terminología inglesa. Se

plantearon diversas preguntas de investigación para guiar la investigación siguiendo una metodología de tipo cualitativo.

Es indudable que el bullying es un fenómeno en el que intervienen varios aspectos, tales como el psicológico, social y por supuesto el escolar. Tiene severas consecuencias si no se detecta, atiende y trata con oportunidad, por ello, es necesario contextualizarlo, puesto que afecta a todo el ambiente escolar donde se presenta, independientemente de los involucrados directos. Todos los demás no están exentos de vivir una vida académica fuera de posibles ansiedades de ser un participante activo o pasivo con las consecuencias que el fenómeno conlleva. El bullying, pues, es una forma de conducta agresiva donde los protagonistas son niños o jóvenes escolares que se manifiesta de manera persistente. Puede ser física, psicológica o por medio de las redes sociales. Se realiza de un alumno o alumna contra otro al que elige como víctima en repetidos ataques en una acción intencionada. Es violencia entre pares. No puede referirse como bullying cuando el acoso es entre un maestro y alumno y/o no es en repetidas ocasiones.

Los niños bullie, también son alumnos de la escuela y tiene derechos y obligaciones tal y como el resto de los estudiantes, Dentro del papel del ejercicio general del bullying, los niños bullie son los que dominan y someten por la fuerza a su víctima; que pueden ser uno o varios.

Un niño víctima de bullying, busca la manera de aislarse de sus compañeros y relacionarse poco, no comentan con nadie la situación que están viviendo respecto al acoso, por temor a que los juzguen como miedosos. Les gustaría pasar desapercibidos o invisibles. Temen a la escuela y pierden interés en asistir. Desean que las clases se

suspendan para no asistir a la escuela, y, no ser ellos responsables del motivo de inasistencia

Las consecuencias de la presencia del bullying en la escuela conllevan una inestabilidad emocional de los niños, pues les genera ansiedad y este sentimiento los dirige prestar menos atención en las tareas escolares y por lo tanto baja el rendimiento escolar, amén de la intranquilidad y temor que causa en las víctimas el sentir que en cualquier momento serán agredidos por la misma persona.

Los espacios donde se presta más para la práctica del bullying son los lugares solitarios, con poca vigilancia y/o acceso más restringidos y de uso común, tales como los pasillos, los baños, las partes traseras de la escuela, jardines e inclusive en las propias aulas cuando la maestra pierde la vista y atención de los niños o se encuentra en actividades propias de su trabajo; en la concentración precisa de acciones de organización y preparación.

El bullying, en la institución donde se realizó la investigación, permanece oculto a la vista de los adultos y/o trabajadores de la escuela. En actividades de organización y participación común. No es posible detectarlo, pues al estar en la vista de todos, los participantes disimulan su participación en acciones de acoso escolar.

Las causas y consecuencias pueden ser visibles en aquellos aspectos que pueden considerarse habituales: El juego agresivo, el lenguaje soez, la poca o nula vigilancia de las áreas de uso común, tales como canchas, sanitarios, pasillos, áreas donde existe poco tránsito de alumnos; incluyendo el bajo rendimiento escolar, el aislamiento y retraimiento de algunos niños.

## Referencias

- Brionguiotti María Ines (2000). La escuela ante los niños maltratados. Cuestiones de educación. México, Barcelona, Buenos Aires. Paidós.
- Cerezo Ramirez, Fuensanta (2007). La violencia escolar. Propuestas para la intervención eficaz. España. Pirámide
- Cerezo, F. (2005). El fenómeno bullying en nuestras aulas. Crítica, nº 925, 53-56
- Cerezo, F. (2006) Violencia y victimización entre escolares. El bullying. Estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-s. España. Universidad de Murcia
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocados. Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, 2 (27-34)
- Cruz García, Rolando (2008) La agresión en las escuelas o Bullying. Obtenida el 10 de noviembre de 2009. <https://www.elsiglodedurango.com.mx/noticia/189668.la-agresion-en-las-escuelas-bullying.html?s=ultimas>
- Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. Obtenido en: <http://www.defensordelmenor.org/index.php>
- Fernández García, (1996). Manifestaciones de la violencia en la escuela: el clima escolar.
- Fernández, Martín Francisco (2004). Revista de ciencias de la educación. México. Número 297.
- Oliveira, W y cols (2012) Causas del bullying. Resultados de la investigación nacional de salud escolar. Brasil. Latino-Am
- Rodriguez M. (2009) Prevalencia y consecuencias del cyberbullying. Universidad de País Vasco, España
- Rutter, M. (1983): Efectos escolares sobre el progreso de los alumnos: hallazgos de investigación e implicaciones políticas, en L. S. Schulman y G. Sykes (Eds.), Handbook of teaching and policy, Nueva York, Longman

## CAPÍTULO VI

# La Influencia de la Estimulación Temprana en la Autorregulación de Conductas Disruptivas

Karla Gabriela Macías Monreal

*Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango*

### Resumen

La Estimulación Temprana considera múltiples acciones que favorecen el desarrollo del niño en sus primeros años de vida y, a su vez brinda una gama extensa de actividades que inciden en la construcción de las habilidades sociales que se ponen de manifiesto en la conducta. El ser humano es un ser social que resuelve sus necesidades básicas en la relación con los demás donde adquiere vínculos afectivos como amistad, apego etc.

La presente investigación parcial trata de demostrar que, si brindamos a nuestros niños Estimulación Temprana de calidad dentro de los primeros 7 años de vida, obtendremos óptimo desarrollo de sus habilidades sociales, eliminando conductas disruptivas y garantizando su desarrollo integral.

El diseño utilizado es la investigación-acción; los beneficiarios son 28 alumnos del grupo de 2°B del jardín de niños Domingo L. Avelar en la ciudad de Durango, Dgo., partiendo de una problemática detectada durante la implementación de un diagnóstico a los mismos.

**Palabras clave:** Autorregulación, Conductas disruptivas, Estimulación temprana.

### Introducción

El desarrollo de todas las personas se logra mediante un proceso, teniendo diferentes etapas secuenciales en las que se adquieren actitudes, capacidades y destrezas importantes, sin las cuales no se logra el desarrollo pleno de todas las competencias que se espera que tengan en la edad adulta.

El objetivo de la estimulación temprana es formar seres autónomos, inteligentes y adaptados al medio, lo cual se logra a través de diferentes actividades que proporcionan refuerzo en las áreas de desarrollo del ser humano.

Partiendo del diagnóstico realizado en el grupo de 2°B y con apoyo de los diferentes instrumentos realizados en los cursos referentes a la práctica docente, así

como también de las observaciones de la educadora titular, pude darme cuenta de una necesidad que existe en mi grupo, la cual es la falta de autorregulación de sus conductas disruptivas, que son muy significativas en algunos niños, lo cual considero, trae consecuencias importantes en el desarrollo intelectual de los mismos.

El problema de las conductas disruptivas en el aula es uno de los temas que cada vez cobra una mayor preocupación entre profesores, pedagogos y psicólogos. En México, aunque todavía no es alarmante, empieza a ser preocupante y las investigaciones llevadas a cabo son pocas e insuficientes.

Por tal motivo, los objetivos de esta investigación son: “Identificar la influencia de la Estimulación Temprana para la autorregulación de las conductas disruptivas en los alumnos de 2°B del Jardín de Niños Domingo L. Avelar.” y “Elaborar una propuesta de intervención que promueva la autorregulación de las conductas disruptivas en los alumnos del grupo de 2°” B” del Jardín de Niños Domingo L. Avelar. Considerando como estrategia la estimulación temprana.”

El desarrollo del ser humano depende de la cantidad, calidad y el tipo de estímulo que reciba desde sus primeros años de vida, debido a que el 90% de las conexiones sinápticas se forman en los primeros 7 años, mientras se lleva a cabo la maduración del sistema nervioso, por lo que, es importante apoyar este proceso con una rica variedad de estímulos, aprovechando la etapa más crucial para su aprendizaje, lo que favorecerá el desarrollo integral del niño.

Muchas personas, hoy en día, desconocen la importancia de la estimulación temprana en el niño, por ello no la llevan a cabo, sin saber que, durante este periodo de



tiempo, el niño construye su personalidad y autoestima a través de un proceso constante de interacción con las personas que le rodean.

Según la Asociación Mexicana de Estimulación Temprana (2018) los beneficios son:

- Mejor autoestima y grado de autonomía.
- Corrección de posibles déficits del desarrollo.
- Capacidad de fijar atención.
- Niños más relajados.
- Mejor procesamiento de la información, adaptación y manejo del entorno.

Gracias a ello podemos demostrar que la estimulación temprana ayuda en la autorregulación de las conductas en los niños, incluyendo en este caso, las que competen en esta investigación: las conductas disruptivas.

De acuerdo con Díaz (2005), citado en (Tebalán, 2015) la autorregulación es el dispositivo que le permite al alumno elegir las actividades adecuadas en cada momento para lograr el éxito en el proceso de aprendizaje y él es el único que puede y debe construir un sistema personal de aprender y para mejorar progresivamente. Así, comprendemos la importancia que tiene la autorregulación en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Dicho aprendizaje incluye el desarrollo de capacidades y habilidades necesarias y suficientes para el correcto desempeño en las áreas socioafectivas y cognoscitivas del educando ya que el que reconozcan y manejen sus emociones es indispensable para el logro de los aprendizajes clave del Programa de Estudios de Educación Preescolar vigente: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y

Comprensión del Mundo Natural y Social, Artes, Educación Socioemocional y Educación Física.

La estimulación según la Asociación Mexicana de Estimulación Temprana (2018) se encarga de trabajar y estimular, entre otras áreas, el área socio-afectiva, donde los niños aprenden a relacionarse consigo mismo y con los demás, se fomenta el autoconcepto y la autoestima al hacerlo sentirse querido y capaz de lograr objetivos, comprende que hay otros y aprender a compartir, identifica cada emoción y reacciona de manera adecuada y aprende conductas que le permitan vivir en sociedad, así como también se estimula el área cognoscitiva, donde se trabaja el razonamiento lógico, formulación de valoraciones y juicios, autocorrección y autocrítica y se fomenta el perseguir una meta a largo plazo eligiendo los medios para alcanzarla.

Las razones para abordar este objeto de estudio es la necesidad de apoyar en el pleno desarrollo de los niños, teniendo como consecuencias negativas al no realizarlo el que los niños no adquirieran un pleno y total desarrollo, incluyendo la importancia que tiene el logro de autorregulación de sus conductas para la sana convivencia y concentración en las actividades, afectando también en sus aprendizajes y habilidades sociales.

## **Método**

El método adecuado para abordar el objeto de estudio es la investigación- acción, el cual según Latorre (2002) es un proceso, una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión; seleccionándolo, debido que será necesario

intervenir dentro del grupo para obtener resultados, reflexionando sobre ellos, con la finalidad de resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas.

La investigación- acción no sólo la constituyen un conjunto de criterios, asunciones y principios teóricos sobre la práctica educativa, sino también un marco metodológico que sugiere la realización de una serie de acciones que debe desarrollar el profesorado como profesionales de la educación.

La investigación - acción se suele conceptualizar como un proyecto de acción formado por estrategia de acción, vinculada a las necesidades del profesorado investigador y/o equipos de investigación. Es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un vaivén entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo.

Elliott (citado en Latorre, 2002) toma como punto de partida el modelo cíclico de Lewin, que comprendía tres momentos: elaborar un plan y ponerlo en marcha y evaluarlo; rectificar el plan, ponerlo en marcha y evaluarlo, y así sucesivamente.

En el modelo de Elliott aparecen las siguientes fases:

- Identificación de una idea general.
- Descripción e interpretación del problema que hay que investigar.
- Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción como acciones que hay que realizar para cambiar la práctica.
- Construcción del plan de acción. Es el primer paso de la acción que abarca: la revisión del problema inicial y las acciones concretas requeridas; la visión de los medios para empezar la acción siguiente, y la planificación de los

instrumentos para tener acceso a la información. Hay que prestar atención a la puesta en marcha del primer paso en la acción, la evaluación y la revisión del plan general.

Elliott hace algunas críticas al modelo Lewiniano y remodela la espiral de actividades.

A partir del modelo de Elliott, las técnicas utilizadas para recabar información serán las siguientes:

- Entrevista: Forma oral de comunicación interpersonal, que tiene como finalidad obtener información con relación a un objetivo. (Ibáñez, 2004)
- Lista de cotejo: Consiste en una serie de ítems referidos a aspectos significativos o rasgos, los cuales expresan logros o conductas que el niño o la niña manifiestan al realizar determinada actividad. Se anota únicamente la presencia o ausencia del rasgo observado, es decir, si o no, ausente o presente, lo hizo o no lo hizo, etc.

## **Conclusiones**

Al ser un avance de investigación no puedo obtener resultados concluyentes ya que aún no se aplican los instrumentos para elaborar la propuesta, sin embargo, puedo percibir interés por parte de la maestra titular del grupo y de los padres de familia.

Considero que la investigación puede tener infinidad de posibilidades para un futuro seguimiento de los mismos niños el siguiente ciclo escolar, apoyando en la mejora de sus conductas y por consiguiente en la adquisición de cada uno de los aprendizajes esperados que se trabajen en ese entonces, ya que, a través de la investigación se

favorece la autorregulación de las conductas disruptivas, las cuales son hábitos o conductas indeseadas que puedan presentar los alumnos dentro y fuera del aula es importante que, en la educación, de cualquier nivel educativo, se desarrolle una serie de estrategias que puedan apoyar a los infantes, las cuales deben estar bien planeadas y organizadas.

Es por esto que se decide utilizar la estimulación temprana como una estrategia de intervención que apoye en el desarrollo de las habilidades cognoscitivas y socioafectivas del niño y de esta forma generar el aprendizaje.

## **Referencias**

- Asociación Mexicana de Estimulación Temprana (2018). Manual de Estimulación Temprana. México.
- Latorre, A. (2005). La Investigación- Acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. España: Graó, de IRIF, S.L.
- Ibáñez, A. A. (2004). El proceso de la entrevista: conceptos y modelos. México: Limusa.
- Tebalán, B. Y. (2015). Autorregulación y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes. Guatemala de la Asunción.

## CAPÍTULO VII

### Enseñar el pensamiento matemático a estudiantes de preescolar inscritos en los Centros de Atención Múltiple

Mauricio Zacarías Gutiérrez

*Instituto de Estudios de Posgrado*

Manuel Gregorio Ortiz Huerta

Carlos Enrique Ramírez Genovez

*Escuela Normal Fray Matías de Córdoba*

Juan Pablo Vázquez Muñiz

*Instituto de Estudios de Posgrado*

#### Resumen

Esta ponencia trata de un avance parcial de la investigación, Enseñanza del pensamiento matemático a estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje. En este documento, se reconoce el discurso del profesor de educación especial en torno a la enseñanza del pensamiento matemático en el nivel de preescolar en los Centros de Atención Múltiple, ubicados en la región del Soconusco e Istmo Costa del estado de Chiapas. Se utilizó un cuestionario para la obtención de los datos. Se encontró que los profesores consideran el contexto sociocultural del niño en la metodología de enseñanza, ocupan principalmente el juego y los materiales concretos para trabajar el pensamiento matemático y centran la práctica docente en la enseñanza de los números. Cabe decir, que los profesores que participaron en la investigación enseñan lo que saben y conocen del pensamiento matemático, por tanto, falta desde la autoridad educativa federal, centrar la profesionalización del docente de educación especial en conocimiento científico y de enseñanza del pensamiento matemático.

**Palabras clave:** enseñanza, escuela, pensamiento matemático.

En México se ha formado a docentes para que atiendan la educación básica, de ahí que haya licenciaturas para la educación preescolar, educación primaria, educación física, educación secundaria -con sus diferentes terminales- y de educación especial. Cada nuevo docente que se forma en la escuela normal, egresa con un perfil profesional para atender la realidad educativa en las que realizará el quehacer docente.

El profesor que opera en la educación especial en Chiapas no siempre tiene la formación docente en este campo, sino que, deviene de otras áreas afines. Por lo que se pueden encontrar licenciados en psicología, en educación primaria, en educación preescolar, en intervención educativa, en educación especial, entre otros (Hernández, Luna, Zacarías, 2019). Lo que hace un abanico de profesiones atendiendo la educación especial en la USAER como en CAM.

En el plan de estudio de la licenciatura en educación especial del año 2004 (SEP, 2004), el estudiante se forma en tres campos: Formación general de maestros para educación básica; Formación común de maestros para educación especial; Formación específica por área de atención -Auditiva y de lenguaje; Intelectual; Motriz; Visual-. Planteamiento que difiere del plan de estudio de la licenciatura en Inclusión Educativa, en este caso, el nuevo profesor que atenderá las necesidades educativas especiales cursa cuatro trayectos formativos: Bases teórico-metodológicas para la enseñanza; Formación para la enseñanza y el aprendizaje; Práctica profesional; Optativos. Cabe destacar que en este plan de estudio hay vinculación entre el nuevo profesor y el plan de estudio que se cursa en la educación básica. Pues toma cursos de: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Estudio del mundo natural y social, y Desarrollo personal y social.

Si bien en los cursos del plan de estudio de 2004 (SEP, 2004) el estudiante cursa las asignaturas de Enseñanza del Español y Enseñanza de las Matemáticas. Es en el plan de estudio de 2018 (SEP, 2018), donde hay un fortalecimiento para que el estudiante de la licenciatura en Inclusión Educativa se centre en el estudio de los campos de formación que se enseñan en la educación básica. La complejidad radica, en dominar la enseñanza de cada campo.

El planteamiento de la enseñanza de las matemáticas o del campo de pensamiento matemático para realizar el quehacer docente en la educación básica con profesores egresados de la licenciatura en educación especial como de la licenciatura en Inclusión educativa ya está preescrita en planes de estudio que forman a estos docentes. Es de reconocerse que, en el campo de acción de la enseñanza de las matemáticas y el desarrollo del pensamiento matemático, se han encontrado datos interesantes.

Fernández y colaboradores (2004), destacan que los profesores privilegian “el uso de las actividades lúdicas y manipulativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas” (p. 67). Se puntualiza en la investigación, que la creencia del profesor en torno a cómo aprende el niño depende de la realidad educativa donde se realice la práctica docente. Por ejemplo, algunos profesores que realizan la práctica en zonas marginales señalan que los niños aprenden los contenidos porque se los imponen, sin embargo, los profesores que están en zonas económicas más favorables, dicen que los niños aprenden según sus intereses.

Por otra parte, Friz y colaboradores (2009), señalan que los profesores dan mucha importancia al juego simbólico en el desarrollo lógico-matemático, dando realce para este tipo de desarrollo los materiales de tipo concreto, por ejemplo, el Tangram y regletas de



Cuisenaire. Destacan que “las maestras de educación infantil manifiestan un bajo nivel de competencias para la enseñanza de las matemáticas, o al menos dubitativo, caracterizado por un desconocimiento de los aspectos matemáticos consultados” (p. 71).

Ramírez, López y Aké (2018) muestran cómo los estudiantes de la licenciatura en educación especial dicen que están preparados académicamente para enseñar matemáticas a estudiantes con discapacidad, sin embargo, reconocen que carecen de la formación para la atención a niños con aptitudes sobresalientes. En este sentido, la formación profesional para la enseñanza de las matemáticas a estudiantes con necesidades educativas especiales requiere una revisión desde cómo se enseña la didáctica de las matemáticas y las características de los estudiantes especiales.

Al respecto López y Ojeda (2013) encuentran que, en la formación del profesor en educación especial, “no se consideran las sutilezas que implica enseñar las matemáticas ante una diversidad de afecciones” (p. 36). Se da por hecho que el estudiante al llegar a la licenciatura ya tiene conocimientos en torno a las matemáticas. Ello implica reconsiderar cómo se forma al nuevo profesor.

El profesorado activo tiene sus creencias en torno a qué y cómo enseñar matemáticas y el profesorado que se forma atiende una trayectoria preescrita del plan de estudio de qué y cómo aprender matemáticas, por tal, se planteó la pregunta de investigación ¿cómo enseña el pensamiento matemático el profesor de que atiende el nivel de preescolar en el Centro de Atención Múltiple? De ahí que se genere el supuesto hipotético, el profesor enseña el pensamiento matemático desde las configuraciones personales en su trayectoria docente.

## **Planteamiento teórico**

La enseñanza es un acto social y plural, aprendemos de todos. El aprendizaje para que se dé, debe haber quien lo enseñó. Aunque en la literatura se ha escrito que la enseñanza y el aprendizaje son diferentes, postura que se comparte, es de reconocerse, “que alguien desconoce algo y encuentra en el enseñante la posibilidad de descubrirlo” (Zacarías, 2018, p. 36).

Así entonces, enseñar el pensamiento matemático en la escuela formal, implica que el profesor conozca cuál es el planteamiento académico del plan de estudio y de su enseñanza. Pues, en el plan de estudio de educación básica para preescolar de 2011 y 2018 (SEP, 2011; 2017), se establece el estudio del campo Pensamiento Matemático. En el plan de estudio 2011, plantea cuatro estándares que los alumnos debían lograr al terminar la educación básica: Sentido numérico y pensamiento algebraico; Forma, espacio y medida; Manejo de la información; Actitud hacia el estudio de las matemáticas. Para el caso del preescolar los estándares se organizan en dos aspectos: Numero, y Forma, espacio y medida. En el plan de estudio 2018 para preescolar plantea el logro de aprendizajes esperados en tres organizadores curriculares: Número, álgebra y variación; Forma, espacio y medida; Análisis de datos.

La enseñanza del pensamiento matemático en ambos planes de estudio: 2011 y 2018, plantea aprendizajes esperados a lograr al término de cada grado de estudio y del nivel educativo. Para el primero se “espera que los alumnos desarrollen, además de conocimientos y habilidades matemáticas, actitudes y valores que les permitan transitar hacia la construcción de la competencia matemática” (SEP, 2011, p. 31). Para el segundo, si bien no aparece de manera explícita la metodología didáctica del profesor,

señala que “la principal función del docente es contribuir con sus capacidades y su experiencia a la construcción de ambientes que propicien el logro de los Aprendizajes esperados por parte de los estudiantes y una convivencia armónica entre todos los miembros de la comunidad escolar, en ello reside su esencia” (SEP, 2017, p. 118).

Fuenlabrada (2009), quien ha estudiado sobre los temas de adquirir conocimientos y desarrollar competencias en el campo del Pensamiento matemático en la educación preescolar, destaca

Lo que queremos de los niños de preescolar (y de todos los que cursan la educación básica) es que el conocimiento que adquieran les sea significativo; lo cual quiere decir que en una situación donde tenga sentido usar ese conocimiento lo recuerden y lo empleen para resolver, que es equivalente a lograr el tan anhelado desarrollo de competencias (p. 61).

Las implicaciones de la enseñanza para que el alumno aprenda en la escuela y lo use para resolver problemas, plantea la formación de un profesor que reconozca las diferencias de los alumnos; implica hacer una escuela inclusiva, donde todo lo que se aprenda, “la ciencia en sentido general, se ha de poner al servicio de algo y de alguien” (López, 2004, p. 261).

### **Proceso metodológico**

La investigación se realizó desde el enfoque cualitativo (Denzin y Lincoln, 2012). El objetivo de la investigación se centró en reconocer el discurso que tiene el profesor en torno a la enseñanza del pensamiento matemático en el nivel de preescolar en los

Centros de Atención Múltiple (CAM) que se encuentran ubicados en la región del Soconusco e Istmo Costa del estado de Chiapas.

### ***Participantes de la investigación***

Se solicitó apoyo/permiso a doce profesores que atienden el nivel de preescolar en el Centro de Atención Múltiple en la región Soconusco e Istmo Costa del estado de Chiapas en el ciclo escolar 2019-2020 para participar en la investigación. La elección de los participantes fue no probabilística, el criterio a cubrir: 5 años de servicio laborando en el CAM y que deseara participar en la investigación, solo aceptaron ocho.

Los profesores que atienden el nivel, no precisamente tienen la licenciatura en Educación Preescolar, sino, una afín para atender las necesidades educativas especiales que tienen los estudiantes que cursan la educación básica en el CAM. Cabe comentar que los profesores que participaron en la investigación, 37.5% tiene como máximo grado de estudio licenciatura y 62.5% ha cursado maestría.

### ***Obtención de la información***

La información se obtuvo a partir de la aplicación de un cuestionario, el cual se centró en lo siguiente: datos generales del profesor, metodología de enseñanza que utiliza para desarrollar el pensamiento matemático, estrategias didácticas que ocupa para enseñar los ejes temáticos y aprendizajes esperados, y se destacó la satisfacción obtenida de los resultados académicos en la enseñanza del pensamiento matemático.

## **Resultados**

Los resultados que se presentan son parciales. La investigación solo da cuenta de cómo realizan la enseñanza del pensamiento matemático profesores que atienden el preescolar en el CAM. Se dividen en tres categorías: metodología de enseñanza, estrategias didácticas que utiliza o implementa, y satisfacción en la enseñanza del pensamiento matemático.

### ***Metodología de enseñanza***

En la enseñanza que realiza el profesor en el campo Pensamiento Matemático en alumnos del nivel preescolar, tiene un camino de cómo hacerlo. En este caso, se antepone la necesidad educativa que se presente en el aula para llevar a cabo el proceso. Al respecto los profesores mencionaron el proceso metodológico de su enseñanza.

Pues más que nada es visual la metodología, nosotros utilizamos operaciones concretas en cuanto a lo que ellos pueden ver y captar, pero como tenemos alumnos con retraso mental severo pues obviamente no, apenas estamos con el número uno, no pueden consolidar una comparación, no pueden hacer sumas, entonces nos basamos en la operación concreta (PCAM4).

Exactamente una metodología no utilizo, pero el trabajo en el aula es guiado con el método Montessori, que los niños puedan manipular, experimentar y relacionarlo con su vida, también a través del juego (PCAM6)

¿Cómo tal una metodología?, bueno más me baso en tomar en cuenta las necesidades de los niños como sus habilidades a través, también sobre todo lo

que más se trabaja mediante (mediante) he más aun la representación visual de los niños y de manera auditiva y a través del juego (PCAM8).

Los profesores no tienen una metodología de enseñanza uniforme que guíe su acción pedagógica. Se identifica tres maneras entender la metodología de enseñanza: refieren a realizar una clase visual; a un método que alguien ya estableció; y a considerar las necesidades de los estudiantes para emprender el quehacer docente.

### ***Estrategia de enseñanza***

Cuando se preguntó a los profesores sobre la estrategia de enseñanza que operan en el aula. Hicieron referencia a:

Utilizo canciones como recursos didácticos, creación de materiales con ellos, actividades lúdicas y tareas para reforzar (PCAM1).

Actividades de mesa, de juego, música, de acuerdo a lo que estamos viendo, yo siempre trabajo con eso, la verdad, en la de comunicación si es diferente, realizo cuentos, narración, caras y gestos, este, también actividades de mesa, los juegos lúdicos, dependiendo del sentido que tú le des, materiales concretos, se trabajan con ellos (PCAM3).

Dinámicas, por ejemplo, diseñar en el salón una tienda de abarrotes donde los niños puedan manipular monedas para pagar o dar cambio e igual hacer figuras geométricas y colocarlas en un determinado lugar para que ellos tengan noción del lugar en donde se encuentran (PCAM5).

A través de juegos, materiales didácticos, también utilizamos mucho imágenes movibles y canciones, el método GIE (PCAM6).

Se destaca el juego como principal estrategia didáctica para enseñar un contenido, seguido de material manipulable.

### ***Satisfacción en la enseñanza del pensamiento matemático***

Cuando se preguntó a los profesores, ¿qué satisfacción tiene de los resultados académicos de los alumnos que atiende en torno al desarrollo del pensamiento matemático? Se identificó que reducen principalmente el concepto de número al pensamiento matemático.

Me satisface que aprendan y reconozcan los numero, pero más allá de eso, me satisface su desenvolvimiento durante el proceso y su interés por aprender (PCAM1).

Pues de todo da satisfacción cuando ellos tienen un logro o que uno se da cuenta que al menos ya saben respetar un poquito más el orden que también usar bien la cuestión numérica, el orden, la separación el respetar turnos, eso es este la segmentación es algo que pues es satisfactorio y con todos tratamos. De lo que es lo numérico tenemos material recortable para trabajar (PCAM4).

Estoy muy satisfecha, porque, aunque no les voy a enseñar matemáticas como tal, pero les estoy enseñando habilidades que les van a servir para enfrentarse a la sociedad, habilidades adaptativas. Y veo avances en los alumnos (PCAM6).

Se destaca de la información dada, el pensamiento matemático se asimila como número, cantidades, lateralidad, respetar turnos. Incluso una participante redujo el pensamiento matemático a la enseñanza de las matemáticas sin precisar a qué se refería.

## Discusión

A partir de la información que dieron los participantes se reconoce que el concepto de metodología, estrategia de enseñanza y pensamiento matemático no es lenguaje común en ellos, o al menos, no lo asumen en el orden científico que se ha debatido académicamente en su definición. Sin embargo, se resalta cómo dicen que realizan el quehacer docente. Al referir que trabajan bajo un método visual, seguir las indicaciones de alguien y/o considerar la realidad educativa en la que se realiza la práctica educativa, denota un profesor que tiene sistematizado en su pensar una ruta de cómo abordar la clase, pero, no sabe cómo explicar esa manera de organizar su entrada para hacerle llegar el conocimiento académico al estudiante.

Así mismo, los profesores entienden por metodología a las estrategias de enseñanza que realizan en el abordaje de un contenido. Incluso un participante mencionó que solo enseña el reconocimiento del número uno. En algo que coinciden estos profesores que participaron en la investigación, y los profesores que participaron en la investigación de Fernández, Gutiérrez, Gómez, Jaramillo y Orozco (2004), es que toman el juego como la principal estrategia didáctica para la enseñanza del pensamiento matemático, seguido de material manipulable. No obstante, las actividades que realizan están enfocadas al reconocimiento y comprensión del número. Los materiales como loterías, dominó, fichas, entre otros, van en ese sentido. Solo un participante hizo mención de lateralidad. Los ejes que contempla el plan de estudio para el nivel de preescolar no aparecen en su discurso.

Fuenlabrada (2009) hace mención de qué implica apropiarse del lenguaje matemático en los estudiantes y las implicaciones profesionales del profesor. Entonces,



los resultados muestran que el profesor enseña solo lo que sabe al realizar la práctica docente con niños que presentan necesidades educativas especiales. La realización de estrategias didácticas como el juego para enseñar el contenido, entran en cuestionamiento cuando el comentario generaliza que así se atiende a todos. Pues el preescolar en los CAM atiende a estudiantes que tienen una excepcionalidad (López, 2004) diferente a los que están inscritos en el aula regular de preescolar.

La satisfacción de los profesores en torno a la enseñanza del pensamiento matemático con estos alumnos, está referida al concepto de número principalmente. En este sentido, el planteamiento del currículo es minimizado, pues desde su saber y conocer enseñan algo del pensamiento matemático. Mas, se centran en el aprendizaje de la moral social. Aprender reglas de convivencia es el principal trabajo que realizan los profesores de preescolar del CAM con los estudiantes. Aunque reconocen las condiciones sociales para realizar la clase, se reconoce en el discurso de las satisfacciones que tiene el profesor, que la adaptabilidad al medio es la principal razón de educar. El currículo reflexivo (López, 2004), aun es tarea pendiente en estos profesores que participaron en la investigación.

## **Conclusiones**

Se reconoció en la investigación que el profesor enseña el pensamiento matemático desde las configuraciones personales que ha realizado de su trayectoria docente, así mismo, que no es lenguaje común el concepto de metodología de la enseñanza, pues las respuestas que dieron al cuestionamiento se reducen a un proceso de explicaciones sin un objeto. Esto es importante de destacar pues la mayoría de estos

profesores tiene un posgrado y son licenciados en un área afín a la educación y educación especial. Así mismo, se identificó que es urgente que la autoridad educativa federal y local profesionalice el quehacer docente en los campos de formación que tiene el plan y programa de estudio de la educación básica; pues el profesor enseña el campo pensamiento matemático a partir de lo que sabe y conoce. En función de ello repite estrategias didácticas.

## Referencias

- Fernández, K., Gutiérrez, I., Gómez, M., Jaramillo, L., y Orozco, M. (2004). El pensamiento matemático informal de niños en edad preescolar. Creencias y prácticas de docentes de Barranquilla (Colombia). *Zona Próxima*, (5), 42-72.
- Friz, M., Sanhueza, S., Sánchez, A., Samuel, M., y Carrera, C. (2009). Concepciones en la enseñanza de la Matemática en educación infantil. *Perfiles Educativos*, XXXI (125), 62-73.
- Fuenlabrada I. (2009). *¿Hasta el 100?... ¡no! ¿y las cuentas?... tampoco, entonces... ¿Qué?.* México, SEP
- Hernández, L. A., Luna, M. J. E. y Zacarías, M. (2019). Perfil, trayectoria y experiencias del profesorado de educación especial en la región Soconusco de Chiapas. En M. Zacarías, T. J., Cárdenas, y M. J. E. Luna, (Coord.) *Inclusión educativa: desafíos del siglo XXI*, (pp. 228-250). México: Red Durango de Investigadores Educativos A. C.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación.* Málaga, Aljibe.
- López, M. y Ojeda, A. (2013). La formación en matemáticas del docente de educación especial: una experiencia en estocásticos. En J. Carrillo, V. Ontiveros y P. Ceceñas (Coords.) *Formación Docente: Un análisis desde la Práctica* (pp. 18-38). México: Red Durango de Investigadores Educativos.

- Ramírez, J., López, J., y Aké, L. (2018). Importancia de las matemáticas en la formación inicial de profesionistas de la educación especial. *Atenas*, 3 (43), 103-117.
- SEP. (2004). *Plan de Estudios: licenciatura de Educación Especial. Programa para la transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*. México: Secretaría de Educación Pública
- SEP. (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación básica. Preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: Secretaría de Educación Pública
- SEP. (2018). *Plan de Estudios: licenciatura de Inclusión Educativa*. México: Secretaría de Educación Pública
- Zacarías, M. (2018). *El diván del acto de enseñar en la escuela*. Augusto Guzzo Revista Académica, Sao Paulo, 1(21), 35-48. DOI: 10.22287/ag.v1i21.762

## CAPÍTULO VIII

### La función de Asesor Técnico Pedagógico en Chiapas: diagnóstico

Mauricio Zacarías Gutiérrez

Eduardo López Velázquez

*Instituto de Estudios de Posgrado*

#### Resumen

El presente artículo presenta un reporte parcial de la investigación El Asesor Técnico Pedagógico (ATP) en el Subsistema de Educación Estatal de Chiapas en el nivel de educación primaria. En este artículo, se presenta un diagnóstico de quiénes realizan la función de ATP. Para obtener la información se aplicó un cuestionario. Se identificó que quienes realizan la función son profesores que tienen plaza de maestro, a la vez, que en su mayoría son jóvenes en el servicio docente y en la función, así mismo, que llegaron a ejercerla principalmente por que el jefe inmediato los asignó. Destacando que la Secretaría de Educación en el estado de Chiapas atiende la asesoría técnica pedagógica con un solo ATP por jefatura de sector o supervisoría escolar.

**Palabras clave:** Asesor técnico pedagógico, educación, función

En Chiapas, a partir de la convocatoria emitida en 2015 por el Servicio Profesional Docente (SPD), de 124 participantes para ocupar la función Asesor Técnico Pedagógico (ATP) en la Educación Primaria en el Subsistema de Educación Estatal (SEE), dependiente de la Secretaría de Educación en el estado de Chiapas, solo tres docentes obtuvieron resultado idóneo y por tanto la dictaminación oficial como ATP idóneos.

Cabe precisar que en el SEE de nivel de Primaria existen 62 oficinas de Supervisión Escolar y 14 oficinas de Jefatura de Sector, a la vez, igual números de espacios para que se realice la función de ATP, sin embargo, solo los tres docentes que fueron dictaminados en 2015 como idóneos, han tenido el seguimiento por parte de la

Subsecretaría de Educación Estatal a partir de la aplicación de la Ley del Servicio Profesional Docente en 2013.

Arnaut (2006) al respecto señala que quienes han realizado la función de Apoyo Técnico Pedagógico han sido nombrados por circunstancias que no precisamente tiene que ver con un perfil acorde a lo que implica la realización, ante ello, hace una crítica que el desempeño de la función de ATP, es delicada, y que era necesario definir las funciones a realizar para quienes la ejercieran.

En el caso de Cruz, Taracena y Castellanos (2017) dan cuenta de cómo asumen la identidad de ATP, profesores que realizan la función. Si bien los resultados destacan que es un trabajo empírico construido a lo largo de la experiencia laboral, y sobre el quehacer van fortaleciendo sus habilidades para realizar la función, se destaca que para realizar la función de ATP, la condición es tener la plaza de maestro.

El planteamiento de Arnaut (2006) sobre la definición de la función del ATP, estuvo normada a nivel federal desde el SPD. En esta norma aparecen las primeras definiciones legales que debe atender la función.

Personal Docente con Funciones de Asesoría Técnica Pedagógica o Asesor Técnico Pedagógico (ATP). Al docente que en la Educación Básica cumple con los requisitos establecidos en la LGSPD y tiene la responsabilidad de brindar a otros docentes la asesoría y de constituirse en un agente de mejora de la calidad de la educación para las escuelas, a partir de las funciones de naturaleza técnico-pedagógica que la Autoridad Educativa le asigna” (SEP, 2017, p. 13).

Sin embargo, aun cuando en esa normatividad se prescribió quiénes y cómo deben desempeñar la función los ATP, en Chiapas solo tres profesores cubrieron el requisito de

esa definición. Los otros espacios de ATP se cubrieron por acuerdos al interior de cada jefatura de sector o zona escolar; sin embargo, es un ATP que atiende el campo de Lenguaje Oral y Escrito, y Pensamiento matemático.

Si bien las entidades federativas a través de la Secretaría de Educación atienden la Asesoría Técnica Pedagógica, se hace necesario diagnosticar en un primer momento ¿quiénes son los profesores que realizan la función de asesor técnico pedagógico en el Subsistema de educación Estatal de nivel primaria en Chiapas? Con el objetivo de, diagnosticar en edad, antigüedad y formación profesional de los profesores que realizan la función de asesor técnico pedagógico en el Subsistema de educación Estatal de nivel primaria en Chiapas.

### **Planteamiento teórico de la Asesoría técnica pedagógica**

El asesoramiento técnico pedagógico dimensiona una acción de apoyo para directivos, profesores y alumnos. Tiene un enfoque de fortalecer la práctica de la enseñanza del profesorado, por lo cual mantiene sinergia entre el directivo y el profesor de grupo. Quien realiza la función de ATP, de acuerdo con los Perfiles, Parámetros e Indicadores (SEP, 2019), debe tener el dominio teórico y empírico de cinco dimensiones:

Un asesor técnico pedagógico que sabe cómo aprenden los alumnos y lo que deben aprender, y conoce las prácticas de los docentes para brindar una asesoría orientada al fortalecimiento de la enseñanza del lenguaje oral y escrito.

Un asesor técnico pedagógico que organiza y pone en práctica la asesoría a docentes y a maestros de taller de lectura que permita brindar a los alumnos mejores oportunidades de aprendizaje del lenguaje oral y escrito.

Un asesor técnico pedagógico que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar, asesorar y acompañar a docentes en su práctica profesional.

Un asesor técnico pedagógico que asume y promueve los principios legales y éticos inherentes a su función y al trabajo educativo para brindar una educación de calidad a los alumnos.

Un asesor técnico pedagógico que se vincula con las comunidades donde están ubicadas las escuelas, los diferentes agentes educativos y los integrantes de la zona escolar, para enriquecer las practicas docentes y los aprendizajes de los alumnos.

Si bien en el Sistema Educativo Nacional la función de ATP está dividida en dos: Lenguaje Oral y Escrito y Pensamiento Matemático, tienen que desarrollar sus habilidades de formación continua docente en el área de ATP que desempeñan. El SATE (2017) prescribe en el artículo trigésimo quinto que,

La asesoría se proporcionará, principalmente, en los planteles escolares e implicará, la observación y el análisis colectivo de las practicas educativas, así como la colaboración, el dialogo pedagógico, la construcción conjunta de propuestas y la participación activa del personal (p. 37).

En este caso, la función no se supedita a conocer lo disciplinar, sino que convergen los ámbitos que proponen los PPI (SEP, 2019). Por tal, ser ATP desde el planteamiento normativo, implica atender cuestiones didácticas, disciplinares, legales, comunitarias, entre otros.

Así entonces la función de ATP implica que la práctica reflexiva sea constante en el oficio de enseñar (Perrenoud, 2007), pues se rompe la barrera de vigilar que la prescripción del currículo se cumpla. Se trasciende a reflexionar cómo se suscitan los eventos educativos en las diversas realidades donde realizan la práctica educativa directivos y profesorado.

Al tomar la práctica reflexiva del acto de enseñar, se abre el horizonte a asumir la escuela en constante cambio, las apariencias de que nada se mueve se ponen entre paréntesis, para cuestionar las reacciones que el colectivo docente realiza en su cotidianidad.

Así entonces, la práctica reflexiva desde la asesoría técnica pedagógica, abre el horizonte de pensar en la educación de calidad. Entendiendo la calidad en el sentido de que el estudiante sea reconocido como sujeto en construcción, que posee saberes que el medio socio cultural le ofrece y que a partir de ellos el profesor organiza su enseñanza. Así mismo, que el profesor es persona, siente, se emociona y que desde sus reflexiones y actualizaciones docentes enseña el currículo escolar.

Domingo al respecto plantea que “la asesoría debiera desplegar una visión alternativa, ideológica, estratégica y dialéctica en torno a procesos de mejora y (auto)revisión de la práctica, en los que los asesores asumen el papel de colegas críticos” (2010, pp. 75-76). En este sentido, fungir como asesor técnico pedagógico rompe el ser vigilante del currículo, y se asume el rol de comprender la realidad educativa, para buscar alternativas de solución, las cuales se sitúan a las condiciones en las que los profesores enseñan y los alumnos aprenden.



## **Proceso metodológico**

La investigación se realizó desde el enfoque cualitativo (Denzin y Lincoln, 2012), a fin de diagnosticar qué profesores realizan la función de Asesor Técnico Pedagógico en el estado de Chiapas y en qué condiciones la realizan. Participaron 76 profesores que realizan la función en el nivel de educación primaria en el Subsistema de Educación Estatal en el ciclo escolar 2018-2019.

### ***Participantes de la investigación***

Se convocó a los 76 profesores que realizan la función de Asesor Técnico Pedagógico en el nivel de educación primaria del subsistema de Educación Estatal para que participaran en la capacitación en la función de ATP, y al final de la capacitación se les aplicó un cuestionario (Álvarez-Gayou, 2012). El cuestionario recuperó la siguiente información: quiénes son los docentes que realizan la función, qué edad tienen, cómo realizan la función, cuántos años de servicio llevan como asesores, cómo llegaron a la función, cuál es la relación con el jefes inmediatos y docentes de la zona, cuáles son sus retos y dificultades.

### ***Obtención de la información***

Para obtener un diagnóstico estatal de ATP en el nivel de Primaria de la Subsecretaría de Educación Estatal, se solicitó el apoyo/permiso a la Secretaría de Educación del estado de Chiapas, para realizar un encuentro de ATPs. En este encuentro se incluyó a los que realizan la función en Jefaturas de Sector como en Supervisorías escolares. Cabe aclarar que si bien en la Ley del Servicio Profesional Docente, aparecen

la figura de ATP para el campo de pensamiento matemático y lenguaje oral y escrito, en la entidad, solo una persona realiza ambas funciones.

Los asistentes al encuentro de ATPs fueron 73 maestros de las diferentes jefaturas de sector y zonas escolares. De los 73 asistentes, 60 son docentes que desempeñan la función de asesor técnico pedagógico y 13 eran supervisores, que, al no tener personal de ATP, realizan la función.

Asistieron 12 ATP de jefaturas de sector de 14 que existen a nivel de Subsistema de Educación Estatal, así también, 50 ATP de Supervisoría Escolar de 62 que hay en el nivel, la razón de la inasistencia de los ATPs de estas oficinas es la resistencia magisterial a los eventos convocados por la Secretaría de Educación, por considerarse contrarios a la ideología de su lucha sindical.

Cabe destacar que 60 asesores cooperaron con el llenado del cuestionario, quienes están adscritos a las jefaturas de sector y supervisorías escolares de educación primaria en las diferentes regiones y municipios de Chiapas.

### ***Presentación y análisis de resultados***

Para la realización del análisis de los resultados, se dialogó académicamente con la información obtenida, identificando cuatro categorías: Edad, Ser Asesor Técnico Pedagógico, El servicio docente en la función de ATP.

### **Resultados**

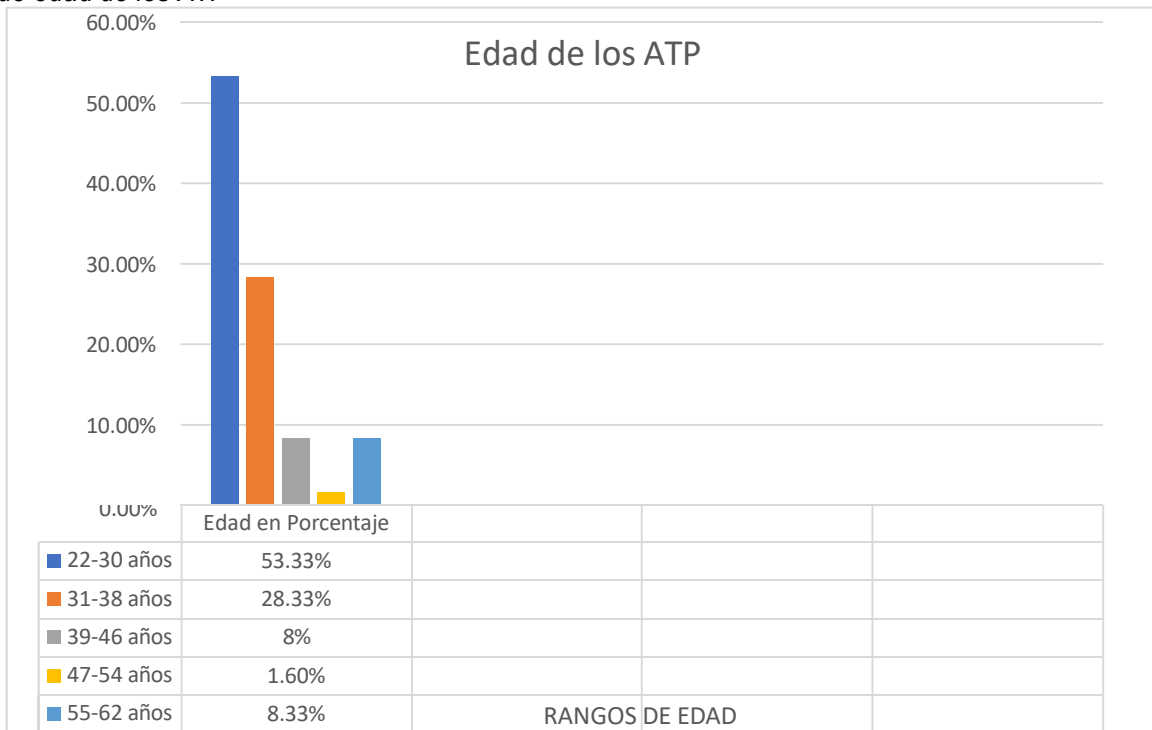
A continuación, se exponen los resultados obtenidos del análisis de la información realizada por categoría.

## Edad de los asesores

La edad de los ATP va de los 23 hasta los 58 años, destacando que es en la edad de 22 a 30 años donde se concentra la mayor parte de quienes realizan la función. En la Figura 1, se ordenan los datos por intervalos de la edad de los asesores y se reconoce en qué rangos de edad se encuentran los maestros que realizan la función.

**Figura 1**

*Rango de edad de los ATP*



En la Figura 1, se observa que el mayor rango de edad es el intervalo de 22 a 30 años con 32 docentes, que corresponde a 53.33 %, más de la mitad son ATPs jóvenes.

El segundo rango es el intervalo de 30 a 38 años con 17 docentes, 28.33% están en esta edad, que al sumarlo con el 53.33% del rango con mayor docente, se suma el total del 81.66%, es decir que de cada 10 ATPs, 8 son docentes jóvenes.

Los resultados de la gráfica dan cuenta que los asesores que realizan la función en su mayoría son jóvenes, y que es en la región centro -Tuxtla Gutiérrez específicamente-, donde se encuentran los ATPs con mayor edad.

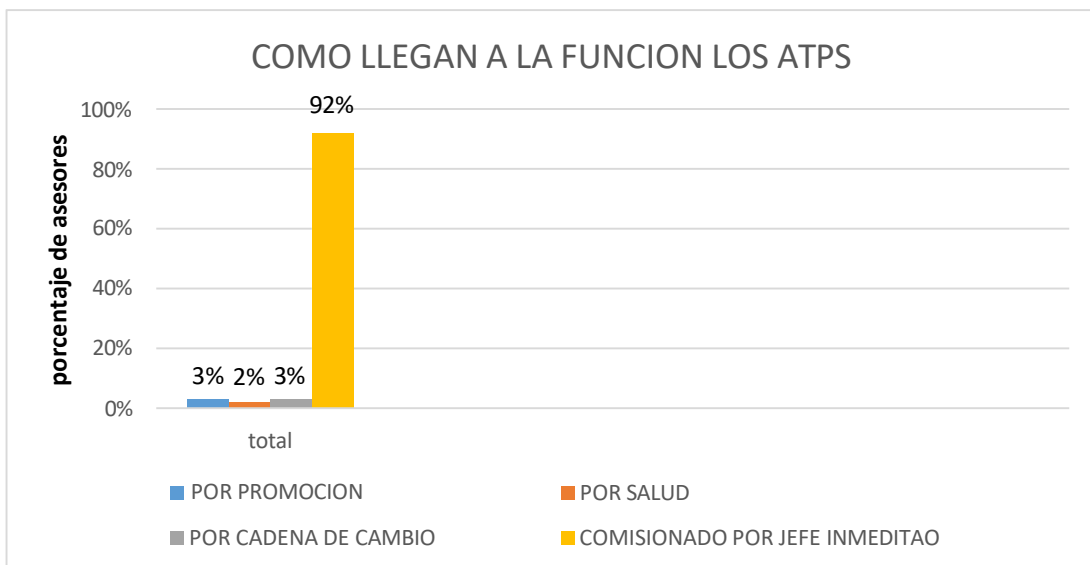
Los asesores de las jefaturas de sector y supervisión escolar que se encuentran en San Cristóbal de las Casas, Comitán y Tapachula oscilan en los rangos de edad, 30 a 45 años. El resto de asesores jóvenes, menores a 30 años, se encuentran realizando la función en las otras regiones de la entidad.

### ***Ser Asesor Técnico Pedagógico***

Se les solicitó a los asesores que mencionaran cómo llegaron a la función de asesoría en sus respectivas zonas escolares, a lo que nos respondieron: 92% está comisionado por su jefe inmediato, 3% por cadena de cambio, 2% por salud y 3% por promoción (ver la Figura 2).

**Figura 2**

*Representación de cómo llegan a la función los ATPs*



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los datos.

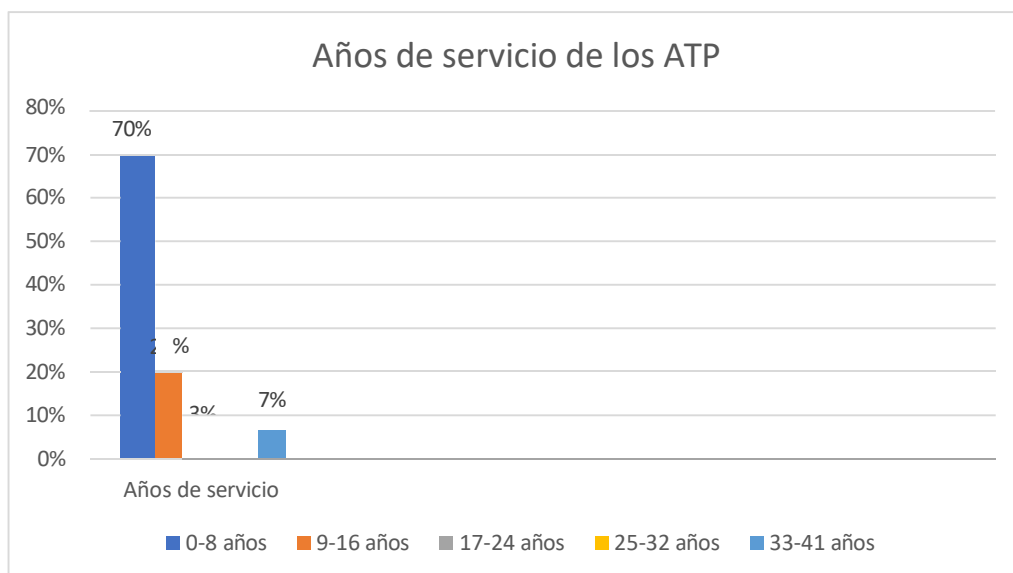
Los profesores que realizan la función por promoción son los docentes que ascendieron en la función a través del examen que convocó el Servicio Profesional Docente. El que está en la función por caso médico, la Secretaría de Educación lo comisionó directamente en la oficina de supervisión escolar por problemas de salud. Los asesores que están por cadena de cambio fueron los últimos en ocupar un lugar de adscripción a una escuela, que al no haberla, se quedaron como ATP de la supervisión escolar. El grueso de asesores que realiza la función (92%), fueron comisionados por los supervisores o jefes de sector. El criterio de asignación es aleatorio.

### ***El servicio docente en la función de ATP***

Otro dato que resulta relevante, son los años de servicio en el sistema educativo de los asesores. En la siguiente gráfica se observa que 70% de los asesores tienen entre 0-8 años de servicio. Ver la Figura 3.

**Figura 3**

*Años de servicio en el sistema educativo de los ATPs*



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los datos.

La Figura 3, se dividió en intervalos de 8 años, a fin de conocer en qué rango de años de servicio se ubican los asesores. En el rango de 0-8 años (70%), se encontraron asesores recién comisionados, es decir con meses de antigüedad, así como docentes que tenían días de obtener la provisionalidad de la comisión, por ejemplo, un maestro con 15 días en el sistema educativo toma la función de asesor. El segundo intervalo que va de los 9-16 años de servicio, está el 20% de docentes.

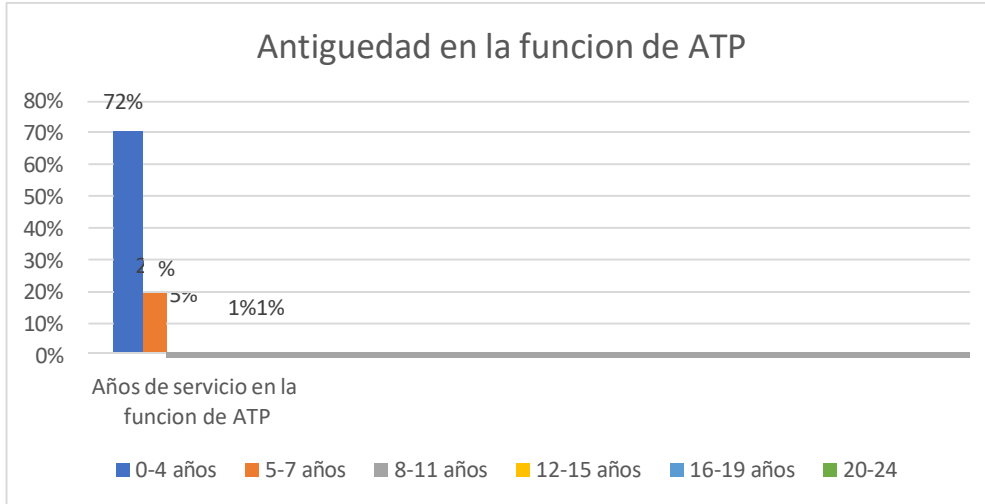
De cada 10 ATPs, 7 son docentes noveles menores de 8 años de servicio, 2 con una experiencia menor de 16 años y 1 mayor de 16 años. Se hace la referencia que los asesores con más años de servicio realizan la función en los municipios de Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal de las Casas, Comitán y Tapachula.

Se encontraron dos docentes interinos, que se tomaron en cuenta en la gráfica con 0 años de servicio, dado que no han ingresado de forma administrativa a la Secretaría, pero que resulta significativa su experiencia laboral, dado la falta de personal para desempeñar la función.

Cabe destacar que los años de experiencia desempeñando la función de ATP resultó de interés para la investigación. Por ejemplo, se observa que profesores entre los 0 y 4 años de servicio ha iniciado su carrera docente en la función de asesor. (Ver Figura 4).

**Figura 4**

*Años de servicio en la función de ATP*



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los datos.

Se organiza la información en intervalos menores de cada 4 años a fin de identificar la trayectoria laboral dentro de la función. Se destaca que los asesores menores de cuatro años son maestros que llevan realizando la función desde el 2014, lo que resulta de interés dado que los ubica en el inicio de la reforma educativa donde la función de ATP se visibiliza y se le da el marco normativo y funcional.

En el primer intervalo de 0 a 4 años de antigüedad de ubica la mayor frecuencia con 72% de ATPs, de cada 10, 7 son docentes noveles con poca experiencia en la función, que además al cruzar datos con el SPD, son docentes dentro del marco normativo del PPI y que deberían estar frente a grupo.

El segundo intervalo de los 4 a los 7 años, se encuentran 20% de asesores. Los siguientes intervalos se caracterizan por la baja frecuencia de los docentes en su rango, solo 5 maestros tienen una antigüedad de 11 años a más realizando la función (8%), dato muy significativo, dado que los docentes se jubilan a los 30 años de servicio.

## **Discusión**

Los asesores técnicos pedagógicos están en la indefinición laboral, son docentes provisionales que no están en las zonas escolares por carrera profesional, sino por circunstancias de las incidencias en el magisterio, los espacios poco valorados, encomendados a docentes de nuevo ingreso, interinos, con problemas de salud, por menos antigüedad, pero no por decisión. Es decir, solo están en la función por decisión 3 ATPs en la dictaminación oficial, de 124 posibles.

La función de ATP como señalan Cruz, Taracena y Castellanos (2017) únicamente requiere que quien la realice tenga plaza de maestro. Es pertinente la acción de seguimiento y formación continua por parte de la autoridad educativa local como señala la Ley General de Educación. Si bien Arnaut, planteaba en 2006, que no estaba prescrito cómo tenía que realizarse la función, es en 2013, cuando se establecen los Perfiles, Parámetros e Indicadores para que esto se lleve a cabo.

Incluso se señala que en los Perfiles, Parámetros e Indicadores que el asesor es un profesional en permanente aprendizaje, entonces, es interesante el fenómeno de que quienes realizan la función de ATP en el Subsistema de Educación Estatal, sean profesores con una antigüedad en el servicio de 0 a 4 años.

La acción del ATP en el Subsistema de Educación Estatal en el nivel de educación primaria, apenas a germinado con los tres docentes que ingresaron al servicio a través de la Ley General del Servicio Profesional Docente, sin embargo, es de subrayar que hay una cultura de la asignación para realizar la función de asesor de acuerdo con criterio de quien ejerza la función de supervisor o jefe de sector.



Sin embargo, convergen en los 60 profesores que participaron en la investigación que la principal función es la de administrar la educación. La realización del acompañamiento en los campos formativos de Lenguaje Oral y Escrito, y Pensamiento matemático no se realiza en la entidad. Pues solo se tiene un ATP por zona escolar o jefatura de sector. La práctica reflexiva a la que hace alusión Perrenoud (2007), se infiere que no se da en las dimensiones de la mejora de la calidad de la educación. Pues al haber en demasía profesores nóveles, que han llegado a la función porque fueron asignados por el jefe inmediato o por cadena de cambio, priorizan el asunto de oficina y dejan para otra ocasión la reflexión didáctica de la realidad educativa en la que realizan la función. Más, los asesores no son asesorados, no tienen seguimiento en la formación continua dentro de su función, asisten a cursos y talleres convocados por la autoridad educativa, pero no son capacitados para la función, ni hay seguimiento en la entidad para profesionalizarlos.

## **Conclusiones**

El reporte parcial de la investigación El Asesor Técnico Pedagógico (ATP) en el Subsistema de Educación Estatal de Chiapas en el nivel de educación primaria, da cuenta de quiénes son los profesores que realizan la función de ATP. Lo cual ha permitido reconocer que son profesores que tienen la plaza de maestro, que la mayoría son profesores con pocos años de servicio en la docencia y en algunos casos, con nula experiencia frente a grupo. Y los que tienen años de servicio en la función, centran su actuar a la administración de la educación, no así a la parte académica del plan y programa de estudio. Sin embargo, a partir de los datos que se han presentado en la

investigación, se abren vetas para seguir profundizando en la investigación, principalmente, respecto a qué acciones pedagógicas realizan, cómo es su relación con el jefe inmediato superior, dado que la mayoría realiza la función porque fue elegido por el propio jefe.

## Referencias

- Alvarez-Gayou, J. J. L. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México, D.F. : Ediciones Culturales Paidós
- Arnaut, A. (2006). "La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión y la formación continua". En: *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México: SEP, pp. 15-28.
- Cruz L., Taracena, E., y Castellanos, D. (2017). Configuración de la identidad profesional del asesor técnico pedagógico de educación básica. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 8 (14), 1-19.
- Denzin, K., y Lincoln, S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- DOF (2014). Ley General de Educación. México
- Domingo, J. (2010). *Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría*. Revista Iberoamericana de educación. 54, 65-83.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México, Colofón/Graó.
- SEP (2017). *Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica (SATE)*. México.
- SEP (2019). *Perfiles, Parámetros e Indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica en educación básica*. México.

