



Revista  
**RELEP**  
Educación y Pedagogía  
en Latinoamérica

Vol. 6 núm. 3 septiembre-diciembre 2024

**ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LA QUÍMICA: UN ESTUDIO  
COMPARATIVO ENTRE LAS ESCUELAS NORMALES DE VALLE DE BRAVO,  
CHALCO Y TLALNEPANTLA**

**MODELACIÓN DE LA DESERCIÓN ESCOLAR DE LA FACULTAD DE TURISMO  
DE LA UAGRO POR MEDIO DE LA REGRESIÓN LOGÍSTICA**

**ANÁLISIS DE LA DESAFILIACIÓN ESCOLAR Y LOS FACTORES FAMILIARES EN  
EL RIESGO DE ABANDONO ESCOLAR DE ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA  
NORMAL EN MÉXICO**

**CONDICIONES DE EMPLEABILIDAD DE DOCENTES NOVELES DE LA LICEN-  
CIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: CASO DE ESCUELA NORMAL DE  
VALLE DE BRAVO**

**ACCESIBILIDAD EN LOS ESPACIOS DE LA UNIVERSIDAD Y SU INCIDENCIA  
EN LAS RELACIONES DE ALTERIDAD**



VOL. 6, NÚM. 3, SEPTIEMBRE-DICIEMBRE, 2024

LICENCIA DE CREATIVE COMMON ATRIBUCIÓN-NOCo-  
MERCIAL-SIN DERIVADAS ATRIBUCIÓN 4.0 INTERNACIO-  
NAL (CC BY-NC-ND 4.0)



Revista RELEP Educación y Pedagogía en Latinoamérica.  
Vol. 6, Núm. 3, Septiembre-Diciembre 2024  
ISSN: 2594-2913  
Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-091712390600-01  
© iQuatro Editores (2024)

**Consejo Editorial**

**Dirección General**

Dra. Nuria Beatriz Peña Ahumada – npenaa@red.redesla.la  
Dr. Oscar Cuauhtémoc Aguilar Rascón – ocaguilarr@red.redesla.la

**Equipo Técnico**

**Jefe de oficina**

Paula Mejía

**Gestión Editorial**

Nadia Velázquez

**Editor Técnico**

Laila Flores

**Atención a clientes**

Victoria Velázquez

**Entidad Editora**

iQuatro Editores

+52 (427) 168 9348

Correo electrónico: comiteeditorial@iquatroeditores.org

### Comité Científico

Dra. Norma Patricia Juan Vázquez – Universidad Autónoma de Chiapas – México  
Mtro. Guadalupe Iván Martínez Cháirez – Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua – México  
Dr. Ernesto Geovani Figueroa González – Universidad Juárez del Estado de Durango – México <https>  
Dra. Blanca Estela Sánchez Jaimes – Universidad Autónoma De Guerrero – México  
Dr. Raymundo Lozano Rosales – Universidad Politécnica de Tulancingo – México  
Mtra. Erixander Villarreal Bañuelos – Universidad Tecnológica de la Costa – México  
Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas – Universidad Autónoma de Querétaro – México  
Dra. Alejandra Medina Lozano – Instituto Tecnológico José Mario Molina Pasquel y Henríquez Campus Puerto Vallarta – México  
Dra. Lucía Pérez Sánchez - Universidad Autónoma de Nayarit - México  
Dra. Liliana García Reyes - Universidad Autónoma de Campeche - México  
Dra. Karina González Roldán - Universidad Autónoma del Estado de México - México  
Mtro. Miguel Ángel Tuz Sierra - Universidad Autónoma de Campeche - México  
Mtra. Noemí Ascencio López - Universidad Autónoma de Guerrero - México  
Dra. Bertha Silva Narvaste – Universidad San Martín de Porres – Perú  
Mtro. José Armando Pancorbo Sandoval – Universidad UTE – Ecuador  
Dr. Henry León Torres – Universidad de Cundinamarca – Colombia  
Dra. Estefanía Solari Sperandio – Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de iQuatro Editores.

Esta revista se publica cuatrimestralmente en los meses de abril, agosto y diciembre y contiene artículos originales, comunicaciones cortas, cartas al editor, estados del arte y/o reseñas de libros derivados de investigaciones y reflexiones científicas. El objetivo de estos artículos es la difusión de contenido de corte científico académico, aunque no representa la opinión de la organización editorial, de la empresa gestora, ni de los editores involucrados. Los contenidos son responsabilidad exclusiva de los autores, por lo que agradecemos que si tienen cualquier observación o cuestionamiento sobre la originalidad de los textos, puede ser notificada al correo de la revista [comiteeditorial@iquatroeditores.org](mailto:comiteeditorial@iquatroeditores.org) y a los autores.

Los editores autorizan la reproducción de los textos con fines exclusivamente académicos, dando estricto cumplimiento a las normas de referencia bibliográfica en favor de los autores y de las instituciones editoras. Cualquier uso diferente, requerirá autorización escrita del director-editor y su omisión inducirá las acciones legales dispuestas por las leyes internacionales sobre la propiedad intelectual y el derecho de autor.

<https://iquatroeditores.org/revista/index.php/relep/index>

DOAJ  
DIRECTORY OF  
OPEN ACCESS  
JOURNALS

melica

latindex

  
LatinREV  
Red Latinoamericana de Revistas Académicas  
en Ciencias Sociales y Humanidades

  
CLASE  
Citas Latinoamericanas en  
Ciencias Sociales y Humanidades

  
biblat  
Bibliografía Latinoamericana

  
REDIB  
Red Iberoamericana  
de Innovación y Conocimiento Científico

  
ROAD  
DIRECTORY  
OF OPEN ACCESS  
SCHOLARLY  
RESOURCES

  
K

  
MIAR  
Matriz de Información para el  
Análisis de Revistas

## Índice

Estrategias de enseñanza de la química: un estudio comparativo entre las escuelas normales de Valle de Bravo, Chalco y Tlalnepantla.....	6
Modelación de la deserción escolar de la Facultad de Turismo de la UAGro por medio de la Regresión Logística.....	17
Análisis de la desafiliación escolar y los factores familiares en el riesgo de abandono escolar de estudiantes de una escuela normal en México.....	31
Condiciones de empleabilidad de docentes noveles de la Licenciatura en Educación Primaria: Caso de Escuela Normal de Valle de Bravo.....	45
Accesibilidad en los espacios de la universidad y su incidencia en las relaciones de alteridad.....	59

## Estrategias de enseñanza de la química: un estudio comparativo entre las escuelas normales de Valle de Bravo, Chalco y Tlalnepantla.

Teaching strategies in Chemistry: a comparative study between normal schools in Valle de Bravo, Chalco and Tlalnepantla

Annie Brisnafema Posadas Miralrio<sup>1</sup>

Recibido: 19/04/2024

Revisado: 07/05/2024

Aceptado: 21/05/2024

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica.

Disponible en:

<https://iquatroeditores.org/revista/index.php/relep/index>

<https://doi.org/10.46990/relep.2024.6.3.1548>



### Resumen

La investigación se centró en comparar las estrategias usadas por los estudiantes de tres escuelas normales del Estado de México en su último semestre de formación. Se utilizó un enfoque cualitativo y un diseño no experimental de tipo transversal. El objetivo fue comparar las estrategias de enseñanza empleadas durante las prácticas profesionales. La muestra por saturación incluyó a tres docentes y 60 estudiantes. Para la recolección de datos, se utilizó la técnica de la encuesta, cuyos resultados fueron interpretados mediante codificación. Finalmente, se identificaron las estrategias de enseñanza que prefieren los normalistas y cómo el contexto influye en el diseño y la selección.

### Palabras Clave

Estrategias de enseñanza, escuelas normales, formación de maestros.

### Abstract

This study focused on comparing strategies used by students from three normal schools in the state of Mexico during their final semester. A qualitative and a non-experimental cross-sectional approach were used. The objective was to compare teaching strategies used during their professional practices. A saturation sample included three teachers and 60 students. The survey technique was used to collect data, where results were interpreted through coding. Finally, the preferred teaching strategies of normal students were identified as well as how context influences design and selection.

### Keywords

Teaching strategies, normal schools, teacher training.

## Introducción

La formación de profesionales en educación es esencial para el progreso de la sociedad, y las escuelas normales juegan un papel crucial al preparar a los futuros licenciados en Educación, encargados de orientar y formar a las próximas generaciones. En el Estado de México, sólo tres de las 36 escuelas normales existentes ofrecen la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria bajo el Plan de estudios 2018: Valle de Bravo, Chalco y Tlalnepantla.

La Escuela Normal de Valle de Bravo, con 50 años de historia, está ubicada en la región suroeste del estado, reconocida por su entorno natural y una economía basada en el turismo y la hotelería. Por otro lado, la Escuela Normal de Chalco, con 62 años de existencia, se encuentra en la zona oriente del Valle de México, en un municipio con un crecimiento poblacional rápido y una economía diversa. Mientras tanto, la Escuela Normal de Tlalnepantla, con 64 años de trayectoria, forma parte del área metropolitana de la Ciudad de México, en una ciudad altamente urbanizada y desarrollada.

Cada una de estas escuelas normales tiene su propio contexto, influenciado por su ubicación geográfica, dinámicas económicas, riqueza cultural y demografía única, lo que las hace semilleros de grandes generaciones de maestros, especialmente al ofrecer la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria, Plan de estudios 2018.

En el contexto educativo actual, es primordial para las instituciones de formación docente, especialmente para las que ofrecen la especialidad en química, conocer las estrategias de enseñanza utilizadas por los estudiantes durante sus prácticas profesionales efectuadas en el último semestre de su formación inicial. Sin embargo, hasta el momento no existen estudios previos que aborden este tema específico en el ámbito de las escuelas normales del Estado de México. Por lo tanto, la presente investigación busca llenar este vacío de conocimiento.

Dada la rápida evolución en las estrategias de enseñanza impulsada por los avances en ciencia y tecnología, es relevante estudiar este tema. Los formadores de docentes juegan un papel crucial en este proceso como facilitadores del conocimiento, pero la falta de estrategias innovadoras en las aulas puede limitar el desarrollo intelectual y el interés de los estudiantes. Por lo tanto, es necesario identificar las prácticas más efectivas para promover aprendizajes duraderos y significativos.

Bajo el título “Estrategias de enseñanza de la química: un estudio comparativo entre las escuelas normales de Valle de Bravo, Chalco y Tlalnepantla”, esta investigación tiene como objetivo comparar las estrategias de enseñanza utilizadas durante las prácticas profesionales. Este estudio no sólo busca identificar las prácticas más habituales, sino también explorar posibles innovaciones y buenas prácticas pedagógicas emergentes.

Este análisis comparativo entre las escuelas normales de Valle de Bravo, Chalco y Tlalnepantla permitirá fomentar un intercambio de experiencias y conocimientos entre formadores y docentes en formación, enriqueciendo el debate pedagógico y promoviendo la construcción colaborativa de prácticas educativas más efectivas y pertinentes.

Considerando estos antecedentes, surge la pregunta de investigación:

¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes en formación de la especialidad de química de las escuelas normales de Valle de Bravo, Tlalnepantla y Chalco? Este planteamiento permite abordar interrogantes específicas como, ¿qué diferencias o similitudes existen en las estrategias de enseñanza empleadas por los maestros en formación de las tres escuelas normales mencionadas? ¿Cómo influye el contexto específico de cada escuela normal en la selección de estrategias de enseñanza en el área de química durante sus prácticas profesionales? ¿Se identifican estrategias innovadoras durante las prácticas profesionales de los estudiantes en las escuelas normales de Valle de Bravo, Chalco y Tlalnepantla?

Además, se plantea la interrogante sobre ¿cómo las estrategias de enseñanza utilizadas por los maestros en formación pueden contribuir a mejorar la calidad de la educación en el área de química en las escuelas secundarias? Finalmente, se exploran las recomendaciones derivadas del análisis comparativo de las estrategias de enseñanza de las tres escuelas normales para promover prácticas educativas efectivas y pertinentes en la enseñanza de la química.

## **Revisión de la Literatura**

En nuestra sociedad en constante transformación, la tarea de enseñar se vuelve cada vez más desafiante. Es fundamental contar con docentes que utilicen una variedad de estrategias de enseñanza para gestionar el aprendizaje en entornos que maximicen el potencial de los estudiantes. Ese desafío ha sido tratado con determinación por las escuelas normales del Estado de México, las cuales se han comprometido a preparar a los educadores del futuro con las herramientas necesarias para enfrentar los retos del mundo actual.

### *Estrategias de enseñanza*

La enseñanza se centra en la transmisión de conocimientos y experiencias mediante estrategias que buscan que los estudiantes aprendan el contenido presentado, que sean competentes y que utilicen contextualmente lo aprendido. Según Antelo (Alliaud y Antelo, 2014) “una enseñanza se refiere a lo que da señas. Quien enseña hace señas, señaliza. Y una seña es un signo de entendimiento. En ese sentido, enseñar es casi como mostrar” (p. 22).

Mendoza y Mamani (2012) definen las estrategias de enseñanza como métodos o recursos utilizados por los docentes para fomentar aprendizajes significativos en los estudiantes. Estas estrategias organizan el conocimiento y facilitan la comprensión, permitiendo a los estudiantes adquirir habilidades, conocimientos y competencias de manera efectiva y relevante.

Por otro lado, Anijovich y Mora (2021) las definen como un “conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos”. Estas decisiones se materializan en actividades creativas que fomentan la interacción entre el estudiante y el profesor.

#### *Ejemplos de estrategias de enseñanza*

Díaz y Hernández (2010), Ferreiro (2006) y Solórzano et al. (2020) destacan ejemplos de estrategias de enseñanza, como: resumen, analogías, ilustraciones, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, aula invertida, discusión en grupo, aprendizaje basado en juegos, mapas conceptuales, diagramas de flujo o esquemas, enseñanza basada en casos, gamificación, pregunta generadora, aprendizaje basado en indagación, debate, simulaciones, retroalimentación efectiva, modelización, aprendizaje basado en la reflexión, aprendizaje basado en la experiencia (excursiones, experimentos de laboratorio, prácticas en el campo, aprendizaje móvil, proyectos de servicio comunitario), preguntas intercaladas, pistas tipográficas y redes semánticas. Las estrategias anteriores pueden ser combinadas y adaptadas según las necesidades específicas de los estudiantes, los objetivos de aprendizaje y el contexto educativo.

#### *Estrategias de enseñanza en el contexto educativo actual de la Nueva Escuela Mexicana*

Con la llegada de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), algunos de los principios orientadores para el diseño y la selección de estrategias son promover la experimentación y el aprendizaje colaborativo, incorporar las pausas activas, potenciar la autonomía de los estudiantes, seleccionar materiales, recursos y tecnologías según los contenidos, vincular estrategias al tipo de contenido, contextualizar las actividades y fomentar la interacción mediante actividades lúdicas y artísticas (SEP, 2019).

#### *La influencia del contexto en el diseño de estrategias de enseñanza*

El contexto ejerce una influencia significativa en el diseño de estrategias de enseñanza. De acuerdo con Masjuan, Elias y Troiano (2009), éste es un elemento fundamental en la construcción del escenario de enseñanza. Escontrela (2003) afirma que “las peculiaridades del contexto introducen elementos diferenciadores que deben reflejarse explícitamente en el diseño de las situaciones de aprendizaje” (p. 36). En otras palabras, las características de los estudiantes, la cultura, el nivel económico, los recursos

disponibles y las políticas educativas tienen un impacto significativo en el diseño de estrategias de enseñanza. Por lo tanto, las estrategias deben ser sensibles, relevantes y adaptables a las necesidades específicas de los estudiantes y a la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana.

Para Anijovich y Mora (2021), “las estrategias no se diseñan en el vacío” (p.33), lo que implica que no son creadas sin considerar el contexto o las circunstancias en las que se implementarán. Es decir, no se desarrollan de manera aislada o abstracta, sino que están influenciadas por diversos factores, como las características de los estudiantes, el entorno educativo, los recursos disponibles y los objetivos de aprendizaje específicos. Por lo tanto, es fundamental tener en cuenta el contexto al diseñar e implementar estrategias educativas efectivas.

### **Metodología**

Este estudio adopta un enfoque cualitativo con alcance descriptivo y un diseño no experimental de tipo transversal. La población de interés estuvo conformada por estudiantes normalistas que cursan la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria en tres escuelas normales ubicadas en el Estado de México: Valle de Bravo, Chalco y Tlalnepantla.

La selección de participantes se realizó siguiendo el principio de saturación, característico de los estudios cualitativos, que implica la recolección continua de datos hasta alcanzar un punto de saturación en el que ya no emerge información relevante para el estudio. En este sentido, la determinación de la muestra se llevó a cabo de manera flexible y dinámica, permitiendo incorporar nuevos participantes hasta alcanzar la saturación de datos.

El proceso de selección de participantes se realizó invitando a los estudiantes de octavo semestre de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria, de las tres escuelas normales del Estado de México que ofertan dicha carrera, para que formaran parte del estudio. Aquellos que aceptaron fueron incluidos en la muestra. Además, se incorporó a los tres respectivos titulares del curso de Aprendizaje en el Servicio del ciclo escolar 2023-2024, quienes brindaron información complementaria sobre las estrategias de enseñanza empleadas por los estudiantes durante sus prácticas profesionales.

La muestra final consistió en tres docentes y un total de 52 estudiantes distribuidos de la siguiente manera: 22 de la Escuela Normal de Valle de Bravo, 20 de la Escuela Normal de Chalco y 10 de la Escuela Normal de Tlalnepantla.

Para la recolección de datos, se utilizó la técnica de la encuesta por medio de un formulario en Google Forms, el cual constó de 10 preguntas abiertas. Respecto al análisis de datos, se empleó la codifica-

ción para identificar, categorizar y organizar la información, aplicando un criterio de saturación de datos que permitió determinar cuándo se había alcanzado la profundidad y la variedad necesaria en la comprensión del fenómeno estudiado.

### Resultados

Comenzamos por identificar cómo los estudiantes de las tres escuelas normales conciben el término “estrategia de enseñanza”. Los resultados revelan que comparten la idea central de que las estrategias de enseñanza son herramientas para facilitar el aprendizaje. Sin embargo, se observa que en cada una de las instituciones se enfatizan aspectos ligeramente diferentes. Por ejemplo, en la Escuela Normal de Valle de Bravo (ENVB) se destaca la diversidad de enfoques, mientras que en la Escuela Normal de Chalco (ENCH) se hace hincapié en la planificación, y en la Escuela Normal de Tlalnepantla (ENT) se resalta el papel activo del maestro. Estas diferencias se evidencian en la Tabla 1.1.

**Tabla 1.1**  
Conceptualización de estrategias de enseñanza

ENVB	ENCH	ENT
Son los métodos, las técnicas y actividades diseñados para ayudar a los estudiantes a comprender conceptos, desarrollar habilidades y aplicar el conocimiento de manera efectiva.	Es un plan diseñado para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, donde se incluyen técnicas, actividades, recursos educativos y enfoques pedagógicos que ayudan a alcanzar los objetivos de manera efectiva.	Conjunto de técnicas que un maestro utiliza para ayudar a los estudiantes a aprender más efectivamente.

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta a maestros en formación de octavo semestre de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria de las tres escuelas normales.

¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que utilizan los maestros en formación de la especialidad de química de las escuelas normales de Valle de Bravo, Tlalnepantla y Chalco? Según los resultados de la encuesta, se observa que los maestros en formación de la especialidad de química en Valle de Bravo, Tlalnepantla y Chalco utilizan una variedad de estrategias de enseñanza para potenciar el aprendizaje de sus estudiantes, como se detalla en la Tabla 1.2.

**Tabla 1.2**  
Estrategias de enseñanza utilizadas por la ENVB, ENCH y ENT

ENVB	ENCH	ENT
- Tecnologías de la Información y la Comunicación	- Tecnologías de la Información y la Comunicación	- Tecnologías de la Información y la Comunicación
- Juegos y actividades lúdicas Gamificación	- Gamificación	- Juegos y canciones
- Prácticas de laboratorio	- Prácticas de laboratorio	- Prácticas de laboratorio
- Trabajo por comunidades	- Laboratorios virtuales	- Simuladores
- Proyectos STEAM	- Proyectos STEAM	- Proyectos comunitarios
- Contextualización de contenidos	- Aprendizaje activo	- Proyectos STEAM
- Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	- Organizadores gráficos	- Basado en problemas
- Dinámicas participativas	- Modelización	- Modelización
	- Basado en retos	- Trabajo colaborativo

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta a maestros en formación de octavo semestre de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria de las tres escuelas normales.

Por otra parte, al cuestionar a las tres docentes titulares del curso de Aprendizaje en el Servicio, correspondiente al octavo semestre de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria, de las respectivas escuelas normales, ellas señalan que las estrategias de enseñanza más comunes entre los maestros en formación son la experimentación, la modelización, los proyectos, el aprendizaje basado en problemas, el trabajo colaborativo, el diseño de objetos de aprendizaje y las actividades asistidas con tecnología, como los simuladores.

¿Qué diferencias o similitudes existen en las estrategias de enseñanza empleadas por los maestros en formación de las tres escuelas normales? En las tres instituciones, emplean una variedad de estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje activo y participativo de los estudiantes, con énfasis en las prácticas de laboratorio, uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), gamificación, proyectos y trabajo colaborativo. Aunque cada una puede tener un enfoque ligeramente diferente, todas comparten el objetivo común de los estudiantes en su proceso de aprendizaje para promover un aprendizaje significativo y su desarrollo integral, como se observa en la Tabla 1.2, con énfasis en el uso de las estrategias de enseñanza sugeridas por la Nueva Escuela Mexicana.

¿Cómo influye el contexto específico de cada escuela normal en la selección de estrategias de enseñanza en el área de química durante sus prácticas profesionales? La influencia del contexto específico de cada escuela normal en la selección de estrategias de enseñanza en el área de química durante las prácticas profesionales es significativa. Los estudiantes en formación llevan a cabo sus prácticas mayormente en entornos urbanos y semiurbanos que disponen de servicios básicos como luz, agua potable, drenaje, acceso a internet, alumbrado público y calles pavimentadas. Sin embargo, se observan diferencias notables entre las características de Valle de Bravo, Chalco y Tlalnepantla. Estas divergencias contextualizadas influyen en la elección de las estrategias de enseñanza.

¿Se identifican estrategias innovadoras durante las prácticas profesionales de los estudiantes en las escuelas normales de Valle de Bravo, Chalco y Tlalnepantla? De acuerdo con los resultados obtenidos de las encuestas aplicadas a los maestros en formación, se observaron estrategias innovadoras que comparten la capacidad de hacer que el aprendizaje de la química sea más divertido, interactivo y aplicable para los estudiantes al utilizar juegos, como herramientas educativas, como se detalla en la Tabla 1.3. En contraste, desde la perspectiva de las titulares del curso Aprendizaje en el Servicio, la experimentación en química se destaca como la estrategia de enseñanza con resultados más favorables, significativos y atractivos para el logro de aprendizajes en los alumnos de educación secundaria.

**Tabla 1.3**  
Estrategias innovadoras en la ENVB, ENCH y ENT

ENVB	ENCH	ENT
Para el tema de la tabla periódica, se implementa el juego de mesa temático llamado basta periódico sobre elementos químicos.	Para el tema de enlace químico, se implementa el juego con un morama que contiene de un lado electrones de valencia y del otro los símbolos de los elementos químicos.	Para el tema de elementos de la tabla periódica, se utilizó un bingo con los números atómicos.

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta a maestros en formación de octavo semestre de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria de las tres escuelas normales.

Algunos hallazgos adicionales, según lo expresado por las titulares del curso Aprendizaje en el Servicio, muestran que las estrategias de enseñanza de química utilizadas por los estudiantes de octavo semestre están alineadas con las metodologías sociocríticas propuestas por la NEM. Específicamente, se hace referencia al aprendizaje basado en proyectos comunitarios, al aprendizaje basado en indagación STEAM y al aprendizaje basado en problemas. Además, indican que uno de los principales desafíos que enfrentan los maestros en formación al implementar estas estrategias de enseñanza es la resistencia por parte de los titulares para adaptarse a

las metodologías de la Nueva Escuela Mexicana. Las sugerencias de los titulares consisten en continuar impulsando la implementación de las estrategias de enseñanza en los grupos de práctica, a pesar de las resistencias de los titulares. Esto compromete a los formadores de docentes a una actualización continua respecto a lo propuesto por la NEM.

### **Discusión**

Los resultados revelan la diversidad de enfoques y prácticas empleadas por los maestros en formación de las escuelas normales de Valle de Bravo, Tlalnepantla y Chalco en el área de la enseñanza de la química. En primer lugar, es importante destacar que, según los estudiantes encuestados, en las tres escuelas normales comparten la idea central de que las estrategias de enseñanza son herramientas cruciales para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, se observan diferencias y similitudes significativas, porque, aunque todas ellas hacen hincapié en el aprendizaje activo y participativo de los estudiantes, se evidencian matices en los enfoques adoptados. Por ejemplo, mientras que la Escuela Normal de Valle de Bravo destaca la diversidad de enfoques y la contextualización de contenidos, la Escuela Normal de Tlalnepantla hace hincapié en el aprendizaje activo y basado en retos, y la Escuela Normal de Chalco enfatiza el aprendizaje cooperativo y basado en problemas.

En cuanto a la orientación de la práctica profesional, los resultados muestran que los docentes en formación de las tres escuelas normales emplean una variedad de estrategias de enseñanza para potenciar el aprendizaje de sus estudiantes. Esta diversidad de enfoques les proporciona una amplia gama de herramientas pedagógicas, para integrar en su futura práctica docente, que incluyen el uso de tecnología, juegos y actividades lúdicas, prácticas de laboratorio, proyectos STEAM, entre otros. Además, al observar que todas las instituciones comparten el objetivo común de promover un aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes, los docentes en formación pueden comprender la importancia de centrarse en el alumno y su crecimiento holístico, orientándolos a crear experiencias educativas relevantes, significativas y enriquecedoras para sus estudiantes.

Respecto a la influencia del contexto específico de cada escuela normal en la selección de estrategias de enseñanza, se observa que el entorno urbano y semiurbano en el que se llevan a cabo las prácticas profesionales influye en el diseño de estas estrategias. Aunque todas las instituciones comparten servicios básicos, como luz, agua potable y acceso a Internet, se identifican diferencias significativas considerando las particularidades de Valle de Bravo, Chalco y Tlalnepantla. Estas diferencias contextuales influyen en la selección y adaptación de las estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes y el entorno educativo.

Por último, se identifican estrategias innovadoras en la enseñanza de la química, especialmente en el uso de juegos, como herramientas educativas. Estas estrategias se perciben como efectivas para hacer que el aprendizaje sea más divertido, interactivo y aplicable para los estudiantes, al tiempo que fomentan el desarrollo de habilidades, como la resolución de problemas, la colaboración y la toma de decisiones.

## Conclusiones

Las conclusiones obtenidas de este estudio comparativo entre las escuelas normales de Valle de Bravo, Chalco y Tlalnepantla respecto a las estrategias de enseñanza utilizadas por los maestros en formación en el área de la química son significativas y muestran la aplicación de una variedad de estrategias de enseñanza en las tres instituciones para potenciar el aprendizaje de los alumnos, desde la integración de tecnología hasta la implementación de proyectos educativos. Se identificaron estrategias innovadoras, especialmente en el uso de juegos, como herramientas educativas, que se perciben como efectivas para hacer el aprendizaje más interactivo y aplicable.

El entorno urbano y semiurbano donde se desarrollan las prácticas profesionales influye significativamente en la selección y adaptación de las estrategias de enseñanza. Las características específicas de Valle de Bravo, Chalco y Tlalnepantla influyen en la implementación de estas estrategias para cumplir con las demandas del entorno y los estudiantes, confirmando así la hipótesis inicialmente planteada.

Es importante considerar para futuras investigaciones la efectividad a largo plazo y el análisis del impacto de las estrategias de enseñanza en el desarrollo de habilidades específicas de los estudiantes, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad. Asimismo, sería relevante explorar cómo las estrategias de enseñanza pueden adaptarse a otros contextos educativos y culturales.

Por otro lado, una limitación potencial de este estudio podría ser la falta de consideración de factores externos que podrían influir en la efectividad de las estrategias de enseñanza, como el apoyo de la administración escolar, la participación de los padres y la disponibilidad de recursos educativos.

Finalmente, en este estudio, se resalta la importancia de comprender las diferencias contextuales y las preferencias pedagógicas en las prácticas de enseñanza de los docentes en formación de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria, así como la necesidad de promover la innovación en las aulas para adaptarse a las demandas cambiantes del entorno educativo y garantizar un aprendizaje significativo para todos los estudiantes.

## Referencias

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2014). Los gajes del oficio. Buenos Aires: Aique Educación. <https://drive.google.com/file/d/1-3RWRqLw19DRr-mk37qvksML-HNvYqvSJ/view>.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2021). Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula. Aique. ISBN 978-987-06-0964-3
- Arón, G. (2016). El contexto, elementos de análisis para enseñar. Zona Próxima, núm. 25, 34-48. <https://doi.org/10.14482/zp.22.5832>.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (3.a ed.). México: McGraw Hill. <https://studylib.es/doc/9236994/d%C3%ADaz-barriga-f.-y-her-n%C3%A1ndez-g.-2010-.-estrategias-doce>.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, 1-27. México: McGraw Hill.
- Escontrela, R. (2003). Bases para reconstruir el diseño instruccional en los sistemas de educación a distancia. Docencia Universitaria, 1(IV), 25-48.
- Ferreiro, R. (2006). Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. Madrid: Trillas.
- Masjuan, J., Elias, M. y Troiano, H. (2009). El contexto de enseñanza un elemento fundamental en la implementación de innovaciones pedagógicas relacionadas con los créditos europeos. Universidad Complutense de Madrid. Revista Complutense de Educación, vol. 20, núm. 2, 355-380.
- Mendoza, Y. L. y Mamani, J. E. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje de los docentes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano. Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 3(1), 58-67. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449845035006>.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. México: SEP. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%-C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>.
- Solórzano, J. B., Lituma, L. A. y Espinoza, E. E. (2020). Estrategias de enseñanza en estudiantes de educación básica. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 3(3), 158-165.

## Sobre los autores:

<sup>1</sup> Profesora investigadora en la Escuela Normal De Valle de Bravo, México. ORCID: 0009-0005-6806-243X

# Modelación de la deserción escolar de la Facultad de Turismo de la UAGro por medio de la Regresión Logística.

## Modeling School Dropout at the Faculty of Tourism of UAGro through Logistic Regression

Ramsés Josafath Alcaraz González<sup>1</sup>  
Brenda Ivonne Morales Benítez<sup>2</sup>  
María Zuady González García<sup>3</sup>  
Ignacio Paredes Medina<sup>4</sup>

Recibido: 27/02/2024  
Revisado: 13/05/2024  
Aceptado: 05/06/2024

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica.

Disponible en:  
<https://iquatroeditores.org/revista/index.php/relep/index>

<https://doi.org/10.46990/relep.2024.6.3.1547>



### Resumen

La presente investigación analiza los factores individuales, socioeconómicos, institucionales y académicos que están asociados con la deserción escolar. El objetivo es construir un modelo predictivo por medio de la regresión logística que determine la probabilidad de que un estudiante de la Facultad de Turismo (Factor) de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) que cursa el primer año de la licenciatura abandone sus estudios. El diseño metodológico es cuantitativo con un alcance explicativo, no experimental y transversal. Se utiliza la encuesta para obtener las variables explicativas. El modelo pronostica un porcentaje global de 83.7 %, con una sensibilidad de 62.5 % y 91.2 % de especificidad.

### Palabras clave

Deserción escolar, factores individuales, factores institucionales y académicos, factores socioeconómicos, regresión logística.

### Abstract

This research analyzes the individual, socioeconomic, institutional, and academic factors associated with school dropout. The objective is to construct a predictive model using logistic regression to determine the probability that a student in the Faculty of Tourism (Factor) at the Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) in their first year of undergraduate studies will drop out. The methodological design is quantitative with an explanatory, non-experimental, and cross-sectional scope. The survey is used to obtain the explanatory variables. The model predicts an overall percentage of 83.7%, with a sensitivity (true positive rate – TPR) of 62.5% and a specificity (true negative rate – TNR) of 91.2%.

### Keywords

School dropout, individual factors, institutional and academic factors, socioeconomic factors, logistic regression

## Introducción

La deserción escolar significa dejar de asistir a la escuela sin haber concluido el nivel de estudios iniciado, sea básico, medio o superior. No importa si el abandono o deserción es transitorio o definitivo, pues una vez que el alumno deja los estudios se convierte en desertor (Navarro, 2001, p. 45).

El fenómeno de la deserción escolar universitaria es una problemática a escala nacional. Los altos índices de deserción han adquirido un lugar sobresaliente en forma negativa en el tema de la educación debido a varias razones, entre ellas: a) las altas pérdidas sociales y económicas que representan para los desertores y sus familias, así como para las instituciones y el país, b) el aumento de la cobertura, que no tiene sentido si no se abate o disminuye la deserción, y c) la falta de un adecuado estudio del fenómeno para crear políticas adecuadas con el fin de erradicarla.

La Universidad Autónoma de Guerrero no se encuentra exenta de esta problemática. En sus diferentes unidades académicas, se presenta el fenómeno de la deserción escolar, entre éstas, la Facultad de Turismo (Factor); entre sus generaciones, se ha observado una notable deserción escolar entre los estudiantes que ingresan en primer semestre y los que egresan de esa misma generación. En la generación 2005-2010, se observó que de 168 estudiantes que ingresaron en primer semestre en 2005, sólo egresaron 114 en 2010, lo que corresponde a 32.14 % de estudiantes que abandonaron sus estudios. Las generaciones siguientes muestran un porcentaje similar de los estudiantes que ingresan con respecto a los que egresan de una misma generación. Pero existen generaciones que han superado 50 % de deserción escolar, tal es el caso de la generación 2007-2012, que de 349 que ingresaron en primer semestre en 2007, sólo concluyeron sus estudios 155, lo que significa que 55.59 % abandonaron sus estudios. En general, el porcentaje de estudiantes que dejan los estudios por generación es de 30 % aproximadamente.

Teniendo como referencia lo anterior, se considera que este fenómeno requiere de un análisis detallado, que permita la construcción de herramientas confiables, como son los modelos matemáticos para ayudar a las autoridades educativas a establecer, con anticipación, estrategias orientadas a lograr disminuir o abatir la deserción escolar universitaria.

## Revisión de la literatura

La deserción escolar es un fenómeno social que limita el desarrollo personal, social y económico de las personas. Ésta no sólo afecta a los jóvenes que abandonan los estudios, también impacta en sus familias y en general en el desarrollo del país. Por lo tanto, los altos índices de deserción escolar que presenta el Sistema Educativo Nacional son una causa de preocupación por las consecuencias que conlleva, que va desde lo individual hasta lo socioeconómico.

En la actualidad, no existe una definición única sobre deserción escolar. Las diferencias entorno a este concepto se deben principalmente a su complejidad. Tinto (1989) concluyó en su investigación que el significado del abandono escolar puede establecer dependiendo del enfoque que le den los sujetos implicados en el proceso (estudiantes, docentes, investigadores y autoridades educativas, entre otros), y conforme a los diferentes tipos de deserción escolar, por lo cual, el concepto de la deserción escolar se torna bastante complejo.

Tinto (1989) afirma que el análisis de la deserción escolar en el sistema universitario es extraordinariamente complejo, no sólo por la infinidad de perspectivas, sino también por las diferentes etapas cuando se presenta el abandono estudiantil. Por lo tanto, no existe una definición que pueda abarcar totalmente la complejidad del fenómeno, quedando en el criterio de los investigadores la elección que mejor se ajuste a sus objetivos y a la problemática a investigar.

La deserción escolar es el resultado de un conjunto de factores que impacta negativamente en los estudiantes, de acuerdo con Himmel (2002) y Donoso y Schiefelbein (2007). A partir de las contribuciones de Cabrera et al. (1992), se pueden reconocer cinco grandes perspectivas, conforme al énfasis que se dé a las variables que explican el abandono. Entre estos enfoques teóricos, se encuentra el psicológico, el sociológico, el económico, el organizacional y el interaccionista.

Las teorías psicológicas señalan que las características individuales (personalidad, disposición-motivación, habilidad y capacidad) de los estudiantes son la diferencia entre los que culminan sus estudios en el tiempo establecido y aquellos que no finalizan. Bean y Eaton (2001) afirman que la integración académica y social es el resultado de procesos psicológicos. Los investigadores plantearon un modelo de retención estudiantil, el cual explica que un individuo ingresa en una institución con atributos psicológicos formados por experiencias particulares, habilidades y autoevaluaciones. Entre los más importantes de estos factores psicológicos, están las evaluaciones de autoeficacia, las creencias normativas y el comportamiento pasado.

Las teorías sociológicas, de acuerdo a Donoso y Schiefelbein (2007), fueron desarrolladas en forma casi paralela con la perspectiva psicológica. Los investigadores destacan la intervención de componentes exógenos al sujeto como determinantes de la deserción, sumados a los psicológicos. Uno de los modelos más citados sobre esta línea es el de Spady (1970), que se basó en la teoría del suicidio de Durkheim, en la que el suicidio es el resultado de la ruptura del individuo con el sistema social por su imposibilidad de integrarse a la sociedad. Spady lo trasladó a la educación superior sugiriendo que la deserción escolar universitaria es la consecuencia de la falta de integración de los estudiantes con el sistema social universitario. Este autor descubrió seis variables del abandono escolar en

las universidades estadounidenses: nivel socioeconómico, sexo, calidad de la carrera, promedio semestral, integración académica e integración social (Spady, 1970).

Las teorías económicas sobre la deserción, desarrolladas por St. John et al. (2000) y Cabrera et al. (1992 y 1993), se pueden dividir en dos: la teoría de costo/beneficio y la teoría aliada de la focalización del subsidio. Esencialmente, la primera se centra en parte en factores económicos por los cuales se cree que los beneficios sociales y económicos de asistir a la universidad superan cualquier costo y beneficio asociado con actividades alternativas (por ejemplo, trabajar a tiempo completo); por lo tanto, los sujetos optan por permanecer en la escuela, lo mismo puede suceder a la inversa. No obstante, si los beneficios no son tan evidentes, se pueden alcanzar grandes índices de deserción universitaria en muy corto plazo.

Las teorías organizacionales afirman que el abandono escolar obedece a la intensidad que ponga la institución educativa en la integración social, y más en específico en la deserción de los estudiantes (Berger, 2002). En esta perspectiva, es de vital importancia las variables, como la calidad de la enseñanza y la práctica de aprender de manera más dinámica por parte de los estudiantes en el salón de clases, las cuales impactan positivamente en la integración social del alumnado (Braxton et al., 2000). La falta de actividades en la institución, las materias con un gran número de estudiantes y las motivaciones de los alumnos en el salón de clase desempeñan un papel primordial en la deserción escolar.

Por último, el enfoque interaccionista discurre que el abandono de un alumno es resultado de la interacción entre este como sujeto y la institución como una organización, y que lo principal de esta interacción es la significancia que cada alumno le adjudica a su relación con los aspectos formales e informales de la organización institucional (Braxton et al., 1997).

El modelo de integración de Tinto (1975), es el más representativo dentro de este panorama, porque que indica las decisiones de los alumnos de educación superior de continuar o retirarse de la institución. Tinto sostiene que los alumnos emplean el enfoque del intercambio en la construcción de su integración social y académica, de tal manera, que si observan que son mayores las recompensas de continuar en la escuela que los costos individuales (dedicación, esfuerzo y los demás), entonces persistirán en la universidad. Pero, si descubren en otras actividades mejores beneficios, abandonarían los estudios.

## **Metodología**

La finalidad de la presente investigación fue diseñar un modelo matemático que permitiera predecir la deserción escolar de los estudiantes de la Facultad de Turismo de la Universidad Autónoma de Guerrero. Por ello, se optó por una metodología cuantitativa, con un alcance explicativo. El diseño que siguió el estudio fue no experimental; es decir, la aplicación del

cuestionario fue en las aulas donde los estudiantes recibían sus clases y en el horario correspondiente de cada uno de los grupos encuestados. Finalmente, el análisis también fue transversal.

#### *Población y muestra*

La selección de la población se llevó a cabo a partir del análisis de la deserción escolar de cinco generaciones de la Factor. Se detectó que es en el primer año de estudios, que corresponde al primero y segundo semestres de la licenciatura, donde se registra un mayor porcentaje de deserción escolar (véase Tabla 2.1).

**Tabla 2.1**  
Deserción escolar por generación de la Factor

	<b>Generación</b>				
	<b>2008-2013</b>	<b>2009-2014</b>	<b>2010-2015</b>	<b>2011-2016</b>	<b>2012-2017</b>
Primer año	404	358	334	304	254
Abandonaron	94	82	85	85	66
% de deserción	23.27	22.91	25.45	27.96	25.98
Segundo año	310	276	249	219	188
Abandonaron	49	63	55	38	28
% de deserción	12.13	17.60	16.47	12.50	11.02
Tercer año	261	213	194	181	160
Abandonaron	43	23	13	7	23
% de deserción	10.64	6.42	3.89	2.30	9.06
Cuarto año	218	190	181	174	137
Abandonaron	14	10	9	7	5
% de deserción	3.47	2.79	2.69	2.30	1.97
Quinto año	204	180	172	167	132
Abandonaron	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
% total de deserción escolar*	49.5	49.7	48.5	45.1	48

Nota. n/d = datos no disponibles.

\*Se calcula el porcentaje de deserción de los cuatro primeros años de la carrera de cada generación.

*Fuente:* elaboración propia con base en los datos proporcionados por la Factor.

La población seleccionada para la investigación fueron los estudiantes que ingresaron al primer semestre de la licenciatura en Turismo durante el ciclo escolar 2016-2017. La población quedó integrada por 231 estudiantes (véase Tabla 2.2).

**Tabla 2.2**  
Población de la investigación por sexo

	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	144	62.3
Hombre	87	37.7
Total	231	100

Fuente: elaboración propia con base en los datos proporcionados por la Facultad.

*Muestra del estudio*

Se intentó encuestar a todos los estudiantes de la población, pero la suspensión de clases, las inasistencias de los alumnos y otros factores imposibilitaron el censo. El instrumento diseñado se aplicó a un total de 173 estudiantes, lo cual representó 74.9 % de la población de estudio; sin embargo, para tener la fiabilidad de la representatividad de la población, se procedió a calcular el tamaño de la muestra con un nivel de confianza de 95 % y 5 % de error muestral. Para obtener lo anterior, se utilizó la siguiente fórmula propuesta por Murray y Larry (2005):

$$n = \frac{Z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{(e^2 (N-1)) + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

N:	Número de estudiantes de nuevo ingreso (población).
Z:	Nivel de confianza.
e:	Error muestral deseado.
p:	Proporción de estudiantes de la población que poseen la característica de estudio. <sup>1</sup>
q:	Proporción de individuos que no poseen la característica, es decir, 1 - p.
n:	Número de estudiantes a encuestar (muestra).

Datos	Descripción	Cálculo de la muestra
N = 231	Total de estudiantes de primer semestre	$n = \frac{1.96^2 \cdot 0.5 \cdot 0.5 \cdot 231}{(0.05^2 (231-1)) + 1.96^2 \cdot 0.5 \cdot 0.5}$ n = 144.5
Z = 95%	Nivel de confianza (1.96)	
p = 0.5	Proporción esperada (0.5)	
q = 1-p = 0.5	Proporción no esperada (0.5)	
e = 5%	Error muestral (0.05)	
n = ?		

La muestra calculada indica que, con 145 estudiantes se tendría la representatividad de la población, la muestra constituye 62.8 % de la población; por lo tanto, se tiene la fiabilidad requerida, debido a que los encuestados representaron 74.9 % de la población; es decir, 12.1 % más de lo que requerido.

<sup>1</sup> Este dato es generalmente desconocido y se suele suponer que p = 0.5, que es la opción más segura.

### Los ítems

Diversos estudios sostienen que el fenómeno de la deserción escolar es multifactorial, lo que hace difícil establecer una causa directa. Los factores comprenden desde la organización de los centros educativos, el contexto social, la gestión escolar, la relación entre estudiantes y profesores, la situación familiar y la situación individual (Escudero, 2005). Así, la deserción escolar se convierte en un proceso complejo, en el cual se entrelazan factores de índole individual, familiar, económico, social y cultural (Goicovic, 2002).

Castaño et al. (2004) determinaron que son cuatro los factores principales de la deserción escolar: a) factores individuales, b) factores socioeconómicos, c) factores académicos y d) factores institucionales.

Una vez determinados los factores, se procedió a elegir las variables que tienen una mayor asociación al momento de explicar el abandono escolar, las cuales conformaron el cuestionario. Todo esto va en correspondencia con los objetivos y el planteamiento del problema de la investigación.

Por lo tanto, el cuestionario quedó integrado por 52 ítems, que se dividieron en cuatro bloques: el primero hace referencia a los factores individuales, el segundo a los factores socioeconómicos, el tercero a los factores académicos y el cuarto a los factores institucionales (véase Tabla 2.3).

**Tabla 2.3**  
Ítems incluidos en la encuesta para la recolección de datos

<b>a) Individuales</b>		
P1. Edad	P4. Problemas de salud	P7. Hijos
P2. Sexo	P5. Nombre de la enfermedad	P8. Núm. de hijos
P3. Municipio de nacimiento	P6. Estado civil	P9. Edad hijos
<b>b) Socioeconómicos</b>		
P10. Vives con familiares	P19. Núm. de televisores	P28. Ingreso personal
P11. Vivienda (propia)	P20. Núm. de computadoras	P29. Dependencia económica
P12. Núm. de personas	P21. Artículos domésticos	P30. Escolaridades padres
P13. Núm. de cuartos	P22. Contribución ingreso familiar	P31. Los padres saben leer
P14. Núm. de baños	P23. Dependencia del ingreso	P32. Los padres saben escribir
P15. Aire acondicionado	P24. Promedio del ingreso familiar	P33. Estado civil padres
P16. Núm. de focos	P25. Situación laboral	P34. Ocupación madre

P17. Tipo de piso	P26. Seguridad laboral	P35. Ocupación padre
P18. Núm. de automóviles	P27. Ausencia escuela	
<b>c) Académicos</b>		
P36. Tipo (EMS)	P39. Promedio (EMS)	P42. Repetición primaria
P37. Nombre escuela (EMS)	P40. Reprobación materias	P43. Repetición secundaria
P38. Ciudad (EMS)	P41. Repetición años escolares	P44. Repetición prepa
<b>d) Institucionales</b>		
P45. Opción licenciatura	P48. Satisfacción infraestructura	P51. Satisfacción enseñanza
P46. Otras opciones	P49. Satisfacción académica	P52. Permanencia/abandono
P47. Razones de elección de licenciatura	P50. Motivación	

*Fuente:* elaboración propia con base en los datos proporcionados por la Factor.

### *Prueba piloto del cuestionario*

La prueba piloto se aplicó a los estudiantes de primer semestre de la Unidad Académica de Sociología de la Comunicación y Educación de la UA-Gro, la selección se hizo por la homogeneidad que tenían los estudiantes de sociología con los estudiantes de turismo. La matrícula de primer semestre de la licenciatura en Sociología era de 67 estudiantes, organizados en dos grupos, de los cuales uno correspondía al turno matutino y el otro al vespertino. La encuesta se aplicó a 59 estudiantes. Con base en las respuestas obtenidas, se procedió a la corrección del cuestionario final que se aplicó a los estudiantes de la Facultad de Turismo.

### **Resultados**

Se aplicó la técnica de regresión logística para la construcción del modelo. Este tipo de modelo resulta útil cuando se tiene una variable dependiente dicotómica y un conjunto de  $n$  variables independientes o explicativas, que pueden ser cuantitativas o categóricas. En este caso, la variable dependiente es dicotómica, ya que estuvo construida por la condición de la deserción escolar del estudiante (si desertó o no); es decir, es una variable que midió si la población de interés abandonó los estudios.

De esta forma, el planteamiento del cual se partió para construir el modelo de regresión logística es:

donde  $\pi(\text{DESERCION})$  es la probabilidad de que la variable dicotómica  $Y$  tome el valor de 1, en el caso de que el estudiante abandone los estudios, y toma el valor de 0 si no abandonó los estudios en presencia de las variables independientes  $x_i$ .

$x_i$  es un conjunto de  $p$  variables  $\{x_1, x_2, \dots, x_p\}$  que forman parte del modelo.

$\beta_0$  es la constante del modelo.

$\beta_i$  son los coeficientes de las variables a ser estimados.

El siguiente paso fue la selección de las variables explicativas por medio del programa SPSS V.22. Se diseñaron y evaluaron varios modelos predictivos de la deserción. Finalmente, el modelo más adecuado para pronosticar la deserción escolar de los estudiantes de la Facultad de Turismo se obtuvo con 11 variables (véase Tabla 2.4).

**Tabla 2.4**  
Variables introducidas en el modelo

<b>Nombre de la variable (<math>x_i</math>)</b>	<b>Descripción</b>
PC	Representa el número de computadoras que hay en la vivienda.
ESCOPAPA	Representa la escolaridad máxima de estudios del papá del estudiante.
EDOCIVPAD	Representa el estado civil de los padres del estudiante.
BAÑOSESC	Representa el grado de satisfacción del estudiante por el servicio de baños de la escuela.
SEGURIDAD	Representa el grado de satisfacción del estudiante por el servicio de seguridad de la escuela.
ORGCURSOS	Representa el grado de satisfacción del estudiante por la organización de cursos, talleres o seminarios complementarios para su formación.
ATTNDIR	Representa el grado de satisfacción del estudiante por la atención recibida por los directivos de la escuela.
MOTEST	Representa el grado de satisfacción del estudiante por la motivación que le brinda sus padres para continuar estudiando.
MOTECON	Representa el grado de satisfacción del estudiante por el apoyo económico de sus padres.
EVALUACION	Representa el grado de satisfacción del estudiante por la evaluación que utilizan los profesores.
ASESORIA	Representa el grado de satisfacción del estudiante por la asesoría recibida por parte de sus profesores.

*Fuente:* elaboración propia con base en los datos proporcionados por la Factor.

**Tabla 2.5**  
Variables en la ecuación del modelo de la deserción escolar

Variabes	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
PC	-1.493	0.488	9.365	1	0.002	0.225
EDOCIVPAD	-1.201	0.480	6.270	1	0.012	0.301
BAÑOESC	1.844	0.804	5.262	1	0.022	6.324
ATTNDIR	-1.308	0.617	4.501	1	0.034	0.270
MOTEST	1.500	0.703	4.558	1	0.033	4.484
MOTECON	-1.433	0.712	4.051	1	0.044	0.239
EVALUACION	-2.157	0.895	5.812	1	0.016	0.116
ASESORIA	3.008	1.028	8.565	1	0.003	20.243
ESCOPAPA	0.945	0.558	2.872	1	0.040	2.574
SEGURIDAD	-1.114	0.628	3.150	1	0.046	0.328
ORGCURSOS	1.389	0.729	3.637	1	0.057	4.012
Constante	-1.094	0.982	1.242	1	0.265	0.335

Fuente: elaboración propia con base en los datos proporcionados por la Factor.

Los parámetros estimados del modelo son:

$$\beta_0 = -1.094, \beta_1 = -1.493, \beta_2 = -1.201, \beta_3 = 1.844, \beta_4 = -1.308, \beta_5 = 1.5, \beta_6 = -1.433, \beta_7 = -2.157, \beta_8 = 3.008, \beta_9 = 0.945, \beta_{10} = -1.114, \beta_{11} = 1.389.$$

Entonces, la ecuación de regresión logística para predecir la ocurrencia de la deserción escolar es:

$$\pi(x) = \frac{e^{(-1.094-1.493x_1-1.201x_2+1.844x_3-1.308x_4+1.5x_5-1.433x_6-2.157x_7+3.008x_8+0.945x_9-1.114x_{10}+1.389x_{11})}}{1+e^{(-1.094-1.493x_1-1.201x_2+1.844x_3-1.308x_4+1.5x_5-1.433x_6-2.157x_7+3.008x_8+0.945x_9-1.114x_{10}+1.389x_{11})}}$$

donde:

$$\begin{aligned} x_1 &= \text{PC} & x_5 &= \text{MOTEST} & x_9 &= \text{ESCOPAPA} \\ x_2 &= \text{EDOCIVPAD} & x_6 &= \text{MOTECON} & x_{10} &= \text{SEGURIDAD} \\ x_3 &= \text{BAÑOESC} & x_7 &= \text{EVALUACION} & x_{11} &= \text{ORGCURSOS} \\ x_4 &= \text{ATTNDIR} & x_8 &= \text{ASESORIA} & & \end{aligned}$$

Bondad de ajuste de Hosmer-Lemeshow

En la Tabla 2.6, se muestra la prueba de Hosmer-Lemeshow. Como se puede observar, el *p-valor* es superior a 0.05. Por lo tanto, aceptamos la hipótesis nula; es decir, el modelo es adecuado; sin embargo, el valor de 0.301 está lejos de uno, lo que nos indica que no es un buen ajuste.

$H_0$  : el modelo es adecuado

$H_1$  : el modelo no es adecuado

**Tabla 2.6**  
Prueba de Hosmer y Lemeshow

Escalón	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	9.508	8	0.301

Fuente: elaboración propia con base en los datos proporcionados por la Factor.

#### Tabla de clasificación

En la Tabla 2.7, observamos la clasificación. Para la DESERCIÓN tenemos que de 123 estudiantes que no desertaron, se clasificaron correctamente 103, lo que equivale a 91.2 %, mientras que para los que sí desertaron de 40 casos, 25 se clasificaron adecuadamente obteniendo un porcentaje de 62.5 %, lo que da 83.7 de porcentaje global.

**Tabla 2.7**  
Clasificación<sup>a</sup> de valores observados y pronosticados

Observado	Pronosticado		Corrección de porcentaje
	No desertó	Sí desertó	
DESERCIÓN	No desertó	103	91.2
	Sí desertó	15	62.5
Porcentaje global			83.7

<sup>a</sup> El valor del corte es 0.5.

Fuente: elaboración propia con base en los datos proporcionados por la Factor.

### Discusión

La muestra de estudio constaba de 173 estudiantes, de los cuales, 45 estudiantes desertaron en los primeros semestres de la carrera, lo que representó 26 % de la muestra. Con respecto a los 231 de la población, 90 estudiantes abandonaron los estudios, lo que significó 38.96 %. Semejante a lo que viene ocurriendo con las generaciones de la Facultad de Turismo, este suceso concuerda con otras investigaciones como la de Stinebrickner y Stinebrickner (2014) y Tinto (1975).

Por otro lado, la mayoría de las variables explicativas no resultó significativa estadísticamente para integrar el modelo matemático, pero a la hora de caracterizar a los estudiantes, se observa que, en los jóvenes que abandonaron los estudios, la mayor proporción tenía las características encontradas en diferentes enfoques de la deserción.

Entre los factores individuales, se identifica que las personas del sexo femenino tienen mayor probabilidad de abandonar los estudios. Dentro de la muestra, 66.7 % corresponde a mujeres. Este resultado concuerda con lo hallado por Cabrera et al. (1993) y Spady (1970).

Los factores socioeconómicos y académicos son los que mayor información presentan al momento de explicar la deserción de los estudiantes de la Facultad de Turismo: variables como ingreso familiar menor a \$5 000 mensuales, en los padres que al menos uno de los dos no terminó la carrera o tienen un grado de escolaridad menor a la licenciatura, pertenecer a los estratos más bajo de la clasificación del nivel socioeconómico propuestos por la Asociación Mexicana de Inteligencia de Mercado (Regla 8 × 7), la ocupación de la madre que se dedica al hogar, la escuela de procedencia, promedio menor a 9 en la educación media superior y el puntaje obtenido en la prueba de selección para el ingreso a la carrera menor a 1 000 puntos o los que no lo presentaron.

### Conclusiones

Lo expuesto a lo largo del estudio permite hacer las siguientes conclusiones.

1. Los resultados obtenidos concuerdan con lo hallado por Tinto (1975) y Goicovic (2002), en cuanto a que la deserción es un fenómeno complejo, en el cual se conjuntan factores individuales, socioeconómicos, académicos e institucionales que la provocan; por lo tanto, no se puede establecer una causa directa debido al conjunto de particularidades que encierra; sin embargo, existen variables que tienen una mayor ponderación a la hora de explicar la deserción escolar de los estudiantes de la Facultad de Turismo.

2. Son los primeros semestres de la carrera donde se tiene la mayor probabilidad de desertar. Hecho que puede ser explicado por la configuración de factores académicos y socioeconómicos con los que cuentan los aspirantes al momento de ingresar a la carrera.

3. Caracterizar el nivel de riesgo de deserción de los estudiantes que ingresan a la educación superior por medio de un modelo matemático que considera las características individuales, socioeconómicas, académicas e institucionales de los estudiantes permitirá anticiparse al suceso del abandono escolar.

### Referencias

- Bean, J. P. y Eaton, S. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention Research, Theory & Practice*, vol. 3, núm. 1, 73-89.
- Berger, J. (2002). Understanding the Organizational Nature of Student Persistence: Empiricallybased Recommendations for Practice. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, vol. 3, núm. 1, 3-21.
- Braxton, J. M., Milem, J. F. y Sullivan, A. S. (2000). The Influence of Active Learning on the College Student Departure Process: Toward a Revision of Tinto's Theory. *Journal of Higher Education*, vol. 71, núm. 5, 569-590.

- Cabrera, A., Castañeda, M. y Nora, A. (1993). College persistence: structural equations modelling test of integrated model of student retention. *Journal of Higher Education*, vol. 64, núm. 2, 123-139.
- \_\_\_\_\_ (1992). The role of finances in the persistence process: A structural model. *Research in Higher Education*, vol. 33, núm. 5, 303-336.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. y Vásquez, J. (2004). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. *Lecturas de Economía*, núm. 60, 39-65.
- Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, vol. 33, núm. 1, 7-17.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1(1), 1-24.
- Goicovic, I. (2002). Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil. *Última Década*, 16, 11-53.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad de la Educación*. Consejo Superior de Educación. Ministerio de Educación, Chile, núm. 17, 91-108.
- Murray, R. S. y Larry, J. S. (2005). *Estadística*. México: McGraw Hill.
- Navarro Sandoval, N. L. (2001). Marginación en los jóvenes. Aproximación a las causas de abandono. *Notas*. *Revista de Información y Análisis*, núm. 15, 2001.
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, vol. 1, núm. 1, 64-85.
- Stinebrickner, R., y Stinebrickner, T. (2014). Academic performance and college dropout: Using longitudinal expectations data to estimate a learning model. *Journal of Labor Economics*, 32(3), 601-644. doi: <https://doi.org/10.1086/675308>.
- St. John, E., Cabrera, A., Nora, A., y Asker, E. H. (2000). Economic influences on persistence reconsidered: How can finance research inform the reconceptualization of persistence research. En J. M. Braxton (ed.), *Reworking the student departure puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, núm. 71, ANUIES, México.
- \_\_\_\_\_ (1975). Dropout From Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research, *Journal of Higher Education*, núm. 45, 89-125.

**Sobre los autores**

<sup>1</sup> Profesor de la Universidad Autónoma de Guerrero, México, ORCID:  
0000-0003-4819-2403

<sup>2</sup> Profesora de la Universidad Autónoma de Guerrero, México, ORCID:  
0000-0002-0309-3885

<sup>3</sup> Profesora de la Universidad Autónoma de Guerrero, México, ORCID:  
0009-0005-6263-4644

<sup>4</sup> Profesor de la Universidad Autónoma de Guerrero, México, ORCID:  
0009-0002-3896-9899

## Análisis de la desafiliación escolar y los factores familiares en el riesgo de abandono escolar de estudiantes de una escuela normal en México.

### Analysis of school disaffiliation and family factors in the risk of school dropout among students at a normal school in Mexico

Xochitl Hernández Leyva<sup>1</sup>  
Jorge Hernández Márquez<sup>2</sup>

Recibido: 04/06/2024  
Revisado: 12/06/2024  
Aceptado: 21/06/2024

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en  
Latinoamérica.

Disponible en:  
<https://iquatroeditores.org/revista/index.php/relep/index>

<https://doi.org/10.46990/relep.2024.6.3.1557>



#### Resumen

El objetivo del presente estudio fue analizar la relación entre la desafiliación escolar, los factores familiares y el riesgo de abandono escolar de los estudiantes de una escuela normal en México. Se empleó un enfoque cuantitativo no experimental, transversal, utilizando un método de muestreo no probabilístico por conveniencia con alumnos de segundo, cuarto y sexto semestre de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas de la Escuela Normal Pública del Estado de Hidalgo. Se aplicaron en total 89 encuestas de escala Likert. El cuestionario se basó en variables escolares y familiares. Se realizó un análisis bivariado, utilizando la correlación de Pearson para evaluar la dependencia de las variables. El estudio sugiere que los factores relacionados con la escuela pueden potencialmente disminuir el riesgo de abandono escolar.

#### Palabras clave

Abandono escolar, desafiliación escolar, factores de riesgo, familia

#### Abstract

The objective of this study was to analyze the relationship between school disaffiliation, family factors, and the risk of school dropout among students at a normal school in Mexico. A non-experimental, cross-sectional quantitative approach was employed, using a non-probabilistic convenience sampling method with students in second, fourth, and sixth semesters of Bachelor of Education in Mathematics at the Public Normal School of the State of Hidalgo. A total of 89 Likert scale surveys were applied. The questionnaire was based on school and family variables. A bivariate analysis was performed, using Pearson's correlation to assess the dependency of the variables. The study suggests that school-related factors can potentially reduce the risk of school dropout.

## Keywords

School dropout, disaffiliation, school, risk factors, and family

## Introducción

En la revisión de la literatura sobre los factores de riesgo de abandono escolar en la educación superior, se identificó una amplia gama de variables que inciden en la decisión de los estudiantes de interrumpir sus estudios; entre ellos, destacan los factores académicos, socioeconómicos, psicológicos y familiares. De Jesús y Sánchez (2020) advierten que la débil o inexistente relación entre los estudiantes y sus familias es un factor de riesgo significativo para el abandono escolar. Estrada (2019), así como Miranda y Polanco (2021) coinciden en señalar que la falta de identificación de los estudiantes con la institución educativa se le conoce como desafiliación escolar, que conduce a una débil interacción con docentes, lo que representa un mayor riesgo de abandono escolar.

Basándonos en la investigación existente, se identificó una serie de factores que contribuyen al riesgo de abandono escolar en la educación superior; sin embargo, aún existen vacíos de conocimiento que requieren un análisis profundo de los mecanismos subyacentes que impulsan este fenómeno. Zavala y Arias (2023) sostienen que es necesario continuar analizando el problema en cuestión para identificar sus causas y desarrollar intervenciones. En este sentido, este estudio se centra en analizar la relación entre la desafiliación escolar, los factores familiares y el riesgo de abandono escolar de los estudiantes de una escuela normal de México.

## Revisión de la literatura

En la revisión de la literatura sobre los factores de riesgo de abandono escolar, se enfatiza la necesidad de diferenciar claramente entre el riesgo de abandono y el abandono escolar en sí. El riesgo de abandono escolar alude a la probabilidad de que un estudiante deje sus estudios antes de completarlos, indicando la posibilidad de que ocurra el abandono, pero sin que haya sucedido aún (Salvá et al., 2014). Jadue et al. (2015), así como Miranda y Polanco (2021) señalan que el riesgo de abandono escolar está determinado por una compleja interacción de factores individuales, familiares e institucionales.

El abandono escolar, según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023), es el número de estudiantes que interrumpen su educación formal durante un ciclo escolar, lo que implica la deserción de los alumnos antes de completar su etapa educativa, tal como lo caracteriza Nava (2023). Maldonado (2020) lo describe como un “proceso de distanciamiento paulatino” de la institución educativa, donde se deja de asistir a clases, y lo diferencia de la simple incapacidad del estudiante al asociarlo con factores contextuales que lo predisponen a tener experiencias negativas.

Chalacán y Delgado (2020), lo mismo que Garrido y Polanco (2020) establecen que las relaciones familiares, el estatus socioeconómico y la dinámica familiar son factores determinantes en el riesgo de abandono escolar. La falta de apoyo emocional y financiero, las expectativas académicas poco realistas y la comunicación deficiente entre padres e hijos, pueden impulsar a los estudiantes a interrumpir sus estudios. Puntualmente, Garrido y Polanco (2020) resaltan la importancia del entorno familiar, donde los problemas económicos, la desmotivación y la falta de interés de la familia derivan en un bajo desempeño académico del estudiante. Estos factores generan una aversión personal hacia la continuidad educativa, lo que finalmente conduce al riesgo de abandono escolar.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) en enero de 2024 afirmó que el riesgo de abandono escolar no se atribuye únicamente a las características individuales, sino que puede ocurrir en diferentes niveles socioeconómicos, edades y etapas académicas; por ello, es importante que se consideren los factores, como la calidad de la escuela, el apoyo de los maestros, la integración social dentro del entorno educativo y las expectativas académicas.

En este sentido, se debe analizar lo que sucede en el interior de las instituciones educativas, porque las prácticas y actitudes de los maestros juegan un papel relevante en la influencia de las percepciones, la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes, lo cual impacta en el riesgo de abandono escolar. Garrido y Polanco (2020) identifican que las relaciones maestro-alumno, las estrategias de instrucción y la dinámica del aula, pueden contribuir al riesgo de abandono escolar. Estudios como los de Molina y Pérez (2006), así como de Rochi (2021) enfatizan aún más la importancia de las interacciones positivas maestro-alumno para promover la retención y el éxito académico.

Rochi (2021) analiza cómo la falta de preocupación de los profesores puede provocar que los estudiantes no permanezcan en la escuela; además afirma que hay un efecto en las malas calificaciones de los estudiantes que los mantiene desmotivados y con poco interés por continuar con sus estudios. Miranda y Polanco (2021) también encontraron que el discurso y las prácticas del profesorado tienen impacto en los estudiantes al aumentar la autoeficacia y la confianza; sus hallazgos señalan que las creencias y acciones de los profesores pueden influir en el éxito académico, la valoración, el respeto, la confianza y el aprendizaje de los estudiantes.

La desafiliación escolar se define como la falta de conexión o identificación que los estudiantes experimentan, lo cual está relacionado consistentemente con un mayor riesgo de abandono escolar (Estrada, 2019). Esta desconexión puede manifestarse en una baja participación en actividades, interacciones débiles con maestros y compañeros, y una sensación de no pertenecer a la comunidad escolar (Miranda y Polanco, 2021). Al respecto, la institución escolar juega un papel decisivo en el riesgo de abandono escolar al tratar de prevenir que los estudiantes dejen la escuela;

por ello, es trascendental analizar la relación entre alumnos y profesores a fin de identificar si es un factor que incide en la permanencia escolar.

En la revisión de la literatura sobre el riesgo de abandono escolar, se identifica una amplia gama de factores que contribuyen a este fenómeno, incluyendo características individuales, condiciones familiares y entornos escolares. Pero aún existe una laguna de conocimiento que examine específicamente la influencia relativa de la desafiliación escolar y los factores familiares en el riesgo de abandono escolar, particularmente en el contexto de la educación superior.

**Tabla 3.1**  
Definición conceptual de las variables

Variable	Definición conceptual
Importancia de asistir a la escuela	Proceso de distanciamiento paulatino de la institución educativa, donde se deja de asistir a clases, asociado a factores contextuales (Maldonado, 2020).
Confianza para acercarse al docente	El discurso y las prácticas del profesorado tienen impacto en los estudiantes al aumentar la autoeficacia y la confianza. La creencia del estudiante de que su profesor es accesible, comprensivo y está dispuesto a brindar asistencia (Miranda y Polanco, 2021).
Vínculo con el profesor en el proceso de aprendizaje	Las relaciones maestro-alumno negativas o sin apoyo pueden generar sentimientos de desconexión, alienación y falta de motivación para tener riesgo de abandono escolar (Garrido y Polanco, 2020).
Familiares motivan el éxito profesional	La falta de apoyo tanto emocional como financiero y las expectativas académicas poco realistas pueden generar una aversión personal hacia la continuidad educativa, lo que finalmente conduce al riesgo de abandono escolar (Chalacán y Delgado, 2020; Garrido y Polanco, 2020).
Plática con familiares sobre asuntos escolares	La comunicación deficiente entre padres e hijos puede impulsar a los estudiantes a interrumpir sus estudios (Chalacán y Delgado, 2020; Garrido y Polanco, 2020).
Familia felicita por cumplir con tareas escolares	La familia del estudiante proporciona refuerzo positivo y estímulo por completar las tareas escolares. Esta variable es relevante para comprender cómo la dinámica familiar puede influir en la motivación, el compromiso y el rendimiento académico de los estudiantes (Chalacán y Delgado, 2020; Garrido y Polanco, 2020).

Fuente: elaboración propia con base en la revisión de la literatura.

### Metodología

El objetivo de esta investigación fue analizar la relación entre la desafiliación escolar, los factores familiares y el riesgo de abandono escolar de los estudiantes de la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo (ENSUPEH). Para ello, se llevó a cabo un estudio cuantitativo. Se empleó un diseño de investigación no experimental y transversal. Se optó por un

muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando a los estudiantes de segundo, cuarto y sexto semestre de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas de la ENSUPEH. La muestra estuvo compuesta por 89 estudiantes, a quienes se les aplicó un cuestionario estructurado en escala Likert. Las encuestas se aplicaron durante el periodo del 15 de enero al 10 de febrero de 2024. Este lapso se eligió para asegurar una mayor participación y reflejar de manera precisa las percepciones de los estudiantes en un momento clave del semestre.

El cuestionario utilizado fue diseñado específicamente para esta investigación, basándose en la revisión de la literatura y en los objetivos planteados al inicio de la investigación. El instrumento incluyó ítems relacionados con las variables de desafiliación escolar, factores familiares y riesgo de abandono escolar. El cuestionario se dividió en secciones; en la primera parte, se evaluó la probabilidad de que el estudiante abandonara sus estudios antes de completarlos; la segunda se centró en la percepción del estudiante sobre su conexión y sentido de pertenencia a la institución educativa: las preguntas abordaron aspectos como la interacción con profesores y compañeros, así como la satisfacción general con el ambiente escolar. En la última sección, se exploraron las características del entorno familiar que podrían influir en el riesgo de abandono escolar. Estas preguntas indagaron sobre el apoyo emocional y financiero brindado por la familia, las expectativas académicas, la comunicación entre padres e hijos y la motivación hacia el éxito profesional.

Cada ítem fue valorado mediante una escala Likert de cinco puntos, que iba desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”, permitiendo medir la intensidad de las percepciones y actitudes de los estudiantes respecto a las diferentes variables.

Para asegurar la participación, el cuestionario fue proporcionado a los estudiantes de la ENSUPEH mediante encuestas en papel y en línea. Una vez completados los cuestionarios, las respuestas fueron recopiladas y digitalizadas. Los datos en papel se transcribieron a una base de datos electrónica, mientras que las respuestas en línea se almacenaron directamente en la plataforma del cuestionario utilizado.

Los datos recolectados mediante el cuestionario fueron codificados; se analizaron las respuestas, utilizando la correlación de Pearson, una técnica estadística que mide la asociación lineal entre dos variables, usando el software de Jamovi [Versión 2.3.28]. Se evaluaron las correlaciones entre las variables de desafiliación institucional, factores familiares y riesgo de abandono escolar para determinar la existencia de relaciones significativas entre ellas.

Con base en la revisión de la literatura y el objetivo de la investigación, se plantearon las siguientes hipótesis.

H1. Existe una relación significativa entre la desafiliación escolar y el riesgo de abandono escolar en los estudiantes de la ENSUPEH.

H2. Existe una relación significativa entre los factores familiares y el riesgo de abandono escolar en los estudiantes de la ENSUPEH.

- Variable independiente: factores familiares y desafiliación escolar.
- Variable dependiente: riesgo de abandono escolar.

**Tabla 3.2**  
Operacionalización de variables

Variable	Operacionalización
Desafiliación escolar	Da cuenta de la falta de conexión o identificación que experimentan los estudiantes con su institución educativa. Esta desconexión puede manifestarse en una baja participación en actividades extracurriculares, una interacción débil con el profesorado y los compañeros, y una sensación general de no pertenecer a la comunidad escolar.
Factores familiares	Se refieren a las condiciones y características del entorno familiar que pueden influir en la probabilidad de que un estudiante abandone la escuela.
Riesgo de abandono escolar	Alude a la probabilidad de que un alumno deje sus estudios antes de completarlos.

Fuente: elaboración propia.

### Resultados

La consistencia interna del instrumento se realizó a partir de variables mediante el análisis del alfa de Cronbach, como se muestra en la Tabla 3.3.

**Tabla 3.3**  
Alfa de Cronbach y correlación de las variables

VARIABLES	Correlación con CL	Alfa de Cronbach	de Media	Desviación estándar
Total instrumento		0.828		
Importancia asistencia escuela	0.517	0.683	2.27	0.738
Confianza con profesores	0.183	0.730	2.73	0.473
Vínculo profesor aprendizaje	0.246	0.715	2.94	0.287
Familiares motivan profesional exitoso	0.339	0.692	2.50	0.527
Platica familia asuntos escolares	0.541	0.701	2.79	0.437
Felicitación por cumplir actividades	0.415	0.732	2.07	0.782

Fuente: elaboración propia con base en Jamovi 2.3.28.

Se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson para analizar la relación entre diferentes variables de desafiliación escolar y factores familiares relacionadas con el riesgo de abandono escolar. A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes obtenidos a partir de la matriz de correlaciones.

#### *Factores de desafiliación escolar*

En el análisis de la correlación, entre las expectativas del estudiante sobre la relación alumno-docente, se encontró que la correlación entre las expectativas del alumno sobre la importancia de asistir a la escuela y su percepción de que el vínculo con el profesor es favorable para su aprendizaje es positiva y moderada ( $R = 0.363$ ). El valor  $p$  es menor a 0.001, lo cual indica que esta relación es estadísticamente significativa. Esto sugiere que los estudiantes que consideran importante asistir a la escuela tienden a percibir positivamente su relación con los profesores, reconociendo este vínculo como beneficioso para su aprendizaje.

Existe una correlación positiva fuerte ( $R = 0.593$ ) entre la percepción de que el vínculo con el profesor es favorable para el aprendizaje y la confianza para acercarse a los profesores. Con un valor  $p$  menor a 0.001, esta relación es altamente significativa. Este hallazgo sugiere una percepción positiva del vínculo con el profesor, lo cual está fuertemente asociada con una mayor confianza para acercarse a los profesores, lo que puede facilitar una mejor comunicación y apoyo académico, como se observa en la Tabla 3.4.

**Tabla 3.4**

Matriz de correlaciones: importancia de asistir a la escuela y desafiliación escolar.

<b>Matriz de correlaciones</b>	
	2. Expectativas del alumno sobre la escuela 4. Relación alumno-profesor
2. Expectativas del alumno sobre la escuela [2.1 Consideras importante asistir a la escuela...]	<b>R de Pearson</b>
	<b>GI</b>
	<b>valor p</b>
4. Relación alumno-profesor [4.3 Tienes la confianza de acercarte con tus profesores para platicar...]	<b>R de Pearson</b> 0.365
	<b>GI</b> 85
	<b>R de Pearson</b> <0.001

Fuente: elaboración propia con base en Jamovi 2.3.28.

Los resultados obtenidos confirman la primera hipótesis planteada, la cual es que existe una correlación significativa entre las expectativas de los alumnos sobre la importancia de asistir a la escuela y la relación

que tienen con sus profesores en términos de confianza y apoyo en el proceso de aprendizaje. Además, una buena relación con los profesores está asociada con una mayor confianza por parte de los estudiantes para buscar apoyo y consejo académico.

*Factores familiares*

La información recabada muestra que no existe una correlación significativa entre las expectativas del estudiante sobre la importancia de asistir a la escuela y las pláticas que tiene con su familia sobre asuntos escolares. El valor p de 0.835 indica que esta relación no es estadísticamente significativa. Hay ausencia de correlación significativa entre las expectativas del alumno sobre la importancia de asistir a la escuela y la motivación recibida de su familia para convertirse en un profesional exitoso. Con un valor p de 0.976, la relación entre estas variables no es estadísticamente significativa. Además, no se encontró una correlación significativa entre las expectativas del alumno sobre la importancia de asistir a la escuela y las felicitaciones que recibe de su familia por cumplir con las actividades escolares. El valor p de 0.228 sugiere que esta relación no es significativa, como se muestra en la Tabla 3.5.

**Tabla 3.5**  
Matriz de correlaciones: importancia de asistir a la escuela y factores familiares.

<b>Matriz de correlaciones</b>				
		2. Expectativas del alumno sobre la escuela	12. Relaciones familiares	13. Relaciones familia-escuela
2. Expectativas del alumno sobre la escuela [2.1 Consideras importante asistir a la escuela...]	<b>R de Pearson</b>			
	<b>GI</b>			
	<b>valor p</b>			
12. Relaciones familiares [12.4 Platicas con tu familia asuntos de la escuela...]	<b>R de Pearson</b>	0.023		
	<b>GI</b>	86		
	<b>valor p</b>	0.835		
12. Relaciones familiares [12.2 Te motivan a ser un profesional exitoso...]	<b>R de Pearson</b>	0.003	0.401	
	<b>GI</b>	86	87	
	<b>valor p</b>	0.976	<0.001	

<b>Matriz de correlaciones</b>				
		2. Expectativas del alumno sobre la escuela	12. Relaciones familiares	13. Relaciones familia-escuela
13. Relaciones familia-escuela [13.5 Cuando cumples con las actividades en la escuela tus papás te felicitan...]	<b>R de Pearson</b>	0.130	0.415	
	<b>GI</b>	86	87	
	<b>valor p</b>	0.228	<0.001	
			0.308	
			87	
			0.003	

Fuente: elaboración propia con base en Jamovi 2.3.28.

Estos hallazgos subrayan que, aunque la percepción de la importancia de asistir a la escuela no se ve directamente afectada por las dinámicas familiares en este estudio, las pláticas sobre asuntos escolares y la motivación hacia el éxito profesional, así como las felicitaciones familiares, no son factores significativos que contribuyen a la motivación y al reconocimiento académico, lo que podría influir indirectamente en la decisión de los estudiantes de continuar o abandonar sus estudios. Se descarta la segunda hipótesis (H2) respecto a la afirmación de que los factores familiares influyen significativamente en el riesgo de abandono escolar de los estudiantes de la ENSUPEH.

Los resultados de este estudio indican que los factores familiares, especialmente el apoyo y la comunicación, en los estudiantes de la ENSUPEH no son tan importantes para el éxito académico de los estudiantes. Se confirma la primera hipótesis de que existe una relación significativa entre la desafiliación escolar y el riesgo de abandono escolar en los estudiantes de la ENSUPEH. Los hallazgos sugieren que la desafiliación escolar, particularmente la falta de expectativas positivas sobre la escuela y la relación deficiente con los profesores, juega un papel más significativo en el riesgo de abandono escolar que los factores familiares.

### **Discusión**

Los resultados obtenidos, en esta investigación, confirman la hipótesis (H1) sobre la existencia de una relación significativa entre las expectativas de los alumnos sobre la importancia de asistir a la escuela y la confianza y el apoyo que reciben de sus profesores en el proceso de aprendizaje. Las correlaciones encontradas sugieren que los estudiantes que valoran más la asistencia a la escuela tienden a tener relaciones más positivas y de confianza con sus profesores. Este hallazgo es consistente con estudios previos que destacan la importancia de las interacciones positivas maestro-alumno para promover la retención y el éxito académico.

Garrido y Polanco (2020) identifican que las relaciones maestro-alumno, las estrategias de instrucción y la dinámica del aula, pueden contribuir a la disminución del riesgo de abandono escolar. Este estudio refuerza la idea de que una relación positiva entre estudiantes y docentes puede actuar como un factor protector contra la deserción escolar. Las interacciones de apoyo y confianza con los profesores no sólo fomentan un entorno de aprendizaje más efectivo, sino que también pueden incrementar la motivación y el compromiso de los estudiantes, reduciendo así las tasas de abandono.

Los estudios de Molina y Pérez (2006), lo mismo que los de Rochi (2021) enfatizan que las interacciones positivas entre maestros y alumnos son esenciales para promover la retención y el éxito académico. Rochi (2021) añade que la falta de preocupación de los profesores puede provocar que los estudiantes pierdan el interés en sus estudios y, en consecuencia, abandonen la escuela. Estos hallazgos son coherentes con los resultados de esta investigación, que muestran una correlación significativa entre las expectativas de los alumnos sobre la importancia de asistir a la escuela y su percepción de un vínculo positivo con los profesores.

Miranda y Polanco (2021) encontraron que el discurso y las prácticas del profesorado impactan a los estudiantes al aumentar su autoeficacia y confianza. Sus descubrimientos indican que las creencias y acciones de los profesores pueden influir significativamente en el éxito académico, la valoración, el respeto, la confianza y el aprendizaje de los estudiantes. Los resultados de esta investigación apoyan estas conclusiones, mostrando que una relación positiva con los profesores está fuertemente asociada con una mayor confianza para buscar apoyo académico.

La desafiliación escolar, definida como la falta de conexión o identificación que los estudiantes experimentan, se relaciona consistentemente con un mayor riesgo de abandono escolar (Estrada, 2019), la cual puede manifestarse en una baja participación en actividades, interacciones débiles con maestros y compañeros, así como una sensación de no pertenecer a la comunidad escolar (Miranda y Polanco, 2021). Los resultados de este estudio indican que la desafiliación escolar, particularmente la falta de expectativas positivas sobre la escuela y la relación deficiente con los profesores, juega un papel significativo en el riesgo de abandono escolar en la educación superior.

Asimismo, estos resultados indican que no existe una correlación significativa entre las expectativas del estudiante sobre la importancia de asistir a la escuela y las interacciones familiares relacionadas con asuntos escolares. Específicamente, los valores *p* elevados (0.835, 0.976 y 0.228) sugieren que ni las pláticas sobre asuntos escolares, ni la motivación recibida para convertirse en un profesional exitoso, ni las felicitaciones familiares por cumplir con las actividades escolares, tienen una relación estadísticamente significativa con la percepción de los estudiantes sobre la importancia de asistir a la escuela.

Estos hallazgos son reveladores en el contexto de la literatura existente sobre el abandono escolar. Chalacán y Delgado (2020), así como Garrido y Polanco (2020) afirman que las relaciones familiares, el estatus socioeconómico y la dinámica familiar, son factores determinantes en el riesgo de abandono escolar. Sin embargo, los resultados de este estudio sugieren que, al menos en el contexto específico de la ENSUPEH, que comprende educación superior, estos factores familiares no influyen significativamente en la percepción de los estudiantes sobre la importancia de asistir a la escuela.

Esto se puede deber al alto porcentaje de estudiantes que migran a la capital del estado de Hidalgo para continuar con sus estudios, lo que podría explicar, al menos parcialmente, las diferencias observadas en la relación entre las dinámicas familiares y la percepción de la importancia de asistir a la escuela. Al vivir lejos de sus familias, los estudiantes experimentan un mayor grado de autonomía en su vida diaria, incluyendo la toma de decisiones sobre su asistencia a clases. Esto puede reducir la influencia directa de las expectativas y presiones familiares sobre su percepción de la importancia de la escuela. Asimismo, al estar lejos de la red de apoyo familiar, los estudiantes deben asumir una mayor responsabilidad individual por su propio aprendizaje y desempeño académico, independientemente de las dinámicas familiares.

### **Conclusiones**

Los resultados de este estudio confirman la primera hipótesis acerca de que existe una relación significativa entre la desafiliación escolar y el riesgo de abandono escolar en los estudiantes de la ENSUPEH. Los hallazgos sugieren que la desafiliación escolar, particularmente la falta de expectativas positivas sobre la escuela y la relación deficiente con los profesores, juega un papel más significativo en el riesgo de abandono escolar que los factores familiares, como el apoyo y la comunicación. Además, los resultados destacan la importancia de crear un ambiente escolar positivo y de apoyo que fomente la motivación y el compromiso de los estudiantes. Los profesores juegan un papel relevante en la creación de este ambiente al establecer expectativas claras, brindar apoyo académico y emocional, y construir relaciones sólidas con sus alumnos.

La desafiliación escolar, caracterizada por la falta de expectativas positivas sobre la escuela y una relación deficiente con los profesores, tiene un impacto más significativo en el riesgo de abandono escolar que los factores familiares. Esto sugiere que las intervenciones para reducir el abandono escolar deben centrarse en mejorar la integración escolar y fortalecer las relaciones alumno-docente, como el fortalecimiento de aprendizajes mediante la asesoría y la tutoría para realizar acompañamiento a estudiantes. El programa de tutoría puede alentar el aprendizaje de los estudiantes, lo que ayudaría a disminuir el número de estudiantes que abandonan antes de terminar la escuela (Nava, 2023).

Finalmente, este estudio proporciona evidencia de que la desafiliación escolar es un factor crítico en el riesgo de abandono escolar. Las políticas educativas y los programas de intervención deben centrarse en mejorar la conexión escolar y fomentar relaciones positivas entre alumnos y docentes para promover la permanencia de los estudiantes en las instituciones de educación superior. Los hallazgos aportan un análisis valioso que puede servir de base para diseñar intervenciones y reducir el riesgo de abandono escolar en la ENSUPEH y, potencialmente, en otras instituciones educativas.

## Referencias

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) (2024). Prevención y reducción del abandono escolar en América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/b80b4d28-e4df-4c5c-9659-dd78d4d1b527/content>.
- Chalacán, A. y Delgado, N. (2020). Factores de riesgo y protección en la deserción escolar de la Institución Educativa Policarpa. *Revista UNIMAR*, 38(1), 35-63. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/447/4471930003/html/>.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social (Coneval) (2020). Medición de pobreza. [https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Hidalgo/PublishingImages/Pobreza\\_2020/Pobreza\\_2018-2020\\_HGO.jpg](https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Hidalgo/PublishingImages/Pobreza_2020/Pobreza_2018-2020_HGO.jpg).
- De Jesús, J. y Sánchez, D. (2020). Factores de motivación al logro de estudiantes de IGEM de una IES pública. *Latindex*. [http://www.web.facpya.uanl.mx/Vinculategica/Vinculategica6\\_1/36%20DE%20JESUS\\_SANCHEZ.pdf](http://www.web.facpya.uanl.mx/Vinculategica/Vinculategica6_1/36%20DE%20JESUS_SANCHEZ.pdf).
- Estrada, M. (2019). Afiliación juvenil y desafiliación institucional. El entramado complejo de la deserción en la educación media. *SciELO. RMIE*, 19(61), 431-453. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n61/v19n61a5.pdf>.
- Garrido, J. y Polanco M. (2020). La voz de los estudiantes en riesgo de abandono escolar. Su visión sobre el profesorado, *Perfiles Educativos*, XLII(170), 6-21. *Redalyc*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13271692002>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017). *Panorama Educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B115.pdf>.
- Jadue, G., Galindo, A. y Navarro, L. (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. *Estudios Pedagógicos*, XXXI(2), 43-55. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052005000200003&lng=es&nrm=iso&tln-g=es](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000200003&lng=es&nrm=iso&tln-g=es).

- Jamovi [Versión 2.3.28]. (2023). <https://www.jamovi.org/download.html>
- Lechuga, J. (2022). Pobreza infantil y su efecto en la deserción escolar (2022-2018). *Revista de Economía*. México. <https://ensayos.uanl.mx/index.php/ensayos/article/view/228/292>.
- Lera, J., Martínez, J., Ochoa, R. y Rivas, J. (2017). Desigualdad social y educativa en México y España: nuevas formas de atender el desarrollo. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades. SOCIOTAM*, XXVII(1), 131-161. Redalyc. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65456040009.pdf>.
- Maldonado, L. (2020). Asociación entre participación parental en los estudios, clima familiar y confianza del estudiantado con la propensión de deserción escolar del Colegio de Bachilleres Militarizado General Mariano Escobedo del Estado de Nuevo León (CBM). *Revista Educación*, vol. 45, núm. 2, 1-13. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v45n2/2215-2644-edu-45-02-00286.pdf>.
- Miranda, J. y Polanco, M. (2021). La voz de los estudiantes en riesgo de abandono escolar. Su visión sobre el profesorado. *Perfiles Educativos*, 42(170). [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982020000400002](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982020000400002).
- Molina, N. y Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2). [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512006000200010](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010).
- Nava, M. (2023). La deserción escolar en la educación secundaria en México. *Revista Científica del Golfo de California*, 1(1). ISSN: 2448-8097.
- Rochi, F. (2021). Deserción escolar en la educación superior en México: revisión de literatura. *RIDE. Edu.*, LI (22). Guadalajara, ene-jun. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-74672021000100101#:~:text=A%20partir%20de%20la%20revisi%C3%B3n,el%20nivel%20de%20ingreso%20familiar](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672021000100101#:~:text=A%20partir%20de%20la%20revisi%C3%B3n,el%20nivel%20de%20ingreso%20familiar).
- Salvá, F., Oliver, M. y Comas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 129-142. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281031320009.pdf>.
- Santillán, A. y Vargas J. (2022). Descomposición de la desigualdad del rendimiento escolar por condición de pobreza en estudiantes mexicanos. *Anál. Econ.*, 37(95). [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-66552022000200125#:~:text=De%20acuerdo%20con%20OCDE%20\(2019,pobreza%20\(CONEVAL%2C%202021\)](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-66552022000200125#:~:text=De%20acuerdo%20con%20OCDE%20(2019,pobreza%20(CONEVAL%2C%202021)).
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2023). Principales cifras del sistema educativo nacional 2022-2023. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2022\\_2023\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2022_2023_bolsillo.pdf).

- Schmelkes, S. (2021). Pobreza urbana y rezago escolar. *Ibero*, 13(78). <https://revistas.ibero.mx/ibero/uploads/volumenes/64/pdf/pobreza-urbana-y-rezago-escolar-sylvia-schmelkes.pdf>.
- Zavala, L. y Arias, D. (2023). Factores de deserción escolar en educación primaria en Michoacán. Análisis desde el desarrollo local. En *Desarrollo y sustentabilidad. Instituciones, gobiernos y sectores económicos estratégicos*. 104-131. Morelia: Editorial FEVaQ/UMSNH. [https://www.researchgate.net/publication/377329146\\_Factores\\_de\\_desercion\\_escolar\\_en\\_educacion\\_primaria\\_en\\_Michoacan\\_Analisis\\_desde\\_el\\_desarrollo\\_local](https://www.researchgate.net/publication/377329146_Factores_de_desercion_escolar_en_educacion_primaria_en_Michoacan_Analisis_desde_el_desarrollo_local)

### **Sobre los autores**

<sup>1</sup> Profesora de la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo, México, ORCID: 0000-0002-8225-114X

<sup>2</sup> Profesor de la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo, México, ORCID: 0000-0002-7284-8612

# Condiciones de empleabilidad de docentes noveles de la Licenciatura en Educación Primaria: Caso de Escuela Normal de Valle de Bravo.

## Employability conditions of novice teachers with a bachelor's degree in Primary School Education: the case of the Normal School from Valle de Bravo.

Annie Brisnafema Posadas Miralrio<sup>1</sup>

Ileri Báez Chávez<sup>2</sup>

Erika Cortés Severiano<sup>3</sup>

Recibido: 02/12/2023

Revisado: 12/06/2024

Aceptado: 21/06/2024

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica.

Disponible en:

<https://iquatroeditores.org/revista/index.php/relep/index>

<https://doi.org/10.46990/relep.2024.6.3.1570>



### Resumen

Derivado del Programa de Seguimiento Institucional de Egresados (PISE), de la Escuela Normal de Valle de Bravo, se presentan resultados parciales de la investigación con el objetivo de identificar las condiciones de empleabilidad de los docentes noveles de las generaciones 2018-2022 y 2019-2023, así como las implicaciones que tiene la asignación de códigos emitidos por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), cuyos hallazgos alertan de un proceso de contratación punitivo que ha generado, entre los normalistas, frustración, incertidumbre, desconfianza, renuncia y un evidente incremento de desempleo.

### Palabras clave

Docentes noveles, egresados, empleabilidad, formación inicial docente.

### Abstract

Derived from the Institutional Graduate Follow-up Program (Programa de Seguimiento Institucional de Egresados - PISE), the Normal School of Valle de Bravo, partial results of this investigation were presented with the objective of identifying the employability conditions of novice teachers who graduated in 2018-2022 and 2019-2023, as well as the implications brought by the assignment of codes issued by the Unit of the System for the Career of Teachers (Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros - USICAMM). Findings alert of a punitive hiring process which has brought about frustration, uncertainty, distrust, job resignation and an evident increase in unemployment.

## Keywords

Novice teachers, graduates, employability, initial teacher training

## Introducción

El Plan de Estudios 2018 de la licenciatura en Educación Primaria, “se sustenta en las tendencias más recientes de la formación docente (...), en perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas que son objeto de enseñanza en la educación básica y de aquellas que explican el proceso educativo” (pág. 7); considera en su planteamiento curricular:

[...] los desafíos que enfrenta la formación de maestros en las Escuelas Normales, en tanto instituciones de educación superior; en la naturaleza y desarrollo de las prácticas pedagógicas actuales y las emergentes, ante los nuevos problemas que el maestro enfrenta como resultado de los múltiples cambios que en lo social, cultural, económico, tecnológico y educativo experimenta nuestra sociedad e impactan de manera notable en el servicio educativo, en las instituciones y en los propios profesionales de la educación. Asimismo, se sostiene en los marcos normativos y pedagógicos establecidos en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2018, pág 7).

Desde el diseño curricular para docentes en México, la formación inicial recupera las tendencias recientes de formación, las metodologías vigentes, el desarrollo de prácticas pedagógicas actuales y emergentes y los marcos normativos, elementos que enmarcan las mallas curriculares y dan sentido a todo el proceso formativo.

Al igual que en otros países sudamericanos, como es el caso de Venezuela, por sólo citar uno: “la formación inicial del docente debe dar las pautas fundamentales del oficio de enseñante y del proceso de vinculación de la enseñanza con los problemas sociales y económicos de las comunidades, y que deben tener sus propias experiencias en la aplicación de la competencia transversal del trabajo” (Rivera y Cárdenas, 2003, p. 335). En ambos casos, la preocupación formativa de los futuros docentes está centrada en ofrecer elementos que les permitan más tarde desempeñarse laboralmente.

Cuando los egresados de la licenciatura en Educación Primaria, que es el caso que nos ocupa, terminan sus estudios, se enfrentan a un sistema de rendición de cuentas, donde se valoran resultados derivados de los procesos formativos que debió lograr como estudiante, pero curiosamente no se evalúa el perfil de egreso en el cual se formó, sino que se enfrenta a la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, comúnmente llamadoUSICAMM, cuyos elementos de valoración se han ido modificando. Entonces, cuando los egresados desean ejercer su profesión,

los principios de la evaluación que teórica, metodológica y didácticamente analizaron, y argumentaron para su pertinente aplicación en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en la educación básica, son trastocados.

Fundamentalmente, los egresados saben que existen tres momentos de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. Por la forma en que se lleva a cabo, la evaluación formativa es nodal, pues está centrada en logros durante los procedimientos pedagógicos y se efectúa paso a paso, día a día, y permite que cada estudiante mejore respecto de sus propios logros. En contraposición de una evaluación punitiva, que de manera inequitativa, se aplica a todos los estudiantes con un mismo parámetro y cuyos resultados se plasman en una calificación numérica.

Las dimensiones social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional, quedan a un lado, cuando un egresado “debe concursar” por ganar un lugar en el Servicio Profesional Docente y demostrar no sólo que sabe enseñar, sino con credenciales “mostrar que es mejor que los demás”, y buscar el mejor posicionamiento en las listas de prelación o de ubicación de egresados aspirantes a contratarse en la docencia.

Cuando llega el momento de evaluar, para efectos de reconocimiento de fortalezas y oportunidades de mejora, se procede a diversos métodos valorativos. Así ocurre también en el ámbito educativo, en donde se aprecian, con base en lineamientos establecidos en planes y programas de estudio, los logros obtenidos. Para ello, se requiere del conocimiento puntual y objetivo-cualificativo de una evaluación pertinente. Para Backhoff y Guevara (2017), “una evaluación docente por sí misma no garantiza que un país cuente con profesores bien preparados si antes no han existido procesos robustos de formación inicial y de formación continua”; por tanto, una prioridad de la educación es mantener la calidad de los docentes, porque un buen docente es determinante para mejorar los resultados educativos, Santos (1999) advierte que:

La evaluación, además de ser un proceso técnico es un fenómeno moral. Importa mucho saber a qué valores sirve y a qué personas beneficia. Importa mucho evaluar bien, pero importa más saber a qué causas sirve la evaluación... La evaluación no es un hecho aséptico, que se pueda realizar sin preguntarse por los valores, por el respeto a las personas, por el sentido de justicia. La evaluación es también un fenómeno moral porque tiene repercusiones importantes para las personas, para las instituciones y para la sociedad. En ella hay poder [...] (p. 11).

La evaluación docente en México se encuentra determinada por la Reforma Educativa promovida por el gobierno del entonces presidente Enrique Peña Nieto, con la creación del Servicio Profesional Docente (SPD) y la autonomía que se le otorgó al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), encargado de diseñar y aplicar por primera

vez en 2014 el concurso de ingreso al SPD con el objetivo de asegurar que los nuevos docentes dispongan de conocimientos y capacidades suficientes para actuar profesionalmente.

En 2019, con el gobierno de Andrés Manuel López Obrador, la Reforma Educativa fue objeto de modificaciones en políticas de contratación de docentes; uno de los principales cambios fue la derogación de la evaluación docente obligatoria y punitiva que había sido establecida en la reforma anterior. En su lugar, se buscó aplicar un modelo de formación continua y evaluación formativa para los maestros, con enfoque en el desarrollo profesional y la mejora constante en sus prácticas pedagógicas.

Fue entonces que el gobierno federal junto con el Congreso Federal expidieron la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM, 2019) y la Ley General de Educación (LGE, 2019), generando cambios en el proceso de selección para admisión del personal docente, que ha sido objeto de debate y críticas por diversos sectores, lo que ha llevado a modificaciones o reconsideraciones de algunos aspectos a lo largo del tiempo.

En este nuevo gobierno, se crea la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), organismo administrativo desconcentrado con autonomía técnica, operativa y de gestión, adscrito a la Secretaría de Educación Pública (SEP), que tiene a su cargo las atribuciones que le confiere a esa dependencia la LGSCMM, vigilando que el concurso opere bajo los principios de legalidad, certeza, imparcialidad, objetividad y transparencia en sus distintas modalidades.

Con la creación de la USICAMM, un fenómeno al que se enfrentan los docentes noveles de las escuelas normales es la empleabilidad promovida por esta dependencia, considerando los criterios que a escala nacional y estatal se establecen para hacer efecto en el proceso como tal. Las escuelas normales concluyen su tarea con la formación docente en el momento que obtienen su titulación y, bajo este contexto, las decisiones laborales y los procesos de contratación son responsabilidad de los nuevos profesionistas.

Por lo anterior, la asignación de plazas corresponde a una lista de ordenamiento derivada de los resultados obtenidos en los elementos multifactoriales (de mayor a menor puntaje) que se emiten en la convocatoria de admisión. Se asignan las plazas docentes a los egresados de las escuelas normales públicas, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y los Centros de Actualización de Maestros. Los puestos disponibles restantes pueden ser ocupados por egresados de las instituciones de educación superior públicas y privadas. Algunos planteamientos que orientan el ejercicio analítico de este estudio son: ¿cuáles son las condiciones de empleabilidad de los egresados de la licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Valle de Bravo? y ¿qué implicaciones tiene la asignación de códigos emitidos por la USICAMM?

### **Revisión de la literatura**

Rothwell y Arnold (2007) definen la empleabilidad “como la capacidad de mantener el trabajo que uno tiene o conseguir el trabajo que uno desea”(p. 25); ser un sujeto empleable apunta a la habilidad de una persona para encontrar un trabajo adecuado al nivel de certificación profesional. En este sentido, Formichella y London (2005) coinciden en que los egresados tienen el reto de utilizar sus conocimientos y competencias adquiridas durante su formación inicial para insertarse con éxito al mercado laboral.

Para Sánchez, Luna y Valadez (2023), la empleabilidad es una palabra que proviene de *employ* ‘empleo’ y *hability* ‘habilidad’; se define como la capacidad que una persona tiene para conseguir un empleo que satisfaga sus necesidades profesionales, económicas, y de promoción de desarrollo a lo largo de su vida.

El sustento con el que se está trabajando la categoría de empleabilidad en el Programa de Seguimiento de Egresados de la Escuela Normal de Valle de Bravo está fundamentado en la triangulación teórica de tres enfoques que surgen de la teoría de la fila de Piore (1985) para valorar las condiciones de los egresados después de graduarse.

a) La teoría de la fila refiere que la escolaridad del individuo es importante para que se pueda incorporar al mercado laboral, los que cuentan con educabilidad son los que tienen mejor oportunidad de incorporarse al campo laboral, desde la variable “a mayor educación, mejores oportunidades de empleo”.

b) La teoría de la fila considera que la productividad está condicionada a las características y naturaleza del puesto; por lo tanto, el empleador beneficia a los que tienen mejores habilidades y destrezas, desde la variable “mejor educación, mayor facilidad de entrenabilidad en un puesto”.

c) La teoría del filtro refiere a la credencialización académica que permite al empleador identificar a los sujetos con mejores desempeños escolares y, por tanto, idóneos para ser contratados, desde la variable “a mayor credencialización y desempeño escolar, mayores oportunidades de ser contratados”.

Estas tres perspectivas de empleabilidad son recuperadas por la USICAMM en su proceso de selección, por lo que la empleabilidad se formaliza con la entrega de un nombramiento, que es un documento que expide la autoridad educativa para formalizar la relación jurídica con el personal docente (SEP, 2017), a partir de la Reforma Educativa de 2019, donde se asignan códigos en función del estatus de la plaza a ocupar, los cuales representan la condición laboral de los docentes (véase Tabla 4.1) con el objetivo de establecer un mayor control en las vacantes asignadas.

**Tabla 4.1**  
Definición conceptual de las variables

<b>Código</b>	<b>Característica</b>
09	Alta inicial por admisión o promoción. Se otorga derivado de una promoción en plaza vacante definitiva.
08	Prórroga de nombramiento por alta interina. Se otorga para prorrogar el interinato de un código 20 en la misma plaza.
10	Alta definitiva. Se otorga al personal que cuenta con más de 6 meses y 1 día, requiere código 09 como antecedente.
20	Alta interina limitada. Se otorga para ocupar una plaza vacante con titular de manera temporal por tiempo fijo.
22	Sustituto de becario. Se otorga para ocupar una plaza cuyo titular goza de licencia por beca comisión.
24	Alta interina en gravidez.
25	Alta en pensión. Para cubrir plazas en periodo prepensionario.
95	Alta provisional. Para ocupar una plaza vacante con titular de manera temporal por tiempo fijo.
97	Prórroga de nombramiento. Para prorrogar el nombramiento de alta provisional 95 en la misma plaza.
99	Alta provisional en vacante definitiva. Para ocupar una plaza vacante definitiva sin titular de manera temporal por tiempo fijo.

Fuente: SEP (2019).

El interés por los estudios sobre empleabilidad parte de la preocupación por los altos índices de desempleo entre jóvenes profesionistas, por lo que los estudios sobre seguimiento de egresados no sólo están orientados a la mejora curricular de los planes de estudios de egreso, sino a valorar el impacto de la formación recibida, contrastada con los índices de empleabilidad. En educación normal, este tipo de estudios es muy reciente, y en el Estado de México aún más, dado que, hasta hace pocos años, los egresados de licenciatura en Educación no tenían obligación de concursar por una plaza, pues se incorporaban a la docencia con la llamada “plaza automática”; es decir, el título de licenciatura era el requisito para ser contratados de manera inmediata y de igual forma sindicalizados, garantizando desde el primer momento sus derechos laborales.

Con la regulación de la USICAMM a escala nacional, como se ha mencionado anteriormente, las reglas de incorporación al servicio cambiaron y, en consecuencia, este tipo de estudios que ahora se comparte puede considerarse como tema emergente o de reciente incorporación al ámbito de la investigación. Los estudios docentes son pocos, por lo que estudios comparativos en lo metodológico sustancialmente son de tipo universitario.

El término empleabilidad, según Díaz (2019), “se utiliza para referirse a las competencias relacionadas con la capacidad de los estudiantes y egresados de las instituciones de educación Superior (IES) para colocarse en un empleo y perseverar en el trabajo a lo largo del tiempo”(p. 223); asimismo recupera la postura de Wolff y Booth (2017 ), argumentando la “necesidad” de fomentar y evaluar el desarrollo de “competencias para la empleabilidad” en sus estudiantes; es decir, los estudios universitarios ya miran como una necesidad formar específicamente para la empleabilidad, lo cual significa que la empleabilidad no es una consecuencia de la formación, sino que los altos niveles de desempleo orientan a una formación específica para este momento de incorporación laboral, situación que aún no ocurre con los estudios docentes.

Esta inserción de evaluar para contratar con base en la “empleabilidad” y no en función de la “formación” es un cambio radical, que a la luz de la metodología cualitativa, la interpretación resultante de observaciones realizadas a los egresados de manera sistemática, a las entrevistas que conlleva cada visita a las escuelas de educación básica donde se desempeñan los egresados, y a las reuniones colegiadas entre investigadores del Estado de México, dan cuenta no sólo de una evaluación punitiva, como lo expresan los egresados, que incluso depende de quién revisa sus documentos a la hora del registro, sino que el examen que deben responder conlleva una lógica diferente a los enfoques teóricos de las licenciaturas cursadas, y el proceso seguido para la contratación se contraponen con la evaluación formativa que estudiaron y aplicaron durante su formación y sus prácticas pedagógicas.

Después de presentar el examen, el proceso de atención a una lista de ordenamiento y códigos, que no es otra cosa que el estatus laboral que deben seguir (de vacantes interinas por periodos cortos, al logro de una contratación de base definitiva), propicia, desde la mirada de los egresados, gran incertidumbre e incluso desconfianza en el proceso de contratación, porque al final no es ni el promedio, ni el ordenamiento ganado por el proceso de la USICAMM, sino el azar lo que permite una ubicación conveniente. En ocasiones, el bajo sueldo ofrecido no corresponde con las implicaciones de traslado de su lugar de origen, lo que obliga a algunos de ellos a renunciar por ser irrisorio la oferta de contratación disponible, favoreciendo altos niveles de desempleo en los egresados.

Los estudios que sustentan el argumento anterior son recuperados por Díaz (2019, p.223).

El problema del desempleo en jóvenes recién egresados de IES está documentado y tiene lugar en diferentes países como Estados Unidos (Cunningham, 2016), Chile (Arias, 2018), México (Moctezuma et al., 2013) y algunos países europeos (Eliška, 2016; Chaddha y Toner, 2017). En todos estos casos, los jóvenes que pertenecen a grupos de bajo nivel socioeconómico tienden a ser los más afectados. En el caso particular de México, el problema se debe en parte a la

desarticulación entre las políticas públicas en materia de educación y las industrias con alto potencial para la competitividad (Licona Michel y Rangel Delgado, 2013), así como a la reducción de la calidad del empleo en ciertas regiones del país (Hualde y Serrano, 2005) y el bajo desempeño en el desarrollo de competencias para el trabajo por parte de los egresados de IES (Sueyoshi y Rangel Delgado, 2016).

Como se aprecia, la problemática no es exclusiva de la formación docente.

Los estudios sobre seguimiento de egresados en otras IES ya apuntalan a procesos de rendición de cuentas respecto de las necesidades laborales sociales “las IES no deben estar exentas de rendir cuentas sobre su impacto en la industria mediante la contribución de profesionistas que reúnan las características de la demanda en el mercado laboral” (Wolff y Booth, 2017; Chadha y Toner, 2017 citado en Díaz, 2019, p.224). En este sentido, no es de sorprender que, según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, en el primer trimestre de 2018 más de 807 mil personas con niveles educativos de educación media superior y superior en México se encontraban desempleadas (Inegi, 2018). Este tipo de situaciones lleva a cuestionar el trabajo que se realiza en las IES y la calidad de educación que reciben los estudiantes (Moctezuma et al., 2013) (Díaz Gómez, 2019). Este argumento de fondo induce a la evaluación de la calidad de los programas educativos y al control de la masificación de la educación superior.

Y efectivamente, cuando en el Estado de México los egresados salían con plaza automática no existía esta problemática, el filtro estaba en el ingreso, dado que el control de la matrícula se daba en función del número de plazas disponibles en prospectiva. Pero cuando se masificó la formación, se desreguló la contratación; a ello se agrega que quienes concursan por las plazas no solamente son egresados normalistas del Estado de México, sino que provienen de otros estados y de diferentes profesiones, lo cual ya es una problemática a pocos años de haber sido implementada. Con esto se advierte que de no atenderse puede convertirse en una problemática social importante, porque de cada generación habrá desempleados que se irán acumulando hasta quizá convertirse en una verdadera bola de nieve de desempleo de licenciados en Educación. A continuación, se presenta la metodología seguida para el análisis de dos generaciones de egresados de la licenciatura en Educación Primaria: 2018-2022 y 2019-2023.

### **Metodología**

La investigación tiene un enfoque cualitativo y diseño descriptivo, la cual está sustentada en la técnica de análisis de documentos, como listas de ordenamiento, convocatorias, nombramientos asignados a egresados, así como normativos legales; es de alcance longitudinal para comparar las condiciones de la empleabilidad entre las generaciones 2018-2022 y 2019-2023.

La selección de participantes se llevó a cabo utilizando el principio de saturación, que implica la recopilación continua de datos hasta que no surja información nueva y relevante para el análisis. Por lo tanto, la muestra se determinó de manera flexible y dinámica, incorporando nuevos participantes hasta alcanzar la saturación de datos. Se consideró una población de 69 egresados de la licenciatura en Educación Primaria. De esta población, se seleccionaron por conveniencia 17 egresados de la generación 2018-2022 y 9 egresados de la generación 2019-2023, sumando un total de 26 participantes, quienes actualmente tienen plaza docente asignada. Se aplicó un cuestionario mediante un formulario de Google Forms para obtener el estatus actual de empleabilidad, código actual y ubicación de centro de trabajo.

Los resultados obtenidos mediante formulario se complementaron con visitas de observación a los egresados, entrevistas a profundidad posteriores a cada visita y registros de reuniones colegiadas sobre el proceso de seguimiento a egresados a escala estatal. Ello permitió confrontar los datos cuantificables con el sentir de los egresados respecto del proceso de contratación, identificando incertidumbre, desconfianza, frustración, aunado a que se enfrentan al reto de una evaluación punitiva y que su realidad es el desempleo y renuncia.

## Resultados

Recuperamos un comparativo de empleabilidad de dos generaciones de LEPRI de la Escuela Normal de Valle de Bravo (véase la Tabla 4.2), donde para cuidar el manejo de datos personales de egresados se diseñó la siguiente clave: LEPRI18-22-1, que significan: programa educativo, generación y número de egresado.

**Tabla 4.2**  
Comparativo de la empleabilidad de las generaciones 2018-2022 y 2019-2023 de LEPRI

Egresados 2018-2022	P	E	C	Lugar	Egresados 2019-2023	P	E	C	Lugar
LEPRI18-22-1	176		10	Toluca	LEPRI19-23-1	135	Sí	09	Valle de Bravo
LEPRI18-22-2	366	Sí	10	Zumpango	LEPRI19-23-2	145	Sí	09	Texcoco
LEPRI18-22-3	382	Sí	10	Santo Tomas	LEPRI19-23-3	160	Sí	09	Toluca
LEPRI18-22-4	461	X	X	Renunció	LEPRI19-23-4	212	Sí	09	Cuautitlán Izcalli
LEPRI18-22-5	521	X	X	Renunció	LEPRI19-23-5	225	Sí	09	Sin dato
LEPRI18-22-6	625	Sí	10	Villa Victoria	LEPRI19-23-6	438	Sí	95	Toluca
LEPRI18-22-7	690	Sí	10	Atlacomulco	LEPRI19-23-7	509	Sí	95	Valle de Bravo
LEPRI18-22-8	696	Sí	10	Huixquilucan	LEPRI19-23-8	628	Sí	20	Valle de Bravo
LEPRI18-22-9	766	Sí	10	Villa Victoria	LEPRI19-23-9	829	Sí	95	Tejupilco

Egresados 2018-2022	P	E	C	Lugar	Egresados 2019-2023	P	E	C	Lugar
LEPRI18-22-10	882	Sí	10	Donato Guerra	LEPRI19-23-10	1046			Desempleado
LEPRI/18-22-11	833	Sí	10	San José del Rincón	LEPRI19-23-11	1123			Desempleado
LEPRI/18-22-12	969	?	?	Sin dato	LEPRI19-23-12	1452			Desempleado
LEPRI/18-22-13	1040	Sí	10	Naucalpan	LEPRI19-23-13	1479			Desempleado
LEPRI/18-22-14	1204	Sí	10	Tejupilco	LEPRI19-23-14	1625			Desempleado
LEPRI/18-22-15	1259	?	?	Renunció	LEPRI19-23-15	1814			Desempleado
LEPRI/18-22-16	1376	Sí	10	Donato Guerra	LEPRI19-23-16	1861			Desempleado
LEPRI/18-22-17	1443	Sí	10	Atlacomulco	LEPRI19-23-17	1862			Desempleado
LEPRI/18-22-18	1544			Desempleado	LEPRI19-23-18	1845			Desempleado
LEPRI/18-22-19				Desempleado	LEPRI19-23-19	1861			Desempleado
	1469								
LEPRI/18-22-20	1504			Desempleado	LEPRI19-23-20	2207			Desempleado
LEPRI/18-22-21	1505			Desempleado	LEPRI19-23-21	2497			Desempleado
LEPRI/18-22-22	1609			Desempleado	LEPRI19-23-22	2076			Desempleado
LEPRI/18-22-23	1683			Desempleado	LEPRI19-23-23	2096			Desempleado
LEPRI/18-22-24	1695			Desempleado	LEPRI19-23-24	2745			Desempleado
LEPRI/18-22-25	1797			Desempleado	LEPRI19-23-25	3327			Desempleado
LEPRI/18-22-26	1774			Desempleado	LEPRI19-23-26	3402			Desempleado
LEPRI/18-22-27	1819			No asignado	LEPRI19-23-27	4314			Desempleado
LEPRI/18-22-28	1831			No asignado	LEPRI19-23-28	?			Desempleado
LEPRI/18-22-29	?	Sí	?	Villa del Carbón	LEPRI19-23-29	?			Desempleado
LEPRI/18-22-30	?			No asignado	LEPRI19-23-30	?			Desempleado
LEPRI/18-22-31	?			No asignado	LEPRI19-23-31	?			Desempleado
LEPRI/18-22-32	2106			No asignado	LEPRI19-23-32	?			Desempleado
LEPRI/18-22-33	?			No asignado	LEPRI19-23-33	?			Desempleado
LEPRI/18-22-34	2630			No asignado	LEPRI19-23-34	?			Desempleado
					2106				No presentó

<sup>1</sup>P= Posicionamiento.

<sup>2</sup>E= Empleabilidad.

<sup>3</sup>C= Código.

<sup>4</sup>Lugar= Municipio donde se ubica su respectivo centro de trabajo.

Fuente: elaboración propia con base en la información recuperada del Programa Institucional de Seguimiento a Egresados del ciclo escolar 2022-2023 y 2023-2024, actualizado en diciembre de 2023.

Con los resultados obtenidos en el instrumento, se realizó la codificación para reconocer los hallazgos más relevantes, y se llegó a la interpretación

de las realidades y subjetividades de los sujetos que formaron parte de la muestra, reconociendo los siguientes aspectos.

**Tabla 4.3**

Matriz de correlaciones: importancia de asistir a la escuela y desafiliación escolar.

<b>Código</b>	<b>Interpretación</b>
Sentimientos	La incertidumbre de los egresados es el principal sentimiento. Las nuevas políticas de ingreso, al ser cambiantes, les generan angustia y estrés, puesto que algunos aspectos, que son observables en la convocatoria, no son los mismos del año anterior y en los que estuvieron trabajando para tener el mayor puntaje.
Formación	Durante su formación –expresan– recibieron los elementos necesarios para ser candidatos a una empleabilidad pronta; sin embargo, la apertura a participación de otras IES es amplia, lo que disminuye las posibilidades debido a que la lista aumenta. Las escuelas normales garantizan una formación integral que durante los 4 años van fortaleciendo.
Desafíos	Durante la formación, los estudiantes no dimensionan las implicaciones de inserción al ámbito laboral. Una vez ya egresados y viviendo el proceso, se enfrentan a desafíos, como aceptar una plaza no definitiva en un contexto lejano al de procedencia, tener movilidad de escuelas por los tipos de códigos que van presentando, adaptarse al propio proceso y entenderlo como la única alternativa de empleo. Y el principal es que, una vez terminado un contrato, deben esperar cierto tiempo para tener una plaza definitiva.
Realidades	La realidad que viven los egresados de las escuelas normales es compleja y cambiante. Cada vez se enfrentan a más retos para obtener un posicionamiento en la lista de asignación de plazas, pero también para recibir un nombramiento definitivo, lo que les ha causado desesperación y, en algunos casos, la no aceptación por la lejanía de sus domicilios de procedencia.

Fuente: elaboración propia con base en hallazgos del instrumento aplicado.

Los resultados más destacables de la generación 2018-2022 revelan una situación laboral desafiante para los egresados. Muchos se encuentran desempleados, mientras que aquellos que lograron obtener una plaza definitiva experimentaron un proceso prolongado, tardando un año en transitar del código 09 al código 10. Además, estos egresados han enfrentado una alta movilidad laboral debido a frecuentes cambios del centro de trabajo, lo que ha generado importantes implicaciones económicas y de seguridad para ellos, situación que provocó dos renuncias en el ciclo escolar anterior.

Para la generación 2019-2023, el proceso ha sido más lento, porque en cinco meses sólo se han entregado 9 plazas y 1 con código 20 (Alta interina limitada). Como resultado, 26 egresados se encuentran actualmente desempleados. Sin embargo, al comparar el lugar de posicionamiento, esta generación obtuvo mejores lugares, lo que sugiere un mayor interés y esfuerzo por parte de los nuevos egresados en buscar un mejor posicionamiento.

## Discusión

El primer punto de discusión se centra en el posicionamiento de los egresados en las listas de ordenamiento. En la generación más reciente, los primeros ocho puestos están más cercanos entre sí, con posiciones que van del 135 al 628. En cambio, en la generación anterior, las posiciones están más dispersas, desde el 176 hasta el 696. Sin embargo, a partir del puesto 10, esta tendencia se invierte, lo que sugiere mayores dificultades de empleabilidad para la generación 2019-2023, debido a la lejanía de sus posiciones.

Otro problema identificado es la falta de plazas permanentes para los docentes noveles, debido a los movimientos de los maestros en servicio al final del ciclo escolar, lo que genera sólo vacantes temporales por razones como gravidez, cambios de adscripción y licencias médicas. Esto limita la consolidación de antigüedad y la asignación de plazas definitivas (código 10).

A pesar de la Reforma Educativa de 2019 y el cambio en las políticas de admisión docente, los normalistas, aunque bien preparados, no se están incorporando rápidamente a las aulas. Los egresados mejor posicionados son los que aseguran una plaza, pero deben pasar por varios periodos y filtros, como el tránsito del código 09 al 10, que toma al menos 6 meses.

## Conclusiones

Actualmente, está vigente un proceso de contratación complejo, que lejos de beneficiar a nuestros egresados normalistas, los cansa, los frustra y los agobia. Empieza a manifestarse una gran preocupación por el proceso de contratación en sí, ya no sólo importa cubrir con alta calidad el perfil de egreso, sino ser capaz de enfrentar un proceso de contratación cambiante de acuerdo con políticas nacionales, que presenta modificaciones imprevistas (cada convocatoria tiene parámetros y distribución de puntajes distintos); ello hace que durante la formación no sea posible atender con la certeza los puntos que serán evaluados. Un ejemplo son las actividades de formación complementaria o cursos y actividades académicas complementarias, o bien la movilidad que desde los planes de estudios es deseable y que un año fue muy bien valorado y al siguiente no se consideró. La formación docente no puede orientarse por la empleabilidad, ya que entonces perdería sentido, la empleabilidad debe ser consecuencia de una formación de calidad, hacia allá habría que apostar y pugnar para que los criterios de la USICAMM respondan a los perfiles de egreso y a las necesidades educativas vigentes.

El profesor es un agente esencial para contar con una educación de calidad, por lo que seleccionar y contratar de manera eficiente a los nuevos docentes es vital a fin de mejorar el desarrollo económico y social del país. Para las escuelas formadoras de futuros maestros, es importante conocer las condiciones de contratación que viven los egresados produc-

to de las políticas educativas para la inserción a la docencia y del marco legal que se aplica en la asignación de las plazas docentes, que permitan gestionar acciones en los procesos que se ofrecen y garantizar mejores condiciones de formación con el propósito de responder a las exigencias normativas actuales. Estatalmente, estos resultados que empiezan a normalizarse en varias instituciones alertan sobre el incremento de desempleo, pero también sobre las categorías identificadas en esta investigación: frustración, incertidumbre, desconfianza, renuncia y, lamentablemente, el reconocimiento de una contratación mediante un proceso de evaluación punitiva.

## Referencias

- Backhoff, E., y Guevara, G. (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. México: INEE.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. México: DOF. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019).
- Díaz, E. R. (2019). Educación para la empleabilidad: enfoque de la investigación educativa. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 121-138. <https://doi.org/10.33010/ieriere-diech.v10i19.715>.
- Formichella, M. M. y London, S. (2005). Reflexiones acerca de la noción de empleabilidad. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. [https://bd.aaep.org.ar/anales/works/works2005/formichella\\_london.pdf](https://bd.aaep.org.ar/anales/works/works2005/formichella_london.pdf).
- Ley General de Educación (LGE) (30 de septiembre de 2019). *Ley General de Educación*. México: Cámara de Diputados. [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf).
- Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) (30 de septiembre de 2019). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. México: Cámara de Diputados. [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf).
- Piore, Michel y Doeringer, Peter (1985). *Mercados internos de trabajo y análisis laboral*. 2ª edición. Ministerio de trabajo y seguridad social. España.
- Rivera, J. F. y Cárdenas, M. L. (2003). La formación inicial del docente en el trabajo como eje transversal. Parte I. *Educere*, 7(23), 334-342.
- Rothwell, A. T. y Arnold, J. (2007). Self-perceived employability: development and validation of a scale. *Personnel Review*, 36(1), 25. Doi:10.1108/00483480710716704.
- Sánchez Tallabas, N. E., Luna García, M. del R., Valadez Mena, M. E., & Valadez Mena, V. (2023). El dominio de las competencias en la formación docente y la empleabilidad. *Revista RELEP- Educación Y Pedagogía En Latinoamérica*, 5(2). <https://doi.org/10.46990/relep.2023.5.2.1068>

- Santos, M. Á. (1999). Las trampas de la calidad. *Acción Pedagógica*, 8(2), 78-81, Universidad de Los Andes.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). *Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente*. México: SEP.
- \_\_\_\_\_ (2018). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2018*. México: SEP. <http://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Disposiciones en materia del servicio profesional docente*. México: SEP. [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/13862/6/images/Disposiciones\\_CNSPD\\_2017.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/13862/6/images/Disposiciones_CNSPD_2017.pdf).
- Wolff, R. y Booth, M. (2017). Bridging the gap: Creating a new approach for assuring 21st century employability skills. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 49(6), 51-54. <https://dx.doi.org/10.1080/00091383.2017.1399040>

### **Sobre los autores**

- <sup>1</sup> Profesora de la Escuela Normal De Valle de Bravo, México, ORCID: 0009-0005-6806-243X
- <sup>2</sup> Profesora de la Escuela Normal De Valle de Bravo, México, ORCID: 0009-0009-5220-4455
- <sup>3</sup> Profesora de la Escuela Normal De Valle de Bravo, México, ORCID: 0000-0001-5072-7927

# Accesibilidad en los espacios de la universidad y su incidencia en las relaciones de alteridad.

## Accessibility to University Areas and Its Impact on Otherness Relations

Natalia María Barrientos Roldán<sup>1</sup>

Recibido: 12/04/2024

Revisado: 08/07/2024

Aceptado: 17/07/2024

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica.

Disponible en:

<https://iquatroeditores.org/revista/index.php/relep/index>

<https://doi.org/10.46990/relep.2024.6.3.1508>



### Resumen

El presente estudio analiza la incidencia de la accesibilidad en los espacios sociales de una universidad de México sobre las relaciones de alteridad de que enfrentan los docentes con la PsD cuando el estudiante presenta alguna discapacidad. Se interpretaron pequeñas historias narradas por los docentes, desde la entrevista en profundidad, en comparación con la gran historia institucional, desde el performance en la investigación (el haikú y la fotografía). Como resultado, la universidad carece de un enfoque de accesibilidad consistente en sus instalaciones lo que causa el sentido de incertidumbre en las relaciones educativas extrañeza en el docente frente a la presencia del “otro diferente” en su clase. Por ello, la universidad es el reflejo de una sociedad que desaloja al “otro diferente”, y el profesor cuando enfrenta el reto personal de responder busca la manera de hacerse cargo de él.

### Palabras clave

Accesibilidad, discapacidad, relaciones de alteridad

### Abstract

This study analyzed how accessibility to areas of a university in Mexico impacts the relationship of otherness between faculty members and individuals with PwD. Small stories narrated by faculty members were interpreted through in-depth interviews and compared to the larger institutional narrative, using performance in research (haikus and photographs). Results show that the university lacks a consistent accessibility approach within its facilities leading to a sense of uncertainty in educational relationships. Thus, the university reflects a society that marginalizes the “different other”.

### Keyword

Accessibility, disability, alterity relations.

## Introducción

La promoción de las relaciones educativas desde el sentido de la alteridad, de acuerdo con las pedagogías de las diferencias (Skliar, 2018), contribuye a un encuentro de multiplicidad de voces y al desarrollo de la potencia de las diferencias de lo humano, en dirección de poder estar juntos.

En cuanto a la literatura acerca del tema, Skliar (2018) se adhiere a la teoría de la alteridad propuesta por Lévinas (2003), porque convoca a una nueva idea del ser: el otro en tanto otro, irreductible a la mismidad y a un espacio dual en las relaciones, un cara-cara en atención a la interpelación de justicia que refleja el rostro del otro el rostro del otro demanda, del cual hay que hacerse cargo como un modo de responder; es decir, bajo la idea de lo fraternal y hospitalario. En este sentido, de acuerdo con Lévinas (2009), como condición básica y primera, la responsabilidad que se tiene con el otro es ineludible.

Asimismo, Skliar (2018) interpela a acciones educativas basadas en gestos generosos para promover la participación de los miembros educativos en un espacio que realmente sea común o público. Aun cuando la era del productivismo está erosionando los roles de la sociedad, incrementando de esta forma prácticas raciales y mecanicistas en busca de una sociedad altamente tecnificada, o en el otro extremo moralizante que sacrifica el bienestar humano y debilita las relaciones interpersonales (Davies, 2016).

Sin embargo, es importante volver la mirada a la actividad humana como una acción de servicio y cuidado del otro, en un mundo donde las diferencias hacen parte de lo humano. Por ello, la concepción de discapacidad en términos de “diversidad funcional” (Jiménez et al., 2002) facilita mayores posibilidades a las personas en situación de discapacidad (en adelante PsD), en los diferentes usos de los medios y para aportar en cualquier espacio social en el que se desenvuelven (o intentan hacerlo). De acuerdo con Buettgen y Zubrow (2024), se debe atender la situación de discapacidad, dirigiendo el apoyo a los entornos sin que, por ello, a la PsD, se le demande el cambio personal, como históricamente ha sucedido.

Aunque la premisa histórica de demandar a la PsD el cambio para que pueda participar en los diferentes espacios de la sociedad, y no a la inversa, podría estar influyendo en las relaciones educativas al acentuar de esta forma la marginación en la universidad. Por ello, se indaga en los enfoques de accesibilidad en las universidades para la eliminación de las barreras de participación, que pueden contribuir a la relación educativa del docente con su estudiante, con el fin de abordar la discusión sobre accesibilidad en los servicios que ofrece una universidad de México (a la que se llamará UB) y cómo afecta en la relación entre el docente y la PsD. De esta manera, se utilizó la triangulación de datos mediante las posibilidades que ofrece la narrativa desde sus poderes discursivos (Berry, 2008).

## **Revisión de la literatura**

Actualmente, el entorno educativo se enfrenta a la variación en los determinantes conceptuales en favor del acceso de la PsD a la educación, así como la ausencia de una formación de calidad al respecto de la discapacidad dirigida a los docentes, generando brechas profundas para la sociabilidad y afectando la participación de los docentes (García et al., 2013; González y Colmenero, 2021).

Actualmente, el docente de educación superior se encuentra ajeno a la formación de la PsD, en tanto que desconoce las capacidades que puede tener su estudiante para hacerle frente a la tendencia discriminatoria actual del capacitismo (Campoy-Cubillo y Fortea-Bagán, 2020). Además, requiere de las herramientas para dirigir su enseñanza a un grupo variable; en este sentido, de acuerdo con la literatura, las adaptaciones curriculares en educación superior le han permitido al docente enfrentar la polémica de no saber qué hacer, incrementando así su propia autoeficacia (López-Bastias et al., 2020).

De igual modo, de acuerdo con Booth y Ainscow (2015) y Clavijo et al. (2020), los enfoques de accesibilidad basados en un compromiso integral e institucional promueven actitudes de inclusión en todos los miembros educativos. En este orden de ideas, una de las barreras significativas para el acceso a la educación de la PsD es la falta de compromiso que ellos perciben por parte del docente para facilitar su aprendizaje (Moriña, 2015). Esta situación acentúa las desigualdades sociales en la universidad.

Frente a las desigualdades sociales, la literatura da muestra de un problema de invisibilidad en la sociedad acerca de las diferencias de lo humano, lo que impide la atención de toda la población de manera oportuna; por ejemplo, para cubrir los servicios durante la crisis del COVID-19, 67.5 % de los países no tuvieron en cuenta las necesidades de comunicación e interacción de la población con discapacidad para la recepción de las recomendaciones y los cuidados durante la contingencia (Cepal, 2020).

La omisión en la cultura de las diferentes formas de ser y existir trasciende al entorno educativo del nivel superior. En Europa, las instituciones de educación superior promueven que los aspirantes conozcan los espacios y los servicios que se ofrecen antes de su vinculación académica. Aunque su estrategia institucional busque facilitar la adaptación del estudiante, no se encontró un esfuerzo por fomentar una adaptación a la inversa (Moliner et al., 2019; Williams et al., 2019).

También en Europa, se observa un trabajo desarticulado en las instituciones de educación superior, ya que dejan en manos de los especialistas de la salud las necesidades de los estudiantes en situación de vulnerabilidad (incluyendo las PsD), mientras que los docentes no encuentran la manera de cooperar en ello para un trabajo conjunto, ni tampoco comprenden la manera en que se abarca la accesibilidad en la universidad y sus implicaciones (Moliner et al., 2019; Williams et al., 2019).

De esta manera, de acuerdo con los estudios revisados, en cada país se asume la accesibilidad según el criterio y la disponibilidad de presupuesto. En Inglaterra, una de cada cinco instituciones cuenta con servicios accesibles que cubren 80 %; en Francia, se reportan inconsistencias en el diseño de rampas y en la reparación de ascensores; en España, las dudas en los servicios se deben a la ausencia de programas inclusivos a escala institucional, y en Portugal, los servicios se reportan incompletos y sin mantenimiento.

Asimismo, de acuerdo con Martins et al. (2021), en Brasil existen dificultades para asumir la accesibilidad física en las instalaciones de educación superior, además de la falta de apoyo por parte del docente para atender las necesidades de la PsD en su clase. En Colombia, se observa una resistencia por mejorar los servicios educativos, y específicamente por parte del docente, se encontró en su postura que son los estudiantes quienes deben adaptarse a su enseñanza; además, se identifica en algunas universidades un trabajo desarticulado o ausente por parte del equipo profesional.

Por lo anterior, se detecta un trabajo desarticulado en el ámbito institucional para la provisión de los servicios educativos a la PsD, donde no se percibe un compromiso consistente en su formación, además de evidenciarse un distanciamiento entre el docente y su estudiante. Esto lleva a hacerse la pregunta al respecto, ¿la accesibilidad en los espacios de la universidad afecta la relación del docente con la PsD y su responsabilidad para dirigir su enseñanza?

## **Metodología**

Este estudio se basa en una investigación narrativa, porque ofrece la oportunidad de reflexionar sobre las experiencias de vida y recrear los conocimientos que emergen de ellas. Los acontecimientos de las personas se convierten en mundos posibles mediante el discurso verbal o escrito, el cual es su identidad y significado de la experiencia (Bruner, 2004; Marsico, 2022). Por ello, se realiza un análisis de la narrativa del docente y la meta-narrativa institucional, donde las experiencias relatadas por los docentes se convierten en esas pequeñas historias contenidas en la gran historia de la institución, puesto que, de acuerdo con Berry (2008: “cada pequeña unidad narrativa estará conectada con, y contextualizada por, les grandes narrativas de la historia y la sociedad modernas” (p. 117). Al explorar desde esta óptica, se puede comprender mejor el estado actual de las relaciones educativas, así como reconocer el horizonte institucional accesible para ello.

El contexto de la universidad UB ha estado guiado por políticas de inclusión propuestas en diferentes administraciones por medio de su Plan de Desarrollo Institucional (PDI). Esto ha llevado a la mención de la igualdad sustantiva como parte del compromiso institucional (periodo 2013-2017). En otro momento, se propuso un programa de mantenimiento, adecuación, desarrollo de la infraestructura educativa y tecnológica, en

su línea de acción número 13 para atender las necesidades de movilidad de las personas con discapacidades motrices (periodo 2017-2021). Finalmente, dentro de los cuatro ejes que definen el plan actual, se promociona la “gestión incluyente” y la “corresponsabilidad social” de la institución (periodo 2021-2025).

Actualmente, la UB cuenta con la Dirección de Acompañamiento Universitario, la cual mediante su programa de atención a la igualdad se dirige a la comunidad estudiantil con diferentes características, incluyendo la discapacidad, proporcionando formación en temas de igualdad e inclusión para estudiantes y docentes. Además, la institución tiene un programa de tutorías para los docentes, en el cual están a cargo de un grupo de estudiantes en cada generación para el acompañamiento individual, y un programa para el servicio social de los estudiantes, donde apoyan a sus docentes.

Para el análisis del contexto físico-ambiental y social de la universidad, donde se desarrolla la vida cotidiana de la comunidad de la UB, se consideró el criterio de accesibilidad para identificar los factores físicos y actitudinales en el espacio educativo, que pueden actuar como facilitadores o barreras para la realización de las actividades y la participación de los miembros educativos. Se tomó en cuenta la Ley de la Accesibilidad para la Ciudad de México (2017, artículo 3, fracción 1).

Las medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad y personas con movilidad limitada, en igualdad de condiciones con las demás al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías, y a los servicios que se brindan en la Ciudad de México, garantizando su uso seguro, autónomo y cómodo (p. 2).

Además, la investigación presentó medios performativos provenientes de las ciencias sociales, como la fotografía y el haikú, para captar la realidad social de la universidad (Denzin, 2018; Gergen y Gergen, 2011). También se utilizó la entrevista en profundidad por su diseño flexible, iterativo y continuo (Flick, 2020), permitiendo comprender las experiencias de los docentes en las diferentes áreas de la universidad: ciencias sociales y humanas, económico-administrativa, ingeniería y ciencias exactas, así como ciencias naturales y de la salud.

Para la selección de los sujetos de estudio, se utilizó la técnica bola de nieve propia del muestreo cualitativo (Hazari, 2023), lo que permitió que los participantes emergieran en el campo por medio de las redes sociales durante la interacción con los diferentes informantes. Surgieron mayor número de participantes en las ciencias sociales y humanas, y uno menor en las ciencias naturales y de la salud, con lo cual se obtuvieron datos verbales de 23 entrevistas. Las categorías que dan cuenta del hallazgo fueron accesibilidad, percepción de la discapacidad y relaciones de alteridad.

## Resultados

Para el análisis de la metanarrativa institucional, se construyó un discurso a partir de datos visuales acerca de la accesibilidad en diferentes espacios de la universidad (véanse figuras 1, 2, 3 y 4). Se tomaron 16 fotografías para abordar criterios de accesibilidad en el entorno físico, las edificaciones, los espacios públicos, la información y las comunicaciones.

**Figura 5.1**

Accesibilidad en los espacios de la universidad 1<sup>1</sup>



Fuente: elaboración propia.

<sup>1</sup>Las personas que aparecen en las Figuras 5.1,5.2,5.3,5.4, son actores

**Figura 5.2**

Accesibilidad en los espacios de la universidad 2



Fuente: elaboración propia.

**Figura 5.3**

Accesibilidad en los espacios de la universidad 3



Fuente: elaboración propia.

**Figura 5.4**

Accesibilidad en los espacios de la universidad 4



Fuente: elaboración propia.

El análisis de los datos verbales se llevó a cabo mediante el método de comparación constante (Germann, 2023). Se realizó una codificación línea por línea en cada una de las transcripciones, seleccionando segmentos de datos de manera artesanal con una categorización previa establecida de acuerdo con el objetivo planteado: analizar la incidencia de la accesibilidad en los espacios sociales de una universidad de México sobre las relaciones de alteridad que enfrentan los docentes cuando el estudiante es una persona en situación de discapacidad.

Según los relatos de los docentes, se encontró que no existe una planificación institucional que tenga en cuenta otras formas de desplazamiento, movilidad y expresión por parte de los estudiantes, lo que significa

que, al iniciar un ciclo escolar, la distribución de los salones y docentes no contempla el ingreso de la PsD.

Cuando tuvimos una persona con problemas del aparato locomotor, sus compañeros lo cargaban para que pudiera estar en el segundo piso y tomar clases. ¿De qué habla esto?, de que no hay, no ha habido y no hay todavía un programa para poder mejorar las condiciones (P1:00:40:08).

Esta omisión afecta la propia planificación de los docentes, ya que no se les informa sobre las características de sus estudiantes; es decir, el docente enfrenta el reto de no saber qué hacer ante lo desconocido hasta el primer día de clase.

No sabía que tenía una estudiante ciega, entonces entré como a cualquier grupo, y yo veía que me hacían señas los estudiantes –¿qué les pasa?–, y ya que me hacen señas de que no veía la alumna y dije guau, Dios mío, y ahora, ¿qué voy a hacer? (P17:00:00:01).

Sin embargo, los docentes enfrentan su angustia e incertidumbre con disponibilidad para ir resolviendo las dificultades en relación con la PsD y asumir su responsabilidad de enseñar a todos, logrando hacer ajustes razonables en su planeación.

Me ayudó a planear con más detalle la parte de las prácticas, yo procuraba que los espacios donde se fueran a hacer las actividades fueran espacios que no tuviera que ir a la parte de las escaleras, que a lo mejor estuviéramos en áreas cubiertas, por el tiempo en el que íbamos a estar, además, me permitió prever (P16:00:41:50).

De esta manera, los docentes reciben y acogen a la PsD en sus clases, buscando comprender su situación, pero lo hacen de acuerdo con sus experiencias personales y sin respaldo ni orientación al respecto. Esto se ve agravado por las pocas experiencias de inclusión que existen en la universidad, lo que afecta su confianza para atender otros tipos de discapacidad distintos a los que se han enfrentado.

Sé que ha habido situaciones con alumnos que han resultado insalvables, que no se puede ir más allá de esta situación, porque realmente su condición no les permitía hacerlo. Por ejemplo, personas que tienen discapacidad para hablar o para escribir, pero en mi caso no fue así (P5: 00:44:12).

Además, la universidad ha venido atendiendo la discapacidad de manera fragmentada, en favor del cumplimiento de sus metas, centrándose en un tipo de discapacidad a la vez, esto en función de su postura, acciones y políticas. “Anteriormente, era mal visto o no permitían el ingreso; sin embargo, ahora totalmente, mientras no interfiera en alguna actividad (propia de la carrera), ellos pueden cursar la profesión sin ningún problema” (P23: 00:19:54).

De igual modo, los docentes interpelan un trabajo conjunto a escala institucional, donde se tengan en cuenta las características del estudiantado para recibir apoyo en los servicios de la universidad. Por ejemplo, en el servicio social que deben ejercer los estudiantes, no hay evidencia de un trabajo articulado para la atención de la discapacidad, como menciona un participante: “No podía decir: ‘oye, pues, en tal biblioteca hay tal material que podrías consultar’, en todo caso yo lo sacaba y se lo pasaba, o a lo mejor uno de sus compañeros le hacía el favor” (P4:00:17.12).

Así, los docentes relataron cómo fueron fortaleciendo las relaciones con la PsD desde el espacio dual, de manera participativa y creciendo juntos, aunque su esfuerzo excediera tiempo y espacio; sin embargo, estos gestos generosos no han trascendido a la práctica institucional. Del mismo modo, el programa de tutorías, de manera informal, constituyó una herramienta para fortalecer la proximidad entre el docente y su estudiante: “Uno de ellos me mandaba wasaps: ‘maestra por favor, tengo dudas, necesito conectarme’; entonces hacíamos el trabajo de la parte de la tutoría” (P13:00:26:45).

Estas acciones son facilitadas, cuando los docentes logran asumir la discapacidad como una característica más de sus estudiantes, porque se muestran flexibles y abiertos para acoger a la PsD, como mencionó un participante: “Cada individuo tiene sus particularidades, cada individuo lo aprendes a entender con sus características y sus cualidades” (P20:00:40:48). No obstante, consideran que sigue siendo un acontecimiento poco común en sus clases, lo que les impide abordar la enseñanza a la PsD con confianza y conocimiento. Esto se reflejó en la demanda unánime por un programa institucional que brinde orientación y acompañamiento de manera permanente.

## **Discusión**

Se observó que tanto en la estética e infraestructura del diseño de espacios como en la organización del trabajo institucional aún no se tiene presente de forma oficial un diseño que contemple la diversidad funcional de sus miembros. Como resultado, se continúa perpetuando la educación bajo estereotipos de vida y modos de estar desde representaciones tradicionales, lo que margina la educación dirigida a todos. En este sentido, resultó evidente en la universidad la presencia de un sistema vial y de acceso diseñado para la movilización en bicicleta, pero no para las personas en silla de ruedas u otros dispositivos.

De este modo, en los espacios de la UB, aún no se conciben diferentes formas de existir, ya que se diseñan los espacios desde una sola forma de ser en cuanto a la corporeidad. Además, el discurso de inclusión que se plantea en los Planes de Desarrollo Institucional (PDI) no ha sido sólido, o al menos no ha sido reforzado con acciones visibles y permanentes que evidencien la participación de todos sus miembros. Por lo tanto, se advierte un trabajo desarticulado en el que, si bien se tiene en cuenta la atención a los estudiantes en situación de vulnerabilidad, el programa

diseñado para ello no cubre de manera integral las necesidades de la persona, como una responsabilidad institucional que comprometa la gestión social, política y económica.

El trabajo desarticulado incide en el actuar del docente, quien debe acatar la responsabilidad que le impone la institución de enseñar a la PsD, sin priorizar las necesidades de atención a sus miembros educativos. En este sentido, el docente necesita formación en “las pedagogías de las diferencias” (Skliar, 2018) para desarrollar toda su creatividad en la enseñanza, puesto que en los hallazgos se encontraron muestras de diferentes formas de exposición en su clase. Lo anterior está relacionado con la urgente necesidad de naturalizar en el espacio educativo la potencia de las diferencias de lo humano; es decir, asumir lo nuevo y desconocido para poder resistir las prácticas mecanicistas de la época (Skliar, 2018).

Se evidencia un contraste entre el esfuerzo del docente por asumir la interpelación de justicia en el rostro de su estudiante, tratarlo como uno de sus estudiantes, y la postura institucional que desnaturaliza a la PsD como miembro activo de la comunidad universitaria, desalojándola continuamente de los diferentes espacios. Además, los docentes no se dan cuenta de que sus esfuerzos por acercarse a la PsD están cerca de ser un trabajo conjunto o alineado con la razón de ser de la institución, pues los apoyos que encuentran entre los miembros educativos (compañeros de estudio, colegas) se dan por voluntad propia, y los avances institucionales bajo intencionalidades políticas.

Asimismo, los docentes han experimentado soledad en su responsabilidad de enseñar y descuido hacia sus estudiantes, porque no tienen recursos ni herramientas a la mano. Del mismo modo, cuando se percatan en su clase, sin previo aviso, de la discapacidad del estudiante, se ven obligados a gestionar desde su propia iniciativa apoyos y cambios, como que el salón esté en la planta baja para facilitar el acceso de la PsD (aunque no siempre lo logran).

## Conclusiones

Los espacios y las infraestructuras sociales dentro de la universidad deben ser planificados y concebidos desde la apertura a la diversidad funcional y flexibilidad que esto conlleva para facilitar diseños interculturales y responder a la demanda actual de una educación para todos (Unesco, 2022). Por lo tanto, es urgente un cambio hacia una planificación más humana, que requiere un nivel de conciencia más elevado en la creación de servicios y productos, dado que se encuentra en una era mercantilista en medio de una producción irracional de mercancías, afectando el espacio educativo.

Se evidencia la necesidad de avanzar hacia sociedades más accesibles y garantizar la calidad educativa basada en las relaciones de alteridad entre sus miembros, independientemente de sus circunstancias. Esto implica acoger al otro sin discriminación, favoreciendo su participación en todas las áreas de la sociedad y promoviendo trayectorias de vida sa-

tisfactorias. Todo ello está intrínsecamente ligado al cumplimiento de la responsabilidad social en el campo educativo de nivel superior, desde los factores políticos, económicos y sociales, que sustentan todas las actividades humanas.

Igualmente, surge la necesidad de desarrollar una nueva concepción de ser y de existir en la UB, atendiendo la diversidad funcional de sus estudiantes y el espacio dual entre sus miembros para el desarrollo social, puesto que creer en la potencia de las diferencias de lo humano repercute en la disponibilidad de los servicios ofrecidos. Asimismo, es importante dar continuidad a la postura crítica que asumieron algunos docentes por su disposición para compartir sus experiencias, ya que se invirtió bastante tiempo de la investigación para encontrarlos.

Visibilizar las prácticas docentes puede contribuir a la promoción de gestos generosos en favor del cumplimiento de las expectativas de realización personal en los estudiantes. Sin embargo, es importante tener en cuenta, para fortalecer la responsabilidad social dentro de la universidad, que el docente se encuentra expuesto a la interacción con el medio y los demás miembros educativos, donde las desigualdades sociales resultantes operan en contraposición de las relaciones educativas que sustentan la convivencia (Skliar, 2018).

## Referencias

- Berry, K. S. (2008). Lugares o no de la pedagogía crítica en Les petites et les grandes histories. En P. McLaren y J. L. Kincheloe (eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 117-140). España: Graó.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Inglaterra: Mark Vaughan.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. España: Gedisa.
- Buettgen, A. y Zubrow, E. (2024). Nothing Without Us: Disability, Critical Thought, and Social Change in a Globalizing World. En M. H. Rioux, A. Buettgen, E. Zubrow, y J. Viera (eds.), *Handbook of Disability*. Singapore: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-6056-7\\_99](https://doi.org/10.1007/978-981-19-6056-7_99).
- Campoy-Cubillo, M. C. y Fortea-Bagán, M. A. (2020). University research and practices in the field of special needs: an overview (Panorama de la investigación y prácticas universitarias en el ámbito de las necesidades especiales). *Culture and Education*, 32(1), 9-16. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1709398>.
- Clavijo, R., Cabrera, F. y Japón, A. (2020). Evaluación de la aplicación del Índice de Inclusión en la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, Ecuador. *Revista de Medicina*, 11(1), 15-25. <https://doi.org/10.18537/mskn.11.01.02>.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) (2020). COVID-19 y las personas con discapacidad en América Latina. Mitigar el impacto y proteger derechos para asegurar la inclusión hoy y mañana. Santiago de Chile: ONUONU. <https://repositorio.cepal.org/entities/publication/a8138a8a-3455-4fc4-bcce-9d7e471906b8>.
- Davies, W. (2016). El nuevo neoliberalismo. *New Left Review*, 101, 1-17. <https://newleftreview.es/issues/101/articles/william-davies-el-nuevo-neoliberalismo.pdf>.
- Denzin, N. K. (2018). Constructing New Critical Inquiry through Performance Autoethnography. *International Review of Qualitative Research*, 11(1), 51-56. <https://doi.org/10.1525/irqr.2018.11.1.51>.
- Flick, U. (2020). Gütekriterien qualitativer Forschung. En G. Mey y K. Mruck (eds.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (pp. 247-263). Alemania: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9\\_30](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_30).
- García, I., Romero, S., Aguilar, C. L., Lomeli, K. A. y Rodríguez, D. C. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i1.11712>.
- Gergen, M. y Gergen, K. J. (2011). Performative Social Science and Psychology. *Forum: Qualitative Social Research FQS*, 12(1), 1-9. <http://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1595>.
- Germann, C. (2023). Chairperson succession. Competences, moderators, and disclosure. Alemania: Springer Gabler Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40817-6>.
- González, N. y Colmenero, M. J. (2021). Visión global de la inclusión en la universidad desde la perspectiva del personal académico. *Cultura y Educación*, 33(2), 345-372. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1904656>.
- Hazari, A. (2023). Sampling Types and Methods. En A. Hazari (ed.), *Research Methodology for Allied Health Professionals* (pp. 31-39). Singapore: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-99-8925-6\\_6](https://doi.org/10.1007/978-981-99-8925-6_6).
- Jiménez, M. T., González, P. y Martín, J. M. (2002). La clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF) 2001. *Revista Española de Salud Pública*, 76(4), 271-279. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1135-57272002000400002&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272002000400002&lng=es&tlng=es).
- Lévinas, E. (2009). Filosofía, justicia y amor. *Topologik*, 6, 1-16. [https://www.topologik.net/LEVINAS\\_Topologik\\_6.pdf](https://www.topologik.net/LEVINAS_Topologik_6.pdf).
- \_\_\_\_\_. (2003). De otro modo que ser o más allá de la esencia. España: Ediciones Sígueme.
- Ley de la Accesibilidad para la Ciudad de México (2017). Artículo 3. 12 de enero de 2017. <https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Discapacidad/Ley-Accesibilidad-CDMX.pdf>.

- López-Bastias, J. L., Moreno-Rodríguez, R. y Díaz-Vega, M. (2020). Attention to the special educational needs of university students with disabilities: the CAUSSEN tool as part of the educational inclusion process (Atención a las necesidades educativas especiales de los estudiantes universitarios con discapacidad: la herramienta ACAUNEEES como parte del proceso de inclusión educativa). *Culture and Education*, 32(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705563>.
- Marsico, G. (2022). The Possible in the Life and Work of Jerome Bruner. En Glăveanu, V. P. (ed.), *The Palgrave Encyclopedia of the Possible* (1229-1234). Alemania: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-90913-0\\_245](https://doi.org/10.1007/978-3-030-90913-0_245).
- Martins, M. H., Viera de Melo, F. y Martins, C. (2021). Services for students with disabilities at universities: difficulties and challenges. *Educação em Revista*, 37, 17. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469827022>.
- Moliner, O., Yazzo, M. A., Niclot, D. y Philippot, T. (2019). Universidad inclusiva: percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(e20), 1-10. <https://doi:10.24320/revie.2019.21.e20.1972>.
- Moriña, A. (2015). Inclusive university settings? An analysis from the perspective of students with disabilities/¿Contextos universitarios inclusivos? Un análisis desde la voz del alumnado con discapacidad. *Culture and Education*, 27(3), 669-694. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072361>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2022). Hoja de ruta propuesta para la 3.a Conferencia Mundial de Educación Superior. Documento de trabajo, educación 2030 (18 de mayo de 2022). <https://www.iesalc.unesco.org/2022/05/20/cmes-2022-establecio-una-hoja-de-ruta-para-la-educacion-superior-en-la-proxima-decada/>.
- Skliar, C. (2018). *Pedagogías de las diferencias: (notas, fragmentos, incertidumbres)*. Argentina: Noveduc.
- Williams, M., Pollard, E., Takala, H. y Houghton, A. M. (2019). Review of Support for Disabled Students in Higher Education in England, Report to the Office for Students by the Institute for Employment Studies and Researching Equity, Access, and Participation. Inglaterra: Institute for Employment Studies. <https://www.officeforstudents.org.uk/media/a8152716-870b-47f2-8045-fc30e8e599e5/review-of-support-for-disabled-students-in-higher-education-in-england.pdf>.

## Sobre los autores

- <sup>1</sup> Estudiante de doctorado en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), ORCID: 0000-0001-9829-0410



# iQU4TRO EDITORES

*En colaboración con:*

